

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

MAGDA ALVES

**A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO**

São Paulo

2015

MAGDA ALVES

**A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Educação, Arte e História da Cultura,
do Programa de Pós-graduação da Universidade
Presbiteriana Mackenzie.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elcie F. Salzano Masini

SÃO PAULO

2015

A474v

Alves, Magda

A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo. / Magda Alves. – 2015.

118 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

Bibliografia: f. 79-84

1. Imigração boliviana 2. Estudantes bolivianos 3. Multiculturalismo I.
Título

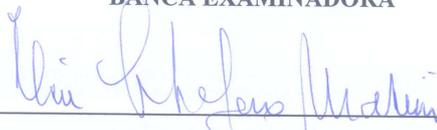
CDD 325.1

MAGDA ALVES

**A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO**

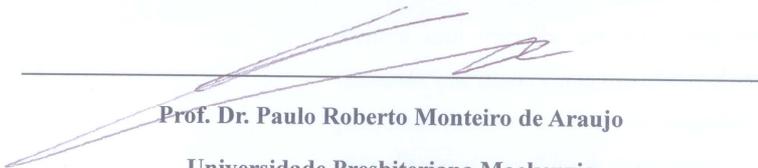
Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini (Orientadora)

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araujo

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Maria Aparecida Cormedi

ADEFAV & Hilton Perkins International

Dedico este trabalho ao meu companheiro Eduardo, que assim como os sujeitos da minha pesquisa, também conhece as alegrias e as dificuldades de ser filho de imigrantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e ter encontrado pessoas que me ajudaram a trilhar meu caminho.

À minha mãe Maria, por sempre me motivar a seguir meus sonhos.

Ao meu marido Eduardo, por estar ao meu lado, por acreditar em mim, pela generosidade e pelo amor incondicional.

Aos cinco alunos entrevistados, que tenho um profundo respeito pela história de cada um e ter podido ter a autorização de ouvir cada uma delas.

Às amigas Ana Carolina e Fernanda, do curso EAHC pelo incentivo e carinho que sempre me proporcionaram.

A todos que de alguma forma estiveram presentes nesta minha jornada.

Eternamente grata.

A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos só pode haver o conflito.¹

Moacir Gadotti

¹ GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2004, p.121

RESUMO

ALVES, Magda. **A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte da Cultura). São Paulo: Universidade Mackenzie

A imigração de Bolivianos para o Brasil é um paradigma funcionalista que se dá através da pressuposição de que a sociedade tem um cenário concreto do estereótipo Boliviano escravizado pela indústria têxtil. O que poucos estudos se preocuparam em abordar, é que esse boliviano não se introduz no Brasil apenas como sujeito único, mas como indivíduo que traz consigo na grande maioria das vezes sua família, e, portanto, começa a interagir social e culturalmente com todo o sistema brasileiro. Dentro deste cenário, este estudo buscou no discurso de alunos bolivianos de escolas públicas da zona leste de São Paulo, compreender seus sentimentos, e manifestações de multiculturalismo por estarem dentro de uma terra tão distante da sua. Buscou-se ainda, observar o contexto que, de fato, esses estudantes estavam inseridos, observando o tratamento dispensado pelos colegas no contexto escolar, uma vez que a escola, segundo Gadotti (2000) e Freire (1997) é um meio de desmistificar qualquer preconceito existente na comunidade e inserir o indivíduo à socialização e à cultura, visto que a instituição escolar é o primeiro espaço de inclusão ou exclusão, onde a disseminação do preconceito é produzida, mas que ao mesmo tempo, pode ser abolida. Concluiu-se, a partir desta pesquisa, que apesar da maioria dos entrevistados seguirem os padrões de pais e mães trabalhadores da indústria têxtil, alguns se sentem brasileiros por terem vivido a maior parte de suas vidas no país, e não sentem grandes diferenciações no tratamento de seus colegas, procurando incluir-se no contexto e de certa forma renegando suas raízes, enquanto que outros, devido aos conflitos familiares e dificuldades enfrentadas tanto em seu país de origem como em seu país atual possuem grande dificuldade de adaptação e relacionamentos não se sentindo brasileiros, nem bolivianos, não obstante, professores que deveriam ter como papel o de educador inclusivo, acabam por não auxiliar estes alunos devido as suas próprias frustrações com a área em que se encontram. Observou-se, também que, com relação à cidade de São Paulo, todos os alunos entrevistados veem a cidade como um poço de oportunidades em comparação com seu país de origem salientando a parte de lazer e compras, atividades não tão possíveis na Bolívia.

Palavras-chave: Imigração boliviana, estudantes bolivianos, multiculturalismo.

ABSTRACT

ALVES, Magda. **THE VOICE OF BOLIVIAN STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO**. Thesis (Master in Education and Arts Culture). São Paulo: Mackenzie Presbyterian University.

The Bolivian immigration to Brazil is a functionalist paradigm that takes place through the assumption that society has a concrete scenario of the Bolivian stereotype enslaved by the textile industry. What few studies bother worrying is that this Bolivian is not inserted in Brazil only as a single subject, but as an individual who brings along, in most cases, his or her family, and therefore begins to interact socially and culturally with all the Brazilian system. Within this scenario, this study aims to analyze the speech of Bolivian students from public schools in the east of São Paulo, understand their feelings and multiculturalism expressions for being in a land so distant from their own. It also aims to analyze the context in which these students are really inserted, observing the treatment dispensed by colleagues in the school context, like it is said by Gadotti (2000) and Freire (1997) the school is a way to demystify any existing prejudice in the community and insert the individual socially and culturally into the society, due to the fact that the school institution is the first place where the inclusion or exclusion can happen and prejudice takes place, but at the same time, it can be banished. With this study we concluded that, despite most of the interviewed students follow on their parents patterns as workers of the textile industry, some of them feel like Brazilians for having been lived most of their lives in the country, and don't feel big differences among their colleagues treatment, trying to insert themselves in the Brazilian context, in a certain way, denying their roots. While others, due to family conflicts and difficulties faced not only in their original country, but so as in their current country, have huge adaptation difficulties and problems to relate with the context, so they don't feel like Brazilian nor Bolivian. Despite these problems, teachers that were supposed to have a part as inclusive educators, end up not helping these students because of their own frustrations within the educational area. We have also observed that, when it comes to the city of São Paulo, all the interviewed students see the city as a well of opportunities in comparison with their country of origin, pointing out the leisure and the shopping activities the city offers, not so possible in Bolivia.

Key-words: Bolivian immigration; Bolivian students; multiculturalism.

SUMÁRIO

ANTECEDENTES	12
INTRODUÇÃO	15
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. A CONTEMPORANEIDADE	18
1.2. O MULTICULTURALISMO	20
1.3. CARACTERÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE E DO MULTICULTURALISMO.....	21
1.3.1. Intolerância.....	25
1.3.2. Alteridade	27
1.3.3. Silêncio.....	29
1.4. A EDUCAÇÃO	30
1.5. A ESCOLA.....	32
1.5.1. Processos de Inclusão.....	36
1.5.2. O aluno adolescente.....	38
II. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	44
2.1. HIPÓTESE	44
2.2. MODALIDADE	44
2.3. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	44
2.3.1. Projeto Político Pedagógico	45
2.4. SUJEITOS DA PESQUISA	47
2.5. COLETA DE DADOS E REGISTRO.....	49
2.5.1. Observação	49
2.5.1.1. Observação dos espaços escolares	51
2.5.1.2. Entrevistas.....	52
2.6. ANÁLISE DOS DADOS	54
2.6.1. Análise dos dados individuais	55

2.6.2. Levantamento de Categorias a partir da leitura das respostas das entrevistas	56
2.6.2.1. Quadros individuais das Categorias das respostas das entrevistas.....	57
2.6.2.1.1. Quadro II – Bruno	57
2.6.2.1.2. Quadro III - Arturo.....	59
2.6.2.1.3. Quadro IV – Claudio.....	60
2.6.2.1.4. Quadro V- Antônio	61
2.6.2.1.5. Quadro VI – Marcos.....	64
2.6.2.2. Quadro panorâmico da Categorização das respostas das entrevistas ..	65
2.6.2.2.1. Quadro VII – Categorização das respostas dos sujeitos da pesquisa (Bruno, Arturo, Claudio, Antônio e Marcos)	66
2.6.2.2.2. Descrição do Quadro VII – Categorização das respostas dos sujeitos da pesquisa	69
2.6.2.2.3. Comentários interpretativos do Quadro VII.....	70
2.7. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS ANALISADOS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO.	72
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES.....	85
APÊNDICE 1.1. CARTA DE INFORMAÇÃO EM PORTUGUÊS	85
APÊNDICE 1.2. CARTA DE INFORMAÇÃO EM ESPANHOL	87
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	89
APÊNDICE 3 – REGISTROS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	90
3.1.1. Bruno	90
3.1.2. Arturo.....	96
3.2.3. Claudio.....	100
3.2.4. Antonio	105
3.2.5. Marcos	113

ANTECEDENTES

Sou uma brasileira formada em História e Educação, trabalhei durante oito anos como professora efetiva em escolas do município de São Paulo, em todas em regiões da Zona Leste. Apaixonada por temas que discutem a imigração, migração e troca de culturas, considero-me uma mistura de lugares, comportamentos e sabores. Nasci em São Paulo, porém minha origem compreende uma mistura bastante brasileira: neta de português, de Góis, bisneta de italiano, de Nápoles, neta de uma baiana de Livramento de Brumado, casada com um caipira de Torrinhás, filha de uma caipira de Vera Cruz com um paulistano nascido na Mooca, e, para completar, casei-me com um ítalo-brasileiro.

Essa paixão sempre me levou a observar o outro, o distinto, o estranho: quem era e o que fazia. Nesta perspectiva, busco compreender os lados do estranho e daquele que está em seu *habitat* natural. Quando migrante ou imigrante, fico ainda mais fascinada: quero entender os motivos de sair do seu país, cruzar terras ou oceanos para ter uma vida diferente em um lugar estranho à sua vida anterior, seus costumes e sua cultura. Ao mesmo tempo, esse estranho causava no outro um incômodo, uma repulsa e uma curiosidade. Estabelecia-se uma relação de conflito e também de troca, que poderia gerar uma nova forma de cultura, mas que algumas vezes, caminhava para a violência ou a xenofobia.

No trajeto pela escola pública percebi vários outros, porém um, em especial, me chamou a atenção: os alunos bolivianos. Inicialmente eram grupos pequenos, todavia era possível perceber que a cada escola e a cada ano, este grupo aumentava, principalmente na região leste da cidade. Quando trocava de escola, sempre pude observar estrangeiros tentando disfarçar seu idioma, comportamento ou cultura.

Tentei contato com vários deles, no entanto a maioria era muito discreta, quase nem se faziam perceber em sala de aula. Desde então, fui me interessando por eles: comecei a estudar espanhol com mais dedicação e, sempre que encontrava um aluno, tentava a aproximação pelo idioma. Todavia, poucos se interessavam. Quando lhes dei aula percebi que eram muito tímidos, dedicados e discretos. E ficava curiosa para entender o porquê deste comportamento.

Minha vida seguiu. Parei com as aulas em 2010 e trabalhei em outra área por três anos. Contudo a educação é algo que consome aquele que se dedica com paixão. Larguei a outra área e voltei à educação: e quem voltou comigo foi à paixão pelo Outro.

Iniciei o mestrado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e pensei na possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre os bolivianos. Elaborei um projeto e apresentei aos meus colegas de classe. Alguns ficaram desconfiados:

– O que essa mulher quer estudar a respeito dos bolivianos? São aqueles explorados na indústria têxtil. Só isso!

Eles eram lembrados apenas como escravos da indústria têxtil ou costureiros que moram em cortiços. E para a minha tristeza, era essa a impressão que tinham alguns colegas.

Mesmo sabendo dos desafios que enfrentaria, iniciei meu mestrado em fevereiro de 2013. E, em julho do mesmo ano, arrumei minhas malas e passei 25 dias na Bolívia. Fui atrás do Estranho. Queria ser a Estranha em sua terra. Queria conhecer seus costumes, sua comida, suas riquezas e tentar compreender os motivos que os faziam sair da Bolívia. A grande maioria das pessoas me dizia que eu era louca, o que faria sozinha naquela miséria de país, dormindo em casa de estranhos. Alguns riam e perguntavam por que de não ter escolhido outro lugar, qualquer país da Europa, por exemplo. Nada do que diziam me impediu. Arrumei minhas malas e saí em busca de respostas.

Como queria conhecer a cultura boliviana e as cidades das quais esses imigrantes vinham, decidi fazer um intercâmbio para que pudesse ficar em casa de família. Conheci as cidades de La Paz, El Alto, Copacabana, Cochabamba, Sucre, Potosí, Uyuni e Santa Cruz de La Sierra. Nelas pude conhecer mais sobre o dia a dia do boliviano, passear pelas cidades e conhecer as pessoas. Tudo isso me levou a desconstruções de pensamentos e preconceitos. Não imaginava a Bolívia que encontrei: cheia de misturas de povos indígenas, com enorme variedade de alimentos, cheiros, costumes e comportamentos. Descobri, então, que a timidez do imigrante boliviano aqui no Brasil também é um reflexo da cultura aimará. E entendi as culturas indígenas existentes (aimarás, quéchuas e guaranis) que formam o povo boliviano.

Conversando com diversas pessoas, cada uma acrescentava algo para que eu conhecesse cada vez mais o boliviano, entendesse seus desejos e sonhos. A Bolívia é culturalmente riquíssima, possui cidades belíssimas e um povo especialmente carinhoso. Amam e sentem orgulho de sua terra. Alguns desconfiam dos estrangeiros, porém depois de cinco palavras passam a tratar o Outro como igual. Quando me perguntavam por que queria conhecer a Bolívia, e eu respondia que era para pesquisar sobre os alunos bolivianos ou filhos de bolivianos que moravam no Brasil, ficavam lisonjeados.

Caminhar pelas cidades bolivianas era buscar em cada ponto (turístico e não turístico), em cada fisionomia, uma resposta às minhas perguntas. Neste curto trajeto conheci

peessoas maravilhosas, descobri que a mulher boliviana é muito trabalhadora e carinhosa com seus filhos, conheci cidades lindas, pude entender parte de sua rica história.

É incrível a mistura das crenças indígenas com as crenças cristãs. A cada ritual é possível presenciar uma mescla de ritual indígena-cristão. São devotos da virgem de Copacabana e ao mesmo tempo fazem rituais públicos a Pachamama. Tudo isso te envolve, mexe com as suas crenças, e reafirma a sua busca.

Percorrer Tihuanaco, observar a tecnologia dos primeiros indígenas daquele lugar, navegar pelo Titicaca, e conviver com os moradores da região leva-o a conhecer diferentes povos e a desvelar os preconceitos.

Vi muita pobreza, todavia, as misturas e belezas que as pessoas trazem fazem com que essa pobreza não tire o brilho do povo boliviano. Vi naquele povo algo que também é meu. Vi que somos latino-americanos e sequer nos conhecemos, criamos pré-conceitos daquilo que não temos acesso. Senti naquele povo a necessidade de sermos cidadãos do mundo, que temos o direito de viver e sermos respeitados por qualquer nação. O outro, o estranho, é como o reflexo do espelho: depende de qual lado ele está.

INTRODUÇÃO

São Paulo é uma cidade que abriga, historicamente, uma diversidade de imigrantes, fato este que já justifica a necessidade de uma pesquisa. O interesse pela imigração boliviana deve-se, de modo mais específico, à importância que essa comunidade tem para a cidade de São Paulo. Segundo dados do IBGE (2011), os imigrantes bolivianos passaram a ser, na última década, a quarta maior comunidade de estrangeiros do Brasil. Muitos deles são atraídos pelo crescimento econômico e possibilidades de mudança em suas condições de vida, considerando as dificuldades econômicas e políticas que a Bolívia enfrenta, somadas às desigualdades sociais.

Sobre o crescimento migratório desta população, no levantamento bibliográfico realizado em fontes como o Banco de Dados da Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo e Universidade de Mato Grosso do Sul, constatou-se que surgiram alguns trabalhos acadêmicos (MAGALHÃES, 2010; CAMPOS, 2009; BENEVIDES, 2010), como também a veiculação de matérias em várias mídias, sobre este fenômeno. Considerando, portanto, a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, para oferecer outros elementos aos já produzidos no campo acadêmico, ao focalizar as relações de reconhecimento, ou desconhecimento, do outro no ambiente escolar, deu-se início a esse trabalho.

Dados de instituições ligadas à imigração atestam que no Brasil, ocorreu um aumento significativo de entrada de latino-americanos na última década, em especial oriundos da Bolívia. Grande parte destes imigrantes instalou-se na cidade de São Paulo. Os dados quantitativos a respeito não são, no entanto, concordantes: segundo o Censo de 2000 (IBGE, 2000), o número girava em torno de nove mil bolivianos; dados de outros órgãos, como Polícia Federal, Pastoral do Imigrante, Ministério Público e do próprio Consulado Boliviano, apontam divergências gigantescas em seus números. Ao somarem imigrantes em condições legais e ilegais, chegam a duzentos mil (Cf. MAGALHÃES, 2010).

Diante deste número e do direito que todo imigrante tem de matricular-se na escola pública ou privada, o número de bolivianos nas escolas municipais de São Paulo aumentou de forma significativa. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em 2009, são cerca de 1.450 alunos bolivianos (Cf. MAGALHÃES, 2010). A invisibilidade desses alunos bolivianos, até mesmo por parte dos professores e diretores, alerta

para um possível retardo nas políticas públicas de educação com o intuito de atender às suas necessidades. Se em um universo micro (a escola) eles não são notados e suas dificuldades não são percebidas, em um universo macro isso se torna um tanto pior.

Poucas políticas públicas sobre inclusão discutem de forma específica, as questões migratórias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) sofreu algumas alterações em 2006, onde os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais” foram apresentados, estes seriam uma das formas de garantir discussões e aplicar ações com o intuito de resolver o pluralismo cultural. Infelizmente, conforme estudos, a utilização dos PCNs como uma opção para solucionar os conflitos existentes entre os imigrantes bolivianos sequer está sendo implantada (BENEVIDES, 2009; MAGALHÃES, 2010; CAMPOS, 2010).

É, pois, de relevância educacional e social registrar e analisar a problemática do aluno boliviano na escola pública, por meio de sua própria experiência, em suas manifestações verbais e comportamentais.

Frente ao exposto, este trabalho direciona-se aos seguintes objetivos.

Geral

Compreender, através da voz dos estudantes bolivianos, como se dá a sua inserção na escola brasileira – o seu pertencimento, a sua participação e a sua interação.

Específicos

- Registrar como estes alunos se comportam dentro das escolas públicas e elencar situações que provocam o silêncio desses imigrantes e filhos de emigrantes;
- Esclarecer os sentimentos dos alunos bolivianos, referentes à escola e ao novo grupo em que estão inseridos.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo fundamenta-se teoricamente nos seguintes autores: BAUMAN (2008), HALL (2004), FREIRE (1997; 1999) e GADOTTI (2000; 2004). Esses autores interagem entre si, pois defendem a atuação dos sujeitos na sociedade contemporânea, tendo como objetivo a transformação dessa sociedade para a relação de justiça, cidadania e democracia.

Segundo Gadotti (2000), uma escola tem como objetivo a formação de sujeitos para uma prática democrática, elevando e expandindo seus conhecimentos para além de seus muros. Dessa forma, os sujeitos tornar-se-iam livres e valorizariam a diversidade cultural. Para o autor, o “pluralismo significa, sobretudo, o diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre as demais” (GADOTTI, 2000, p. 119).

Ao pensar na concepção de alteridade, partindo do pressuposto de que todo sujeito interage e interdepende do outro, um sujeito só existe a partir do outro. Por conta disso, temos a importância de uma escola cidadã que considere a alteridade.

Assumir-se como sujeito por ser capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que nos faz assumir a radicalidade de nosso “eu”. (FREIRE, 1997, p. 19).

Considerando a realidade dos imigrantes bolivianos na concepção de Outro, é possível levantar muitos questionamentos sobre o seu comportamento tímido e invisível. Será que ao se silenciarem tentam, de alguma forma, negar sua origem? Será que os brasileiros os inibem devido aos seus preconceitos e estranhamentos? Que silêncio é esse? Silenciar seus filhos, netos, bisnetos, silenciar suas origens, viver no anonimato, invisível, não querer nem causar este estranhamento, seria a vida desejada por esses imigrantes? O que se está fazendo com essas pessoas? Estaríamos reproduzindo comportamentos de pessoas que já fizeram o mesmo com os brasileiros? Será que há uma consciência dessa relação perversa? Se existem formas de vida em que esse grupo se posiciona, por que aqui no Brasil essa população se mantém invisível, inclusive nas esferas de produção artística?

Como afirma Bauman (2008), todo sujeito fora do padrão preestabelecido de conduta e de valores leva o estigma de “diferente”, podendo ser lido como “Outro”, algo que carrega consigo um grande potencial de perigo, podendo até mesmo incomodar a vida daquele que o vê como o “Outro”.

A educação brasileira possui muitos problemas, vícios e carências que precisam ser enfrentados e superados para que surjam novas possibilidades para a educação no futuro.

Através da escola, é preciso inaugurar uma era de renovada realização dos compromissos de cooperação na resolução dos problemas globais, por meio de uma transformação pacífica e respeitando a vida (GADOTTI, 2004).

Segundo ARAÚJO (2004, p. 11):

O que está em jogo nos conflitos entre os grupos humanos não é a sua superação por meio de formas racionais homogêneas que nivelam as diferenças entre os grupos humanos, mas sim o reconhecimento das suas identidades culturais como formas distintas de viver o mundo.

Nas considerações desses autores, pode-se concluir que essa transformação deve ocorrer, principalmente, com a ampliação do espaço escolar, ou seja, a escola tornando-se o ponto de partida da prática cidadã.

1.1. A CONTEMPORANEIDADE

Grande parte da produção bibliográfica de Zygmunt Bauman, por ser constituída por ideias sobre as conexões sociais potenciais na sociedade contemporânea, poderá colaborar com a pesquisa, tendo em vista as questões sobre o universo contemporâneo. Seus estudos sociológicos permitem refletir sobre o mal-estar e a insatisfação presente nos sentimentos humanos. Na incapacidade do relacionar-se com a pessoa do "outro" de maneira plena, compreendendo sua subjetividade e singularidade, o relacionamento se dá crivado de preconceitos e manifestações de intolerâncias e aquele se torna mero objeto em um relacionamento frio e superficial.

O conceito de liquidez (BAUMAN, 1999) poderá conduzir a uma reflexão sobre os sentimentos humanos em um mundo globalizado. O termo "líquido" reporta à ideia de fluidez, algo que se molda à forma do recipiente que o contém. Em sua obra, o termo é colocado com a intenção de contrapor o sólido, isto é, o líquido encontra significados na sociedade pós-moderna, e o sólido na moderna. Para ele, o mundo atual ocorre com intensa velocidade, trazendo consequências também aos relacionamentos humanos.

A liquefação dos valores leva à supressão da consciência de alteridade. A alteridade suprimida, cada vez mais, empobrece as relações interpessoais, e as experiências existenciais.

Segundo Bauman “Os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado” (1998, p.28). Dessa forma, na maioria das vezes, as atitudes provocadas por essas incertezas não podem ser predefinidas, muito pelo contrário, em sua maioria, são inesperadas, e tendem a agressividade, seja de ações objetivas ou subjetivas. Para o autor:

Nessa guerra (para tomar emprestados os conceitos de Lévi-Strauss), duas estratégias alternativas, mas também complementares, foram intermitentemente desenvolvidas. Uma era **antropofágica**: aniquilar os estranhos **devorando-os** e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da **assimilação**: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. A outra estratégia era **antropogênica**: **vomit** os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia da exclusão — confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da **comensalidade**, do **conúbio** e do comércio; "purificar" — expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos. (1998, p.28).

É nesse contexto que o outro apresenta a estranheza do ser, e talvez justifique a renegação de suas origens quando o contexto em que se está inserido passa a ser considerado pelo próprio indivíduo como superior ao seu.

Já para Freire:

Eu penso que nós nunca tivemos, nem temos uma definição abstrata da natureza da História, que nós criamos a História aqui, que nós estamos criando História diariamente. E precisamente porque a natureza dos seres humanos é histórica e tem historicidade, significa que ela não é imóvel, que esta natureza muda. Este é um dos princípios que orienta meu entendimento da educação para a transformação. Porque se eu parto de uma orientação da História conectada à metafísica, eu parto não aceitando o princípio de que nossa natureza tem sido formada historicamente. Se nossa natureza tem sido formada historicamente, é possível transformá-la historicamente. (2009, p. 75).

Como educadores urge então, a responsabilidade pela integralização desse indivíduo que passa acima de tudo pela formação do caráter e de suas percepções. Dessa forma, tornam-se importantes para este estudo que sejam tratadas as questões pertinentes ao multiculturalismo como apresentadas a seguir.

1.2. O MULTICULTURALISMO

Stuart Hall (1932 – 2014) é considerado um dos melhores teóricos dos estudos culturais do Reino Unido. Seu trabalho concentra-se em questões de hegemonia e de estudos culturais e considera o uso da linguagem como elemento determinado pelo poder, pela instituição, pela política e pela economia. Esta visão concebe às pessoas, ao mesmo tempo, como “produtoras” e “consumidoras” de cultura.

Para Hall (2004), na modernidade as identidades eram coerentes, enquanto que na pós-modernidade estão “deslocadas”. A justificativa é que o sujeito possui uma história, porém está vulnerável às transformações. Isso ocorre em razão da modernidade libertar o sujeito de seus apoios nas tradições e estruturas.

Segundo o autor, a identidade perdeu o seu conceito rígido. Da mesma forma, surgem novas teorias que desempenham a função de questionamento do conceito de identidade cultural, como um conjunto de valores que definem um indivíduo e determinam se os mesmos pertencem a uma coletividade ou não. Para Hall, as sociedades modernas vivem uma crise de modernidade tardia, onde o sujeito pode ser entendido de várias maneiras, dentro de um mesmo ser. Três concepções diferentes de identidade são definidas: o sujeito do Iluminismo; o sujeito Sociológico e o sujeito Pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo trata-se de um indivíduo centrado, descrito como masculino, cuja essência permanece a mesma ao longo da vida. A noção de sujeito Sociológico, resultante do mundo moderno (portanto, mais complexo), fez com que este homem compreendesse que era formado pela interação com outros homens, mediando seus valores, sentidos e símbolos. O processo de identificação do próprio sujeito tornou-se efêmero e variável. Por fim, o sujeito Pós-moderno, devido às transformações culturais, aparece com o conceito de um ser sem identidade fixa. A identidade é modificada de forma contínua em relação ao contexto cultural onde está incluído.

Dentro dos Estudos Culturais, o termo diáspora propõe dar conta dos fenômenos relativos a migrações humanas dos ex-países coloniais para as antigas metrópoles. Em sua obra *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*, o autor defenderá que as sociedades são formadas por várias sociedades; não apenas um povo, e sim por vários povos. Suas origens não são únicas, todavia diversas. O conceito de diáspora apoia-se em uma concepção binária de diferença: de um lado, uma ideia que depende da construção de um “Outro” e de uma contradição entre o dentro e o fora; e por outro lado, sabendo que o significado é crucial à cultura, temos a noção moderna pós-saussuriana², que insiste que o significado não pode ser fixado de forma definitiva, pois está sempre em movimento.

Na perspectiva teórica de Hall, a diáspora da cultura pode ser entendida como uma insubordinação dos modelos culturais dominantes para a nação. Entende-se que a globalização cultural não possui territórios fixos, pois na verdade é “desterritorializante”.

As obras de Hall são muito influentes nos estudos culturais. As questões de identidade cultural apontadas nas obras *A identidade cultural da pós-modernidade* e *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*, servirão para a pesquisa como embasamento teórico. Identidade cultural, multiculturalismo e o fenômeno de migração global, são questões apontadas pelo autor, que entende que a cultura é dinâmica e, no contato com outras culturas, ela se transforma.

1.3. CARACTERÍSTICAS DA CONTEMPORANEIDADE E DO MULTICULTURALISMO

Ao estudar o multiculturalismo, Hall (Cf. 2003) parte das observações de Homi Bhabha (Cf. 2007) para discutir como o termo se expandiu e tornou-se um significante oscilante. Da mesma forma como outros termos relacionados, sejam raça, etnicidade, identidade, o multiculturalismo tornou-se discursivamente enredado.

² Ferdinand de Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que ele propôs que fosse chamada de Semiologia. Seus conceitos serviram de base para o desenvolvimento do Estruturalismo no século XX. Para Saussure, a língua pré-existe a nós. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/ferdinand-de-saussure.jhtm>. Acesso 13/03/2015.

O autor inicia suas reflexões a partir de uma distinção entre multicultural e multiculturalismo. O primeiro termo, em sua função qualificadora, descreve as características sociais e os problemas de governabilidade que ocorrem em sociedades de diferentes comunidades culturais em convivência, quando tentam construir uma vida em comum e, ao mesmo tempo, tentam reter algo de sua identidade original. Por outro lado, o termo multiculturalismo consiste em um substantivo, com referência às estratégias e políticas adotadas para se governar ou administrar os problemas de diversidade e multiplicidade que foram gerados em uma sociedade multicultural.

Segundo Bauman:

Somos feitos apenas de diferenças, todos nós; existem milhares de homens e mulheres no planeta, mas cada um deles é diverso dos outros. Não existem indivíduos totalmente idênticos, isso é impossível. Existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças. No entanto, algumas delas nos incomodam e nos impedem de interagir, de atuar amistosamente, de sentir interesse pelos outros, preocupação com os outros, vontade de ajudar os outros. E, não importam quais sejam as diferenças, o que as determina é a natureza das fronteiras que traçamos. Cada fronteira cria suas diferenças, que são fundamentadas e relevantes. (2009, p. 76).

O multiculturalismo consistiria, então, em uma doutrina ou filosofia específica que objetiva a sustentação de estratégias multiculturais. Os países como Estados Unidos ou África do Sul possuem em comum o fato de que são heterogêneos, culturalmente falando. Nesse ponto, Hall (Cf. 2003) retoma a distinção desses países na contemporaneidade de sua forma constituída durante o período dos Estados nacionais, na modernidade, quando estes eram formados sobre o pressuposto da homogeneidade cultural. A definição de nação, em especial durante esse período, afirmava uma comunidade em que, dentro de suas fronteiras do Estado, havia lugar apenas para um idioma, uma cultura, uma memória histórica e um único sentimento patriótico.

Para Freire, a multiculturalidade:

Não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito de uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas ou não na

experiência de tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais proibidas de ser. (1999, p.156).

Os projetos de construção dos Estados-nação, no Ocidente moderno e liberal, estabeleciam uma meta de erradicar diferenças, bem como os diferentes, para criar uma comunidade homogênea, que compartilhassem apenas os mesmos valores (Cf. PACHECO, 2004). No contexto europeu, esse processo ampliou-se para uma europeização cultural, onde foram criadas as verdades absolutas, que hierarquizaram culturas e incentivavam o combate de formas inferiores de práticas culturais, por meio do uso indiscriminado de mecanismos bélicos ou simbólicos de dominação (Cf. MOLAR, 2011). O autor ressalta, em específico, como na América Latina a diversidade cultural foi historicamente adormecida pelo mito do Estado-nação, que perdurou durante várias décadas, até meados do século XX.

As identidades nacionais passaram a ser consideradas como imaginadas, visto que a história tornara-se uma narrativa homogeneizada para constituir tais identidades, para formar culturas nacionais e para moldar uma consciência nacional. Todos esses fatores reunidos formavam um entendimento de pertencimento nacional, um processo possível pela imposição, por parte do Estado, de uma língua oficial, adequação dos currículos escolares e pela unificação de um sistema legal (Cf. PACHECO, 2004).

Ao longo desse processo da modernidade, os projetos de Estado-nação buscavam erradicar todas as diferenças, o que também significava erradicar os diferentes, através de diversas formas, como a assimilação com a finalidade de absorver esses indivíduos, ou mediante a eliminação e exclusão. Isso levou a um sistema binário de classificação e distinção cultural, bem como para a formação do processo identitário. A obra Foucaultiana (Cf. FOUCAULT, 2001) pontua que, durante este período, para aqueles que estavam fora da classificação padrão foram destinados uma multiplicação dos locais de exclusão, através da invenção de anormalidades: deficientes, surdos, cegos, aleijados, rebeldes, estrangeiros, homossexuais, pobres, todos aqueles que representavam “os outros”, e não “nós”. Essas instituições normatizavam os elementos da cultura, com o intuito de criar uma consciência nacional, uma forma eficaz de controle não apenas dos corpos, mas da estratificação social no contexto da modernidade.

Entretanto, na contemporaneidade dos séculos XX e XXI, os avanços tecnológicos sofreram uma imensa transformação. Em um contexto onde o mundo tornou-se globalizado e trouxe a aproximação entre países, não houve espaço para que as identidades

fossem construídas da mesma forma, uma vez que a compreensão das distâncias tornou-se outra, igualmente não há espaço para as fronteiras nacionais. A partir da globalização, ocorrem as mais variadas trocas de produtos, o que implica em um intercâmbio e comércio de outros valores de culturas variadas, relacionados ao vestuário, idioma, crença, etc. Sendo assim, a concepção de nacional, de Estado moderno, é totalmente esvaziada.

A globalização na contemporaneidade traz consigo, ao mesmo tempo, um paradoxo, pois tem a capacidade de diferenciar e uniformizar os diferentes grupos culturais. Os aparatos tecnológicos possibilitam que a cultura e as identidades culturais se mantenham sempre em trânsito, juntamente com a informação, produtos, estilos, ou seja, todos esses valores se transportam, sem fronteiras, de modo a transformar e unir as comunidades do mundo, o que leva a uma universalização da cultura e das identidades.

Freire defende que:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso, “oferece” aos demais através de “n” caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há um verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história. (1999, p. 157).

Apesar disso, desse processo de homogeneização, tal impacto é capaz de ser acompanhado por um novo interesse pelo “local” (Cf. PACHECO, 2004: 5), onde há o medo de que a globalização solape as identidades e a unidade das culturas nacionais. Hall (Cf. 2003) comenta o ressurgimento do nacionalismo, a partir da tendência em direção à homogeneização global. Bauman (Cf. 1990) reflete essas questões, sobre o que a identidade se tornou através do impacto do pós-moderno global, em um ressurgimento da noção de etnia, como um florescimento das lealdades étnicas no interior das minorias nacionais, justificadas pela crescente separação entre o pertencimento ao corpo político e o pertencimento ético.

Freire ao falar sobre o exílio e o ser exilado, reflete:

Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. Como inventar novas formas de viver e de conviver na cotidianidade estranha, superando assim ou reorientando uma compreensível tendência do exilado ou da exilada de, não podendo deixar de tomar, pelo menos por largo tempo, seu contexto de origem como referência, considera-lo sempre melhor do que o de empréstimo. Às vezes, é melhor mesmo, mas nem sempre o é. (1999, p. 34).

Apesar disso, Hall (Cf. 2003) chama a atenção para o fato de que, ainda que a globalização não produza o triunfo do global, ao mesmo tempo, ela não faz com que a velha forma nacionalista persista. Na verdade, a globalização traz deslocamentos e desvios inéditos, mais variados e igualmente mais contraditórios. Esse processo é ainda mais complexo em razão das diásporas pós-coloniais, que tiveram e continuam tendo um papel muito importante na (re)significação das identidades culturais na contemporaneidade, o que fez acelerar, por exemplo, o transporte de culturas de um lugar para outro.

Continua Freire:

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (1999, p. 157).

Nesse sentido, ao se tratar dos caminhos e dificuldades do multiculturalismo e após considerar as perspectivas e ensejos lançados por Freire e Bauman neste estudo, cabe elucidar os aspectos relativos à intolerância.

1.3.1. Intolerância

Uma vez que este trabalho tem em seu foco o contexto dos Bolivianos, e o fato de estes trazerem o estereótipo marginalizado é importante que sejam discutidos os aspectos da

intolerância. Em sua concepção sobre tolerância, Forst (Cf. 2013) defende que esse tipo de tolerância não se ancora nos elementos da tolerância, pois parte da permissão de uma maioria para a prática da minoria. As minorias não são proibidas, todavia são realmente toleradas, para o autor. Num primeiro momento histórico, um grupo majoritário determinava qual o limite da tolerância, não baseada na reciprocidade, restringindo práticas, valores e crenças apenas no âmbito privado delimitando os limites, não considerando as minorias que sofrem restrições. Numa sociedade moderna, onde todos têm o direito de se justificarem, esse tipo de atitude nega a participação democrática dos indivíduos e desrespeita os direitos e princípios de igualdade do homem.

Na determinação dos limites de tolerância é preciso que a participação seja de vários grupos, em especial dos grupos que sofrem este tipo de ataque. Ou seja, posso conviver com o outro e não o entender como igual, não respeitar seus direitos que são iguais aos meus. Para o autor Tzvetan (2010, p.69), “não existem culturas puras; pelo contrário, todas elas são mistas (ou “híbridas”, ou “mestiças”)”. Já para Bauman:

A viscosidade dos estranhos e a política de exclusão originam-se da lógica da polarização — da condição crescentemente de "duas nações, de tipo dois"; e isso é verdade porque a polarização detém o processo de individualização, de genuíno e radical "desencaixe" para a outra nação — para a oprimida a que foram negados os recursos de construção da identidade e, assim (por todas as intenções e propósitos práticos), todos os instrumentos da cidadania. Não é meramente renda e riqueza, expectativa de vida e condições de vida, mas também — e talvez mais fundamentalmente — o direito à individualidade, que está sendo crescentemente polarizado. E, uma vez que continua dessa maneira, há pouca oportunidade para se desvencilarem os estranhos. (1998, p.48).

Como já citado anteriormente neste estudo, parte daí o pressuposto e o tendencialismo de que esse estranho, o diferente, seja tratado com aspereza e, portanto, através de manifestações de intolerância.

Segundo Viñar:

Parece-me um progresso a compreensão da necessidade de um tratamento bipolar do problema: interrogar uma identidade não é apenas definir o que ela contém e abriga no interior, mas o que faz fronteira e limite diferencial e o tratamento que damos a esse fora, isto é, a criação do estranho e do estrangeiro. (1998, p.182).

Em Bauman ainda se entende que um dos maiores motivos, ou justificativas para a intolerância está na religião, algo que por ironia deveria estar baseada no amor. Para ele, “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p.33).

Bauman define o que é mixofobia e mixofilia, enquanto o primeiro conceito se refere à preocupação de se estar ao lado de estranhos, o segundo, é o contrário, ou seja, ao estar ao lado de desconhecidos, os indivíduos acabam por sentir prazer na convivência. No entanto, segundo o autor “a cidade induz simultaneamente à mixofilia ou à mixofobia (BAUMAN, 2009, p.47). Para ele:

Mixofobia e mixofilia coexistem não apenas em cada cidade, mas também em cada cidadão. Trata-se claramente de uma coexistência incômoda, cheia de som e fúria, mas, mesmo assim, muito significativa para as pessoas que sofrem a ambivalência da modernidade líquida. (2009, p.48).

Bauman afirma que:

Viver numa cidade significa viver junto – junto com estrangeiros. Jamais deixaremos de ser estrangeiros: permaneceremos, assim, e não interessados em interagir, mas justamente porque somos vizinhos uns dos outros destinados a nos enriquecer reciprocamente. (2009, p.74; p.75).

1.3.2. Alteridade

Pacheco (Cf. 2004) argumenta que a identidade, assim como a diferença, consiste em uma relação social. Ou seja, tal definição, tanto discursiva quanto linguística, está sujeita às relações de poder, de maneira que não são apenas definidas, elas são impostas. Há a proposição de que a identidade e a diferença não são de nenhuma forma, inocentes, elas se inserem dentro de um contexto onde há poder, pois está presente a diferenciação. Esta, por sua vez, ocorre através de uma série de processos, como o binário da inclusão/exclusão, para

identificar e representar quem pertence e quem não pertence; ou a demarcação de fronteiras, para definir e separar “nós” e “eles”, o que diz respeito a uma classificação e normalização.

Dessa forma, a diferenciação é encarada como responsável por (re)construir e (re)produzir a alteridade, ao definir quem é o “outro”, tornando-o passível de identificação, visível e previsível. Quando se classifica e normaliza a diferenciação, tem-se como resultado a hierarquização dessas identidades, pois quando se determina uma como sendo norma, tal ato consiste em uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, tendo em vista que normalizar implica na atribuição dessa identidade específica para todas as características positivas, enquanto que as outras identidades que diferem da norma são avaliadas apenas de maneira negativa.

A marcação de diferença consiste em um componente-chave para um sistema de classificação, sobretudo aqueles que se firmam sobre a necessidade de definir o que é a identidade e o que é a diferença. De maneira que a imposição das diferenças constitua a afirmação da única identidade legítima, que diz respeito a determinado grupo dominante, em vez do reconhecimento de cada especificidade cultural. De acordo com essa perspectiva, é necessária a negatividade da diferença para afirmar a positividade e a normalidade da identidade.

Molar (Cf. 2011) aponta que, a princípio, a noção de alteridade despertou interesse pelas imposições da ordem capitalista, através da necessidade cotidiana das relações socioculturais, em razão das tensões entre grupos étnicos, sexuais, dentre outros. O autor ressalta como, no campo educacional, a escola tornou-se um local para a conversão das tensões expostas pela sociedade, de modo a apresentar uma estrutura plural. Esta estrutura, por sua vez, reflete as mesmas tensões sociais, em contraposição à imposição feita pela sociedade para acionar a função da escola como agente da produção de conhecimento, responsável por mediar conflitos, e administrar os pequenos conflitos em escalas menores, aqueles que dizem respeito ao reflexo do cotidiano dos alunos ou professores. Para tanto, a compreensão da noção de alteridade é fundamental, tendo em vista que, para educadores, é essencial e inevitável ter a visão de tal quadro ampliado a fim de ensinar e incentivar o convívio com a diferença.

Alteridade possui um nível distinto e diversificado de sentidos, variando de acordo com diferentes perspectivas e da análise de cada área do conhecimento. Por exemplo, para a psicologia, alteridade diz respeito ao conceito de que o indivíduo tem de que os outros são seres distintos dele, no sentido contrário a ego. O parecer filosófico, entretanto, encara a

alteridade como o ser outro, no sentido de colocar-se como o outro, ou constituir-se como o outro.

1.3.3. Silêncio

O aprofundamento e desenvolvimento dos estudos culturais - em especial sobre o aporte teórico do multiculturalismo e sua influência na contemporaneidade – contribui, de modo abrangente, para a observação do processo migratório latino-americano do século XX. Pesquisadores pós-coloniais tais como Bhabha (Cf. 2007) e Spivak (Cf. 2010) auxiliam a compreensão do que significa o processo de invisibilidade e emudecimento encontrado nesses sujeitos.

A dificuldade de comunicação e expressão dos sentimentos possível de ser encontrada em relatos de imigrantes bolivianos pode ser comparada ao emudecimento que Spivak (Cf. 2010) menciona em seu livro *Pode o subalterno falar?*. No título, em seu idioma original, *Can the subaltern speak?*, podemos reparar como a autora opta por utilizar o verbo *can*, em vez de *may*, abrindo ao leitor a oportunidade de livre interpretação do uso do verbo modal *can*, isto é, há o sentido de poder em relação à permissão, se a ele é permitido falar; e, por outro lado, há o sentido de capacidade, que vem a questionar se tal subalterno seria capaz de falar.

O termo subalterno, por sua vez, é definido por Spivak como sendo as camadas mais baixas da sociedade que são constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal (SPIVAK, 2010, p.12). A autora, em desenvolvimento de seu raciocínio, pensa que o grupo subalterno tem como constituição de sua identidade a marca da diferença. Para Spivak (2010), não há nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si próprio.

A tarefa de se fazer entender por meio da língua do "outro" é um desafio para o imigrante. Ao entrarem em contato com a nova realidade e tentarem se estabelecer na nova cultura, o subalterno precisa de alguém que fale por ele em razão de sua voz não ser ouvida, além da sua presença não ser notada, da mesma forma como a sua ausência.

Spivak (Cf. 2010) aborda a violência epistêmica - que o subalterno sofre, através da tática de neutralização do "Outro" - violência aplicada por meio das tentativas de tornar o

imigrante invisível, expropriando sua possibilidade de representação, o que leva à necessidade de alguém que fale por ele, pois este foi silenciado por aqueles que o consideram como "estranho".

Orlandi (Cf. 2002), no desenvolver de sua obra, apresenta as relações de políticas do silêncio, onde aborda o apagamento sofrido pelos indivíduos. Há uma relação entre "poder dizer", o que indica o apagamento que determinados sujeitos sofrem em conjunturas específicas. O silêncio é relegado a uma posição secundária como resto de linguagem.

A questão da imigração agrava a problemática do silêncio, pois os imigrantes, ao tentarem se adequar à sociedade de massa, tornam-se apenas necessários ao trazer benefícios para os membros de classes dominantes. Sendo assim, possuem espaço apenas em empregos ruins, com baixos salários. Spivak (Cf. 2010) expõe a falta de conhecimento e de capacidade, por parte dos subalternos, de expressarem sentimentos e reclamações e, assim, sofrem em silêncio.

Além do silêncio, há também a problemática da invisibilidade, como Bhabha (Cf. 2007) aponta. O imigrante, em sua situação de colonizado e subalterno, dentro das esferas de violência, não pensa ser visto como algo benéfico, em especial, quando é visto pelos "colonizadores" com a intenção de violentá-los. Em acréscimo a essa situação, existe, ainda, a contextualização da organização social atual, isto é, a sociedade de massa na contemporaneidade incentiva o isolamento, a perda de individualidade, a padronização e a atomização do indivíduo, onde os sujeitos são limitados a "apenas viverem", sem oportunidade de moldar suas identidades. Dentro desse quadro, o subalterno utiliza-se de seu silêncio para não ser visto ou humilhado.

1.4. A EDUCAÇÃO

A obra de Paulo Freire apresenta vários conceitos a respeito da conscientização dos indivíduos sobre o mundo que o cerca. Essa leitura de mundo pode ser entendida como uma visão múltipla de cultura, "sem venda nos olhos, enxergo o mundo de forma crítica, apreendo dialeticamente sobre ele, numa relação dialógica" (Cf. 1997). Neste sentido, podemos entender que Freire tem uma visão multicultural do mundo, pois acredita que, ao conhecer o mundo real, o sujeito dá o primeiro passo para a construção da cidadania.

Para Freire (2008), a apreensão da realidade e esse agir no mundo não ocorre de forma isolada. É na relação entre os sujeitos e sua relação com o mundo que se constrói uma nova realidade, que surgem novos sujeitos transformados e ressignificados, geradores de cultura e construtores da história.

Além de colaborar para a compreensão e transformação do mundo, sua obra também servirá de embasamento para entender como se dão as relações entre professores e alunos. Segundo o autor, o conhecimento é resultado de um processo de construção coletiva, sendo assim é a partir de nossa ação no mundo que novos conhecimentos são construídos. Nesta visão, o educador, ao buscar temáticas significativas e contextualizadas dos educandos, percebe qual o nível de percepção deles em relação ao mundo. Nesse sentido, professores que dão aula aos alunos bolivianos precisam dialogar com estes sujeitos através da leitura de mundo e da sua contextualização.

Para Freire (1999), o ser humano é capaz de analisar e transformar sua realidade. Portanto, é na interculturalidade que o sujeito constrói sua identidade e busca instrumentos para superar os estereótipos e preconceitos. O autor confirma que a escola não tem criado oportunidades de apreensão do mundo, ela cria apenas a apreensão do processo de escolarização. O educando vive num mundo fechado, não ampliado, um espaço propício para a não compreensão do Outro, e para o estranhamento. É com este contato com o Outro que o sujeito pode construir significados compartilhados socialmente. Neste sentido, o autor afirma que:

O outro mundo - o dos fatos, o da vida, nos quais esses eventos estão muito vivos, o das lutas, o da discriminação e da crise econômica - não têm contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Pode-se pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1999, p. 164).

Considerando as diferenças de cada indivíduo, e como ele se torna diferente de si próprio a cada dia, Freire (1997) defende a construção de uma sociedade multicultural, capaz de reconhecer a diferença do outro, mesmo que o outro pense diferente, onde ambos possam coexistir. Em virtude disso, as práticas preconceituosas em relação à classe, raça ou gênero representam uma ofensa para a substantividade do ser humano, negando, de forma radical, sua democracia.

Mizukami (Cf. 2011) disserta que toda ação educativa, para obter sua validade, precisa, necessariamente, ser precedida por uma reflexão profunda, analisando o meio de vida de cada indivíduo, para que ele se eduque. Isso torna o homem o sujeito da educação. Assim, a autora dialoga com a obra de Paulo Freire, pois vem a pensar a educação em seu caráter amplo, sem se restringir a um processo de educação formal. A educação deve ser palco de crescimento mútuo, por parte do professor e dos alunos, de maneira a conscientizar todos os envolvidos.

Segundo Freire:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mais precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de serem superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível. (2000, p.114).

Dessa forma, o aprendizado deve implicar na construção de projetos e sonhos, para que os educadores ensinem com um "sonho na mente", fazendo uso da expressão de Gadotti (2007, p.62). A pedagogia é pensada, portanto, como um guia para realizar esse sonho. Ainda que a educação não mude a sociedade, de forma mecânica, ela é a ferramenta para transformar as vidas dos seres humanos, pois possibilita a transformação das estruturas políticas, sociais e econômicas. Além disso, a educação permite pensar a cidade como um espaço seu e da cultura. Desta forma, permite a união do Estado, da sociedade civil e da sociedade econômica para compreender o papel da educação na formação para a cidadania e o desenvolvimento nacional, construindo uma cidade para todos (Cf. GADOTTI; ROMÃO, 2000).

1.5. A ESCOLA

O fim da ditadura no Brasil acabou por gerar produtos de mobilização da sociedade civil, que se destacava, principalmente, no movimento “Diretas já”, que desencadeou série de aberturas e anseios em diversos âmbitos pela democracia. Com a educação não foi diferente, fazendo assim com que se estabelecessem movimentos para defenderem e garantirem o princípio da democracia nas escolas. Contudo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N°9394/96) não expressaram aspirações aos que lutaram nos processos de formular documentos legais. A transformação da sociedade brasileira se contesta da ordem excludente e elitista presentes na educação brasileira, convertendo em um conjunto de procedimentos adotáveis (Cf. NIENKOTTER, 2009).

Nos anos 70 as visões negativas referentes às escolas vinham, em parte, de esquerda e recebiam o apoio de pesquisadores da sociologia da educação. O papel primordial das escolas na sociedade capitalista era o de ensinar a classe trabalhadora onde era o seu lugar. Os poucos estudantes que chegaram a ir para a universidade eram vistos como legitimadores da desigualdade do sistema educacional como um todo. No final dos anos 80 e 90 o marxismo e outras grandes narrativas que previam o fim do capitalismo, perderam sua credibilidade. A luta histórica pelo propósito da escolaridade é vista como uma tensão entre os objetivos de emancipação e de dominação (Cf. YOUNG, 2007).

Os autores Pátaro e Alves (Cf. 2011) acreditam que o grande objetivo da educação é ajudar na formação ética cidadã, críticos e conscientes do seu papel com a sociedade, sendo assim as escolas devem se preocupar com a instrução das futuras gerações, e também, a formar valores para o desenvolvimento intelectual e moral para o pleno exercício da cidadania. A escola é uma instituição criada pela sociedade com o intuito de educar as futuras gerações de trabalhadores. Atualmente, os dois objetivos nas escolas são a instituição e a formação da ética, indispensáveis na formação de cidadãos e cidadãs. Esses autores sugerem um novo olhar sobre o papel das escolas com a sociedade, afinal educar não é só instruir, mas também oferecer experiências que serão significativas para prepararem crianças e jovens para o convívio com a sociedade.

Segundo Gadotti, a escola é constituída como um espaço de relações, ou seja:

Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é

também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (2007, p.11).

O aprendizado escolar se relaciona em diversos fatores, como a qualidade dos alunos, dentro ou fora do âmbito escolar. Algumas instituições deixam a desejar nas condições consideradas adequadas para a vivência e convivência saudável em respeito às condições físicas do ambiente até o comportamento, hábitos e atitudes dos alunos. Com o advento do século XXI vieram grandes mudanças na sociedade, nas relações humanas e no mercado de trabalho. Todavia, a escola é a que menos muda, muitos passam por ela, mas poucos contribuem para a sua melhoria. Essas instituições não podem ficar alheias a essa mudança, pois precisam desempenhar o seu papel social. A transformação não só do sistema educacional, mas também da sociedade, tem que passar pelas escolas. As mudanças devem começar por essas instituições, considerando que todos os indivíduos passam (ou deveriam passar) por ela (Cf. SOARES et al, 2012).

Podemos afirmar que o paradigma do ensino foi o principal influenciador na prática educacional formal e também serviu de referencial para os modelos que o sucederam com o passar do tempo. A escola tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino do século passado, no entanto só atingiu uma força e abrangência maiores nas últimas décadas do século XX. Com o início de uma política educacional, tornou-se possível a implementação de redes públicas de ensino, inspiradas na sociedade burguesa. Assim, a educação passou a auxiliar a construção e a consolidação de uma sociedade mais democrática (Cf. LEÃO, 1999).

A organização e gestão no atual sistema brasileiro de ensino resultam em grandes mudanças no processo de reformar o Estado. Algumas leis foram aprovadas para garantir diretrizes e dar base para a educação, fazendo com que normas de organização e gestão de diferentes níveis e modalidades da educação nacional fossem estabelecidas. Desse modo, programam-se ações políticas com o intuito de garantir o acesso e a permanência da gestão democrática nas escolas. A educação contribui no direito social, de forma a olhar para o desenvolvimento das pessoas, o seu preparo para exercícios de cidadania e a sua qualificação para trabalhos futuros. A Constituição de 1998 estabelece deveres de organização educacional do país de delimitar competências e atribuições, de regularizar financiamentos e definir princípios como: pluralidade, liberdade e de gestão democrática (Cf. DOURADO, 2005).

As autoras Reali e Tancredi (Cf. 2005) afirmam que os professores das escolas públicas têm vários tipos de conhecimento, em especial o conhecimento na área na qual eles atuam, pois com isso, fornece-se a base para a criança e o adolescente para o conhecimento deste conteúdo pedagógico, possibilitando assim aos professores representar ideias e ensinar os alunos de modo acessível. Para essa transposição dos conteúdos na sala de aula acontecer, é necessário que os professores conheçam os alunos, com a visão de que sua aprendizagem depende somente das experiências prévias e de sua relação com o saber, e também do contexto em que ele vive. Não só os professores nas escolas, e sim as famílias entre si dependem muito da tarefa de criar um jovem para o mercado de trabalho, participativo e produtivo, e que tenha um bom convívio com a sociedade.

Paulo Freire (2001) discute sobre o sonho da criação de uma escola pública suficientemente capacitada, com a capacidade de exercer seu lugar de espaço de criatividade. A escola deve ser democrática e praticar uma pedagogia que ensine a refletir, de forma a aprender com seriedade, todavia sem pender para o autoritarismo.

Nesse raciocínio, a escola não pretende fazer injustiça a nenhum tipo de criança. A pretensão, nesse caso, seria a de criar uma escola que reformule seu currículo, utilizando-se de uma compreensão mais ampla, que busque a competência, a alegria e o incentivo à curiosidade. A escola deve se tornar um espaço em que todas as crianças tenham condições necessárias para aprender e criar, que se arrisquem, formulem perguntas e cresçam de maneira saudável (Cf. FREIRE, 2001).

Silva (Cf. 1996) pontua que o cotidiano escolar deve ser composto por atitudes humanas, de forma a se encherem de esperança, a fim de projetar a possibilidade de grandes acontecimentos. Os objetivos individuais podem ou não se identificar com aquele defendido pela instituição, afinal, a escola deve constituir um espaço de diálogo entre diferentes ideias. O importante, portanto, é que haja cooperação entre as partes, de forma a compreender a escola como um caminho para todos.

Sobre a questão da linguagem, Freire defende:

O que me parece injusto e antidemocrático é que a escola, fundamentando-se no chamado “padrão culto” da língua portuguesa, continue, de um lado, a estigmatizar a linguagem da criança popular, de outro, ao fazê-lo, a introjetar na criança um sentimento de incapacidade de que dificilmente se liberta. Nunca eu disse ou escrevi, porém, que as crianças populares não deveriam aprender o “padrão culto”. Para isso, contudo, é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam

inferiorizadas, porque falam diferente. É preciso, finalmente, que, ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo. (2001, p.46).

Segundo Gadotti (Cf. 2007), a escola constitui um lugar cheio de vida, independente das suas condições precárias ou mais bem favorecidas. Ainda que faltem as condições materiais, existe o essencial, que é o material humano: professores, alunos, funcionários e diretores. Todos são capazes de colaborar a fim de fazer com que o melhor aconteça. Ainda que nem todos tenham êxito, devem sempre tentar para que façam da escola um melhor exemplo de educação.

Para Gadotti e Romão (Cf. 2004), a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Entretanto, para que o cidadão exerça sua condição de cidadania, isto é, participe do governo, ele é capaz de praticar tal atividade apenas a partir do poder e liberdade para exercê-la. A autonomia, por sua vez, é proveniente da educação. Ela se relaciona à criação de novas relações sociais, com a finalidade de oporem-se às relações autoritárias já existentes.

Dentre seus principais desafios, a constituição da escola pública encontra a garantia de um padrão de qualidade, não apenas para os alunos, como, também, para o respeito da diversidade humana. O principal desafio educacional reside, para Gadotti e Romão (2004), em educar e ser educado. A educação, entretanto, não deve ser concebida como a dominação de outra cultura. É necessário ocorrer uma dialética entre as culturas, integrando-as em um processo de desenvolvimento humano e social.

A escola, portanto, não consiste em um prédio ou espaço único, como um local fixo. Ela diz respeito a um projeto para envolver a participação de governo e escola, para uma parceria de desenvolvimento de políticas educacionais. Ela deve ser um espaço que permita a reflexão sobre as determinações sociais, que venha orientar os indivíduos a buscarem o interesse de todos (Cf. GADOTTI, 2007).

1.5.1. Processos de Inclusão

Gadotti (Cf. 2004; 2007) professor e pesquisador de História da Filosofia da Educação, e discípulo de Paulo Freire, (1921 - 1997) nos conduz a uma reflexão sobre a educação em geral. Para o autor, uma discussão apenas não basta, é necessário que os indivíduos vivam a relação dialética entre teoria e práxis. O autor entende que há esperança em combater a desigualdade e a transformação do mundo em um lugar mais justo.

Na maioria de suas obras o autor defende que a escola é um espaço de transformação, onde é possível resgatar a solidariedade humana. Desta forma, a educação deve ir além dos muros e da sala de aula. Cabe ao professor ser um especialista a serviço do grupo, e despertar em seus alunos seus desejos. Explica que as ideias, ou seja, as categorias – contradição, determinação, mudança, trabalho e práxis – já estão sendo apontadas na literatura pedagógica, e que devem ser estudadas e utilizadas como ponto de reflexão para o trabalho desenvolvido pelos professores. Porém, ele vai além das categorias existentes e acrescenta outras, como: cidadania, a concepção da escola cidadã, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, a era da informação, globalização, interdisciplinaridade, um diálogo intercultural e a integralidade do ser.

Um novo sujeito a se formar, deve entender seu mundo, suas transformações, e colaborar a fim de transformá-lo para melhor, trabalhando de forma coletiva. Desta forma, a escola torna-se um espaço de transformação positiva, e não alienadora.

Este filósofo da educação afirma que a escola se organiza por seu Projeto Político Pedagógico, através de sua construção coletiva, com a participação da comunidade escolar. “O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece com horizonte da escola.” (GADOTTI e ROMÃO, 2000, p.34). Segundo os autores, o sucesso na construção de um projeto pedagógico depende de uma direção democrática.

Além da construção do Projeto Político e de uma gestão democrática, a escola cidadã e autônoma necessita valorizar a diversidade cultural, já que só através dela o sujeito em formação caminhará da cultura popular à cultura erudita, de modo a desenvolver uma consciência crítica e articular-se com as duas.

Segundo Gadotti:

A cidade cria o descompasso entre o econômico e o social. Na cidade falta o tempo do humano, para a humanização. Predomina o

econômico sobre o humano. Predomina o consumo como modo de vida e imperativo histórico e existencial. O cidadão passa a ser o consumidor. Ele só se sente incluído desde que possa participar da cidade como consumidor. Consumir é o valor dominante. Isso acontece também com as crianças, educadas mais para o consumo, para se relacionar com **objetos**, do que para se relacionar com **pessoas**. (2007, p.71).

Esse autor (Cf. 2004) assegura que vivemos um contexto local de duas dimensões distintas, sendo a primeira uma dimensão interdisciplinar. Na prática ela traduz-se por um trabalho escolar coletivo e solidário. Este exercício leva à transdisciplinaridade, ou seja, ao rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento; e a segunda refere-se a uma dimensão internacional que:

Para viver esse tempo presente, o professor precisa preparar as crianças para o mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa formar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola deve ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada, isto é, deve valorizar a cultura local – a cultura primeira do aluno – e redimensioná-la na relação com as outras culturas, não ficando, portanto, apenas nela. (GADOTTI, 2004, p.118).

1.5.2. O aluno adolescente

Considerando-se os sujeitos do presente estudo – cinco alunos que se encontram na faixa etária dos 12 aos 15 anos - torna-se relevante, num primeiro momento, um breve delineamento das características da adolescência. O termo adolescente - do latim, etimologicamente, *adoléscens, éntis* significa “*adolescere*”, isto é, crescer. Nesse sentido, a adolescência pode ser considerada uma fase preparatória intermediária entre a infância e a vida adulta.

Segundo algumas organizações, dentre as quais a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a adolescência abrange o período da vida que vai dos dez aos vinte anos de idade. Já, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o período em questão vai dos doze aos dezoito anos de idade. Na definição da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS) a adolescência corresponde ao período entre 10 e 19 anos de idade, portanto estabelecer um critério exato e rígido não

esclarece e não descreve os processos comportamentais envolvidos nesta etapa da vida (Cf. SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Segundo Silva (Cf. 2009), a ideia que o adolescente tem de ser incompreendido e a sua rejeição da realidade que pode ou não ser confirmada pela realidade, em geral se manifesta em sua hostilidade frente aos pais. O adolescente necessita da liberdade para expressar suas ideias, falar de suas conquistas, por isso escutá-los é o caminho para compreendê-los. Segundo a autora, quanto maior a pressão familiar e a falta de compreensão relacionada às mudanças, maior será a reação do adolescente, que de modo geral, manifesta-se por meio da violência.

No que se refere à adolescência, o advento da puberdade como um tempo em que toda a singularidade e continuidade são mais ou menos postas em causa outra vez, exige que os jovens passem vários anos a construir pontes entre os papéis e competências que cultivaram quando crianças, e os papéis e responsabilidades que terão como adultos (Cf. BOAS, 2012; AMPARO, 2012).

Na adolescência, os pais exercem grande influência, visto que servem como modelos e fontes de reforço para os indivíduos adquirirem suas habilidades sociais. O período da adolescência possui características específicas, entre elas a tendência ao convívio grupal, que indica a propensão que o adolescente possui para relacionar-se com grupos de iguais. A tendência grupal ocorre em razão da necessidade do indivíduo em se identificar com alguém (ou alguma coisa, como atividades físicas, músicas, etc.) a fim de construir a sua própria identidade, já que a fase da adolescência trata-se dessa necessidade de autoafirmação. A tendência grupal e a aquisição de identidade são, portanto, aspectos relevantes na vivência da adolescência que exigem interações sociais, uma vez que é a partir da interação com o outro, seja em concordância ou dissonância, que se um novo sendo de identidade se formula (Cf. VON HOHENDORFF; PRATI; COUTO, 2013).

Muitos adolescentes estão submetidos às condições de risco e, no entanto, engajam-se em tarefas construtivas, envolvem-se em atividades escolares, praticam esportes, apresentam um desenvolvimento saudável. Estas duas situações propiciam uma reflexão de que os adolescentes apresentam padrões de comportamentos diferenciados. Dentre estes padrões, destacam-se os padrões sociais de interação, haja vista que os jovens passam a maior parte do tempo relacionando-se com os pares, família e professores. No entanto, ainda não está claro qual o padrão social apresentado pelos adolescentes, nos mais diversos contextos. Dessa maneira, pesquisas de caracterização desse repertório, que podem ser associadas a

outras de caráter diagnóstico, podem ser fundamentais para subsidiar programas e ações de política pública de prevenção (Cf. CAMPOS, 2011).

Para esse autor, a possibilidade de sentir-se pertencente à segurança de um lar é condição fundamental para o desenvolvimento saudável da personalidade de um indivíduo. “A unidade familiar possibilita uma segurança indispensável à criança pequena. A ausência dessa segurança terá efeitos sobre o desenvolvimento emocional e acarretará danos à personalidade e ao caráter”.

Ao considerarmos o aspecto psicológico e físico, o critério utilizado para determinar o período é a idade em que normalmente se inicia a puberdade, e seu fim quando o sujeito passa a inserir-se no mercado de trabalho, no meio social e na sociedade adulta. Com relação aos fatores biológicos, as mudanças são caracterizadas por alterações na altura, às capacidades do corpo e às novas transformações com relação à sexualidade. Já com relação aos aspectos psicológicos, o período em questão é caracterizado por alterações sociais e cognitivas (Cf. SCHOEN-FERREIRA, 2010; AZNAR-FARIAS, 2010; SILVARES, 2010). Nesse sentido, a adolescência não está relacionada apenas ao aspecto físico ou biológico, e sim compreende ambos, além de estar relacionada ao aspecto social, também trabalhado no presente texto.

Tendo isto em vista, à complexidade desses aspectos, a ideia de que existem vários tipos de adolescência. Isto é, apesar de o termo “adolescência” ser utilizado para caracterizar um período específico vivido por todos os indivíduos, a vivência da mesma depende de diversos elementos e envolve a maneira segundo a qual o adolescente se comporta. Pois, variam também de acordo com o meio no qual o indivíduo está inserido, ou seja, o meio histórico, cultural e social, que envolvem, inclusive, o papel da família (Cf. SCHOEN-FERREIRA, 2010; AZNAR-FARIAS, 2010; SILVARES, 2010).

François Marty classifica o início da adolescência como um “acontecimento pubertário” e um arrombamento, que:

[...] ameaça o eu, submetendo o adolescente a um bombardeio psíquico que se revela traumático, como, durante a guerra, o bombardeio pode ser para o soldado traumatizado. Esse bombardeio pubertário é uma violência contra a criança que agora é púbere, e desencadeia nela uma reação neurótica de um tipo semelhante à neurose de guerra que o soldado pode conhecer. Para o adolescente, trata-se de uma neurose traumática na qual a violência é compreendida como sendo a da genitalização do psiquismo e do corpo, que abala o corpo da criança. O processo da adolescência terá por

função em seguida elaborar esse traumatismo, neurotizando-o. (2006, p. 121).

De forma análoga, o autor citado acima procura ressaltar o aspecto transformador e assustador da mutação resultante na adolescência, marcada por transformações corporais e psicológicas. Além disso, chama a atenção para a ameaça desse período sobre a questão do “eu”, baseada, especialmente, no fato de a ameaça acontecer de forma interna e não externamente, possuindo, dessa forma, maior impacto sobre o indivíduo. Indo além, o autor relaciona a violência diretamente à fase da adolescência, pois o sujeito costuma reproduzir, nesse caso, a violência sofrida por seu corpo:

O pubertário é violento por aquilo que traz de novidade, a princípio insana e ameaçadora, às vezes, capaz de provocar tamanho desequilíbrio, uma ruptura tão grande na estabilidade da organização da vida psíquica, que o sujeito luta por sua sobrevivência e reage a isso com violência. (MARTY, 2006, p.122).

Pereira, Sá e Miranda (Cf. 2013) ressaltam a ideia de adolescência – defendida por vários autores – como um “conceito social e historicamente construído”. Diante de tal definição, a fim de elucidar os conceitos para posteriormente adentrarmos na problemática do texto, é importante acompanhar o desenvolvimento do conceito de adolescência e sua construção ao longo da história.

De início, através do conceito trabalhado na Grécia Antiga, os jovens eram submetidos a uma educação severa, concentrada na formação da virtude, onde incluíam disciplinas de caráter militar. A educação tinha como objetivo a formação integral do adolescente, e da mesma forma, a preocupação com a formação intelectual, das virtudes e do aspecto físico, isto é:

A ginástica era bastante utilizada para o desenvolvimento físico e moral das crianças e jovens. As moças faziam exercícios esportivos a fim de adquirir saúde e vigor para seu futuro de mães de família. Casavam-se aos 15 ou 16 anos. Via-se a fase da puberdade como um período de preparação para os afazeres da vida adulta: no caso do sexo masculino, a guerra ou a política; no caso do sexo feminino, a maternidade. Era possível que alguns jovens se dedicassem à filosofia, geralmente aqueles de famílias mais

abastadas que não necessitavam da sua força de trabalho. (SCHOEN-FERREIRA, 2010; AZNAR-FARIAS, 2010; SILVARES, 2010, p.228).

Evidencia-se, dessa maneira, que no período em questão, a adolescência ainda era vista como esta fase preparatória para a idade adulta, de forma a ser questionada apenas nos séculos XIX e XX.

Por outro lado, durante o Império Romano, a educação dos adolescentes era voltada para a formação do agricultor, do cidadão ou do guerreiro, que tinham como orientador um mestre. Nesse caso, apesar de a educação ter outro rumo, a ideia de uma fase preparatória ainda se mostra presente, marcada por mudanças também sociais. Por exemplo, existia a prática de permitir aos meninos de quatorze anos que abandonassem suas vestimentas infantis e pudessem passar a seguir o próprio gosto. Um fato interessante a ser observado é a inexistência da maioridade, isto é, os jovens eram considerados responsáveis por si a partir do momento em que os pais ou tutores determinassem a “passagem” da adolescência para a idade adulta (Cf. SCHOEN-FERREIRA, 2010; AZNAR-FARIAS, 2010; SILVARES, 2010). É importante ressaltar que as condições acima eram restritas aos jovens do sexo masculino. Com relação às mulheres, estas eram consideradas aptas a casar a partir dos doze anos de idade, onde a cerimônia se concretizava com no máximo quatorze anos, quando eram consideradas adultas.

É possível perceber, com relação à educação específica do período que corresponde ao Império Romano, que a educação possuía caráter prático. No entanto, tal praticidade perdeu-se com o tempo e deu lugar a formação intelectual.

Quase em oposição à maneira como a adolescência foi vista até então, a idade média considerava suas crianças como adultos em miniatura, ou seja, as crianças, assim que adquiriam condições físicas, eram instruídas a praticarem as mesmas atividades praticadas pelos adultos. Tendo em vista a divisão da vida em fases, as autoras do texto em questão citam a divisão de Aristóteles. Sob a influência de Aristóteles, as fases correspondiam a períodos de sete anos. A segunda idade era chamada de *pueritia* e ia dos sete aos 14 anos. A terceira idade, dos 14 aos 21 anos, era conhecida como *adolescência*, considerando-se que o indivíduo estaria pronto para procriar. Nessa idade, ele cresceria toda a grandeza que fosse devida pela natureza (Cf. SCHOEN-FERREIRA, 2010; PEREIRA; SÁ; MIRANDA, 2013).

Já a Idade Moderna trouxe consigo um novo modo de agir do Estado, que passou a interferir de maneira quase integral na vida do indivíduo. Com o aparecimento de novas

religiões, criou-se a necessidade de se proteger as crianças das “tentações” da vida. Dessa forma, os colégios passaram a ter a função de cuidar da educação do indivíduo de forma integral. É importante ressaltar que o conceito de adolescência, propriamente dito, ainda não fora inventado, pois veio a ser criado apenas durante o século XIX, quando o termo passou a ser considerado um momento complicado da vida. Aqui, a criança já havia adquirido a imagem que possui hoje (Cf. SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Durante o século XX, a adolescência foi marcada pelas guerras, portanto o trabalho dos jovens para a manutenção da sociedade era imprescindível. Nesse período, estudos acerca desse período já haviam sido iniciados pela psicologia. Já na passagem para o século XXI, o cenário, marcado por problemas sociais, econômicos, entre outros, permitiu às crianças e jovens serem enxergados como em fase de desenvolvimento, sendo protegidos pelo Estado.

No que diz respeito a uma possível avaliação acerca do conceito de adolescência, assinala-se, a partir das considerações feitas até o momento, que o período em questão foi classificado e concebido, de maneiras diversas, em diferentes épocas e sociedades, a depender do contexto em que esses jovens se encontravam.

Os alunos entrevistados correspondem a esta faixa etária, pois é nesse momento da vida que muitas mudanças ocorrem durante o período da puberdade. Onde sua identidade está sendo construída e firmada.

Se durante esta fase curta e intensa da vida, os jovens já apresentam vários problemas de caráter identitário num ambiente seguro e tranquilo, o que pode ocorrer quando este mundo está repleto de frustrações, rompimentos, ofensas e xingamentos? Visto que não é fácil para um jovem com laços culturais fortalecidos, será ainda mais difícil para aquele que não encontra este ambiente de apoio.

II. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1. HIPÓTESE

O comportamento de invisibilidade dos alunos bolivianos é causado por uma discriminação sofrida. Para eles não é possível estabelecer uma relação de troca com a cultura brasileira, em específico a paulistana, pois este grupo não lhes dá espaço para tal, o que prejudica ainda mais as relações com outros grupos. Ao não assimilar e se interessar pela cultura brasileira, os bolivianos permanecem em uma redoma de vidro. Pois, não compreendem a cultura do outro, e perdem o interesse em tentar entendê-la. Assim, permanecer invisível passa a ser uma espécie de zona de conforto perversa.

2.2. MODALIDADE

A pesquisa foi de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, o que possibilitou estudar um único grupo ou comunidade social, fazendo uso de diferentes registros, dentre os quais: Projeto Político Pedagógico³, observação e entrevistas a fim de obter as explicações e interpretações dos sujeitos a respeito do que ocorre no grupo e qual a interação entre seus componentes.

A coleta de dados da pesquisa foi desenvolvida nas áreas internas da escola e através de observação direta com entrevistas semiestruturadas.

2.3. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

³ Documentos que podem ser entendidos como um resumo dos objetivos da escola e sua organização.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Edgard Cavalheiro, localizada na Rua Porto da Glória, 342, Vila Mesquita, Distrito de Cangaíba, DRE – Diretoria Regional de Educação da Penha, São Paulo – SP, na região da Zona Leste da cidade.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Ensino, a escola apresenta um número significativo de alunos procedentes da Bolívia. O fato de haver um grande número de matriculados é decorrente da grande concentração da comunidade boliviana na região.

2.3.1 Projeto Político Pedagógico

A EMEF Edgard Cavalheiro é composta de 32 turmas, compreendendo Ciclo I: 8 turmas; Ciclo II: 15 turmas; EJA (Educação de Jovens e Adultos): 9 turmas. O Projeto Político Pedagógico da EMEF Edgard Cavalheiro consultado, refere-se a data de 22 de julho de 2013 sob o memorando n.º 100/2013 (TID) 10871191, pois no período da pesquisa o projeto de 2014 ainda se encontrava em avaliação na Diretoria Regional de Educação da Penha, da Prefeitura do Município de São Paulo. Observou-se que o PPP é um documento que não pode ser fotocopiado e retirado da escola, portanto este foi lido durante as várias visitas realizadas pela pesquisadora à escola.

O tema do Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2013 era “Escola e Comunidade: uma interação possível”, e tem como objetivo principal a participação da comunidade na escola, todos com o objetivo de “1.2. Estudar em função do aprimoramento do ensino, principalmente da leitura e da escrita, considerando a heterogeneidade e a educação inclusiva nas diversas esferas sociais”⁴.

Um dos objetivos do PPP é a inclusão social e os projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar, da mesma forma os conteúdos trabalhados na sala de aula tem como foco a promoção de um ensino centrado no aprendizado e na consciência crítica transformadora, na promoção da autonomia e a garantia de acesso aos bens culturais.

Os projetos são desenvolvidos a partir de eixos temáticos com os nomes de: Projeto Paz, Projeto Sustentabilidade, Projeto Diversidade e Projeto Participação Social. Esses projetos são desenvolvidos na Unidade Escolar utilizando todos os espaços e materiais

⁴ Projeto Especial de Ação estão diretamente ligados Projeto Político Pedagógico.

disponíveis para a realização dos mesmos, e conta com o apoio de toda a Comunidade Escolar.

O Projeto Diversidade tem como um dos objetivos:

- “Conhecer os diferentes modos de expressão cultural presente no entorno da escola, bem como nas origens de nossos alunos, colaborando para a construção e valorização de seus conhecimentos, a fim de ampliar sua visão de mundo.”
- “Propiciar momentos de leitura de textos diversos, que valorizem as diferentes etnias, seu modo de vida e sua participação para a construção da cidadania em cumprimento às leis 10.639/03 e 11.645/08.”.⁵

Em uma das reuniões do Conselho de Escola, apesar de não ter a participação de nenhum boliviano como membro, discutiu-se a proposta do idioma espanhol na Unidade Escolar, pois defendiam a frequência de alunos bolivianos e que ajudaria no complemento da interação, e, a mesma foi autorizada pelo Diretor Regional de Educação da Penha em 13/03/2013.

O Projeto da Sala de Leitura chamado “Histórias Cantadas” não menciona nada sobre a diversidade cultural ou integração dos grupos. Volta-se diretamente a competência de leitura e escrita. E o Projeto da Sala de Informática tem como eixo a inclusão cultural e tem como um dos objetivos trabalhar a alteridade.

Também consta na Unidade Escolar o Programa Ampliar, Decreto No. 52.342, de maio de 2011, da Secretaria Municipal de Educação. O Programa Ampliar tem como objetivo geral garantir e ampliar o período de permanência dos alunos na escola, de forma a objetivar o processo educativo pautado numa educação crítica e transformadora da realidade.

Os projetos do Programa Ampliar da EMEF Edgard Cavalheiro são:

- Projeto “Esporte, uma prática participativa” tem como objetivo principal uma prática esportiva que elimine diferenças no sentido de democratizar o bem-estar;
- Projeto de “Recuperação Paralela” tanto de língua portuguesa e matemática, o objetivo é superar as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar, de modo a desenvolver atividades diversificadas e objetivar a melhoria de desempenho dos alunos;

⁵ Informações constantes no PPP

- Projeto “Coro Infanto-Juvenil” tem como objetivo democratizar a música, independente da condição social e da etnia;
- Projeto “Informática Educativa” está diretamente direcionado à superação do analfabetismo digital, de modo a desenvolver a competência de leitura e escrita, no entanto não aborda, de forma direta, nenhum assunto sobre a diversidade;
- Projeto “Poesia em Movimento” tem como objetivo principal a constituição da identidade dos sujeitos a partir do reconhecimento de suas emoções e sentimentos;
- Projeto “Educação e Rua, um projeto social” trabalha o cinema visando conhecer a realidade da comunidade escolar e seu entorno, suas histórias de vida, dentro de um ambiente cultural diversificado, de modo a permitir a construção da própria história do aluno e de sua comunidade, e trocar experiências entre seus pares e sua família.

No PPP também se encontrava anexo um questionário do Ministério Público do Estado de São Paulo – MPSP de 06/11/2013, nele constavam vários dados das escolas (quadro de funcionários, turmas e ciclo, entre outros dados). E o que mais chamou atenção foi sobre a inclusão.

Neste ponto da inclusão, o questionário apresentava as quantidades de alunos com deficiência e quais tipos, quais recursos utilizados para trabalhar, de forma específica, com estes alunos, a quantidade destes recursos, entre outras informações. Apesar de não saberem dizer quantos alunos estrangeiros ou de outras regiões do país frequentavam a escola, muitas ações são realizadas na Unidade Escolar com o intuito de superar qualquer tipo de discriminação.

Os profissionais da escola como as Coordenadoras Pedagógicas, em especial, fazem visitas periódicas aos alunos a fim de conhecer melhor seu público, e da mesma forma promovem ações para atrair as famílias dos alunos para a escola, juntamente com palestrantes para falar em assuntos tais como *Bullying* e Racismo.

2.4. SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo foram cinco alunos, sendo três bolivianos e dois brasileiros filhos de bolivianos, os entrevistados eram frequentadores do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, na faixa etária entre 12 a 15 anos, todos do sexo masculino. Como afirmam alguns autores, é nessa faixa etária que se caracteriza a adolescência, durante a qual surgem questões relativas à identidade, à vida coletiva e à singularidade (Cf. ERIKSON, 1976). Este foi o motivo da escolha desta faixa etária.

A escolha dos alunos a serem entrevistados teve como critério de seleção alunos que entendessem a entrevista em português e pudessem interagir com a entrevistadora, para que assim, a pesquisa pudesse atingir o seu propósito. A seleção foi idealizada pela coordenadora da Instituição e resultou na escolha de cinco alunos do gênero masculino e nenhum do feminino.

No Quadro 1 – “Caracterização dos sujeitos da pesquisa” - foram utilizados nomes fictícios com a finalidade de preservar suas identidades e garantir a privacidade dos entrevistados, respectivamente são: Bruno, Arturo, Claudio, Antonio e Marcos.

O quadro divide-se em sete colunas horizontais e oito colunas verticais. Na primeira coluna temos o título Sujeito e as colunas abaixo se referem a cada um dos entrevistados. Nas colunas verticais subsequentes temos a segunda coluna vertical que se refere à idade de cada sujeito; a terceira ao sexo; a quarta à cidade de nascimento, com o intuito de confirmar a nacionalidade, se brasileiro ou boliviano; na quinta temos a nacionalidade do pai boliviano para confirmar a origem do mesmo; na sexta, a cidade, para identificar a cidade de origem na Bolívia; na sétima, temos a nacionalidade da mãe se boliviana, para confirmação de origem da mãe; e na última e oitava coluna, a cidade para confirmação da origem da mãe.

A organização do Quadro I teve como meta oferecer um panorama geral dos sujeitos da pesquisa: idade, sexo, suas origens, quem são seus pais e de onde vieram.

Quadro I – Caracterização dos sujeitos entrevistados da pesquisa

Entrevistados	Idade	Sexo	Cidade de Nascimento	Pai Boliviano	Cidade de Nascimento	Mãe Boliviana	Cidade de Nascimento
Bruno	12	Masculino	La Paz	Sim	La Paz	Sim	La Paz
Arturo	13	Masculino	São Paulo	Sim	La Paz	Sim	La Paz

Claudio	14	Masculino	La Paz	Sim	La Paz	Sim	La Paz
Antônio	15	Masculino	La Paz	Sim	La Paz	Sim	La Paz
Marcos	14	Masculino	São Paulo	Sim	Não sabe	Sim	Não sabe

2.5. COLETA DE DADOS E REGISTRO

2.5.1. Observação

A indicação da escola veio de um professor de história que nela havia lecionado e sugeriu contato com a diretora atuante naquele momento. Esta aceitou a proposta de imediato - comentou que outros pesquisadores também já haviam feito pesquisas na instituição e que seria uma honra participar desta. Apresentaram-se duas coordenadoras pedagógicas, que também aceitaram a pesquisa e se interessaram pelo assunto. Disseram que queriam conhecer melhor seus alunos e que ainda não tinham o número certo de quantos estudavam ali, e que havia uma evasão muito grande de alunos bolivianos, pois muitos mudavam de casa frequentemente. Da mesma forma, informaram que havia um número bem grande de alunos e alunas bolivianas no Ensino Fundamental I. Identificaram que muitos não falam a língua portuguesa, são muito educados e possuem muita dificuldade em participar da vida escolar; os pais são exigentes, visto que exigem os materiais escolares, uniformes, alimentação, porém não comparecem às reuniões escolares, nem mesmo quando são convocados à escola.

Em março de 2014, com todas as devidas apresentações aos professores feitas e com a autorização para circular pela escola e convidar os alunos a participarem das entrevistas para o projeto, foram necessários alguns dias para circular pela escola, e durante os intervalos identificar os alunos e alunas a serem selecionados para a entrevista.

Após a escolha dos alunos, as coordenadoras pedagógicas convidaram os pais para uma primeira entrevista a ser realizada pela pesquisadora, para que o projeto fosse explicado de modo a enfatizar a importância da participação espontânea dos alunos e alunas.

Alguns pais não falavam o idioma português, portanto o fato do idioma espanhol ser de domínio da pesquisadora, fez com que as entrevistas transcorressem bem. Durante as

apresentações eles tinham a opção de conversar em espanhol ou português e desta forma sentiram-se mais à vontade. Foram tomados os devidos cuidados de fazer a apresentação do projeto e a Carta de Informação aos responsáveis juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1.1 e 1.2) em espanhol. Durante as reuniões realizadas com os pais, muitos deles contaram a respeito da sua trajetória, e como chegaram a São Paulo: um deles disse que há 12 anos, quando chegou ao bairro do Cangaíba havia apenas quatro bolivianos, e atualmente ele tem orgulho de o bairro ter muitos mais e ser considerado um bairro boliviano. Muitos falaram que o brasileiro não sabe aproveitar o que o Estado oferece e que este país é muito bom. Reclamaram que os professores não sabem espanhol, portanto não entendem o que eles falam e isso é demasiado ruim. Ficavam honrados por poderem ser parte de pesquisas sobre os bolivianos aqui no Brasil.

Aos pais que não conseguiram comparecer às reuniões devido à carga grande de trabalho, optou-se por algumas visitas até suas residências com o intuito de explicar o projeto e pedir sua autorização. Estes pais e familiares foram muito calorosos e gostaram muito quando foram cumprimentados em espanhol.

Nas visitas realizadas aproveitou-se para levar o questionário a ser respondido nas entrevistas, bem como, explicado aos pais os aspectos a serem analisados no estudo. Os pais perguntaram se poderiam ler as perguntas, desta feita, foram autorizados mediante a condição de que não comentassem com os filhos. Nenhum dos pais achou que as perguntas eram inapropriadas e não consideraram que seus filhos estavam sendo expostos em demasia. Após a explicação de que se queria ouvir o que seus filhos tinham a dizer, eles gostaram. Um deles, inclusive, disse não gostar de pesquisas de cunho social por serem muito fria devido à “politicagem” e “números”, entretanto havia gostado das perguntas em questão pois estas demonstravam real preocupação e interesse pelo aluno.

Os convites, as reuniões e as visitas se estenderam até meados de abril de 2014, nesse período com as autorizações em mãos, já se sabia quais alunos seriam entrevistados. Devido à greve de professores, que perdurou até início de junho o levantamento de dados junto aos alunos teve de ser postergado.

Na segunda semana de junho tivemos a Copa do Mundo e as CP preferiram não iniciar as entrevistas devido aos jogos da Copa pedindo, encarecidamente, que aguardássemos até que elas entrassem em contato. Com o retorno das aulas em agosto, as observações nos intervalos, na entrada e na saída foram retomadas. A Secretaria Municipal de Educação oferecia cursos aos professores de diversas disciplinas e com dias alternados, diante

disso muitos professores tinham que se ausentar e não havia professores eventuais suficientes para substituí-los; desta forma a Direção da Escola decidiu dispensar algumas salas, e a coleta de dados não ocorreu em agosto, pois a Secretaria da Escola não sabia informar quais turmas haviam sido dispensadas no dia das visitas programadas pela entrevistadora.

Afinal, em setembro as entrevistas com os alunos foram iniciadas.

Realizou-se a coleta de dados através da observação dos alunos nos seguintes espaços: entrada e intervalo entre as aulas, intervalo para o lanche, aulas de Educação Física e saída das aulas. Desta forma, permitiu-se que os entrevistados tivessem voz, pois segundo Alves, “planejamentos menos estruturados são mais adequados para o estudo de realidades muito complexas e/ou pouco conhecidas” (1991, p.56). As informações colhidas através das observações nos referidos espaços foram registradas à medida que ocorreram.

2.5.1.1. Observação dos espaços escolares

Algumas entrevistas foram realizadas no período do intervalo de aulas; outras foram na entrada dos alunos na instituição. A escola possui dois portões de entrada, o primeiro portão direciona para um grande pátio, lugar onde os alunos aguardam antes de passarem para o segundo portão, o qual permanece fechado até a entrada definitiva para as salas de aulas, que se dá por volta das 13h25min.

No primeiro pátio, sempre ocorre um jogo de futebol, nesses jogos pode-se observar uma quantidade significativa de bolivianos, todos enturmados com os brasileiros, o que ocorreu em várias ocasiões de observação.

O intervalo do lanche ocorre sempre no primeiro pátio. O pátio é grande, porém totalmente fechado. É neste ambiente que os alunos devem se sentar para comer. Cabe aqui registrar problemas quanto ao barulho ensurdecedor e diário nos dois intervalos que ocorrem no período da tarde. Os alunos não conversam uns com os outros, e sim gritam, visto que não possuem espaço adequado para conversas, brincadeiras, trocas e interação com os outros. Nas observações, alunos trocavam ofensas e agressões físicas. Na maior parte do tempo, o único adulto a controlar os alunos é uma inspetora. Mesmo em um ambiente tenso, ao término do intervalo os alunos não querem retornar às salas de aula.

Durante estas observações nos intervalos, alguns alunos mais curiosos se aproximavam, bem como, a inspetora de alunos claramente incomodada com a presença da

pesquisadora, algumas vezes justificava o comportamento dos alunos e que nem sempre os intervalos ocorriam daquela forma.

As observações também se deram nas aulas de Educação Física. E foi possível observar que durante as aulas os alunos interagem muito bem. Um dos dias observados, as alunas jogavam queimada, algumas alunas eram bolivianas e integravam-se bem ao grupo.

Em outros dias quando os meninos jogavam futebol, não se observou nada de diferente do que os jogos já mencionados na entrada da escola. Os meninos apresentaram um comportamento mais agressivo e com xingamentos, diferente da partida de queimada das meninas, o qual era bem mais integrativo.

2.5.1.2. Entrevistas

As entrevistas ocorreram de forma individual, na busca de dar voz aos entrevistados. Foram gravadas mediante autorização dos mesmos, e utilizadas como apoio para o registro escrito. As entrevistas foram realizadas em lugares abertos ou restritos, sempre dependendo da vontade do entrevistado e da disponibilidade de espaço oferecidos pela instituição e do decorrer das observações. Como todas as gravações foram autorizadas, e devido ao local ser uma instituição pública com menores de idade, não foi necessário redigir todas as entrevistas, as gravações foram utilizadas como apoio para o registro escrito e consulta para esclarecimento de dúvidas, de imediato após o término desta, e respeitando a opinião dos entrevistados. Fato que ajudou a não caracterizar a entrevista como uma sessão de perguntas e anotações de respostas, o que acabaria por deixar o entrevistado mais inibido ou constrangido.

Durante os meses de maio e agosto de 2014, ao percorrer os espaços da escola e andar pelos corredores, permanecer nos intervalos, nos horários de entrada e saída de alunos efetuou-se um reconhecimento de campo, pois conforme Alves (Cf. 1991) afirma, antes das entrevistas diretas com o entrevistado, é importante ocorrer este tipo de contato, visto que o mesmo possibilitará a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. E somente depois o contato com os selecionados será estabelecido, de modo a consultá-los sobre a disponibilidade de seu tempo para participar da entrevista, e explicar a eles quais as finalidades da mesma, assegurando-lhes o sigilo das informações.

Solicitou-se que o entrevistado contasse um pouco de sua história, de forma a ser utilizada a fim de garantir a homogeneidade nas entrevistas, um roteiro preestabelecido, com algumas questões para a obtenção de dados relevantes sobre a vida do entrevistado, de forma a garantir a diretriz da investigação e obtenção de dados que atendessem aos objetivos. As narrativas obtidas através de entrevistas buscaram possibilitar aos entrevistados, por meio de suas falas, o espaço de direito na história (Cf. THOMPSON, 1992).

As quatro entrevistas dos alunos Bruno, Claudio, Antônio e Marcos foram realizadas na sala de leitura, por ironia um ambiente não muito silencioso, pois as janelas dão para a quadra de esportes, e em todos os momentos das entrevistas a aula de Educação Física estava em andamento. O barulho não atrapalhou, todavia, infelizmente, a escola não disponibilizava de outro lugar melhor para que as entrevistas pudessem ocorrer. Tanto que, a entrevista com o aluno Arturo deu-se no pátio da escola, logo após o intervalo, momento em que os funcionários realizavam a limpeza do local. O barulho atrapalhou a entrevista, visto que as perguntas e respostas tinham de serem repetidas diversas vezes, pois em alguns momentos não se conseguia entender o que o entrevistado dizia, devido ao barulho. Parte desta entrevista também foi perdida, devido a problemas técnicos. Porém, o registro foi mantido pela fala da entrevistadora.

Antes de iniciar a entrevista, os alunos receberam informações concernentes à pesquisa a ser realizada, novamente eram questionados se gostariam de participar e se não se incomodavam de terem suas vozes gravadas.

Nenhum dos cinco alunos se negou a participar da entrevista ou se absteve de ter sua voz gravada. As perguntas do roteiro foram apenas um disparador, já que conforme as respostas introduziam-se outros questionamentos. Seguiu-se esse padrão para os cinco participantes.

Roteiro

1. *Você pode contar um pouco sobre a sua história?*
2. *Como você se sente na escola?*
3. *Qual nacionalidade você sente que é mais marcante em sua vida?*
4. *Se fosse contar para outra pessoa sobre você, o que sente que é mais marcante?*
5. *Quanto à língua portuguesa? Quais são suas dificuldades?*
6. *Como é a sua relação com os seus colegas?*

7. Como é a sua relação com os seus professores?

8. Você gosta de morar em São Paulo? O que mais gosta daqui?

2.6. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas, e os registros por escrito das observações foram analisados segundo as seguintes etapas:

- 1) destaque dos comportamentos e das opiniões, comentários e frases mais relevantes de cada sujeito;
- 2) levantamento das categorias comuns na releitura da primeira etapa;
- 3) organização dos Quadros individuais (II, III, IV, V, VI) de categorização, dos dados da segunda etapa;
- 4) organização do Quadro VII com as respostas dos cinco sujeitos;
- 5) descrição do Quadro VII;
- 6) comentários interpretativos do Quadro VII;
- 7) reflexões sobre os dados a partir do referencial teórico.

A análise qualitativa dos dados teve como diretriz os objetivos da pesquisa. É importante ressaltar que o objetivo central foi compreender, através da voz dos estudantes bolivianos entrevistados, como foi e ainda é o processo de inserção na escola brasileira, considerando questões como o pertencimento, a participação e a interação. Dentro dos objetivos específicos atentou-se para registrar os comportamentos dentro das escolas públicas, elencar situações que provocaram o silêncio desses imigrantes e filhos de emigrantes, e os sentimentos manifestados pelos alunos bolivianos, referentes à escola e ao novo grupo em que estão inseridos.

A pesquisa não foi sobre o sujeito, de forma isolada, e sim sobre a sua totalidade que engloba o ambiente, as perguntas, a voz, o que está oculto, o não falado, o não visível, atento àquilo que ocorria na situação e no tempo sobre o qual o outro se expressava.

Serão apresentados os dados de cada aluno de maneira individual, sem que seus dados sejam identificados, para que se possa ter uma ideia de como o entrevistado reagiu, se

comportou, falou ou se silenciou. Seguiremos a ordem cronológica das entrevistas a fim de apresentar cada perfil.

2.6.1. Análise dos dados individuais

O primeiro aluno, identificado como Bruno está no 8º ano, tem 12 anos de idade, é boliviano, de La Paz, e seus pais também são nascidos num vilarejo em Patacamae, próximo a La Paz, possui uma irmã de sete anos, brasileira.

A entrevista durou 37min31seg, uma das mais longas, pois o aluno era bem falante, aberto às perguntas, interessado e estava bastante à vontade. Possuía dificuldades com a língua portuguesa, em alguns momentos parava para pensar na palavra em português, e várias vezes perguntou se a pesquisadora o entendia. A questão de entender o que o outro diz, também foi apresentada pelos outros entrevistados. Um deles, o aluno Marcos relatou que os alunos bolivianos não falam muito por não entenderem o idioma e disse que prefere falar com pessoas que entendem o espanhol, pois assim tem a certeza de que é compreendido.

O segundo aluno, Arturo, tem 13 anos, é brasileiro, nascido em São Paulo, cursa o 8º ano, seus pais são bolivianos, de La Paz, têm duas irmãs de nove e dois anos, ambas nascidas no Brasil. Este aluno era menos falante e era bastante objetivo em suas respostas, não era tímido, apenas não alongava suas respostas e não estabeleceu nenhuma relação de intimidade com a pesquisadora. Apenas respondia o que lhe era questionado, o que talvez explique o curto tempo da entrevista de 9min 21seg.

O terceiro entrevistado, Claudio, tem 14 anos de idade, estuda no 9º ano, é boliviano nascido em La Paz assim como seus pais. Têm um irmão de quatro anos, brasileiro, e duas irmãs, uma de 10 anos e a outra de 12 anos, ambas bolivianas. Mostrava-se bastante tímido e permanecia na posição de encurvado o que representa não estar muito aberto aos outros, apresentava um forte sotaque espanhol e demonstrava dificuldades com a língua portuguesa. Não se sentiu à vontade na entrevista, mesmo tendo confirmado que gostaria de participar, e mesmo quando perguntado, parecia sentir-se obrigado em estar ali. Falava baixo, com uma voz muito suave e não esteve muito presente na entrevista, em nenhum momento atento ao que era falado, já que sempre solicitava para repetir as perguntas. Sua entrevista durou 21min.

O quarto entrevistado, Antônio, cursa o 9º ano, tem 15 anos de idade, nascido em La Paz, Bolívia, pais bolivianos, ambos nascidos em La Paz na Província de Coroico, tem um irmão de 10 anos e uma irmã de 19 anos, todos nascidos na Bolívia. Este aluno era bem espontâneo e com uma voz muito suave, respondeu as perguntas sem nenhum constrangimento, porém apresentou certa tristeza e problemas de diálogo com os pais. Falou de assuntos muito pessoais que estavam fora das perguntas feitas a ele, transparecendo, inclusive, a necessidade de conversar com alguém, pois não era ouvido e nem percebido.

O último entrevistado Marcos, estudante do 9º ano, com 14 anos de idade, nascido em São Paulo, Brasil, de pais bolivianos, não soube dizer qual cidade em que os pais nasceram, nem falou se tinha irmãos. Era muito fechado e suas respostas bastante objetivas, mesmo assim parecia muito à vontade. A entrevista teve a duração de 12min32seg.

2.6.2. Levantamento de Categorias a partir da leitura das respostas das entrevistas

Após a leitura das entrevistas, estabeleceram-se as opiniões mais pertinentes ao tema e chegaram-se às categorias a seguir elencadas ao propósito de darem suporte à criação do Quadro de Categorização dos Entrevistados.

Categorias descritivas:

1. Breve contexto histórico;
2. Como se sente na escola;
3. Nacionalidade percebida;
4. Fato marcante;
5. Dificuldades com a língua brasileira;
6. Relação com os colegas;
7. Relação com os professores;
8. Percepções quanto à cidade de São Paulo.
- 9.

2.6.2.1. Quadros individuais das Categorias das respostas das entrevistas

2.6.2.1.1. Quadro II – Bruno – 12 anos

Categorias descritivas	O que a entrevista mostrou	Interpretação
Breve contexto histórico	<p>- <i>Nasci em La Paz, na Bolívia.</i></p> <p>- <i>Meus pais nasceram em La Paz também, só minha irmã que é brasileira.</i></p> <p>- <i>Quando vim da Bolívia tinha quatro anos.</i></p> <p>- <i>Não, meus primos ficaram tudo lá. Só tem aqui sete primos [...]</i></p> <p>- <i>Avós, tudo lá. Quase toda a família está tudo lá. Meus primos, meus tios [...]</i></p> <p>- <i>[...] em casa, brinco, né. Brinco, às vezes, também, jogo no computador, também, eu ajudo... em casa, na limpeza, lavo a louça, recolho o quarto, também... às vezes, também cozinheiro pra minha mãe e pro meu pai.</i></p>	<p>De pais bolivianos, mora no Brasil com os pais e com a irmã há oito anos.</p> <p>A irmã é brasileira. Porém, além dos sete primos no Brasil, todos os demais parentes inclusive os avós continuam na Bolívia.</p>
Como se sente na escola	<p>- <i>Ahn, eu gosto da escola.</i></p> <p>- <i>Gosto informática, educação física e... literatura.</i></p> <p>- <i>Aqui nós fica jogando bola aqui na quadra, às vezes também vou pra sair [...] pra jogar bola com meus amigos lá em outro lugar, entendeu? Futebol na rua, e... que mais, eu já esqueci. [risos]</i></p> <p>- <i>Lá (na Bolívia) o estudo é mais forte, num é assim, bagunça, conversa e atirar bolinha de papel, lá atira, apanha, lá num é de 1 a 10, lá é 60 pontos.</i></p> <p>- <i>Meus primos que me contou [...]</i></p> <p>- <i>Aqui parece que é muito fácil, assim. Você passa logo, assim, rápido. Aqui o estudo é bem fraco. Aqui só brincam, jogam futebol na quadra, só! Sai na rua, só isso.</i></p>	<p>O aluno gosta da escola, gosta das matérias de interação, porém, tem a percepção de que o estudo aqui no Brasil é muito fraco. Pois segundo o discurso de seus primos, na Bolívia existe uma disciplina mais rígida e que induz o aluno a estudar, tanto na classe como fora dela.</p>

Nacionalidade marcante na própria vida	<p>- <i>Me sinto mais brasileiro;</i></p> <p>- <i>Gosto de falar português, sim. É bom.</i></p>	Como está no Brasil há oito anos, sente-se mais brasileiro e diz gostar de falar português.
O que é marcante em si mesmo	<p>-[...] <i>Ir pra Bolívia.</i></p> <p>- <i>É bom, só que é muito frio lá. Eu num gosto do frio lá.</i></p>	Gostou de viajar para a Bolívia para conhecer e visitar seus parentes, porém, não gosta do clima frio.
Dificuldades com a Língua Portuguesa	<p>- <i>é, mais ou menos. Porque às vezes me enrosco numas palavras, assim. Daí num rola, trava a língua, assim.</i></p>	Fala português e não sente grandes dificuldades.
Relação com os colegas	<p>- <i>Meus amigos são legais, eu tenho um, dois, três, quatro [...] eu num sei contar, mas tem um monte.</i></p> <p>- <i>Eu tenho muitos amigos, brasileiro, chileno, até americano que eu tenho que vem pra cá.</i></p> <p>- <i>Tenho mais amigos meninos, é que menina fala muito.</i></p>	Possui uma boa relação com os colegas, tanto da escola, quanto os de perto de sua casa.
Relação com os professores	<p>- <i>É, são legais, só que[...] também, alguns não gostam, até eu não gosto, assim. Tem professores que não falam nada, reclamam muito. Tem alguns, também, que falam demais. Tem lugar pra falar [...]</i></p> <p>- <i>É, eu falo muitas vezes 'não entendi'. Aí, até irrita né, "por que ele tá falando?"</i></p>	Considera uma relação razoável com alguns, já outros não tem, mas não que seja com ele o problema, mas o descontentamento dos próprios professores fica claro.
Percepções quanto à cidade de São Paulo	<p>- <i>É, vai no ecológico, vai em shoppings, feiras. Vou sempre no shopping, no ecológico. É porque lá tem essa coisa, [...] eu compro umas coisas pra mim.</i></p> <p>-[...] <i>e também [...] vim de bicicleta, de, num sei [...] como se chama aquele que dá pra andar lá no água [...] laguinho?</i></p> <p>- <i>É! Pedalinho! [...] aí nós fica lá, andando de pedalinho, também. Outros lugares, [...] nós vem à quadra de futebol, meu pai tem amigos, assim, da Bolívia, de quando era pequeno, daí, joga lá. Eles alugam assim [...] tem um tipo, assim, salão. Salão de futebol, aí eles alugam por 30 reais [...] umas 3 horas nós fica lá. Aí nós vai só nesse lugar, outros lugares somos [...] vamos visitar o tio, minha tia, aí, só [...] e depois meus primos. Mas [ininteligível] tão na casa do meu tio.</i></p> <p>- <i>Gosto que tem muito shopping, tem muita avenida, pode andar de carro pra tudo lado, que é muito, bom de se viver aqui.</i></p>	<p>Gosta de morar em São Paulo.</p> <p>Gosta da cidade e das atrações como parques e Shoppings.</p>

2.6.2.1.2. Quadro III – Arturo – 13 anos

Categorias descritivas	O que a entrevista mostrou	Interpretação
Breve contexto histórico	<p>- [...] <i>Ahan, nasci em São Paulo [...]</i></p> <p>- <i>Acho que meu pai é de La Paz [...]</i></p> <p>- <i>Minha mãe também é de La Paz [...]</i></p> <p>- <i>É, aí meu pai nasceu lá. Aí a mãe dele [...] ela não tinha dinheiro, aí meu pai foi trabalhar lá em La Paz, que é uma cidade grande, que tinha bastante emprego. Aí ele resolveu vir pra cá, porque ele falou que aqui tinha bastante condição, no Brasil tinha emprego aí ele ficou costurando junto com a minha mãe.</i></p> <p>- <i>É que assim [...] eu conheci a vó pequenininho, aí eu conheci a mãe do meu pai, mesmo. Só que os pais da minha mãe morreram já. Aí eu vou lá com meus pais [...] que é chamada Chapaque [?], que é onde meus avós moram.</i></p>	O aluno é brasileiro, nasceu em São Paulo e seus pais são Bolivianos.
Como se sente na escola	- <i>Bem.</i>	Não tem nenhuma dificuldade, justamente por ser brasileiro.
Nacionalidade marcante na própria vida	- <i>Eu me sinto brasileiro, só que eu tenho característica de boliviano. Aí, eu falo português melhor que espanhol, porque eu nasci aqui, aqui eu aprendi a falar português, eu não falo com meus amigos em espanhol, entendeu? Se eles falam espanhol, eu falo assim que eu não sei, porque eu nasci aqui, sei falar só português.</i>	Considera-se brasileiro por ser nascido no país.
O que é marcante em si mesmo	- <i>Acho que eu falaria que eu gosto de morar aqui porque aqui eu tenho vários amigos e lá eu não tenho nenhum, eu teria dificuldade de entrar numa escola, porque eu sei falar português e não espanhol, aí eu prefiro ficar aqui com meus amigos, que eu já tenho. Já tenho vários.</i>	O fato mais marcante de sua nacionalidade são seus amigos e o Brasil oferece uma vida mais confortável financeiramente para ele e a família.
Dificuldades com a Língua Portuguesa	- <i>Num tenho, só sei falar português.</i>	Não tem nenhuma dificuldade pois é brasileiro.
Relação com os colegas	- <i>Eu tenho vários amigos, num tenho muito amigo boliviano.</i>	Não tem dificuldades na relação com os colegas.
Relação com os	- <i>Os professores são legais, quer</i>	Tem a percepção que alguns

professores	<p><i>dizer, alguns sim, outros não. Alguns continuam dando aula. Aí tem outros que já vai lá e ajuda ele a falar português. E tem professores que fala que é pra eles aprenderem [ruído].</i></p> <p><i>- Acho que os alunos bolivianos tem vergonha de falar com o professor [...] ah, acho que tem vergonha porque fala espanhol [...]</i></p>	<p>professores são insatisfeitos com a profissão, porém no geral gosta.</p> <p>Acha que colegas bolivianos podem ter vergonha na interação com os professores.</p>
Percepções quanto à cidade de São Paulo	<p><i>- Gosto de morar em São Paulo.</i></p>	<p>Gosta de morar em São Paulo.</p>

2.6.2.1.3. Quadro IV – Claudio – 14 anos

Categorias descritivas	O que a entrevista mostrou	Interpretação
Breve contexto histórico	<p><i>- Nasci na Bolívia.</i></p> <p><i>- Meu pai e minha mãe são de La Paz [...]</i></p> <p><i>- Cheguei em 2014 [...] não, não [...] em 2012 [...]</i></p> <p><i>- É, três. Duas irmãs e um irmão.</i></p> <p><i>- Meu pai e minha mãe trabalham com costura.</i></p>	<p>Nasceu na Bolívia e está apenas há dois anos no Brasil.</p>
Como se sente na escola	<p><i>- Eu gosto, mais gosto mais lá da Bolívia [...] lá tem dois recreios.</i></p>	<p>Gosta da escola, todavia prefere a escola da Bolívia.</p>
Nacionalidade marcante na própria vida	<p><i>- Me sinto mais Boliviano, mas num tenho orgulho.</i></p>	<p>Sente-se Boliviano.</p>
O que é marcante em si mesmo	<p><i>- É, lá no [...] mas quando era pequeno, quando tinha 10 anos [...] meu pai foi lá nas [...] no zoológico eu [...] nessa hora ce sabe como os pequenos ficam feliz quando ce mexe o macaquinho. Eu mexi, depois [...] não! Só da cabeça aqui, oh! Depois [...] eu dei carinho no macaquinho, depois meu pai levou mais lugares pra mim que [...] onde que fica os animais, que ficam dentro do zoológico.</i></p>	<p>Passeio no Zoológico, porém sente receio por achar ser coisa de criança.</p>
Dificuldades com a Língua Portuguesa	<p><i>- Aprendi lá na Penha, num sei como se chama [...] ah, no Centro de Atendimento ao Imigrante?</i></p>	<p>Mais ou menos, pois teve o apoio do Centro de Imigrantes.</p>

Relação com os colegas	- <i>Tenho amigos bolivianos e alguns brasileiros.</i>	Possui boa relação com os colegas.
Relação com os professores	- <i>Eles são legais.</i> - <i>É [...] me ajudam, sim. Só que eu tô com dificuldade nos olhos.</i>	Boa relação com os professores.
Percepções quanto à cidade de São Paulo	- <i>Eu gosto. Só que lá (na Bolívia) tem os meus avós, e eu tenho saudade de ficar [...] eu tenho saudade do meu avó depois [...] ah, só isso, só. Só quero ir pra lá.</i> - <i>Melhor morar em São Paulo, só que aqui é muito [...] eu num, num aguento aqui, aqui é muito [...] como que pode falar [...]?</i> - <i>Algumas eu vou no zoológico, algumas vou lá jogar bola, algumas no cinema.</i>	Gosta de São Paulo, gosta das opções de passeio, porém, sente muitas saudades de seus amigos e parentes na Bolívia.

2.6.2.1.4. Quadro V- Antônio – 15 anos

Categorias descritivas	O que a entrevista mostrou	Interpretação
Breve contexto histórico	- <i>Nasci em La Paz.</i> - <i>Meus pais também [...]</i> - <i>Eu saí com meus 14, 13 anos de idade. Daí a minha mãe [...] eu vim com meus cinco anos, na verdade, depois eu fiquei um ano aqui, aí eu era como um brasileiro, eu não era malcriado, eu era assim como um, qualquer um pessoal assim brasileiro. E depois a minha mãe me levou pra Bolívia, depois aí comecei falar espanhol, aí eu fiquei mais ano lá. Meus avós que me criaram, meus pais tavam trabalhando aqui no Brasil, aí a minha [...] eu tava lá com a minha irmã, com meus [...] com meu irmão também, meu irmão pequeno tava aqui [...] daí passou, quando eu tinha 13 anos a minha mãe me chamou, me falaram que tinha que vir pra cá, porque no meu irmão tavam batendo nos meus primos nele [...]</i> - <i>Não, o meu primo [...] batendo no meu irmão pequeno. Daí eu falei “tá bom, eu vou vou vir!” Daí ele [...] a minha mãe</i>	Nasceu na Bolívia, bem como seus pais. Tem sérios problemas familiares. Foi para a Bolívia e voltou três vezes.

	<p><i>veio, tavão meu pai no outro dia a gente chegar o lá na Bolívia, depois eu arrumei minhas coisa, depois fui embora, quando cheguei aí tava meu primo, quando [...] quando eu cheguei tava meu primo, daí deu quatro dias a gente chego também [...] eu tava na casa deles, aí tava morando , aí tinha uns problemas. Tava rolando muito problema lá e depois tinha que me mudar pra outra casa, depois [...] daí tinha um outro problema da comida, num sei, sei lá [...] num me lembro mais, não. Depois aí que eu abri uma oficina com meus pais [...] pra eles trabalhando sozinho, daí consegui uma casa pra morar aqui.</i></p>	
Como se sente na escola	<p><i>- Daí tava morando normal, depois quando eu vim pela primeira vez aqui na escola, era muito tímido, os cara jogavam papel em mim, eles queriam me roubar coisas, jogava qualquer coisa no chão, aí eu num gostava, porque, qual [...] todo boliviano parece tímido aqui, tem medo do brasileiro, então [...] aí quando eu [...] primeiro ano aí eu re/[...] tava estudando normal, só que eu não entendia muito o português, era um pouco [...] era um pouco [...]</i></p>	<p>Se sente bem, porém tem muitos problemas de socialização e com a violência.</p>
Nacionalidade marcante na própria vida	<p><i>- Sou boliviano, porque num tem como se sentir brasileiro. Daí os caras ficam te enchendo o saco se você é brasileiro ou boliviano. Nem mesmo se você é brasileiro eles continuam a te enchendo o saco, num dá! Quando ce é brasileiro, é a mesma coisa que se ce fosse boliviano. Os cara fica te falando primeira vez “você é boliviano ou você é brasileiro?” [...] só ficam falando isso “onde, onde que ce nasceu?” só ficam falando isso, todo tempo!</i></p>	<p>Se sente boliviano e perseguido por brasileiros.</p>
O que é marcante em si mesmo	<p><i>- Lá num tinha [...] num tinha muita roubo [sussurrado]. Tinha muitos amigos lá. Mas tudo sérios. Depois que eu vim pra cá todo mundo [...] quer dizer eu já esqueci [...] tudo velhos.</i></p> <p><i>- Na primeira vez quando eu cheguei pra cá, aqui no Brasil, meus pais me levaram lá [...] eu conheci muitos lugares legais, ai eu gostei! Depois, aí ele me comprou muita roupa, daí eu também eu continuo [...] eu tava crescendo aí num cabia mais a roupa, né? [risos] aí talvez tinha que jogar no lixo, tinha que dar pro meu irmão, também. Aí, aí eu fiz uma amizade com um amigo [...] só tinha um amigo aqui, o Keiton, um grandão de 6, 7 anos, tava na sex/ na oitava série, já! Aí ele me deu [...] ele me falo que eu [...] deixo pra mim [...] ele me deu um celular,</i></p>	<p>Já tentaram roubá-lo.</p> <p>Considera o Brasil violento.</p> <p>Tem problemas de estrutura familiar.</p>

	<i>falou que ia me mandar por 50 reais, aí eu aceitei! Aí ele quebrou lá na Bolívia porque eu num [...] num ro/ num botava nada nele. Agora eu num tenho celular.</i>	
Dificuldades com a Língua Portuguesa.	<p><i>- Era um pouco complicado pra mim [...] eu aprendi graças as música [...] do que eu escutando os brasileiros, funk, essas coisas [...] com funk que eu aprendi o português melhor.</i></p> <p><i>- Eu num sabia o que que era e o professor falava “coloque vírgula”, “que é que é vírgula?” [risos] tava vendo nada [...] ficava pensando só em nisso! Num sabia o que que era, agora eu aprendi, agora já sei tudo, já. Ainda bem! Eu aprendi com a música, também.</i></p>	Tem dificuldades principalmente por alternar bastante entre o Brasil e a Bolívia.
Relação com os colegas	<p><i>- Aqui eu tenho só esses daí, mesmo. Esses dois daí [...]</i></p> <p><i>- É. Alguns bra/ bolivianos também, aí, só tem esses daí. [...] também tem uns lá no [...] no outros lugares [...] eu só falo no face com meus amigos bolivianos de lá, daí aqui só tenho amigos brasileiros.</i></p> <p><i>- Eles são, mas tem um cara que joga bola, num sei o quê! Eu tava indo um dia lá [...] tava subindo lá pra minha casa, a minha casa é desse lado, mas tinha que ir por lá, porque eu com meu amigo [...] acompanha ele até lá [...] depois ele falou “eu vou comprar um rissole, tá espera aí!” [...] aí todo mundo foi embora da escola, aí tinha uns caras esperando aí, o Paulinho num sei o quê tava aí, aí ele queria me roubar. Aí eu falei pra ele “que que você quer?” e ele queria me assaltar, daí eu falei “num tenho!” Aí eu “o que que você quer?” [...] “Me dá um fone então!” Aí eu falei que “não! Compra! Por que você num compra? Ce tem dinheiro, compra!” aí ele me falou “Então vai embora!”, “Então eu tô indo embora!” daí eu fui embora [...] daí eu num contei pra minha mãe isso [...] eu num contei pra minha mãe, depois de um dia eu contei [...] daí me falaram que eles iam me bater, mas até agora num me bateram. Ainda bem!</i></p>	<p>Tem apenas dois amigos brasileiros.</p> <p>Os restantes são bolivianos ou de pais bolivianos.</p> <p>Sente-se perseguido por uma série de situações.</p>
Relação com os professores	<p><i>- Alguns são chatos, o resto é legal.</i></p> <p><i>- A Débora num é legal, a Edna também não. [risos] mas a maioria é legal.</i></p>	Razoável.
Percepções quanto à cidade de São Paulo	<i>- Gosto, é, mais livre. O que eu num gosto de lá é esses [...] o que eu gosto assim é dos meus avós, da comida que falta [...]</i>	Gosta de São Paulo por considerar ter mais oportunidades.

2.6.2.1.5. Quadro VI – Marcos – 14 anos

Categorias descritivas	O que a entrevista mostrou	Interpretação
Breve contexto histórico	<p>- <i>Nasci aqui [...] meus pais na Bolívia, num sei de onde [...]</i></p> <p>- <i>Os dois trabalham na costura em casa [...] quando num tem nada pra fazer eu faço [...] Assim, só pouco, umas meia hora, 1 hora.</i></p>	Nasceu no Brasil e os pais trabalham na costura.
Como se sente na escola	<p>- <i>Alguns são problema, ficam zuando, ficam batendo, querendo roubar, essas coisas.</i></p> <p>- <i>Me sinto bem nessa escola, na outra não [...]</i></p>	Tinha alguns problemas na antiga escola, porém se sente bem na atual.
Nacionalidade marcante na própria vida	- <i>Boliviano, num sei por que, toda hora só fala espanhol.</i>	Identifica-se mais com a Bolívia por conta do contato.
O que é marcante em si mesmo	[não encontrado]	
Dificuldades com a Língua Portuguesa	- <i>Sim, a gente tá habituado mais falar com boliviano, não com muito brasileiro.</i>	Tem dificuldades por conviver com muitos bolivianos e estar sempre falando em espanhol.
Relação com os colegas	<p>- <i>Só com alguns, e alguns não [...]</i></p> <p>- <i>Tenho mais amigos brasileiros e uns dois, 3 bolivianos.</i></p>	Aparenta ter poucos colegas.
Relação com os professores	- <i>São legais.</i>	Boa relação com os professores.
Percepções quanto à cidade de São Paulo	- <i>Gosto de tudo em São Paulo, gosto mais do interior, menos barulho, menos agitação [...] num tem muito assalto lá nos interiores.</i>	Gosta de São Paulo, porém prefere o interior por ser mais tranquilo e menos violento.

2.6.2.2. Quadro panorâmico da Categorização das respostas das entrevistas

Reiterando o já dito anteriormente, a pesquisa não foi sobre o sujeito, de forma isolada, e sim sobre os alunos bolivianos em sua totalidade, englobando o ambiente, as

perguntas, a voz, o que está oculto, o não falado, o não visível, atento àquilo que ocorria na escola. Consistente com os objetivos da pesquisa foram organizados o **Quadro I** e o **Quadro VII** com a meta de oferecer um panorama geral dos sujeitos da pesquisa, na diretriz dos objetivos desta.

2.6.2.2.1 - Quadro VII – Categorização das respostas dos sujeitos da pesquisa (Bruno, Arturo, Claudio, Antônio e Marcos)

Perguntas	Bruno	Arturo	Claudio	Antônio	Marcos
	Respostas				
<p>1. Você pode contar um pouco sobre a sua história?</p>	<p>Nasceu na Bolívia, em La Paz, assim como seus pais. Tem uma irmã brasileira. Quando esta em casa costumar brincar, jogar no computador, e ajudar na limpeza da casa e, às vezes, até cozinha. Chegou ao Brasil aos quatro anos de idade, lembra-se dos primos na Bolívia. Voltou à Bolívia aos 10 anos e depois aos 12 anos. Costuma se hospedar no vilarejo de <i>Patacamaya</i>, onde sua família mora. Seus avós estão vivos e toda a família vive na Bolívia. Apenas</p>	<p>Nasceu em São Paulo, Brasil. Os pais são bolivianos, mas não tem certeza de qual cidade. Suas irmãs são brasileiras. Visitou a Bolívia, um vilarejo, <i>Chapaque</i>, onde o pai nasceu para conhecer a avó. O pai veio para São Paulo com a intenção de trabalhar com costura e hoje possui sua própria oficina. A família comprou uma casa em La Paz, outra em Cochabamba e terrenos em Santa Cruz de</p>	<p>Nasceu na Bolívia. Tanto ele como os pais nasceram em La Paz. Chegou ao Brasil em 2012. Tem duas irmãs que também são bolivianas e um irmão que é brasileiro. Apenas sua família mora aqui. Os pais não querem voltar mais para a Bolívia.</p>	<p>Ele, suas duas irmãs e seus pais nasceram na Bolívia (La Paz). Veio ao Brasil três vezes, aos cinco anos e retornou para a Bolívia, devido à conflitos com a família. Aos 13 anos retornou ao Brasil. Regressou novamente com os irmãos para a Bolívia. Após a compra de uma oficina de costura, os pais os trouxeram novamente para São Paulo, pois lá passavam dificuldades e tinham de lidar com a agressividade da família cuidadora. Ajuda os pais na costura. No</p>	<p>Nasceu em São Paulo e seus pais na Bolívia, mas não sabe exatamente em qual cidade. Não conhece a Bolívia. Durante a semana, após as aulas: fica em casa, joga <i>vídeo-game</i>, costura e fica sem fazer nada. Em sua casa todos conversam em espanhol. Os pais trabalham em casa com costura e ele ajuda.</p>

	<p>sua família principal mora em São Paulo. Os pais conseguiram comprar uma casa na Bolívia depois de trabalharem no Brasil. Além de La Paz, conhece Santa Cruz de La Sierra.</p>	<p>La Sierra. O pai tenta ensiná-lo espanhol para que saiba um segundo idioma e tenha mais oportunidade de trabalho no futuro.</p>		<p>tempo livre joga <i>vídeo-game</i>, assiste televisão e mexe no computador. Tem dificuldades de se comunicar com o pai. Sente saudades da Bolívia, mas não quer voltar. O pai diz que irá retornar em 2015.</p>	<p>Não o incomoda costurar. Gostaria de conhecer a Bolívia e sua família que mora lá.</p>
<p>2. Como você se sente na escola?</p>	<p>O aluno gosta da escola, gosta das matérias de interação, porém, tem a percepção de que o estudo aqui no Brasil é muito fraco. Pois segundo o discurso de seus primos, na Bolívia existe uma disciplina mais rígida e que induz o aluno a estudar, tanto na classe como fora dela.</p>	<p>Não tem nenhuma dificuldade, justamente por ser brasileiro.</p>	<p>Gosta da escola, porém prefere a escola da Bolívia.</p>	<p>Sente-se bem, mas tem muitos problemas de socialização e com a violência.</p>	<p>Tinha alguns problemas na antiga escola, porém, se sente bem na atual.</p>
<p>3. Qual nacionalidade você sente que é mais marcante em sua vida?</p>	<p>Como mora no Brasil há oito anos sente-se mais brasileiro e diz gostar de falar o idioma português.</p>	<p>Considera-se e é brasileiro</p>	<p>Sente-se Boliviano.</p>	<p>Sente-se boliviano e perseguido por brasileiros.</p>	<p>Identifica-se mais com a Bolívia devido ao contato.</p>
<p>4. Se fosse contar para outra pessoa sobre você, o que sente que é mais marcante?</p>	<p>Gostou de viajar para a Bolívia para conhecer e visitar seus parentes, porém, não gosta do clima frio.</p>	<p>O fato mais marcante de sua nacionalidade são seus amigos e a vida mais confortável financeiramente que o Brasil</p>	<p>A boa relação com os professores.</p>	<p>Já tentaram o roubar. Considera o Brasil violento e tem problemas de estrutura familiar.</p>	<p>Não identificado nas respostas.</p>

		oferece para ele e para família.			
5. Quanto à língua portuguesa? Quais são suas dificuldades?	Fala português e não sente grandes dificuldades.	Não tem nenhuma dificuldade pois é brasileiro.	Mais ou menos, pois teve o apoio do Centro de Imigrantes.	Tem dificuldades principalmente por ficar tempos no Brasil e tempos na Bolívia.	Tem dificuldades por conviver com muitos bolivianos e estar sempre falando espanhol.
6. Como é a sua relação com os seus colegas?	Tem uma boa relação com os colegas, tanto na escola, quanto os de perto da sua casa.	Não tem dificuldades na relação com os colegas.	Possui boa relação com os colegas.	Tem apenas dois amigos brasileiros. Os restantes são bolivianos ou de pais bolivianos. Sente-se perseguido por uma série de situações.	Parece ter poucos colegas.
7. Como é a sua relação com os seus professores?	Considera uma relação razoável com alguns, já outros não tem. Mas não que o problema seja com ele, e sim com o descontentamento dos próprios professores, que fica claro.	Tem a percepção que alguns professores são insatisfeitos com a profissão, contudo no geral gosta. Acha que os colegas bolivianos podem ter vergonha na interação com os professores.	Boa relação com os professores.	Razoável.	Boa relação com os professores.
8. Você gosta de morar em São Paulo? O que mais gosta daqui?	Gosta de morar em São Paulo. Gosta da cidade e das atrações como parques e shoppings.	Gosta de morar em São Paulo.	Gosta de São Paulo, gosta das opções de passeio, porém, sente muitas saudades de seus amigos	Gosta de São Paulo por considerar ter mais oportunidades.	Gosta de São Paulo, porém prefere o interior por ser mais tranquilo e menos

			e parentes na Bolívia.		violento.
--	--	--	---------------------------	--	-----------

2.6.2.2.2 Descrição do Quadro VII – Categorização das respostas dos sujeitos da pesquisa

O Quadro VII organizado com a finalidade de registrar as respostas dos cinco sujeitos da pesquisa às perguntas do roteiro, utilizado nas entrevistas, é composto de seis colunas subdivididas de forma horizontal em nove fileiras.

Na primeira fileira da primeira coluna temos o item Perguntas. A primeira fileira da segunda a sexta coluna é composta, cada uma, com os nomes dos sujeitos da pesquisa, respectivamente Bruno, Arturo, Cláudio, Antônio e Marcos. Na segunda fileira temos o item Respostas, que condiz com as colunas da segunda à sexta.

Na segunda fileira da primeira coluna consta a primeira pergunta feita aos alunos entrevistados: *Você pode contar um pouco sobre a sua história?*. Na segunda coluna da segunda fileira estão registradas as respostas de Bruno. Na terceira coluna da segunda fileira estão registradas as respostas de Arturo. Na quarta coluna da segunda fileira estão registradas as respostas de Claudio. Na quinta coluna da segunda fileira estão registradas as respostas de Antônio. E na sexta coluna da segunda fileira foram registradas as respostas de Marcos.

Na terceira fileira da primeira coluna consta a segunda pergunta: *Como você se sente na escola?*. Na segunda coluna da terceira fileira registraram-se as respostas de Bruno. Na terceira coluna da terceira fileira registraram-se as respostas de Arturo. Na quarta coluna da terceira fileira estão registradas as respostas de Claudio. Na quinta coluna da terceira fileira temos as respostas de Antônio. E na sexta coluna da terceira fileira temos as respostas de Marcos.

Na quarta fileira da primeira coluna consta a terceira pergunta: *Qual nacionalidade você sente que é mais marcante em sua vida?*. Na segunda coluna da quarta fileira registraram-se as respostas de Bruno. Na terceira coluna da quarta fileira estão registradas as respostas de Arturo. Na quarta coluna da quarta fileira temos as respostas de Claudio. Na quinta coluna da quarta fileira estão registradas as respostas de Antônio. E na sexta coluna da quarta fileira as respostas de Marcos.

Na quinta fileira da primeira coluna consta a quarta pergunta: *Se fosse contar para outra pessoa sobre você, o que sente que é mais marcante?*. Na segunda coluna da quinta fileira estão registradas as respostas de Bruno. Na terceira coluna da quinta fileira estão as respostas de Arturo. Na quarta coluna da quinta fileira as respostas de Claudio. Na quinta coluna da quinta fileira estão registradas as respostas de Antônio. Assim como na sexta coluna da quinta fileira as respostas de Marcos.

Na sexta fileira da primeira coluna consta a quinta pergunta: *Quanto à língua portuguesa? Quais são suas dificuldades?*. Na segunda coluna da sexta fileira estão as respostas de Bruno. Na terceira coluna da sexta fileira estão registradas as respostas de Arturo. Na quarta coluna da sexta fileira registraram-se as respostas de Claudio. Na quinta coluna da sexta fileira as respostas de Antônio. E na sexta coluna respectivamente as respostas de Marcos.

Na sétima fileira da primeira coluna consta a sexta pergunta: *Como é a sua relação com os seus colegas?*. Na segunda coluna da sétima fileira estão registradas as respostas de Bruno. Na terceira coluna da sétima fileira registraram-se as respostas de Arturo. Na quarta coluna da sétima as respostas de Claudio. Na quinta coluna da sétima fileira as respostas de Antônio. Bem como na sexta coluna as respostas de Marcos.

Na oitava fileira da primeira coluna consta a sétima pergunta: *Como é sua relação com os seus professores?*. Na segunda coluna da oitava fileira registraram-se as respostas de Bruno. Na terceira coluna da oitava fileira temos as respostas de Arturo. Na quarta coluna da oitava fileira estão as respostas de Claudio. Na quinta e sexta colunas da oitava fileira estão registradas as respostas de Antônio e Marcos, respectivamente.

Na nona fileira da primeira coluna consta a oitava pergunta: *Você gosta de morar em São Paulo? O que mais gosta daqui?*. Na segunda coluna da nona fileira registraram-se as respostas de Bruno. Na terceira coluna da nona fileira estão as respostas de Arturo. Na quarta coluna da nona fileira estão registradas as respostas de Claudio. E na quinta e sexta colunas da nona fileira registraram-se as respostas de Antônio e Marcos, respectivamente.

2.6.2.2.3. Comentários interpretativos do Quadro VII

O Quadro VII propicia acompanhar as convergências e divergências entre as respostas oferecidas pelos alunos bolivianos a respeito do processo de adaptação e cotidiano das escolas brasileiras.

O quadro é composto pelas seguintes categorias: 1) História de vida; 2) Sentimento na escola; 3) Nacionalidade mais marcante; 4) Fato mais marcante sobre si; 5) Dificuldades com a língua portuguesa; 6) Relação com colegas; 7) Relação com professores; 8) O que gosta em São Paulo.

Na primeira categoria, História de vida, ao cruzar as informações a respeito dos cinco alunos, é possível deparar com diferentes processos familiares: alunos nascidos na Bolívia, de pais também bolivianos, que vieram para a cidade de São Paulo, cujos irmãos já são brasileiros; um aluno nascido em São Paulo, cujos pais são bolivianos, porém não possui nenhum conhecimento a respeito do país de origem dos pais; alunos que possuem ainda alguma espécie de vínculo com a Bolívia e enfrentam as dificuldades de estarem em uma situação de fronteira, divididos entre os dois países, entre as partes da família.

A segunda categoria, Sentimento na escola, revela a percepção desses alunos sobre a educação brasileira, em uma espécie de lugar de fala estrangeira. O ambiente escolar, aos olhos dos alunos, pode revelar um espaço de violência e dificuldades, em especial, para aqueles que já tiveram a escola boliviana como comparativo. Para o aluno nascido no Brasil, o enfrentamento das adversidades é mais fácil, e elas são até mais raras, em razão de sua maior identificação com o país. Para aqueles nascidos na Bolívia e vindos para o Brasil depois de maiores, a socialização e a adaptação com o novo cotidiano já se torna mais complexa.

Em relação à categoria, Nacionalidade mais marcante, é interessante comparar os diferentes sentimentos acerca da nacionalidade. Os alunos mais familiarizados com a língua portuguesa e há mais tempo no país, sentem-se brasileiros. Aqueles com maior contato com a Bolívia e maiores dificuldades com o idioma, sentem-se bolivianos. Há, ainda, um aluno que, ao sentir a escola como um espaço de violência e opressão, sentiu-se perseguido por brasileiros, o que revela a rejeição sofrida por partes dos imigrantes latino-americanos no Brasil.

Na categoria Fato mais marcante sobre si, a divergência de sentimentos e respostas é mais ampla. Algumas observações relacionam-se ao âmbito financeiro, por parte desses imigrantes verem o Brasil como um lugar de conforto financeiro, e que este oferece melhores oportunidades de vida. Há grande identificação com o Brasil na maioria das respostas, apenas o aluno que sofre com a rejeição e com a violência para com a sua nacionalidade vê o país como algo negativo.

A respeito das Dificuldades com a língua portuguesa, identifica-se uma relação direta com a vivência desses alunos com o idioma. Aqueles cuja relação com o país de origem é mais estreita - vivenciam experiências em ambos os países ou que vieram para o Brasil com

idade mais avançada - enfrentam maiores dificuldades do que aqueles que já nasceram no país ou possuem uma vivência exclusiva neste. Há, também, a relação afetiva para com a língua, ou seja, aqueles que se relacionam afetivamente melhor com o idioma espanhol percebem maior dificuldade para desenvolver o Português.

A categoria, Relação com colegas reflete uma forma mais profunda das dificuldades de transitar entre as culturas para alguns dos sujeitos observados. Para aqueles que se identificam como brasileiros e não possuem dificuldades com o idioma, é possível observar que possuem boa relação com os colegas, chegando até a criar amizades com vizinhos próximos. Já aqueles que se sentem divididos entre a cultura boliviana e a brasileira, e que apresentam dificuldades com o idioma português, identificaram-se maiores vínculos com outros colegas também bolivianos, ou até mesmo, têm poucos colegas.

Em seguida, sobre a temática Relação com professores, há um fato curioso a respeito não apenas da relação que os sujeitos observados possuem para com os docentes, mas existem alguns alunos que apontam sua visão acerca dos professores, vendo-os como sujeitos: Arturo reparou a insatisfação por parte de alguns professores para com a sua profissão; Bruno soube identificar uma espécie de descontentamento por parte dos docentes, porém sem demais clarezas. Na relação dos alunos com seus professores há uma diferença radical quando comparada à relação com os colegas - os sujeitos relacionam-se melhor com os professores.

À categoria final, O que gosta em São Paulo, os sujeitos primeiramente questionados se gostam, de verdade, da cidade receberam-se repostas afirmativas por parte de todos. Existem algumas nuances a respeito das preferências: sujeitos que têm maior afinidade com o agito e movimentação da capital, principalmente Bruno e Arturo familiarizados com o Brasil; aqueles que transitam entre as culturas, têm preferência por espaços mais tranquilos, e dificuldade em administrar a saudade de amigos e parentes bolivianos.

2.7. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS ANALISADOS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO

O presente tópico desenvolve um processo reflexivo, iluminado pelo referencial teórico, a respeito dos dados analisados sobre os depoimentos e respostas dos participantes. A

reflexão e interpretação ocorrem a partir das convergências e divergências entre os dados analisados à luz das concepções dos autores que fundamentam esta investigação.

A primeira categoria, História de Vida, ao evidenciar divergências nos processos familiares dos alunos, reitera Bauman (2009, p.76), quando afirma que “somos feitos apenas de diferenças [...] não existem indivíduos totalmente idênticos, isso é impossível. Existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças”. Nos depoimentos perceber-se histórias de vidas distintas, alguns alunos passaram pelas experiências de saídas e retornos de sua terra natal, participar dos sonhos dos pais na busca de uma vida melhor, aprender uma nova língua e tudo o que ela representa, assim como afirma Hall (Cf. 2004) surge um novo sujeito (re)significado das identidades culturais na contemporaneidade.

A segunda categoria, Sentimento na escola, ao revelar a percepção dos alunos bolivianos sobre a educação brasileira reitera a concepção de educadores sobre educação, conforme segue: 1) O ambiente escolar, aos olhos desses alunos - ao revelar-se um espaço de violência e dificuldades, em especial, para aqueles que já tiveram a escola boliviana como comparativo - reitera Freire (Cf. 1999) ao afirmar que a escola não tem criado as oportunidades adequadas de apreensão do mundo, ela cria apenas a apreensão do processo de escolarização - o educando vive num mundo fechado, não ampliado, um espaço propício para a compreensão do Outro e construção de significados compartilhados de forma social; 2) O aluno nascido no Brasil ao mostrar que o enfrentamento das adversidades é mais fácil, sendo estas até mais raras, em razão de sua maior identificação com o país afirma Gadotti e Romão (Cf. 2004), quando expressam que a educação permite pensar a cidade como um espaço seu, e da cultura, também – como uma cidade para todos; 3) Aqueles nascidos na Bolívia e vindos para o Brasil depois de maiores, ao declararem que a socialização e a adaptação com o cotidiano novo se torna mais complexa, reitera Freire (Cf. 2008) ao afirmar que a apreensão da realidade e esse agir no mundo não ocorre de forma isolada, todavia constrói-se em nova realidade, na qual surgem novos sujeitos transformados e ressignificados.

A terceira categoria, Nacionalidade mais marcante, ao ilustrar as divergências nas respostas dos alunos bolivianos da nacionalidade em que se identificam, observamos a concepção de Araújo (Cf. 2004), referente às novas articulações de sentido, que modificam as práticas humanas, e as identidades socioculturais. É possível aproximar os depoimentos apresentados nesta categoria à afirmação de Gadotti (Cf. 2004), quando este expõe a identidade étnico-cultural de forma a implicar uma semelhança, pois, na identidade, há uma relação de igualdade que une um grupo, válida para todos os seus membros e se define em relação a algo que lhe é exterior, na diferença do Outro.

A quarta categoria, Fato mais marcante sobre si, em que os sujeitos entrevistados relatam sobre si próprios para os outros temos a proposição de Silva (Cf. 2009), quando este disserta sobre a visão do Brasil, por parte dos migrantes, como próspera e propiciadora da tão sonhada mobilidade econômica buscada por esses indivíduos.

A quinta categoria, Dificuldades com a língua portuguesa, ao mostrar nos alunos bolivianos dificuldades com o idioma, afirma Araújo (Cf. 2004), que a capacidade de expressão de si próprio e a construção de cunho identitário passa por vias da linguagem. Neste sentido, a dificuldade com a língua portuguesa cria uma divisão na construção daquilo que o sujeito é realmente com aquele construído socialmente, pois o seu pensar e agir no mundo parte da sua língua dominante. Para se expressar no mundo socialmente, o indivíduo precisa dominar os códigos que essa língua possui, quando não há esse domínio, a língua dificulta a expressão de sua essência e a construção da sua identidade.

A sexta categoria, Relação com os colegas, assinalou dificuldades de alguns alunos bolivianos de relacionarem-se com outros estudantes ou colegas da mesma idade, que converge com o seguinte comentário de Bauman (Cf. 2009) de que os imigrantes são vistos como o pior pesado para a sociedade, o temor da perda dos meios de sobrevivência e da posição social. Os imigrantes, então, “representam a fragilidade e a precariedade da condição humana, e ninguém quer ser lembrado dessas coisas horríveis todos os dias” (2009, p.79). Assim sendo, os imigrantes se tornam os “portadores da diferença”, temidos pela sociedade. Ao mesmo tempo, trazem a possibilidade de construção do contato com uma nova cultura, a partir da troca e do conflito que esse choque cultura traz no seu interior. A diversidade reafirmando a ideia de Bauman “Somos feitos apenas de diferenças, todos nós; existem milhares de homens e mulheres no planeta, mas cada um deles é diverso dos outros” (2009, p. 76). É a beleza da diversidade de cada indivíduo que nos deixa mais humanizados, é pelo respeito e compreensão ao outro que temos a possibilidade de criação de uma cultura rica e comum a todos, citando Freire, é urgente “a necessidade de invenção da unidade na diversidade” (1999, p. 157).

A sétima categoria, Relação com os professores, constatou-se certas dificuldades através dos relatos analisados e expostos no Quadro VII. Temos o esclarecimento da afirmação de Nita Freire que diz que o "olhar no outro(a)" e a "equidistância de cada estudante para seu par vizinho ou professor quando todos e todas deveriam falar, expor seus pontos de vista” (2000, p.52) não são suficientes para garantir a socialização do aprendiz. Por outro lado ilustra divergência da ideia de Gadotti (Cf. 2007) sobre a teoria Freireana de que o professor necessita do respeito aos saberes dos educandos, ética para aceitar o novo,

rejeitar todas as formas de discriminação, refletir de modo crítico, sobre sua prática, além de reconhecer e assumir as diferentes identidades culturais, uma a uma.

A categoria final, O que gosta em São Paulo, temos os seguintes depoimentos: *Eu me sinto brasileiro, só que eu tenho característica de boliviano. Aí, eu falo português melhor que espanhol, porque eu nasci aqui, aqui eu aprendi a falar português, eu não falo com meus amigos em espanhol, entendeu? Se eles falam espanhol, eu falo assim que eu não sei, porque eu nasci aqui, sei falar só português.* (Reprodução de Arturo); e *Sou boliviano, porque num tem como se sentir brasileiro. Daí os caras ficam te enchendo o saco se você é brasileiro ou boliviano. Nem mesmo se você é brasileiro eles continuam a te enchendo o saco, num dá! Quando ce é brasileiro, é a mesma coisa que se ce fosse boliviano. Os cara fica te falando primeira vez “você é boliviano ou você é brasileiro?” [...] só ficam falando isso “onde, onde que ce nasceu?” só ficam falando isso, todo tempo!* (Reprodução de Antônio); ilustram como a fala dos alunos bolivianos converge com a análise de Bauman (Cf. 2009) sobre as cidades contemporâneas, consideradas campos de batalha entre identidades, da mesma maneira que Silva (Cf. 2009), que compreende a cidade de São Paulo, como um local de enfrentamento de diversas formas de discriminação em virtude de origem étnica e social.

As relações de alteridade entre os imigrantes bolivianos e os brasileiros são radicalmente impactadas pela falta de compreensão do outro. O estranho, para Bauman (1999, p. 11) é considerado como aquele que somos incapazes de compreender. Portanto, as violências simbólicas estão expressas na falta de alteridade, na classificação de estranho daqueles que atravessam a fronteira de mundos. A classificação segmentada do "Eu" em contraposição ao "Outro", colocado como estranho, já traz para si a exclusão. Tal ato nomeador divide os mundos, fazendo com que esses sujeitos estranhos sejam deixados de fora.

Infelizmente no Brasil parece que os menos favorecidos acabam por criar um espaço seu, determinado pelo Outro que não o aceita, como se estes indivíduos aceitassem a condição de esta neste determinado lugar escolhido pelo o Outro e não por ele, neste caso possibilitando uma convivência forçada, onde ambos disputam o mesmo espaço.

Bauman (2009, p. 35), em análise aprofundada, pensa as cidades contemporâneas como campos de batalha, isto é, as identidades nessas cidades se confrontam e lutam, na busca por uma solução satisfatória ou minimamente aceitável para tal conflito. A convivência equivale a uma espécie de trégua, útil para as diferentes identidades, para reorganizar suas unidades de combate. A cidade de São Paulo, possível de se aproximar de tal descrição, é

palco para o embate entre as diferentes culturas, que lutam diariamente para a conquista de um espaço e de sua autoafirmação.

O estrangeiro, em sua concepção, nada mais é que alguém cuja ação é guiada por intenções desconhecidas pelos outros. Sendo assim, tais estrangeiros trazem uma sensação de desconforto por parte daqueles que já viviam naquele espaço. Isso explicaria a tendência paulistana, por exemplo, de segregar e excluir.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do presente trabalho foi direcionada pelos objetivos gerais e específicos. Buscou-se compreender, através da voz dos estudantes bolivianos, como sua inserção na escola brasileira ocorria, examinando os elementos de seu pertencimento, formas de participação e sua interação. Para tanto, pretendeu-se registrar como esses estudantes se comportam, nas escolas públicas, e elencar situações que provocam o silêncio desses sujeitos. O estudo teve como foco cinco estudantes de uma escola pública da cidade de São Paulo, espaço que construiu, de maneira histórica, sua capacidade de reunir uma grande diversidade de imigrantes.

Através da revisão de literatura acerca da temática, constatou-se que a presença boliviana teve forte consolidação na metrópole paulistana, não somente do ponto de vista espacial, mas, também, entre os aspectos socioeconômicos e culturais. Isso permitiu a análise da construção da identidade desses indivíduos, que necessitavam constituir uma nova imagem de si mesmos e buscar uma ressignificação cultural, em especial quando confrontados os preconceitos enfrentados.

A visão local do "estrangeiro" disseminou uma série de estereótipos em relação aos imigrantes e mostrou um choque das alteridades entre bolivianos e brasileiros. Os embates étnicos, por exemplo, demonstraram como a percepção brasileira da migração de bolivianos é assimilada de maneira semelhante ao índio brasileiro, refletido, também, nas relações de trabalho com péssimos salários, comumente escravos. Os espaços de convivência entre os sujeitos foram ainda agravados pela forma como o preconceito é disseminado no Brasil, através da negação como forma discursiva do racismo, em sua concepção moderna.

A pesquisa permitiu constatar como a imigração por parte dos bolivianos é encarada como um sonho, a possibilidade de conquistar a mobilidade econômica, que seria reconhecida e exibida no retorno ao país de origem. No caso dos estudantes, há o sonho da formação educacional, que entra em choque com as adversidades encontradas no país novo, como as rejeições de origem étnica, de classe, cultural e falta de documentação adequada.

As estruturas familiares dos bolivianos tentam manter-se em sua formação tradicional, com o intuito de assegurar sua identidade de origem, ainda que existam suas variações: imigração de crianças bolivianas de pais bolivianos, imigração de pais bolivianos que geram crianças já nascidas no Brasil. É possível observar os desafios destas crianças,

nessa transição entre culturas, além da adaptação ao novo idioma e às ideologias presentes nelas.

O estudo das respostas oferecidas pelos sujeitos entrevistados revela como a escola constitui um dos espaços mais importantes em seu cotidiano, e também, como se torna um dos primeiros lugares a disseminar as formas de violência, simbólica, epistemológica ou física. A linguagem, enquanto responsável por expressar os significados das práticas humanas, não expressa apenas a si mesma, contudo é uma ferramenta de expressão da identidade. Entre os trajetos da língua portuguesa e espanhola, ou sua mistura, os sujeitos exemplificam as fronteiras identitárias.

A língua, enquanto isenta de neutralidade, é permeada por diversos pensamentos e julgamentos, em razão das ideologias nela impregnadas. Quando o indivíduo sente o idioma como barreira, ele se sente dividido, sobre a forma como foi construído, de modo social, e quem ele realmente é. Essa confusão gera um sujeito híbrido, que pode ser adaptável ou não, que em alguns casos pode impedir de expressar sua essência e o leva ao silenciar de sua voz. Citando Freire (1999, p. 164), em muitos momentos a escola acaba por silenciar esses alunos, impondo uma “cultura de silêncio”, os sujeitos ao não dominarem a língua oficial, no caso a Língua Portuguesa, passam a não ter voz, a garantia da sua inserção só ocorreria pelos domínios dos códigos linguísticos e não pelo processo de inclusão.

A respeito da identificação com a nacionalidade, foi possível observar como alguns sujeitos se encontravam divididos entre as diferentes culturas. Tzvetan (2010, p. 68) dispõe que cada indivíduo nasce no seio de uma língua, isto é, os indivíduos se familiarizam com a língua falada pelos seus pais ou as pessoas encarregadas de cuidar deles. A língua, portanto, não é neutra, ela vem impregnada de pensamentos, julgamentos, transmitindo uma visão de mundo específica - e isto é percebido pelo discurso dos sujeitos, por exemplo, do Bruno, quando alegou que o português chega a travar sua língua quando pronuncia as palavras; além disso, ele se sente dividido entre quem ele realmente é, em confronto com aquele que é construído socialmente. Desta feita, há um bloqueio para expressar sua essência.

Tornou-se fundamental para este estudo a compreensão de que a escola é um dos primeiros espaços onde a exclusão e a disseminação de preconceito é produzida. Assim, é fundamental que esta instituição pratique uma relação dialética com a sociedade, em busca de formas mais humanistas de educar. Desta feita, a educação deve pensar no ser humano como sujeito de sua atuação e procurar adquirir o entendimento, a compreensão e o respeito das identidades, principalmente, para a prática de uma educação multicultural e uma formação crítica aos educadores.

O objetivo geral desta dissertação - “Compreender, através da voz dos estudantes bolivianos, como se dá a sua inserção na escola brasileira, o seu pertencimento, a sua participação e a sua interação” - pode-se considerar plenamente atingido, ao escutarmos suas experiências relacionadas à complexa adaptação ao processo escolar brasileiro.

Descortinar a imbricação dos elementos dispostos na organização dos dados foi, por outro lado, um caminho difícil de percorrer; bem como compor os quadros de análise do percurso de como cada um vivenciou a escola e o que os fatos mais marcantes do cotidiano de seu relacionamento com os colegas e professores.

Pesquisar essa população acabou por ser uma descoberta - que atendeu à preocupação de encontrar uma forma inovadora a fim de desvelar experiências e construir conhecimentos sobre o que propicia condições na escola para o aluno sentir-se livre a respeito do que o cerceia.

Os dados registrados e analisados trouxeram novas perguntas, como, por exemplo: por que a escola, depois de tantas experiências e pesquisas a respeito da inclusão como elemento complexo e positivo para o desenvolvimento integral humano, continua com processos que limitam e terminam por tirar a liberdade expressiva e criativa de seus alunos?

Esses questionamentos convidam a novas pesquisas, dentre outras possibilidades a de compreender a atuação de coordenadores e diretores escolares junto a discentes e docentes para que alunos de outras culturas sintam-se participantes e pertencentes ao processo e à instituição educacional, com contribuições próprias de sua identidade pessoal e cultural.

Decerto, pesquisas como esta abrem caminhos para inúmeras investigações que poderiam modificar e ampliar o conhecimento relativo à inclusão educacional e social do ser humano. A continuidade deste trabalho é uma proposta e um desafio mobilizador que visa seguir nesta jornada de investigar as condições de possibilidade de desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, p.53-61, 1991.

ARAÚJO, Paulo Roberto M. de. *Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAUMAN, Z. *Medo Líquido*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli; revisão técnica Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.27-48.

_____. *Confiança e medo na cidade*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

_____. *Thinking sociologically*. Basil Blackwell Ltd, Oxford, 1990.

BENEVIDES, M. A. F. *Inclusão de bolivianos nas salas de ensino regular da escola CAIC*. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, 2010.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de janeiro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

CALDAS, Waldenyr. *Cultura de massa e política de comunicações*. São Paulo: Global, 1986.

CAMPOS, G A G. *Entre devires e pertencimentos: a produção da subjetividade entre os imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Ministério Da Educação: Brasília. Maio, 2005.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FORST, R. *Toleration in Conflict - Past and Present*. Cambridge University Press, 2013.

_____. *Os limites da tolerância. Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo: 2009. n°84, p.15-29.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Editora Vozes, São Paulo 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A Educação na cidade*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. *Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular*. 1ª Ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.24).

_____. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ª Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, S. A. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Original em inglês, 1996).

_____. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003. (Original em inglês, 1997).

KOLTAI, Caterina; (Org.) et al. *O estrangeiro*. São Paulo: Editora Escuta, 1998. p.173-191.

LEÃO, Denise Maria Maciel. *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista*. Caderno de Pesquisa. Nº107, Julho, 1999. p.187-206.

MAGALHÃES, G. M. *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2010.

MARTY, François. *Adolescência, violência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ágora, vol.9, nº1, 2006. p.119-131.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. – [Reimpr.]. - São Paulo: E.P.U., 2011. (Temas básicos de educação e ensino).

NIENKOTTER, Giselle Christina Corrêa. *A democracia nas escolas públicas estaduais do Paraná: gestão democrática ou democratização da escola?* 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

PACHECO, Joice Oliveira. *Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias*. Revista eletrônica da UNISC. Santa Catarina, 2004.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; ALVES, Cirsa Doroteia. *Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea*. Encontro de Produção Científica e Tecnológica VI (EPCT). Outubro, 2011.

PEREIRA, Melissa; SÁ, Marilene de Castilho; MIRANDA, Lilian. *Adolescência, crise e atenção psicossocial: perspectivas a partir da obra de René Kaës*. Saúde debate vol.37 n°99 Rio de Janeiro: Oct./Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000400014&script=sci_arttext>

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva*. Paidéia, Vol.15, n°31, 2005. p.239-247.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. F. *Adolescência através dos séculos. Psicologia: teoria e pesquisa*, vol.26, n°2, 2010. p. 227-234.

SILVA, E. C. C. *Rompendo barreiras: os bolivianos e o acesso aos serviços de saúde na cidade de São Paulo*. São Paulo. Travessia: Revista do Migrante, ano XXII, n°63, 2009. p. 26-31.

SILVA, Jair Militão. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA, Sidney A. *Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade*. Estudos Avançados, v.20, n°57, 2006. p.157-170.

SOARES, Gisele Lângaro; et al. *A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade*. Monografias Ambientais. vol.8, n°8, Agosto, 2012. p. 1858-1869.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

TZVETAN, Todorov. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VON HOHENDORFF, Jean; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; PRATI, Laíssa Eschiletti. *Habilidades sociais na adolescência: psicopatologia e variáveis biosociodemográficas*. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v.30, n°2, Junho de 2013. p. 151-160.

YOUNG, Michael. *Para Que Servem As Escolas? Educação Social*. vol.28, n°101, Campinas, Set/dez, 2007. p.1287-1302.

APÊNDICES

APÊNDICE 1.1. CARTA DE INFORMAÇÃO EM PORTUGUÊS

CARTA DE INFORMAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS

Devido ao aumento no número de estrangeiros bolivianos no Brasil e ao acesso de crianças e adolescentes bolivianos na escola pública brasileira, a pesquisa “**A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO**” tem como objetivo geral compreender, através de entrevistas com alunos (as) bolivianos (as), como se dá a sua inserção na escola brasileira – seu pertencimento, sua participação, sua interação, etc.

Os dados para o estudo serão coletados por meio de observação direta do (a) aluno (a) em sua rotina na escola e entrevista com o (a) aluno (a). Os dados coletados serão posteriormente analisados para fins acadêmicos e com a intenção de contribuir para com o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis aos alunos estrangeiros.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador para o esclarecimento de eventuais dúvidas, no endereço abaixo. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie** - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Será mantido sigilo absoluto quanto à identidade de todos os participantes da pesquisa, que tem o direito garantido de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, sem prejuízo. A pesquisa será realizada por Magda Alves, mestranda do programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a orientação da Professora Dra. Elcie F. Salzano Masini.

Magda Alves
RG. 20.108.990-7
e-mail: magdaalves.historia@gmail.com

Elcie F. Salzano Masini
e-mail: delcie66@yahoo.com.br

Desde já agradecemos a sua colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, responsável pelo sujeito de pesquisa o (a) aluno (a) _____, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS, ciente dos procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Segundo a Resolução 196/96 (CNS), “considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade”.

Fica claro que o responsável pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar da pesquisa, e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de _____ de 2014.

Responsável pelo sujeito de pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DEPOIMENTOS

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, responsável pelo sujeito de pesquisa aluno _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Magda Alves do projeto de pesquisa intitulado **A VOZ DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO** a colher o depoimento, fazendo uso de gravador de voz, do sujeito (pelo qual sou responsável) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, dissertações, teses, slides e transparências), em favor da pesquisadora, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Nome do responsável pelo sujeito pesquisado (a)

Magda Alves – Pesquisadora responsável

APÊNDICE 1.2. CARTA DE INFORMAÇÃO EM ESPANHOL

CARTA DE LA INFORMACIÓN RESPONSABLE

Debido al aumento del número de extranjeros bolivianos en el Brasil y el ingreso de los niños y adolescentes boliviano en los colegios públicos brasileños, la investigación tiene como objetivo general comprender a través de las voces de los estudiantes bolivianos, como es su inserción en la escuela brasileña – consentimiento, su participación, su interacción, y etc.

Los datos del estudio se recogerán a través de la observación directa del (la) alumno (a) en su rutina en la escuela y una entrevista con el (la) alumno (a). Los datos recogidos serán analizados para fines académicos y con la intención de contribuir al desarrollo de políticas públicas favorables a los estudiantes extranjeros.

En cualquier etapa del estudio, tendrá acceso a la investigadora para aclarar cualquier duda, en la dirección abajo. En caso de que haya alguna duda sobre la ética aplicada a esta investigación, usted podrá entrar en contacto con el **Comité de Ética en Investigación** de la Universidad Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Absoluta confidencialidad se mantendrá sobre la identidad de todos los participantes en la investigación, el cual tiene derecho garantizado a retirarse de la participación en la investigación en cualquier momento y por cualquier motivo, sin perjuicio. La investigación será realizada por Magda Alves, una estudiante del Programa de Posgrado en Educación, Arte e Historia Cultural de la Universidad Presbiteriana Mackenzie, orientada por la Maestra Doctora Elcie F. Salzano Masini.

Magda Alves
RG. 20.108.990-7
e-mail: magdaalves.historia@gmail.com

Elcie F. Salzano Masini
e-mail: delcie66@yahoo.com.br

Le agradecemos su cooperación.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por este instrumento, que cumple con los requisitos legales, el (la) señor (a) _____, responsable por el sujeto de la investigación el (la) alumno (a) _____, después de leer CARTA A LA INFORMACIÓN RESPONSABLE, y aclararme de los procedimientos que se deben realizar y las garantías de confidencialidad y, no dejar dudas sobre la lectura y de las orientaciones, firmo mi acuerdo de consentimiento libre e informado para participar en la investigación propuesta.

De acuerdo con la Resolución 196/96 (SNC), "se considera que toda investigación en seres humanos implica un riesgo. Posible lesión puede ser inmediato o diferido, que afecta al individuo o la comunidad."

Está claro que el responsable puede, retirar en cualquier momento su **CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO** y dejar de participar de la investigación, y que es consciente de que todo el trabajo se convierte en información confidencia, en virtud del secreto profesional.

São Paulo, de _____ de 2014.

 Responsable por el sujeto de la investigación

CONSENTIMIENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DECLARACIÓN

Por este instrumento, que cumple con los requisitos legales, el (la) señor (a) _____, responsable por el sujeto de la investigación el (la) alumno (a) _____, después de conocer y entender los objetivos, procedimientos metodológicos, riesgos e beneficios de la investigación, bien como aclararme de la necesidad de uso de declaraciones, especificadas en el Consentimiento de Autorización Libre y Esclarecidos (TCLE), AUTORIZO, a través de presente termo, a la investigadora Magda Alves del proyecto de investigación intitulado **“LA VOZ DEL ESTUDIANTE BOLIVIANO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE SÃO PAULO”** a recoger a declaración haciendo uso de grabador de voz de sujeto (por el cual soy responsable) sin cualquier ganancia financiera a ninguna de las partes.

Al mismo tiempo, libero a utilización de declaraciones para fines científicos y de estudios (libros, artículos, disertaciones, tesis, slides y transparencias), en favor de la investigadora, encima especificadas, obedeciendo a lo que está previsto en las Leyes que resguardan los derechos de los niños y adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Nombre del responsable por el sujeto investigado (a)

Magda Alves – Investigadora responsable

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Série: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Cidade de nascimento: _____

Pai boliviano? () Sim () Não

Em caso positivo, de qual cidade/país? _____

Mãe boliviana? () Sim () Não

Em caso positivo, de qual cidade/país? _____

1. Você pode contar um pouco sobre a sua história?
2. Como você se sente na escola?
3. Qual nacionalidade você sente que é mais marcante em sua vida?
4. Se fosse contar para outra pessoa sobre você, o que sente que é mais marcante?
5. Quanto à língua portuguesa? Quais são as suas dificuldades?
6. Como é a sua relação com os seus colegas e professores?
7. Como é a sua relação com os seus professores?
8. Você gosta de morar em São Paulo? O que mais gosta daqui?

APÊNDICE 3 – REGISTROS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS

3.1.1. Bruno

Entrevistadora: Você está em que ano?

Aluno: Ah, oitava série.

Entrevistadora: Você tem quantos anos?

Aluno: Eu? Nasci em 20[...] 12, 12 anos.

Entrevistadora: Você nasceu onde?

Aluno: Na Bolívia.

Entrevistadora: Qual cidade que você nasceu?

Aluno: La Paz.

Entrevistadora: O seu pai é boliviano?

Aluno: É!

Entrevistadora: Ele nasceu também em La Paz?

Aluno: Também.

Entrevistadora: E a sua mãe?

Aluno: Minha mãe?

Entrevistadora: É boliviana?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Em La Paz? Ou ela nasceu em outro [...]

Aluno: Em La Paz. Só minha irmã que é brasileira.

Entrevistadora: Conta um pouquinho da sua vida, do seu dia a dia...

Aluno: ... Em casa, brinco, né. Brinco, às vezes, também, jogo no computador, também, eu ajudo... em casa, na limpeza, lavo a louça, recolho o quarto, também... às vezes, também cozinho pra minha mãe e pro meu pai.

Entrevistadora: Você passeia?

Aluno: Ah, passear às vezes. Só os sábados e domingos.

Entrevistadora: Vocês vão para onde?

Aluno: Ah, na cidade.

Entrevistadora: Você tem outros irmãos?

Aluno: Não, só minha irmã. A M.

Entrevistadora: Você vai para outros espaços da cidade de São Paulo, passeia para quais lugares?

Aluno: É... vai no ecológico, vai em shoppings, feiras...

Entrevistadora: Onde você gosta mais de ir?

Aluno: Shopping.

Entrevistadora: Por que?

Aluno: No shopping, no ecológico. É porque lá tem essa coisa, [...] eu compro umas coisas pra mim. E também...vim de bicicleta, de, num sei [...] como se chama aquele que dá pra andar lá no água [...] laguinho. Pedalinho. [...] aí nós fica lá, andando de pedalinho, também. Outros lugares, [...] nós vem à quadra de futebol, meu pai tem amigos, assim, da Bolívia, de quando era pequeno, daí, joga lá. Eles alugam assim [...] tem um tipo, assim, salão. Salão de futebol, aí eles alugam por 30 reais [...] umas 3 horas nós fica lá. Aí nós vai só nesse lugar, outros lugares somos [...] vamos visitar o tio, minha tia, aí, só [...] e depois meus primos. Mas [ininteligível] tão na casa do meu tio.

Entrevistadora: Aqui na escola o que você acha legal?

Aluno: Informática, educação física e... literatura.

Entrevistadora: Você gosta de vir aqui na sala de leitura?

Aluno: Pra ler.

Entrevistadora: Você veio com quantos anos da Bolívia?

Aluno: Com 4 anos.

Entrevistadora: Você se lembra de alguma coisa de lá?

Aluno: Alguma coisa? Só dos meus primos.

Entrevistadora: Você voltou para Bolívia alguma outra vez?

Aluno: Já, fui lá e vi lá. Aí recordei um pouquinho as coisas. [...] que eu era pequeno.

Entrevistadora: Faz tempo que você foi para lá?

Aluno: Lá tem tipo, assim, *Patacamaya*, num são, tipo [...] São aldeias, assim. Regiões, assim, então é povoado, tem velho, tudo ali é igual. Aí é cidade pequena, num tem muita gente pra se viver, né. Tem também, assim, povo *pueblos*. Foi, assim, você entende, né?

Entrevistadora: Sim.

Aluno: Foi [ininteligível] [...] da minha mãe se chama Vicente num sei o que. [risos] esqueci, né. Aí que ela [...] minha mãe cresceu, ela cresceu no campo, mas depois veio pra cidade, depois aqui pra São Paulo, pra arrumar mais trabalho, porque lá num tem muito trabalho,

assim. Mas agora parece que esse ano eu já vou viajar pra Bolívia. Porque já tem trabalho lá e já temos uma casa, já compramos, então já tá tudo construído, já.

Entrevistadora: Trabalhando aqui seu pai conseguiu comprar uma casa lá?

Aluno: Uma casa. Mas nós já podia, só que ainda não se conheciam, meu pai e minha mãe. Aí depois disso, aí nós fomos lá visitar na Bolívia, meus tios também, avós também.

Entrevistadora: Você tinha quantos anos quando você voltou lá?

Aluno: Quantos anos? Eu fui lá de novo com 10, depois com 12.

Entrevistadora: Seus avós estão lá?

Aluno: Avós, tudo lá. Quase toda a família está tudo lá. Meus primos, meus tios...

Entrevistadora: Você se sente mais boliviano ou mais brasileiro?

Aluno: Mais brasileiro... Aqui nós fica jogando bola aqui na quadra, às vezes também vou pra sair [...] pra jogar bola com meus amigos lá em outro lugar, entendeu? Futebol na rua, e... que mais, eu já esqueci. [risos]

Entrevistadora: O que acha que é mais marcante e importante em você?

Aluno: Importante? Num sei.

Entrevistadora: Não parou para pensar o que é mais importante?

Aluno: Não... ir pra Bolívia. Lá o estudo é mais forte, num é assim, bagunça, conversa e atirar bolinha de papel, lá atira, apanha, lá num é de 1 a 10, lá é 60 pontos.

Entrevistadora: E aqui?

Aluno: Aqui parece que é muito fácil, assim. Você passa logo, assim, rápido. Aqui o estudo é bem fraco. Aqui só brincam, jogam futebol na quadra, só! Sai na rua, só isso.

Entrevistadora: Não estuda, não lê um livro?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Você gosta de ler livro?

Aluno: Ler livro, sim.

Entrevistadora: Você está falando em espanhol?

Aluno: Ah, falo com os amigos, assim. Aqui boliviano então, eu falo.

Entrevistadora: Você fala bem português?

Aluno: É, mais ou menos. Porque às vezes me enrosco numas palavras, assim. Daí num rola, trava a língua, assim.

Entrevistadora: Mas você gosta de falar português?

Aluno: Gosto, sim. É bom.

Entrevistadora: Seus amigos aqui são legais?

Aluno: São, eu tenho um, dois, três, quatro [...] eu num sei contar, mas tem um monte.

Entrevistadora: O pessoal é legal, te trata bem?

Aluno: Tem na São Miguel, de todos nós.

Entrevistadora: Você têm muitos amigos de outros lugares? Seus amigos são brasileiros ou são bolivianos?

Aluno: Eu tenho todos, brasileiro, chileno, até americano que eu tenho, que vem pra cá.

Entrevistadora: Os professores são legais? Ajudam, ensinam?

Aluno: É, são legais, só que... também, alguns não gostam, até eu não gosto, assim. Tem professores que não falam nada, reclamam muito. Tem alguns, também, que falam demais. Tem lugar pra falar [...]

Entrevistadora: Como assim, eles não te dão abertura para conversar? Você não pode conversar com eles?

Aluno: Não, é que lá é calado, aí num dá pra falar nada.

Entrevistadora: Por que?

Aluno: Ele explica uma vez, pronto! É... eu falo muitas vezes ‘não entendi’. Aí, até irrita né, “por que ele tá falando?”

Entrevistadora: Na sala de aula você tem bastante amigo?

Aluno: Na sala de aula? Sim, tenho.

Entrevistadora: Você brinca com eles, sai para brincar, sai para passear em algum lugar?

Aluno: Sim, às vezes sai.

Entrevistadora: Você gosta de morar aqui em São Paulo?

Aluno: É, é bom.

Entrevistadora: O que você gosta aqui nessa cidade?

Aluno: Que tem muito shopping, tem muita avenida, pode andar de carro pra tudo lado, que é muito, bom de se viver aqui.

Entrevistadora: É bom de se viver? E lá na Bolívia não era bom?

Aluno: É bom, só que é muito frio lá. Eu num gosto do frio lá.

Entrevistadora: Nessa escola?

Aluno: Outra escola... não, só essa aqui. Eu estudei em outra que é [...] sabe uma igreja grande que tem um bar de ouro lá em cima.

Entrevistadora: Era da Prefeitura ou era do Estado?

Aluno: Era da Prefeitura.

Entrevistadora: Lá era mais legal ou aqui é mais legal?

Aluno: Não, lá era mais legal. Lá tinha festa junina grande, é tipo assim, tem o mesmo [ininteligível] de gente. Aí fica tipo subterrâneo, meio escuro aqui. Aí tem luz igualzinho, aí lá

tem muito brinquedo, lá tem [...] umas festas junina abria o salão assim, grande, vendia tudo. E tinha muito jogos, aí depois fui transferido pra cá. Edgar cavalheiro. Aí eu comecei primeiro, segundo, terceiro, tudo ao quinto. [...] Segundo, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo ano.

Entrevistadora: Desde o primeiro ano você estuda aqui?

Aluno: Desde o primeiro ano.

Entrevistadora: Você têm mais amigos ou amigas?

Aluno: Mais amigos. É que menina fala muito.

Entrevistadora: Quando você vai fazer algum trabalho escolar, você chama esses amigos?

Aluno: Não, às vezes é individual, eu gosto de fazer quando é individual. [...] individual porque aí eu falo, assim da turma inteira, não dos outros, aí eles faz, né. Fala muito, conversa muito, num discute e num sei o que... aí! Fala muito, outro fala outra opinião, outro fala... aí num dá! Aí eu faço sozinho.

Entrevistadora: Mas quando tem que fazer em grupo?

Aluno: Eu faço em grupo.

Entrevistadora: Você vai até a casa da pessoa ou a pessoa vai até a sua tua casa?

Aluno: Não, nós faz na sala, assim. Só nas salas.

Entrevistadora: Você tem amiguinhos da sua sala que frequentam a sua casa?

Aluno: Não. Só nos encontros de ir nos lugares.

Entrevistadora: Mas é brasileiro?

Aluno: É brasileiro. É, se chama Celso. Os único amigo que eu tenho perto da minha casa é Celso, Caíque.

Entrevistadora: Esse é que seu amigão?

Aluno: Amigo! É amigo. Sempre.

Entrevistadora: Está sempre do lado?

Aluno: Ahan, desde o [...] num sei, né. Primeira série.

Entrevistadora: É gostoso ter amigos?

Aluno: Eu sempre encontro eles na quadra, às vezes tão na quadra, se não tamo comprando aqui na lojinha daqui perto. Ou se não, até tão sentado aqui, ali na mesa.

Entrevistadora: É legal o Cangaíba, gosta de morar aqui?

Aluno: É!

Entrevistadora: Mas e agora que vocês estão pensando em voltar para Bolívia? O que você acha?

Aluno: Acho muito ruim. Porque [...] Lá eu num conheço muito, só algumas Peris [?] Já foi pra Peris [?], Praça do Estudante [...]

Entrevistadora: Sim.

Entrevistadora: Você não vai às festas bolivianas aqui em São Paulo?

Aluno: Boliviana, sim. Eu vou nas dos meus amigos, eu vou.

Entrevistadora: Você vai à Praça Kantuta?

Aluno: Ah, a Kantuta! Ah, lá eu vou às vezes, também.

Entrevistadora: Sua mãe faz mais comida boliviana ou mais comida brasileira?

Aluno: Brasileira e boliviana. Isso é bom, faz mais sopa, assim.

Entrevistadora: E seus pais, são legais com você?

Aluno: São, são. São bravo quando eu faço coisa errada.

Entrevistadora: Qual aula que você gosta mais?

Aluno: Aula? A educação física.

Entrevistadora: Por que?

Aluno: Aí nós joga lá, né.

Entrevistadora: O professor é legal?

Aluno: Legal, o Marcelo.

Entrevistadora: Em história você está aprendendo o que?

Aluno: A Guerra dos Emboaba, aí, também [...] Cristóvão Colombo, a descoberta do Brasil, também, eu gosto, essas coisas, eu aprendo bastante. Os Incas, também, a escravidão [... como eram comprados, essas coisas, os índios, chegaram aqui, escravizaram eles [...]

Entrevistadora: Você está gostando?

Aluno: Legal, interessante.

Entrevistadora: Da Bolívia, você sabe alguma coisa?

Aluno: Alguma coisa? Não, só sei o... quem descobriu a Bolívia, quem foi o fundador, quem fez a independência, foi Bolívar, é [...] ele descobriu a Bolívia, fez a Independência da Bolívia e [...] fez a de [...] não tinha mais a execução?

Entrevistadora: O que você conhece de folclore boliviano?

Aluno: Carnaval. Lá tem também, o carnaval. Só que num é igual. Aqui é tipo, arminhas águas ficam jogando, espuma esse também jogam, espuminhas. Aí se vestem, um tipo [...] eles dançam lá.

Entrevistadora: Você já participou de alguma festa de Carnaval?

Aluno: Já, muitas vezes, já fui lá.

Entrevistadora: E colocou máscaras?

Aluno: É. Lá tem, tipo assim, um [...] [ininteligível] em tudo, né? Esse passa lá nos [ininteligível] aí nós vai tira [...] aí quando acaba esse daí todos vestidos, aí todo mundo se joga, um dia nós foi lá aí um caminhão de bombeiro colocou aquele grande mangueira e lançou pra todo mundo a água.

Entrevistadora: O que mais você conhece da Bolívia?

Aluno: Da Bolívia? Dia dos pais, ah... tem tudo, mesma coisa que aqui só que cultura diferentes. Lá na Páscoa, não dão ovo de Páscoa e não tem muito feriado.

Entrevistadora: Além de La Paz, você conheceu outros lugares na Bolívia?

Aluno: Santa Cruz... fica lá, que é mais fácil né, pra ir pra lá, pra São Paulo.

Entrevistadora: Certo. Se eu precisar conversar com você de novo, você conversa comigo?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Obrigada pela sua participação.

3.1.2. Arturo

Entrevistadora: Qual ano que você está?

Aluno: Eu? Tô no oitavo ano.

Entrevistadora: Quantos anos você tem, Ademar?

Aluno: 13.

Entrevistadora: Você nasceu em qual cidade?

Aluno: São Paulo.

Entrevistadora: Aqui em São Paulo, mesmo, na capital?

Aluno: Aham.

Entrevistadora: Seu pai é boliviano?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Você sabe de qual cidade?

Aluno: Acho que é de La Paz.

Parte da entrevista não foi gravada, por problemas no aparelho de gravação. O registro realizado a partir do relato dos entrevistados.

A resposta do entrevistado à pergunta sobre se a mãe também é boliviana de La Paz e à solicitação para que falasse sobre a sua história...foi registrada por escrito, a partir do que a entrevistadora lembrou. Como a entrevista foi transferida para o pátio, o barulho

atrapalhou um pouco, pois em vários momentos necessitava repetir as respostas do entrevistado para confirmar sua resposta.

A mãe é boliviana foi confirmada pelo aluno. Disse que os pais o levaram para a Bolívia para rever os avós e conhecer o país onde nasceram.

Entrevistadora: [...] Vocês foram conhecer sua avó lá na Bolívia? Você era pequenininho, ou já era grande?

Aluno: É que assim [...] eu conheci a vó pequenininho, aí eu conheci a mãe do meu pai, mesmo. Só que os pais da minha mãe morreram já. Aí eu vou lá com meus pais [...] que é chamada *Chapaque* [?], que é onde meus avós moram.

Entrevistadora: *Chapaque*.

Aluno: Uhum, é, eu acho que é uma parte de La Paz.

Entrevistadora: Como um vilarejo?

Aluno: É, aí meu pai nasceu lá. Aí a mãe dele [...] ela não tinha dinheiro, aí meu pai foi trabalhar lá em La Paz, que é uma cidade grande, que tinha bastante emprego. Aí ele resolveu vir pra cá, porque ele falou que aqui tinha bastante condição, no Brasil tinha emprego aí ele ficou costurando junto com a minha mãe.

Entrevistadora: Ele gostou de costura?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Eles têm uma oficina ou eles [...]

Aluno: Tem uma oficina.

Entrevistadora: Você costura?

Aluno: Eu não.

Entrevistadora: Você tem interesse em costurar?

Aluno: Eu não prefiro jogar bola.

Entrevistadora: O que você se lembra da Bolívia? O que você gostou e o que te interessou?

Aluno: Eu gostei da vista da noite, na cidade, tudo brilhando. Aí minha mãe comprou uma casinha lá, na montanha, aí depois que ter uma grana [...] depois que [ininteligível] ela falou que a gente vai poder ver a cidade inteira de lá. Aí também tem mais três terrenos, um em Santa Cruz, e outro em Cochabamba.

Entrevistadora: Você conhece Cochabamba?

Aluno: Conheço. Meu tio [...] ele veio aqui em São Paulo. Ele ficou aqui e depois ele voltou pra lá, já tem uma casa dele, também. Aí eu conheci a família dele.

Entrevistadora: Suas irmãs também nasceram aqui?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Você se sente mais brasileiro ou mais boliviano?

Aluno: Eu me sinto brasileiro, só que eu tenho característica de boliviano. Aí, eu falo português melhor que espanhol, porque eu nasci aqui, aqui eu aprendi a falar português, eu não falo com meus amigos em espanhol, entendeu? Se eles falam espanhol, eu falo assim que eu não sei, porque eu nasci aqui, sei falar só português.

Entrevistadora: Você não fala espanhol?

Aluno: Não, mas meu pai tenta me ensinar. Aí ele falou que se aprender várias línguas vai ter mais oportunidade de emprego, de [...] falou porque eu vou poder ter um bom salário pra não ficar trabalhando o dia inteiro, assim.

Entrevistadora: Você gosta de morar aqui em São Paulo?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Você moraria na Bolívia?

Aluno: Acho que eu prefiro morar aqui.

Entrevistadora: Se fosse para você explicar para alguém sua característica, a parte sua que é mais marcante, que gostaria de expressar, o que você falaria?

Aluno: Num sei direito o que eu ia falar. Acho que eu falaria que eu gosto de morar aqui porque aqui eu tenho vários amigos e lá eu não tenho nenhum, eu teria dificuldade de entrar numa escola, porque eu sei falar português e não espanhol, aí eu prefiro ficar aqui com meus amigos, que eu já tenho. Já tenho vários.

Entrevistadora: Interessante. Mas você chegou a conhecer alguma escola na Bolívia, quando você foi lá, visitar?

Aluno: Meu tio [...] ele trabalha lá numa escola. E ele ainda deve tá lá eu acho, aí quando [...] uma vez por semana, ele cuida lá da escola, aí eu posso entrar lá. Aí tem várias salas, eu já tentei [inaudível – muito ruído] pode ir de uniforme, tem que ir de gravata. Aí eu acho legal.

Entrevistadora: Você acha legal? Você acha que isso deveria ter aqui, por exemplo?

Aluno: Ah, num sei. Se alguém [...] se todo mundo gostar.

Entrevistadora: E seus colegas são legais com você?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Você têm muitos ou poucos?

Aluno: Tenho vários amigos.

Entrevistadora: Brasileiro, boliviano... ou a maioria é brasileiro?

Aluno: Num tenho muito amigo boliviano.

Entrevistadora: Por que?

Aluno: Num sei, é que quando vem conversar comigo, vem falando em espanhol e eu num sei falar direito. Aí quando vem um amigo brasileiro eu já sei falar direito, assim... é, eu tenho vários amigos, eu tenho [inaudível – muito ruído].

Entrevistadora: Então você têm bastante amigos?

Aluno: A maioria das loja me conhece.

Entrevistadora: A maioria dos alunos bolivianos fala espanhol?

Aluno: É, num entendo direito eles [...]

Entrevistadora: Mas eles são mais quietos também, você não acha? Que eles são mais tímidos? Você acha que é porque não falam português?

Aluno: É, eu acho que é.

Entrevistadora: Se falassem português direito você acha que eles iam se comunicar mais?

Você já tentou falar com esses amigos em espanhol?

Aluno: Eu conheci algum, eles tão aprendendo a falar português agora, só que não tão falando direito, assim. Ainda tão aprendendo.

Entrevistadora: Ainda estão aprendendo? Mas não tem na escola uma professora que ajude a falar português?

Aluno: Ah, às vezes ajuda.

Entrevistadora: Os professores são legais?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Por exemplo, eu estou dando aula, eu não falo espanhol e tenho algum aluno que não fala a língua portuguesa, nós não conseguimos nos entender direito. Quando ocorre isso os professores fazem alguma coisa para ele entender?

Aluno: alguns sim, outros não. Alguns continuam dando aula. Aí tem outros que já vai lá e ajuda ele a falar português. E tem professores que fala que é pra eles aprenderem [ruído]...

Entrevistadora: Alguns continuam dando aula como se dissessem “Não é problema meu”? Como se ele tivesse entendendo? E os alunos, eles se manifestam falando “Oh, professor eu não entendi”?

Aluno: Acho que não porque eles têm vergonha, às vezes.

Entrevistadora: Tem vergonha de falar, mas o que você acha? Que essa vergonha é do que? Por causa da língua, por que tem vergonha ou medo do professor ser rude?

Aluno: Ah, acho que tem vergonha porque fala espanhol [...]

Entrevistadora: Porque fala outra língua? A professora de português acaba ajudando na sua aula?

Aluno: Na sala... é que eu já sei falar português, então, aí num tem ninguém lá que fala espanhol. Ela consegue explicar tudo e eu entendi.

Entrevistadora: Na sala não tem? Mas em outros anos que você teve, havia outros alunos que falavam em espanhol?

Aluno: Alguns... ela ajudava.

Entrevistadora: Bom, é isso. Se eu precisar conversar com você de novo, você conversa comigo?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Obrigada.

3.2.3. Claudio

Entrevistadora: Quantos anos você tem?

Aluno: 14.

Entrevistadora: Você nasceu na Bolívia?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Seu pai é Boliviano?

Aluno: É!

Entrevistadora: De qual cidade?

Aluno: La Paz.

Entrevistadora: E sua mãe?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Com quantos anos você chegou aqui? Conta um pouquinho da sua história aqui no Brasil.

Aluno: É, eu acho que foi em 2014.

Entrevistadora: Começo deste ano?

Aluno: Não, não... 2012.

Entrevistadora: O que acha da cidade de São Paulo e da escola?

Aluno: Melhor, só que aqui é muito [...] eu num, num aguento aqui, aqui é muito [silêncio] como que pode falar...?

Entrevistadora: Você não gosta de viver aqui?

Aluno: Não, eu gosto, só que lá tem os meus avós, e eu tenho saudade de ficar [...] eu tenho saudade do meu avó depois... ah, só isso, só. Só quero ir pra lá.

Entrevistadora: Você quer voltar pra morar pra Bolívia? E seus pais também querem?

Aluno: Não, meu pai tá aqui, mas ele num quer.

Entrevistadora: E sua mãe, quer?

Aluno: Não, a gente vai esse ano.

Entrevistadora: Eles não querem voltar para lá?

Aluno: Não...(silêncio)

Entrevistadora: Você queria voltar para lá?

Aluno: É.

Entrevistadora: Você têm mais irmãos?

Aluno: Eu tenho.

Entrevistadora: São quantos irmãos?

Aluno: Três, não! É três, duas irmãs e um irmão.

Entrevistadora: São mais novos?

Aluno: O meu irmão é... tem 4 anos.

Entrevistadora: E as suas irmãs?

Aluno: Uma irmã tem 9... 10! 10! E um de 12.

Entrevistadora: Como que é o nome dele?

Aluno: Paulo.

Entrevistadora: E sua irmã de 10 anos?

Aluno: Jennifer.

Entrevistadora: E outra irmã?

Aluno: Erica.

Entrevistadora: E eles gostam daqui?

Aluno: Eles gostam, acho que ele foi o [...] o Paulo nasceu aqui.

Entrevistadora: Sente falta da escola?

Aluno: É.

Entrevistadora: Você tinha bastante amigo lá?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: E aqui, você têm muito amigos?

Aluno: Eu tenho.

Entrevistadora: São bolivianos ou são brasileiros?

Aluno: Alguns brasileiros...alguns bolivianos.

Entrevistadora: Você gosta dessa escola aqui?

Aluno: Eu gosto.

Entrevistadora: E da escola da Bolívia?

Aluno: Mas lá tem dois recreios. Lá num dá comida, só você [...] tem comida só que ele que vai... ele que vai te dar, mas só que lá tem dois recreios.

Entrevistadora: Então o problema aqui na escola é o recreio?

Aluno: É...

Entrevistadora: Seus amigos, a maioria é daqui da escola? Eles são brasileiros?

Aluno: Ah, lá também, fora daqui, também.

Entrevistadora: Mas aqui na escola você têm mais amigos brasileiro ou boliviano?

Aluno: É os dois, né...

Entrevistadora: Quando você chegou aqui só falava espanhol ou sabia falar português?

Aluno: Mas quando eu aprendi eu entrei.

Entrevistadora: Você primeiro aprendeu português?

Aluno: É...

Entrevistadora: Onde você aprendeu?

Aluno: Lá na Penha, num sei como se chama...

Entrevistadora: E os professores são legais?

Aluno: São legais.

Entrevistadora: Eles te ajudam quando você tem dificuldade com a língua?

Aluno: É... me ajudam, sim.

Entrevistadora: Na Bolívia você também estudava, acha que tem alguma diferença da escola de lá pra escola daqui?

Aluno: Num tem diferença, só que acho que é igual.

Entrevistadora: Lá em La Paz, na sua escola, o que tinha que você sente tanta saudade?

Aluno: Ah, lá tinha uns, é um lugar que você pode ficar deitado... num sei como que fala.

Entrevistadora: Você gosta de estudar?

Aluno: Eu gosto.

Entrevistadora: Aqui em São Paulo, quando você sai para passear, você vai para onde?

Aluno: Quando eu saio passear? Algumas eu vou no zoológico, algumas vou lá jogar bola, algumas no cinema.

Entrevistadora: Você vai com a sua família ou com seus amigos?

Aluno: Com meus amigos.

Entrevistadora: O que você mais gosta daqui de São Paulo?

Aluno: Eu gosto de passear.

Entrevistadora: Teu pai trabalha com o quê?

Aluno: Com costura.

Entrevistadora: E tua mãe?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Eles trabalham em casa ou trabalham fora?

Aluno: Meu pai trabalha fora, minha mãe que trabalha em casa.

Entrevistadora: Você gosta de costura também?

Aluno: Eu num gosto.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistadora: As pessoas daqui de São Paulo são legais?

Aluno: São legais.

Entrevistadora: Seus amigos são legais?

Aluno: É.

Entrevistadora: O pessoal daqui da escola te trata bem?

[silêncio por parte do aluno]

Aluno: Você nasceu aqui?

Entrevistadora: Eu nasci. Eu nasci aqui em São Paulo. Por quê?

Aluno: Não, só que...

Entrevistadora: Eu não pareço que nasci aqui?

Aluno: Não! Todo mundo me pergunta: - *se você nasceu aqui ou se nasceu na Bolívia*. É... mas eu pergunto pra eles também, se eles nasceu onde.

Entrevistadora: Você não gosta que façam essa pergunta?

Aluno: Algumas nascem na Bolívia só que é... o que tem a cara de brasileiro.

Entrevistadora: Brasileiro tem cara? Eu tenho cara de brasileira?

Aluno: Tem.

Aluno: Mas algumas têm cara de brasileira e nasce na Bolívia.

Entrevistadora: É isso que você acha que é ruim, que é perguntar onde nasceu?

Aluno: Não é ruim...nem.

Entrevistadora: Você se sente mais boliviano ou mais brasileiro?

Aluno: Boliviano.

Entrevistadora: Você tem orgulho de ser boliviano?

Aluno: Num tenho.

Entrevistadora: Por que você não tem?

Aluno: Ah, porque... num sei.

Entrevistadora: Você gosta da Bolívia?

Aluno: Uhum, eu gosto... eu gosto mais ou menos porque lá é mais [...] lá nas ruas tem sujeira, aqui num tem, assim [...] aqui tem [...] aqui passa o lixeiro, pega lá [ininteligível] nas ruas.

Entrevistadora: Gosta das músicas bolivianas?

Aluno: Num gosto.

Entrevistadora: Gosta da músicas brasileiras?

Aluno: Uhum. Lá também, lá no Brás também tem um lugar que mora... que mora bolivianos, fica aí num lugar domingo e sábado.

Entrevistadora: Você gosta de ir lá?

Aluno: Algumas vezes eu vou. Meu pai que vai... todo sábado...aí também vai minha mãe, ela num vai, ela num gosta.

Entrevistadora: A tua mãe quer voltar pra Bolívia?

Aluno: Ele quer. Não, ele não! Ela, né?

Entrevistadora: Ela quer voltar, ele não?

Aluno: [silêncio]

Entrevistadora: Você queria ficar nos dois lugares?

Aluno: Eu queria ficar nos dois lugares.

Entrevistadora: Você pode me contar algo que foi muito que tenha acontecido em sua vida?

Aluno: [silêncio] Muito legal... num foi tão muito legal, mais ou menos.

Entrevistadora: O que era?

Aluno: É, lá no [...] mas quando era pequeno, quando tinha 10 anos...meu pai foi lá nas [...] no zoológico eu [...] nessa hora ce sabe como os pequenos ficam feliz quando ce mexe o macaquinho. Eu mexi, depois... não! Só da cabeça aqui, oh! depois... eu dei carinho no macaquinho, depois meu pai levou mais lugares pra mim que [...] onde que fica os animais, que ficam dentro do zoológico. É... mas quando era pequeno, agora num gosto mais.

Entrevistadora: Você se sente mais tímido ou você se sente mais extrovertido? Gosta de falar? Ou de ficar quieto?

Aluno: Mais quieto.

Entrevistadora: Na tua casa todos são quietos?

Aluno: Fica quieto.

Entrevistadora: Vocês conversam pouco em casa?

Aluno: É.

Entrevistadora: Conversa com as suas irmãs?

Aluno: Minhas irmãs? Eu só converso com uma. Porque os outros são de manhã [...] dois são de manhã e dois de tarde.

Entrevistadora: E no final de semana?

Aluno: Eu converso.

Entrevistadora: O que você faz em casa quando volta da escola?

Aluno: Eu fico olhando televisão, depois eu vou [...] eu jogo videogame.

Entrevistadora: Depois se eu quiser conversar mais um pouquinho com você, tem problema?

Aluno: Não, tá legal.

Entrevistadora: Se você quiser falar mais alguma coisa, se quiser contar mais um pouco da Bolívia, da sua vida, não tem problema. E o que era mais bonito na Bolívia?

Aluno: [silêncio] Ah, lá num têm mais bonitos. Lá num têm mais bonitos, só tem carros velhos, algum novos [...] só tem [...] ah! lá num têm muitos bonitos.

Entrevistadora: Não tem nada que você lembre que seja bonito?

Aluno: [silêncio] Não, num dá pra lembrar.

Entrevistadora: Obrigada pela sua entrevista por você ter colaborado com meu trabalho. Se eu precisar falar com você de novo, a gente conversa um pouquinho mais, tem problema?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Obrigada

Aluno: De nada.

3.2.4. Antonio

Entrevistadora: Você está na...

Aluno: 9ºA

Entrevistadora: Quantos anos você tem?

Aluno: 15.

Entrevistadora: Você nasceu em La Paz?

Aluno: Ahan.

Entrevistadora: O seu pai é boliviano?

Aluno: É!

Entrevistadora: Nascido em La Paz, também?

Aluno: Também.

Entrevistadora: E sua mãe?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Você pode me contar um pouquinho da sua história. Quantos anos você saiu de lá, como que era lá?

Aluno: Eu sai com meus 14, 13 anos de idade. Daí a minha mãe [...] eu vim com meus 5 anos, na verdade, depois eu fiquei 1 ano aqui, aí eu era como um brasileiro, eu não era malcriado, eu era assim como um, qualquer um pessoal assim brasileiro. E depois a minha mãe me levou pra Bolívia, depois aí comecei falar espanhol, aí eu fiquei mais ano lá. Meus avós que me criaram, meus pais tavam trabalhando aqui no Brasil, aí a minha [...] eu tava lá com a minha irmã, com meus [...] com meu irmão também, meu irmão pequeno tava aqui.... daí passou, quando eu tinha 13 anos a minha mãe me chamou, me falaram que tinha que vir pra cá, porque no meu irmão tavam batendo nos meus primos nele.

Entrevistadora: O seu irmão mais novo?

Aluno: Não, o meu irmão mais pequeno.

Entrevistadora: O pequenininho batendo nos outros?

Aluno: Não, o meu primo [...] batendo no meu irmão pequeno. Daí eu falei “tá bom, eu vou vir!” Daí ele [...] a minha mãe veio, tava o meu pai no outro dia a gente chegaro lá na Bolívia, depois eu arrumei minhas coisa, depois fui embora, quando cheguei aí tava meu primo, quando [...] quando eu cheguei tava meu primo, daí deu 4 dias a gente chego também[...] eu tava na casa deles, aí tava morando , aí tinha uns problemas. Tava rolando muito problema lá e depois tinha que me mudar pra outra casa, depois [...] daí tinha um outro problema da comida, num sei, sei lá [...] num me lembro mais não. Depois aí que eu abri uma oficina com meus pais... pra eles trabalhando sozinho, daí consegui uma casa pra morar aqui.

Aluno: Depois, daí isso daí tinha [...] daí tava morando normal, depois quando eu vim pela primeira vez aqui na escola, era muito tímido, os cara jogavam papel em mim, eles queriam me roubar coisas, jogava qualquer coisa no chão, aí eu num gostava, porque, qual [...] todo boliviano parece tímido aqui, tem medo do brasileiro, então... aí quando eu [...] primeiro ano aí eu re/ [...], tava estudando normal, só que eu não entendia muito, o português era um pouco... era um pouco [...]

Aluno: Era um pouco complicado pra mim [...] eu aprendi graças as música [...] do que eu escutando os brasileiros, funk, essas coisas...com funk que eu aprendi o português melhor.

Aluno: eu aprendi melhor [...] aí eu tinha que [...] rolou um problema entre meu pai e minha mãe, depois minha mãe me levou pra Bolívia, depois aí, eu repeti de ano. Aí eu vim mais pra cá mais um ano, agora tô repetindo, depois aí [...] agora sô um pouco mais aberto, aí eles num me bate, eles num me fazem nada, aí num podem [...]

Entrevistadora: Nessa escola mesmo, eles te batiam? Ou era numa outra escola?

Aluno: Não, nessa mesmo escola. Eu saí de lá da Bolívia, era na sexta série, eu saí. Aí eu estudei um ano, estudei [...] estudei sexta série, num outro ano lá na casa verde.

Entrevistadora: Você morou na Casa Verde, depois veio aqui para Cangaíba?

Aluno: Ahan. Na Casa Verde eles colocava quanto coisa no chão aí jogava branquinho no ventilador, aí num tinha roupa no [...] num tinha calça pra [...] tava fazendo muito frio. Aí os [...] os brasileiro me deram um casaco pra eu colocar, e eu num queria porque também é muito feio receber coisas que num é meu. Daí um dia tava com meus amigos, saí, aí tava rolando num sei o que ali, um outro brasileiro que nós chamava Matheus, eu acho, daí eu terminei meu sétimo ano lá, depois eu vim pra cá. Depois eu que era mais tímido, num conhecia ninguém, num fazia [...] é muito difícil fazer amizade com boliviano e brasileiro [...] num rola muito, não.

Entrevistadora: Você tem mais amigos bolivianos do que brasileiros?

Aluno: Lá tem. Só [...]

Entrevistadora: Aqui.

Aluno: Aqui não.

Entrevistadora: Você não tem amigo brasileiro?

Aluno: Aqui agora só [...] aqui só tem brasileiro, sim. Eu tenho.

Entrevistadora: Aqui você tem amigo boliviano?

Aluno: Aqui eu tenho só esses daí, mesmo. Esses dois daí [...]

Entrevistadora: Os que estão na sua sala?

Aluno: É. Alguns bra/ bolivianos também, aí, só tem esses daí. [...] também tem uns lá no [...] no outros lugares [...] eu só falo no *face* com meus amigos bolivianos de lá, daí aqui só tenho amigos brasileiros.

Entrevistadora: E os brasileiros daqui, dessa região são legais?

Aluno: Eles são, mas tem um cara que joga bola, num sei o quê! Eu tava indo um dia lá [...] tava subindo lá pra minha casa, a minha casa é desse lado, mas tinha que ir por lá, porque eu com meu amigo [...] acompanha ele até lá [...] depois ele falou “eu vou comprar um rissole, tá espera aí!” [...] aí todo mundo foi embora da escola, aí tinha uns caras esperando aí, o Paulinho num sei o quê tava aí, aí ele queria me roubar. Aí eu falei pra ele “que que você

quer?” e ele queria me assaltar, daí eu falei “num tenho!” Aí eu “o que que você quer?” [...] “Me dá um fone então!” Aí eu falei que “não! Compra! Por que você num compra? ce tem dinheiro, compra!” aí ele me falou “Então vai embora!”, “Então eu tô indo embora!” daí eu fui embora [...] daí eu num contei pra minha mãe isso [...] eu num contei pra minha mãe, depois de um dia eu contei [...] daí me falaram que eles iam me bater, mas até agora num me bateram. Ainda bem!

Entrevistadora: Mas faz tempo isso?

Aluno: Não, faz duas semanas, três semanas, já.

Entrevistadora: É aluno daqui?

Aluno: É! Não! É do ano novo, do [...]

Entrevistadora: É do bairro? Não é aluno da escola?

Aluno: Não, num é.

Aluno: Tinha uns cara que também [...] que também são legais, agora com essa sala que eu tenho foi lá [...] que eu tô estudando nessa sala, é tranquilo essa sala, eu num tenho nenhum problema. Só 10 é que é o problema. 10 que [...] que eu também [...] fica me pedindo fone aí eu tenho que emprestar pra ele, também. Aí [...]

Entrevistadora: Você se sente na obrigação de emprestar?

Aluno: É... então!

Entrevistadora: Você sente medo de te baterem?

Aluno: É! E também [...] ahan! Ele tem [...] ele tem como se chama! Eles fica se achando que pode mandar em todo mundo... Aí todo mundo num faz nada! Só fica calado! Aí o David fica tudo “ai, ai!” [...] Eles pode bater em qualquer um! Quase que [...] quase que brigaram um moreno aqui, aqui [...] aquele grandão queria brigar com ele, mas o moreno num brigou. Daí a professora falou, aquele dia “por que você não bateu no David?” aí ele falou “não, num quero brigar”, eu também num gosto de brigar, não.

Entrevistadora: Os teus pais também trabalham com costura?

Aluno: Trabalham, eu ajudo.

Entrevistadora: Eles têm uma oficina própria?

Aluno: Ahan. Aqui.

Entrevistadora: Você trabalha com costura?

Aluno: Eu tenho [...] eu só ajudo meus pais. Eu vou ajudar mais esse três meses, daí eu tenho que ir pra Bolívia.

Entrevistadora: Você vai voltar para Bolívia?

Aluno: É, eu vou voltar porque meus pais querem.

Entrevistadora: Por quê?

Aluno: Por [...] eles acham que o estudo aqui é meio fraco. Também, de verdade também [...] o estudo também aqui fraco. Lá é mais forte. Por isso que eu repeti de ano.

Entrevistadora: Você repetiu aqui?

Aluno: Ahan. Tinha que [...] agora tinha que tá no primeiro colegial. Agora, mas eu repeti porque lá é mais forte aí num tinha avançado nada ainda.

Entrevistadora: Na Bolívia, quando você estudava lá, achava mais legal do que daqui?

Aluno: Lá num tinha [...] num tinha muita roubo [sussurrado]. Tinha muitos amigos lá. Mas tudo sérios. Depois que eu vim pra cá todo mundo [...] quer dizer eu já esqueci [...] tudo velhos.

Entrevistadora: Não tem contato com eles?

Aluno: Eu tenho, mas com alguns. Quando eu vim [...] ou fui pra lá [...] eu fiquei quatro anos aqui, daí eu voltei [...] daí eu esqueci de todo mundo, de todo mundo [...] daí num tinha no *face*, eu num tenho [...] num tinha amigos desse dia depois. Daí lá era legal, até que eu estudei, também tinha muitos problemas lá que a minha mãe [...] a minha vó também num tinha dinheiro pra comprar coisas, ai a minha vó tem um mercadinho lá que vende coisas lá.

Entrevistadora: Sentia falta dos seus pais?

Aluno: É... sinto, sinto. O meu irmão que num sentia falta porque ele tava aqui.

Entrevistadora: Seu irmão tem quantos anos?

Aluno: Meu irmão pequeno? 10 anos.

Entrevistadora: Como que é o nome dele é?

Aluno: José. Aí minha irmã [...] ela tá [...] aí ela também tava aqui, um ano depois ela foi lá numa universidade, pra estudar. Ela tem 19 eu acho.

Entrevistadora: Como é nome dela?

Aluno: Miriam.

Entrevistadora: Ela está lá morando na Bolívia?

Aluno: Tá.

Entrevistadora: Com seus avós?

Aluno: Uhum.

Entrevistadora: Você se sente brasileiro ou boliviano?

Aluno: Boliviano, porque num tem como se sentir brasileiro. Daí os caras ficam te enchendo o saco se você é brasileiro ou boliviano. Nem mesmo se você é brasileiro eles continuam a te enchendo o saco, num dá! Quando ce é brasileiro, é a mesma coisa que se ce fosse boliviano.

Os cara fica te falando primeira vez “você é boliviano ou você é brasileiro?” [...] só ficam falando isso “onde, onde que ce nasceu?” só ficam falando isso, todo tempo!

Entrevistadora: Ficam te perguntando sempre isso?

Aluno: É, todo hora.

Entrevistadora: Te incomoda?

Aluno: Ah, te [...] é, me incomoda.

Entrevistadora: Eu fiz a primeira pergunta “onde você nasceu?” [risos] desculpe-me.

Aluno: [risos] Pode deixar, pode deixar. Mas tem alguns que nasceram aqui, mas [...] Eu tenho meus primos aqui, meu primo mais pequeno é brasileiro, meu outro é [...] criou é [...] é boliviano.

Entrevistadora: O seu irmão ele é boliviano?

Aluno: Todos meus irmãos são bolivianos.

Entrevistadora: Pode me dizer um fato importante na sua vida?

Aluno: Na primeira vez quando eu cheguei pra cá, aqui no Brasil, meus pais me levaram lá... eu conheci muitos lugares legais, aí eu gostei! Depois, aí ele me comprou muita roupa, daí eu também eu continuo [...] eu tava crescendo aí num cabia mais a roupa, né? [risos] aí talvez tinha que jogar no lixo, tinha que dar pro meu irmão, também. Aí, aí eu fiz uma amizade com um amigo [...] só tinha um amigo aqui, o Keiton, um grandão de 6, 7 anos, tava na sex/ na oitava série, já! Aí ele me deu [...] ele me falo que eu [...] deixo pra mim [...] ele me deu um celular, falou que ia me mandar por 50 reais, aí eu aceitei! Aí ele quebrou lá na Bolívia porque eu num [...] num ro/ num tava nada nele. Agora eu num tenho celular.

Entrevistadora: Você falou que ajuda seus pais, pela manhã ou à tarde?

Aluno: De manhã e de tarde, quando eles chegam [...].

Entrevistadora: Você trabalha?

Aluno: É... Porque num tem como parar de trabalhar também, né. Alguma vez ce senta na máquina, tinha que trabalhar que meus pais [...] eles ficam lá [...] daí terminam, aí eu posso mexer no meu computador, posso [...] posso ir à TV, aí ele num faz nada. Agora, só tenho que ajudar esses três mês, pros meus pais, eu vou ajudar mais esse três mês, aí num vai ter mais serviço pra trabalhar. Vai parar. Janeiro também vai parar. Janeiro, fevereiro vai parar também o serviço daí. Aí os bolivianos vai viajar, vai até de [...] como que chama, de [...] já esqueci.

Entrevistadora: Você vai voltar pra Bolívia no final do ano?

Aluno: Uhum, eu vou. Eu queria ficar aqui, terminar meus estudos, mas depois que [...] o meu pai num quer mais. Ele falou, primeira vez que eu cheguei, ele falou que ia terminar meus

estudos aqui, mas ele falou que não. Ele falou que sim, mas depois, ele con/ ele falou outra coisa depois. Meu pai, ele fala, fala, fala uma coisa, depois ele num faz essa coisa que ele fala.

Aluno: Eu quero [...] agora eu tô querendo como que eu me compro um tênis. Até agora tô esperando, mas ele num compra. Tem que esperar muita coisa, eu ajudo ele, mas ele num me dá nada, tsc! Aí só fica tranquilo [...]

Entrevistadora: Acha que é difícil viver aqui no Brasil ou é mais difícil viver na Bolívia?

Aluno: É mais difícil viver na Bolívia, porque lá num tem trabalho muito. É, porque lá também é muito difícil. Tem muito bicho lá que te picam no pé. Depois tem uma [...] fica crescendo uma mancha. Agora tem uma mancha, até agora!

Entrevistadora: Você morava onde em La Paz?

Aluno: Tinha uma província que se chamava *Coroico*.

Aluno: Aí eu morei lá. Daí [...] Aí tinha minha tia, meus primos lá também, que eram bolivianos, aí eles me ajudaram [...] aí minha, minha tia me batia, me batia desde pequeno, ficava me batendo com aquele... aquele negocio lá grandão... não, aquele... num sei, aqui num tem esse negócio, que é um cinturão também. Aí ela me batia também, aí eu tinha que me aguentar, eu num falava nada porque era pequeno.

Entrevistadora: Você fala para sua mãe que quer ficar aqui?

Aluno: Eu quero ficar aqui, mas os meus pais num querem [...] meu pai tá bravo comigo porque ontem [...] antes de ontem [...]

Entrevistadora: Por que você aprontou alguma coisa?

Aluno: Faz uma coisa, faz uma semana, já. Eu briguei com meu pai, ele me bateu, aqui nas costas, eu bati nele, aí eu tô bravo com ele até agora, eu acho [...] eu tô trabaiano com ele também, tô ajudando, mas ele num fala nada, ele fala que eu tinha que ajuda mais esses três meses, daí em janeiro eu ia descansar, fazendo nada mesmo. A minha tia me batia desde pequeno pra estudar, pra terminar meus estudos, mas... depois que chamou minha mãe, num quer mais.

Entrevistadora: Você vai ficar com sua avó?

Aluno: Minha vó de novo.

Entrevistadora: Você não quer?

Aluno: Num quero mais, num quero ir também. Eu quero ficar aqui, terminar meus estudos.

Entrevistadora: Você voltou três vezes para o Brasil?

Aluno: Ahan, eu também tive com 5 anos [...] depois voltei de novo, depois voltei de novo [...] aí fui 3 vezes, já!

Entrevistadora: É ruim?

Aluno: É ruim. Num tem nada lá! Lá num tem [...] num é como aqui! Lá onde eu moro nessa província, lá só tem um negocio grandão. Eu moro lá de cima, eu tenho que descer pra escola, tenho que descer toda essa rua lá embaixo, depois tenho que ir pra lá [...] da escola fica mais longe pra lá [...] E depois tem lá também, como que chama [...] depois tinha que acordar muito cedo, tinha que acordar 6 da manhã, pra ir pra escola, depois tinha que voltar meio-dia e meio [...] meio-dia eu acho, pra depois almoçar, fazer minha lição, se num tinha lição, tinha trabalho e tinha que entregar no outro dia. Num é como aqui! Aqui te dão um trabalho depois tem que entregar na outra semana, mas lá [...] lá se tiver trabalho ce tem que entregar no outro dia, e ainda é, é um trabalho muito difícil, que te dão.

Entrevistadora: O que você mais gosta da Bolívia?

Aluno: O que eu mais gosto de lá [...] era só meus amigos só. Meus avós, que ainda pretendo [...] aí meu avó tinha que vir pra cá, minha irmã também vai vir por uns meses pra cá. Eu acho.

Entrevistadora: Você gosta da música boliviana?

Aluno: Gostava. Mas eu num gosto mais.

Entrevistadora: Da dança?

Aluno: Não, eu dançava. Num gosto. Eu gostava lá, mas aqui [...] não, o porquê que eu num gosto de lá, é que colocam um uniforme da escola, tem que tirar sapato, tem que sa/ um negocio da escola lá, um bolso num sei o quê, tem o crachá da escola, tudo esses negócio daí [...]

Entrevistadora: Você acha que aqui é mais livre para se vestir?

Aluno: É mais livre. O que eu num gosto de lá é esses [...] o que eu gosto assim é dos meus avós, da comida que falta [...]

Entrevistadora: Você gosta da comida boliviana?

Aluno: Eu gosto. A minha faz tudo aqui.

Entrevistadora: Você pode me fala de um lugar bonito na Bolívia?

Aluno: De um lugar mais bonito lá? Num tem [...] Só tem [...] lá é uma província muito pequeno, eu num tenho [...] Só tem bicho lá.

Entrevistadora: Que bicho?

Aluno: Aqueles bicho pequeno que te picam no pé.

Entrevistadora: Ah! Inseto.

Aluno: Só tem meus amigos, lá.

Entrevistadora: Quanto aos professores, é legal estudar com eles?

Aluno: Alguns.

Entrevistadora: Por que?

Aluno: A Débora num é legal, a Edna também não [risos], mas a maioria é legal.

Entrevistadora: Com relação à língua, você teve dificuldade?

Aluno: Teve.

Entrevistadora: É muito difícil falar português?

Aluno: A primeira vez teve. [silêncio] Na primeira vez num entendia nada. Eu num sabia o que que era aquele negocinho, lá [...] vírgula!

Entrevistadora: Vírgula?

Aluno: É, esse daí que eu num entendia o que que era. Eu num sabia o que que era e o professor falava “coloque vírgula”, “que é que é vírgula?” [risos] tava vendo nada [...] ficava pensando só em nisso! Num sabia o que que era, agora eu aprendi, agora já sei tudo, já. Ainda bem! Eu aprendi com a música, também.

Entrevistadora: Você gosta de falar espanhol?

Aluno: Eu gosto, eu tenho [...] eu falo mais espanhol do que português. Aqui na escola, assim eu falo português, na minha casa falo espanhol. Eu só quero aprender mais uma língua. O inglês.

Entrevistadora: Você quer aprender a falar inglês?

Aluno: E daí eu tava [...] inglês também é muito fácil pra mim. E depois vai pra qualquer lugar, porque a maioria das línguas é inglês, espanhol e português. Eu sei falar espanhol muito bem! Só, alguns letras que eu num entendo em português, que num consegui [...] que o que significa [...]

Entrevistadora: Bom se eu precisar conversar com você mais um pouco, você conversa comigo?

Aluno: Tudo bem.

Entrevistadora: Obrigada, Omar! Pela sua participação

3.2.5. Marcos

Entrevistadora: você tem quantos anos?

Aluno: 14.

Entrevistadora: Você nasceu?

Aluno: Aqui.

Entrevistadora: Em São Paulo?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Seus pais nasceram?

Aluno: Na Bolívia.

Entrevistadora: Os dois?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Em La Paz?

Aluno: Não. Num sei de onde.

Entrevistadora: Nunca perguntou para eles?

Aluno: [risos]

Entrevistadora: Você já foi para Bolívia alguma vez?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Conta um pouquinho como que é a sua rotina.

Aluno: De semana eu só fico em casa, fazendo nada, jogando *Playstation* e outras coisas mais, só.

Entrevistadora: No final de semana?

Aluno: Então, eu só fico em casa fazendo nada.

Entrevistadora: Não sai para passear?

Aluno: Vez em quando saio.

Entrevistadora: Você vai para quais lugares?

Aluno: Pro Brás, Penha, Tatuapé.

Entrevistadora: Você frequenta lugares onde têm bolivianos?

Aluno: Sim, muito bolivianos.

Entrevistadora: Você tem bastante contato com bolivianos?

Aluno: Tenho.

Entrevistadora: Na tua casa, vocês falam em português ou espanhol?

Aluno: Espanhol.

Entrevistadora: Onde você ouve português?

Aluno: Aqui na escola.

Entrevistadora: Você sente muita diferença?

Aluno: Não muito.

Entrevista: Você tem algum problema com os seus amigos?

Aluno: Só com alguns, e alguns não.

Entrevistadora: Tem pessoas que não são agradáveis?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Essas que não são agradáveis, fazem o quê?

Aluno: Ficam zuando, ficam batendo, querendo roubar, essas coisas.

Entrevistadora: Até mesmo com você que nasceu aqui? Que é brasileiro, eles sabem que você é filho de boliviano, então eles acham que é todo mundo boliviano?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Eles tentam te roubar?

Aluno: Sim, sim.

Entrevistadora: Por que eles vão te roubar?

Aluno: Porque eu sou boliviano.

Entrevistadora: Por que eles não fazem isso com o brasileiro?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Também faz?

Aluno: Algumas vezes sim, algumas vezes não.

Entrevistadora: Aqui na escola você teve algum problema?

Aluno: Até agora não.

Entrevistadora: Faz tempo que você está aqui nessa escola?

Aluno: Um mês e um pouquinho, uns 3 dias.

Entrevistadora: Estudava onde?

Aluno: Lá no interior.

Entrevistadora: Em qual cidade?

Aluno: Jundiáí.

Entrevistadora: Quando seus pais vieram para cá eles foram morar em Jundiáí?

Aluno: Não, eles já moraram em várias partes.

Entrevistadora: Ah! Eles foram se fixando um tempo em cada cidade?

Aluno: Sim, lá em Estação da Luz, em outros lugares, no Brás, na Penha, todos lugares já [...]

Entrevistadora: Seus pais trabalham com costura?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Você ajuda?

Auno: Ajudo. Assim, só pouco, umas meia hora, 1 hora.

Entrevistadora: Você gosta ou não?

Aluno: Quando num tem nada pra fazer eu faço!

Entrevistadora: Não te incomoda?

Aluno: Não, não muito.

Entrevistadora: Seus pais trabalham com costura em casa?

Aluno: Sim, os dois.

Entrevistadora: Você sente bem aqui nessa escola?

Aluno: Na escola, sim.

Entrevistadora: As pessoas daqui são legais, os funcionários, os professores?

Aluno: Sim, também são. Uhum.

Entrevistadora: Seus amigos são mais bolivianos ou são mais brasileiros?

Aluno: Mais brasileiros e uns dois, três bolivianos.

Entrevistadora: Você se sente mais brasileiro ou mais boliviano?

Aluno: Boliviano.

Entrevistadora: Por quê?

Aluno: Num sei por que, toda hora só fala espanhol.

Entrevistadora: A sua mãe conserva as tradições bolivianas?

Aluno: Ah! Não [...] não.

Entrevistadora: Nem seu pai?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Aqui em São Paulo, o que você mais gosta?

[silêncio]

Aluno: De tudo.

Entrevistadora: O que mais gosta aqui de São Paulo?

Aluno: O interior. Num tem muito assalto lá nos interiores.

Entrevistadora: Aqui em São Paulo, você passeia para outros lugares?

Aluno: Passeio.

Entrevistadora: O que você conhece aqui?

Aluno: Brás. Estação da Luz, Penha, Tatuapé, quase todos os lugares.

Entrevistadora: Que bairro você acha mais legal?

Aluno: Brás!

Entrevistadora: Porque tem o quê? Por que tem o futebol?

Aluno: Porque têm muitos bolivianos, lá.

Entrevistadora: Por que você sente em casa? Sente mais a Bolívia no Brás do que aqui?

Aluno: Mais no Brás!

Entrevistadora: Se estiver jogando Brasil e Bolívia, para que quem que vai torcer?

Aluno: Bolívia!

Entrevistadora: Você falou que tem colegas brasileiros e colegas bolivianos.

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Você acha que os bolivianos são mais tímidos por causa disso? Por que as pessoas tentam roubá-los, tentam tomar as coisas que eles têm? Você acha que é por causa disso? Ou é porque como que eles são tratados?

Aluno: Por isso e porque alguns na Bolívia são meio tímidos.

Entrevistadora: A sua mãe é tímida?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Seu pai?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Por que acha que vocês são tímidos?

Aluno: Porque quase nunca fala muito com brasileiro, só com boliviano.

Entrevistadora: Fala pouco porque não sente vontade de falar muito?

Aluno: Sim!

Entrevistadora: É isso?

Aluno: A gente tá habituado mais falar com boliviano, não com muito brasileiro.

Entrevistadora: Então falar da sua vida é melhor falar com o boliviano?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: A timidez não é porque eu sou quietinho, a timidez é porque “você não me entende, por quê que eu vou falar com você?”, é isso?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Os seus colegas também são assim, pensam dessa forma?

Aluno: Alguns sim, alguns não.

Entrevistadora: Outros são tímidos?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Você sente vontade de conhecer a Bolívia?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Sua família está lá?

Aluno: Está.

Entrevistadora: Seus avós?

Aluno: Está.

Entrevistadora: Seu pai nunca organizou nenhuma viagem pra vocês irem pra lá?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Você gosta dessa escola?

Aluno: Gosto.

Entrevistadora: A outra escola você não teve uma experiência muito boa?

Aluno: Não, que lá num era muito bom, que só tinha só briga lá!

Entrevistadora: As pessoas que não respeitavam as outras!

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Nem o professor não falava nada?

Aluno: Não, num falavam nada. Ficavam quietinhos assim, parece que não viam nada.

Entrevistadora: E aqui? Aqui eles se manifestam? Falam alguma coisa?

Aluno: Sim, falam.

Entrevistadora: Por exemplo, se alguém está xingando outro aluno, o professor fala _ “Não! Eu não gosto disso!”?

Aluno: Sim, falam!

Entrevistadora: Bom se eu precisar conversar novamente, você aceita conversar comigo?

Aluno: Tá bom.

Entrevistadora: Obrigada pela entrevista.

Aluno: Tá! Só isso?

Entrevistadora: Só.

Aluno: Tá, brigado.