



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

NAIARA SIQUEIRA SILVA

**“EU FALO BOLIVIANO E BRASILEIRO”: a educação linguística de filhos
de imigrantes bolivianos em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no
Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo.**

CAMPINAS

2018

NAIARA SIQUEIRA SILVA

“EU FALO BOLIVIANO E BRASILEIRO”: a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo.

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Naiara Siqueira Silva e orientada pela Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

**CAMPINAS,
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 130952/2016-8

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

Si38e Silva, Naiara Siqueira, 1989-
"Eu falo boliviano e brasileiro" : a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo / Naiara Siqueira Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação Infantil - Brasil. 2. Linguagem e educação. 3. Imigrantes - Bolivianos - Brasil. 4. Aquisição de linguagem. 5. Política linguística - Brasil. I. Maher, Terezinha Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: "I speak bolivian and brazilian" : the linguistic education of children of bolivian immigrants in a kindergarten of the municipality of Carapicuíba, metropolitan region of São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Child education - Brazil

Language and education

Immigrants - Bolivianos - Brazil

Language acquisition

Language policy - Brazil

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Teresinha de Jesus Machado Maher

Marilda Cavalccanti

Eli Castanho

Data de defesa: 27-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher

Eli Gomes Castanho

Marilda do Couto Cavalcanti

**IEL/UNICAMP
2018**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe, Claudia, que me ensinou a ser curiosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e imensamente, à Prof^a. Dra. Terezinha Maher, a Teca, quem me acolheu com muita generosidade e me guiou nessa jornada chamada ‘mestrado’.

Aos membros da banca, Prof^a. Dra. Marilda Cavalcanti e Prof. Dr. Eli Castanho pelas valiosas contribuições durante a leitura cuidadosa do trabalho para a sua qualificação.

Às duas professoras interlocutores da pesquisa, por consentir com minha presença em suas salas de aula. A produção deste trabalho não seria possível sem a compreensão e disponibilidade delas.

Aos pais participantes da pesquisa, os quais se disponibilizaram para conversar sobre seus filhos e seus hábitos com tanta generosidade.

E, principalmente, aos alunos participantes, crianças multilíngues que compõem lindamente a diversidade cultural da escola.

À Prof^a. Dra. Antonieta Megale, quem apresentou-me aos estudos sobre a Educação Bilíngue e à Linguística Aplicada.

Aos professores dos diferentes departamentos do IEL, da FE e do IFCH com os quais fiz disciplinas.

À minha amiga e orientadora de vida, Helena Camargo, que sempre me ensinou muito.

Aos meus amigos de departamento Bruno Albanese, Tatiana Gabas, Jéssica Vasconcellos, Danielle Lins, Elis Siqueira, Ályda Zomer, Bruna Corazza, Ana Alice Gargioni, Keila Grandó, Andrea Bombonati, Maristella Gabardo, Renata Franck, Regiane Macedo por todos os momentos e encontros.

Aos meus amigos de vida Fernando Antônio e Adeola Idris, que formam comigo um “trio perfeito”.

Às minhas amigas da graduação Natália Negretti, Thila Pedrozo e Fernanda Fingoli, que me acompanham desde o início dessa jornada.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro que permitiu a realização da presente pesquisa.

RESUMO

O território brasileiro vem testemunhando a entrada de novas levas de imigrantes a partir de 1980 (BAENINGER, 2012). Em decorrência desse fato, é sabido que um número considerável de filhos desses imigrantes recém-chegados ao país se encontra, hoje, matriculado na rede pública de ensino das regiões metropolitanas brasileiras (VÉRAS, 2012). Tendo em vista esse aspecto, a pesquisa aqui descrita, de natureza qualitativa e interpretativista e filiada a uma das vertentes da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006) teve como objetivo geral investigar algumas das implicações da inserção de cinco crianças filhas de imigrantes bolivianos matriculadas no Pré II de uma escola da Rede Municipal de Carapicuíba, Região Oeste da Grande São Paulo. Mais especificamente, almejou-se (i) examinar os perfis sociolinguísticos dessas crianças e de seus pais; (ii) analisar as implicações de algumas das representações construídas por suas professoras acerca das identidades desses alunos, bem como algumas de suas práticas pedagógicas, e (iii) refletir sobre os comportamentos discursivos das crianças participantes do estudo, dentro e fora da sala de aula. O suporte teórico utilizado na condução do estudo incluiu contribuições de estudiosos que focalizam o processo de construção de identidades via linguagem (SILVA, 2000; HALL, 2006); os princípios do que vem sendo denominado “pedagogia multilíngue” (GÁRCÍA e FLORES, 2012) e os conceitos de repertório linguístico (BUSCH, 2012) e de práticas translíngues (GARCÍA, 2009). Considerações sobre políticas linguísticas (McCARTY, 2011) foram também contempladas. Ademais, lançou olhar aos objetivos do projeto migratório (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012; XAVIER, 2010) dos pais dos alunos participantes relacionados à escolarização de seus filhos. Os instrumentos utilizados no processo de geração de dados compreenderam: (i) entrevistas semiestruturadas com os pais e as professoras das crianças; (ii) gravações em áudio de atividades com essas crianças através de “rodas de conversa” em sala de aula e (iii) observações, registradas em diário de campo, de atividades por elas desenvolvidas na escola. A análise de dados empreendida revelou, em primeiro lugar, que a configuração sociolinguística das crianças observadas, bem como de suas famílias, se caracteriza por um multilinguismo composto por três idiomas: o português, o espanhol, além do quéchua ou do aimará. O exame dos discursos dos pais dessas crianças apontou para um alto grau de investimento na educação de seus filhos, considerado primordial para que os Projetos Imigratórios de suas famílias sejam bem-sucedidos. Nesse mesmo sentido, as falas dos pais sugerem a existência de políticas linguísticas familiares nas quais a aprendizagem da língua portuguesa é muito valorizada, já que é vista como crucial para que

seus filhos possam ter acesso, no futuro, à educação superior, à bons empregos e à melhores condições de vida. Tais falas aludem, a esforços para que o multilinguismo de seus filhos seja mantido no ambiente familiar e ao desejo de que ele seja também considerado pela escola de suas crianças. As falas das professoras e as observações feitas em sala de aula, no entanto, revelaram que, ainda que essas docentes atribuam identidades muito positivas para os seus alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos, o multilinguismo dessas crianças não é pelas professoras valorizado em suas práticas pedagógicas. Esse multilinguismo parece encontrar espaço para se manifestar apenas em ambientes fora da sala de aula. A expectativa é que os resultados da pesquisa aqui descrita possa buscar subsídios para cursos de formação de professores de Educação Infantil que atuam, ou atuarão, em contextos de imigração semelhantes.

Palavras-chaves: Educação Infantil em Contexto de Imigração; Educação Linguística de Filhos de Imigrantes Bolivianos; Identidades Culturais e Linguísticas; Repertórios Linguísticos; Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

Brazil has been witnessing the arrival of new immigrant fluxes since 1980 (BAENINGER, 2012). As a result, it is well known that a considerable number of these recently arrived immigrant's children are presently enrolled in public schools located in Brazil's largest cities (VÉRAS, 2012). Considering this fact, the presente dissertation describes a qualitative interpretative research project carried out in the field of Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006), of which objective was to investigate the inclusion of five students, children of Bolivian immigrants, who are enrolled in a public preschool located in Carapicuíba, a municipality in the western region of the metropolitan area of Sao Paulo. More specifically, this study was intended to (i) consider the sociolinguistic profiles of these children and their families; (ii) analyse the implications of their teachers' representations of these students' identities, as well as of some of their pedagogical practices and (iii) reflect upon the discursive behaviour of the children who participated in the study both inside and outside their classrooms. The theoretical framework that has sustained data analysis included contributions from researchers who have been focusing on processes of identity constructions through language use (SILVA, 2000; HALL, 2006); on the principles of what has been referred to as "multilingual pedagogy" (GÁRCÍA and FLORES, 2012); on the concepts of linguistic repertoire (BUSCH, 2012) and translingual practices (GARCÍA, 2009). Considerations on language policies (McCARTY, 2011) were also contemplated. Methodological instruments used in the process of data gathering included: (i) semi-structured interviews with these children's parents and teachers; (ii) audio-recorded of the activities of these children during special discussion meetings (*rodas de conversa*) in the classroom and (iii) observations, registered in my field diary, of other activities these children were engaged in during their school days. Data analysis revealed, first of all, that the sociolinguist profiles of the children, as well of their family, is made up of three languages: Portuguese, Spanish and Quechua or Aymara. Fathers' discourses during their interviews have demonstrated that the education of their children is highly valued by them, as it is considered fundamental to their families' immigratory projects success. By the same token, their discourses suggest the existence of family language policies in which the learning of the Portuguese language is seen as very important, since it is seen as crucial for their children's future access to university education, to good jobs and better life conditions. Such discourses also point out to efforts to maintain their children multilingualism at home and to the desire that it is also considered by their school. Both the children's teachers' discourses and my classroom observations

revealed, however, that, even though these teachers have attributed very positive identities to their students who come from families of Bolivian immigrants, these students' multilingualism is not valued in their pedagogical practices. This multilingualism seems to find space to be manifested only in extra classroom activities. It is my expectation that the results of the study here described may contribute to the planning of education courses for preschool teachers who are presently working, or will work, in similar immigration contexts.

Key-words: Children Education in Immigration Contexts; Language Education of children of Bolivian Immigrants; Cultural and Linguistic Identities; Linguistic Repertoires; Language Policies.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Número de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo em 2015 24

Figura 2: Visão idealizada e visão realista do sujeito bilíngue 42

Figura 3: Mapa das zonas da Região Metropolitana de São Paulo 53

Figura 4: Mapa da microrregião de Osasco 54

Figura 5: Ilustração da capa de “*La verdadera historia de los tres cerditos!*” 90

LISTA DE QUADROS:

- Quadro 1:** Distribuição dos alunos bi/multilíngues por turma 59
- Quadro 2:** Os pais bolivianos participantes da pesquisa e seus respectivos filhos 61
- Quadro 3:** Cronograma observado durante trabalho de campo 64
- Quadro 4:** Convenções utilizadas na transcrição de registros 69
- Quadro 5:** Informações gerais sobre os pais interlocutores da pesquisa 69
- Quadro 6:** Repertório linguísticos dos pais e das crianças participantes da pesquisa 70
- Quadro 7:** Letra da música “Cinco patitos” 90

SUMÁRIO

PREÂMBULO 15

CAPÍTULO 1 – DO QUE TRATOU O ESTUDO 18

1.1 Introdução 18

1.1.1 O Brasil e seus Fluxos Imigratórios: um breve histórico 19

1.1.1.1 A imigração boliviana para o Brasil 21

1.1.1.2 Os imigrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo. 23

1.1.2 O Brasil e suas Políticas Linguísticas e Educativas para Imigrantes 26

1.1.3 Projeto migratório 28

1.2 O Problema de Pesquisa 29

1.3 Os Objetivos do Estudo 31

1.3.1 Objetivos Gerais 31

1.3.2 Objetivos Específicos 31

1.4 Justificativa e Relevância Social da Pesquisa 33

1.5 Organização da Dissertação 34

CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO TEÓRICO 35

2.1 Representações e Identidades Culturais 35

2.2 O Comportamento Discursivo de Sujeitos Bi/Multilíngues 39

2.3 Políticas Linguísticas: espaços de duelos ideológicos 43

2.4 Princípios da Educação Bi/Multilíngue 46

CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 50

3.1 Analisando o contexto social: o olhar da Linguística Aplicada 50

3.2 Abordagem Qualitativa/Interpretativista e o Estudo de Caso 51

3.3 O Contexto da Pesquisa 52

3.3.1 O município de Carapicuíba: pano de fundo do estudo 53

3.3.2 O ambiente escolar investigado 56

3.4 Os Participantes da Pesquisa 58

3.5 Os Procedimentos Metodológicos Adotados 61

3.6 Os Aspectos Éticos Observados no Estudo 65

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS 68

4.1 Perfis Sociolinguístico e Representações sobre Políticas Linguísticas Familiares 68

4.2 As Narrativas das Professoras sobre seus Alunos Multilíngues e suas Práticas e Escolhas Pedagógicas 77

4.3 4.3 As Crianças Multilíngues e suas Interações Sociais fora da Sala de Aula 89

4.4 As Crianças Multilíngues nas “Rodas de Conversa” 93

CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 107

ANEXOS 117

Anexo 1 - “TCLE” para os pais, ou responsáveis legais, dos alunos 117

Anexo 2 - “TCLE” para as professoras 126

Anexo 3 - Roteiros para Pesquisa de Campo 129

PREÂMBULO

Antes de dar início à descrição da pesquisa que redundou nesta dissertação de mestrado, importa descrever, brevemente, o modo como se deu minha inserção no contexto investigado.

Formada em Sociologia, em 2012, pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), fiz um Curso de Especialização em “Didática em Educação Bilíngue” no Instituto Singularidades de São Paulo no período de 2014 a 2016, já que estava atuando, há alguns anos, como professora auxiliar bilíngue (português-inglês) em um instituto educacional particular de Educação Infantil, na Região Metropolitana de São Paulo. Essa mesma instituição presta assessoria pedagógica à algumas escolas públicas das redes municipais da região e tem por prática convidar membros de seu quadro de docentes para trabalhar como formadores de professores nas redes com as quais firma contrato. Foi assim que, em junho de 2015, participei, durante duas semanas, de um curso de formação continuada em uma unidade escolar da rede municipal de Carapicuíba e, pude, algumas vezes ao longo do 2º semestre desse mesmo ano, reunir-me com algumas de suas professoras de Educação Infantil para fazer o acompanhamento do trabalho por elas realizado. Minha tarefa era assessorá-las na consecução dos projetos pedagógicos que já desenvolviam (“Introdução à Práticas de Letramento”, por exemplo) ou na montagem dos que pretendiam começar a desenvolver.

Logo no início deste trabalho, tomei conhecimento de que, vários dos alunos matriculados na instituição eram crianças oriundas de famílias recém-imigradas ao Brasil (famílias bolivianas, haitianas e nigerianas). É importante ressaltar que isso foi-me comunicado, em diferentes ocasiões, não como uma queixa, mas simplesmente como um fato que compunha a descrição da escola em questão. Causou-me estranhamento, no entanto, que, nem nos discursos das professoras, nem nos das pessoas responsáveis pela gestão da escola fez-se, no breve espaço de tempo em que interagimos, qualquer menção às línguas de imigração, que, certamente, deveriam, de uma maneira ou de outra, estar permeando aquele ambiente escolar. Pareceu-me que, pelo menos em seus discursos, à época, os profissionais dessa escola não contemplassem, nem sequer minimamente, a necessidade de se oferecer algum tipo de

acolhimento linguístico especial à esses filhos de imigrantes. Como uma escola

que tem alunos bilíngues no seu interior, não parecia ter qualquer preocupação em promover o bilinguismo junto ao seu alunado e a escola na qual eu trabalhava, que, supostamente, tem apenas alunos monolíngues (filhos de brasileiros) atuava nesse sentido? Por que as crianças da escola de elite em que eu lecionava tinham a oportunidade de estudar inglês desde pequenos e, assim, se tornarem bilíngues, enquanto crianças filhas de imigrantes, que já eram bilíngues, não pareciam receber qualquer suporte de sua escola para reforçar seu bilinguismo? Isso não me parecia justo.

Eu tinha, no entanto, clareza de que essas minhas indagações derivavam de meras conjecturas, já que o tempo que eu passara naquela escola tinha sido muito pouco. Eu não sabia, de fato, qual era a política linguística daquela escola em relação aos seus alunos filhos de imigrantes. Percebi, então, a necessidade de debruçar sobre essa questão, bem informada teoricamente e munida de dados empíricos tão consistentes quanto possível. Só assim eu poderia entender aquela realidade e, quem sabe, produzir algum conhecimento sobre ela, que pudesse ser útil à sociedade. E foi com esse intuito que eu ingressei no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e conduzi a pesquisa relatada nesta dissertação de mestrado.

Convido aqui o leitor para conhecer este texto, que narra a experiência teórica, metodológica e empírica de minha busca por compreensão, mesmo que de maneira introdutória, do que significa a inserção de crianças oriundas de famílias de imigrantes bolivianos em uma escola pública da rede municipal de ensino do Estado de São Paulo. Esta dissertação foi escrita para outros professores e pesquisadores, que assim como eu, se preocupam em combater possíveis desigualdades dentro (e fora) da sala de aula.

CAPÍTULO 1 – DO QUE SE TRATOU O ESTUDO

Neste primeiro capítulo, apresento o delineamento da pesquisa conduzida para compor esta dissertação de mestrado. Para tanto, introduzo, inicialmente, o tema focalizado, fornecendo um breve panorama do modo como o contexto pesquisado vem se configurando contemporaneamente. Em seguida, discorro sobre as questões que motivaram a investigação aqui descrita, bem como os objetivos e as perguntas de pesquisa que orientaram o seu desenvolvimento, para, então, justificá-la. Por fim, descrevo o modo como esta dissertação está organizada.

1.1 INTRODUÇÃO

O recrudescimento da globalização, a intensificação do uso de novas tecnologias de comunicação, bem como o aumento de fluxos migratórios, vem, não apenas ampliando, mas também tornando cada vez mais evidente a diversidade linguística e cultural do planeta (BLOOMAERT, 2010, 2011). É dessa perspectiva que Vertovec (2007) invoca o termo superdiversidade com o objetivo de argumentar que o movimento de sujeitos que agora se deslocam mais intensa e velozmente do que nos fluxos migratórios anteriores provocam modificações significativas de espaços e de subjetividades. Essa superdiversidade, segundo o autor, tem evidenciado o caráter cada vez mais plurilíngue e multicultural das sociedades contemporâneas, principalmente nos seus grandes centros urbanos, locais nos quais tendem a se concentrar imigrantes de origens múltiplas, sócio, econômico e culturalmente diferenciados, com seus repertórios e padrões de usos linguísticos específicos. Esse fenômeno implica, conforme Vêras (2016, p. 60), em inevitável maior interação “entre os ‘iguais’ e os ‘diferentes’” e, conseqüentemente, frequentes “processos de enfrentamento do ‘outro’, discriminação, banimento e preconceito”.

Tendo essas questões em mente, o propósito desta dissertação de mestrado é suscitar a reflexão acerca de algumas implicações dessa superdiversidade em território nacional, no que tange, especificamente, à presença de alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos

em uma instituição escolar pública de educação infantil em Carapicuíba, município da Região Metropolitana de São Paulo.

1.1.1 O Brasil e seus Fluxos Imigratórios: um breve histórico

O início da história da imigração no Brasil, de acordo com Patarra e Fernandes (2011, p. 68), dá-se com a chegada de portugueses no período colonial, visando, não apenas à apropriação, tanto militar quanto econômica, da *Terra Brasilis*, quanto à implantação da grande lavoura de exportação – a cultura canavieira –, a qual “deu origem ao tráfego de escravos africanos, movimento migratório forçado que perdurou por três séculos (até 1850) e introduziu na colônia cerca de 4 milhões de cativos”¹.

Esse movimento inicial se diversifica substancialmente a partir do início do século XIX, quando passam a chegar ao país novas levas de imigrantes, impulsionadas, desta feita, por uma ótica, não de “imigração forçada”, mas, sim, de “imigração estimulada” (ZAMBERLAM, 2004, p. 7). Um contingente significativo desses novos fluxos imigratórios era constituído por imigrantes de origem europeia (suíços, alemães, italianos, poloneses, etc.)², os quais, além de atenderem a um desejo governamental de “branqueamento” da população brasileira de então (LESSER, 2015), surgiram, no mais das vezes,

(...) de uma lógica geopolítica de povoamento, articulada à ocupação de terras públicas consideradas “vazias” – **sem qualquer consideração pela população nativa, classificada como nômade e incivilizada**, na medida em que esse sistema de ocupação territorial avançou a partir da década de 1840 (SEYFERD, 2002, p. 119) (grifos meus).

¹ Ressalte-se que esse movimento “cunhou a sociedade escravocrata que marca a sociedade brasileira, deixando profundos e importantes traços em sua cultura”, mesmo após a Abolição, em 1988 (PATARRA E FERNANDES, 2011, p. 68).

² Para uma discussão mais pormenorizada do panorama que compreende também os complexos fluxos de imigrantes de origem não-europeia (japoneses, chineses, sírio-libaneses, etc.) ao Brasil, remeto o leitor às obras de Lesser (2001, 2015) e de Zamberlam (2004).

As primeiras décadas do século XX e principalmente após 1945, foi possível observar, segundo Zamberlam (2004, p. 7), um incremento da imigração estimulada com a procura por imigrantes qualificados, os quais eram destinados, não mais à zonas rurais do país, mas ao atendimento de “demandas de serviços urbanos, especialmente quando da modernização da economia brasileira”.

A partir da década de 1980, testemunhou-se, segundo Baeninger (2012), a chegada de novos contingentes de imigrantes provenientes, sobretudo, de países latino-americanos (particularmente da Bolívia, Paraguai e Peru) e africanos (em especial da Angola, Nigéria, Senegal e República Democrática do Congo). Há que se considerar, além disso, a entrada, a partir de 2010, de haitianos e sírios no país, muitos deles na condição de refugiados³, bem como, mais recentemente, a vinda, também em busca de refúgio, de cidadãos venezuelanos. Membros dessas populações passam, portanto, a integrar as forças laborais do país⁴.

De maneira geral, segundo informações provenientes da website do governo federal, o Portal do Brasil, o número de estrangeiros registrados junto ao Departamento da Polícia Federal no Brasil, em 2011, aumentou em 50% com relação a 2010⁵. Além disso, o número de trabalhadores imigrantes cresceu 131% entre o período de 2010 a 2015⁶. Dados computados em 2017 indicam que mais 112 mil imigrantes possuem trabalho formal no Brasil, naquele ano, sem contar aqueles que trabalham na informalidade. Mais de um terço (37%) dos trabalhadores estrangeiros estão em São Paulo, cerca de 42 mil pessoas⁷. Segundo o Censo Escolar 2016⁸, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

³ A esse respeito, ver também Gediel e Godoy (2016) e Cavalcanti e Maher (2018).

⁴ É relevante ainda apontar que, conforme Gabas (2016), a melhoria da economia brasileira percebida a partir de 1990 fez com que um número considerável de trabalhadores estrangeiros de diferentes multinacionais fosse transplantado de seus países de origem para trabalhar no Brasil, também assim integrando - ainda que em situação evidentemente muito mais favoráveis -, as forças laborais do país.

⁵ Dados disponíveis em <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/economia-brasileira-atrai-estrangeiros-e-imigracao-aumenta-50-em-seis-meses>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

⁶ Informação encontrada em <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/12/numero-de-trabalhadores-imigrantes-no-pais-cresceu-131>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁷ Informação disponível em <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/12/mais-de-112-mil-imigrantes-possuem-trabalho-formal-no-brasil>> Acesso em: 03 mar. 2018.

⁸ Informação retirada de <www.educacenso.inep.gov.br/censobasico>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Teixeira (INEP), as matrículas de alunos estrangeiros nas escolas do país aumentaram mais de 100% do ano de 2008 (34 mil matrículas) para o ano de 2016 (73 mil matrículas). De acordo com esse mesmo censo, a rede pública de ensino do país concentra 64% das matrículas desses alunos estrangeiros, sendo que cerca de 40% deles são alunos latino-americanos.

Desde logo é preciso deixar claro que ao se considerar a temática das imigrações uma categoria analítica, é preciso localizá-la historicamente. Desse modo, refletir sobre o imigrante, na contemporaneidade, implica, atualmente, focalizá-lo sob duas óticas. Trata-se, em primeiro lugar, de um sujeito que se encontra inserido em uma realidade muito particular, que o caracteriza como pertencente a um espaço social e cultural muito específico (DEMARTINI; TRUZZI, 2005); e de um trabalhador produzido no seio de relações sociais, as quais muitas vezes resultam em processos de violência e expropriação. Isso porque o capital não consegue se manter dependendo somente da força de trabalho advinda do interior de suas fronteiras. Para garantir e aumentar os níveis de acúmulo do capital, é preciso importar força de trabalho de outras regiões das suas periferias. Diversos autores, como, por exemplo, Harvey (1992), Nóbrega (2008) e Baeninger (2012) têm argumentado que, cada vez mais, o capital busca viveiros de mão de obra barata e desqualificada. Nessa direção, Demartini e Truzzi (2005, p.57) destacam que

A mundialização e seu corolário - a reestruturação produtiva - trouxeram várias consequências, entre elas, a precarização, a segmentação por sexo e raça/etnia, a desqualificação, a temporalidade do trabalho, além do desemprego e da exclusão social. Diante desse quadro, migrar vem se tornando uma necessidade para milhões de pessoas em muitas partes do mundo.

Frente a tudo isso, importa destacar que as cidades brasileiras passam, contemporaneamente, a abrigar, segundo Vêras (2012, p. 60), um número cada vez maior de “(i)migrantes recém-chegados, em um cinturão de precariedade”: precariedade de moradia, de condições laborais, de educação. Esse é o caso do grupo de imigrantes deste trabalho de dissertação de mestrado: os bolivianos.

1.1.1.1 A Imigração boliviana para o Brasil

O fluxo de pessoas imigrantes advindas da Bolívia para o Brasil, iniciado na década de 1980 e 1990, foi pautado na reestruturação produtiva e da flexibilização do trabalho, políticas

neoliberais da época⁹, que obrigaram contingentes grandes de trabalhadores a se lançarem para fora das fronteiras de seus países com o intuito de conseguir melhores postos de trabalho. Diferentemente de outros tipos de fluxos imigratórios, como a escravidão dos povos advindos da África, o levante europeu para o Brasil no final do século XIX e início do século XX e a imigração brasileira para os países considerados de primeiro mundo (Estados Unidos da América, países europeus e Japão), na segunda metade do século XX (LESSER, 2015), o fluxo imigratório Bolívia – Brasil é um exemplo da imigração de sujeitos de um país considerado periferia do capitalismo, para outro país também considerado periferia do capitalismo, um trânsito que Santos (2001) classificaria como estando no chamado eixo Sul – Sul.

Segundo Nóbrega (2008), a dificuldade de se coletar dados absolutos sobre a população boliviana no Brasil se deve ao fato de que, ao contrário de antigos fluxos que foram estimulados e organizados pelos Estados, migrações como a que se estabelece a partir da Bolívia são em grande medida realizadas de forma difusa e indocumentada, à revelia ou até mesmo em oposição aos interesses das regiões receptoras. Esses são os motivos pelos quais, desde sempre parece haver muita controvérsia sobre o número de imigrantes bolivianos no Brasil:

(...) enquanto o Censo de 2000 indica que há 20.388 bolivianos vivendo no Brasil (Souchaud; Baeninger, 2008, p. 274), um dos centros da Pastoral do Migrante afirma haver 200.000 bolivianos apenas na cidade de São Paulo. Os números oficiais mais fidedignos são os procedentes do Sistema Nacional de Estrangeiros (SINCRE), órgão responsável pelo controle de fronteiras da Polícia Federal. Segundo essa fonte, haveria em território brasileiro 49.140 bolivianos, dos quais 37.196 em São Paulo. De todo modo, há um consenso entre os estudiosos do tema de que há **uma sub-representação da população total de imigrantes nos dados oficiais, uma vez que**

⁹ Importa esclarecer que, segundo Harvey (1992), a reestruturação produtiva é um processo que se iniciou na segunda metade do século XX e que correspondeu a noção flexibilização do trabalho na cadeia produtiva industrial. Ocorreu como consequência da crise no sistema fordista/toyotista de produção, pilares produtivos do final do século XIX e da primeira metade do século XX. Onde antes predominava o modo de produção caracterizado pelo trabalho repetitivo do trabalhador e o processo de produção em massa de mercadorias, agora se pratica a flexibilidade do trabalho, em que o mesmo empregado executa variadas funções no ambiente da empresa. Além disso, o ritmo de produção obedece à demanda do mercado, evitando, assim, a estocagem de mercadorias, com o intuito de maximizar o lucro dos empresários. A primeira grande consequência da reestruturação produtiva foi à elevação do chamado emprego temporário, quando as indústrias contratam funcionários apenas em épocas de grande demanda na produção, demitindo-os quando não houver mais necessidade de se produzir mercadorias em grandes quantidades. Em segundo instância é possível verificar o processo de desregulamentação do trabalho que acarreta na multiplicação de contratos precários de trabalho e a diminuição da média salarial, gerando, assim, elevação dos índices de desemprego. Contribuiu também para o processo de *terceirização* da economia. Esse processo ocorre em razão dos baixos índices de geração de empregos no campo (setor primário) e nas indústrias (setor secundário), resultando no direcionamento da maior parte de trabalhadores para a área comercial e de serviços (setor terciário).

muitos ingressam de forma irregular no país. (NÓBREGA, 2008, p. 7) (grifos meus).

Ainda que não se saiba ao certo a cifra total de imigrantes bolivianos que residem atualmente em nosso país, é fato que, o maior contingente desse grupo populacional vem se concentrando no estado de São Paulo (ZANELLA, 2015).

Enquanto é sabido que o estado de São Paulo é o que mais recebe matrículas de alunos de outras nacionalidades (34,5% do total do país, seguido pelo Estado do Paraná com 10,7%, e o Estado de Minas Gerais, com 10,6%), dados provenientes do Cadastro do Aluno da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo atestam a presença significativa de imigrantes bolivianos nesse estado da federação. Segundo esse cadastro, em novembro de 2017, dentre os 10.298 estudantes estrangeiros matriculados na rede pública paulista, havia mais de 4 mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, cerca de 550 angolanos e 540 haitianos¹⁰.

1.1.1.2 Os imigrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo

Segundo levantamento realizado pela prefeitura da capital desse estado, em 2015, o maior contingente de imigrantes da cidade era, à época, composto por bolivianos, como pode ser visto no gráfico reproduzido a seguir¹¹:

¹⁰ A esse respeito, ver <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/pais-e-alunos/educacao-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-nas-escolas-da-rede-em-2017/>> Acesso em: 16 fev. 2018.

¹¹ Gráfico reproduzido de: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Perguntas%20frequentes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

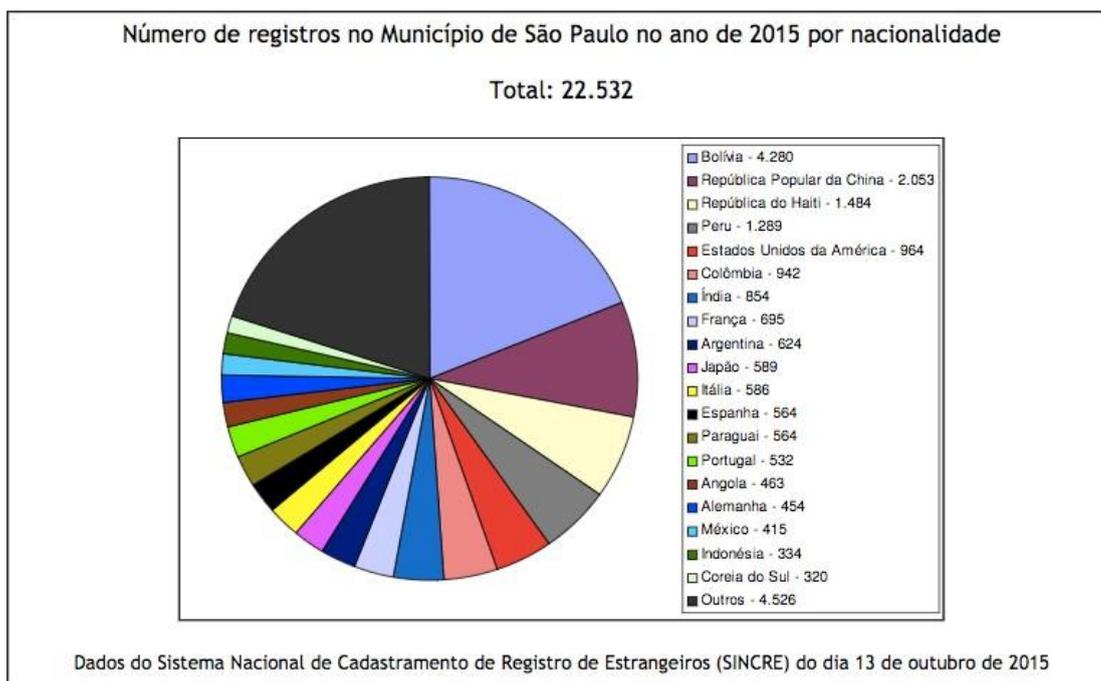


Fig. 1 – Número de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo em 2015.

Segundo Silva (2012), o motivo para São Paulo ter se tornado um dos principais polos receptores de imigrantes bolivianos para o Brasil, principalmente a partir da década de 1980, deve-se ao fato de essa cidade representar, em grande medida, uma possibilidade de mobilidade social. De acordo com esse autor,

A partir dos anos 80 foi se construindo um perfil característico desses imigrantes, que em sua maioria são jovens de ambos os sexos, solteiros e de escolaridade média, **e vieram atraídos principalmente pelas promessas de bons salários feitas pelos empregadores coreanos, bolivianos ou brasileiros da indústria da confecção.** Oriundos de várias partes da Bolívia, porém com uma predominância dos pacenhos e cochabambinos, estes imigrantes, muitos deles de origem rural, passaram a apostar tudo na atividade da costura, alimentando, assim, sonhos de uma vida melhor para si mesmos e seus familiares que lá ficaram. Em alguns casos, o resto da família também acaba emigrando, inclusive os pais, completando-se, assim, o processo de reunificação familiar (SILVA, 2012, p. 20-21) (grifos meus).

Assim, oriundos do Altiplano Andino, grande parte desses imigrantes bolivianos, muitos deles tendo entrado ilegalmente no Brasil, trabalha, sobretudo, para donos de pequenas oficinas de costura terceirizadas encarregadas de fornecer produtos para a indústria têxtil¹² e sofrem, de maneira endêmica, com as condições de trabalhos a quais são sujeitos:

¹² Vale ressaltar que o projeto imigratório das famílias bolivianas começa muito antes delas desembarcarem no Brasil (BAENNINGER, 2012). Tais projetos se iniciam na Bolívia, onde elas se agenciam, ou são agenciadas, para chegarem ao Brasil sabendo onde morarão e trabalharão e para quem trabalharão nas oficinas de costuras.

empreitadas de trabalho temporário “sem nenhuma forma de regulamentação trabalhista” (SILVA, 2012, p. 21). Conforme Amado (2011, p. 3), a maioria deles opera máquinas de costura “em turnos de até 16 horas, (...) moram em casas anexas às confecções, onde precisam pagar água, luz e comida, endividando-se com os patrões, num regime de semiescravidão, ganhando cerca de R\$ 0,10 por peça costurada”.

Referindo-se especificamente à Região Metropolitana de São Paulo, Vêras explica que, enquanto os grupos de imigrantes de mais longa permanência (como os italianos, os japoneses, os judeus e os sírio-libaneses), terminaram por se concentrar nas regiões mais bem servidas de infraestrutura urbana, isto é, em “áreas centrais e de boas localizações” da cidade de São Paulo, no caso de imigrantes recentes é possível observar um deslocamento, não apenas para bairros menos valorizadas da cidade (Pari, Bom Retiro, Brás), mas também para a sua periferia ou para municípios que compõem a Região Metropolitana da capital (VÉRAS, 2012, p. 78)¹³. Esse é o caso de certos imigrantes bolivianos, grupo focalizado no projeto de pesquisa aqui proposto, que passaram a residir em Carapicuíba, Zona Oeste da Grande São Paulo.

O exame da literatura especializada existente revela não ser ainda possível precisar o número exato de bolivianos residentes em Carapicuíba na atualidade. Mas, dados provenientes de órgãos oficiais ligados ao setor de educação desse município sugerem que esse número não é desprezível. Segundo censo realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 2014, Carapicuíba era, à época, o terceiro município do estado com o maior número de estudantes bolivianos, ou filhos de bolivianos, matriculados da rede pública de ensino¹⁴. Além de o município contar com uma grande comunidade escolar de nigerianos e haitianos, de acordo com a Secretaria de Educação do Município de Carapicuíba,

¹³ Segundo Oliveira e Baeninger (2014, p. 11), o Censo Demográfico de 2010 apontou para um movimento dos imigrantes bolivianos também para o interior do Estado de São Paulo, motivado, possivelmente, “pela saturação do mercado de trabalho na cidade de São Paulo”. Destaque-se que, de acordo com as autoras, dentre as cidades paulistas onde se pode observar maior presença de bolivianos, três delas são polos importantes de produção têxtil/confecção do estado: Americana, Indaiatuba e Santa Bárbara do Oeste.

¹⁴ Informação disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

cerca de 35% das matrículas nesse município, em 2014, eram de alunos bolivianos ou filhos de bolivianos¹⁵.

No que se seguem, as políticas linguísticas e educativas que vêm acompanhando os processos migratórios para o Brasil.

1.1.2 O Brasil e suas Políticas Linguísticas e Educativas Para Imigrantes

O caráter multilíngue brasileiro é, conforme Cavalcanti (1999) e Oliveira (2009), dentre outros, atestado pela existência de mais de 230 línguas faladas atualmente no país. Além da língua portuguesa, encontram-se em uso em território nacional mais de 188 línguas indígenas, 02 línguas de sinais e cerca de 40 línguas de imigrantes. Entretanto, “no imaginário da imensa maioria dos brasileiros, somos um país monolíngue” (MAHER, 2013, p. 117). O desconhecimento de que, como explica Oliveira (2009, p. 20), além do português, “muitas outras línguas foram e são igualmente faladas no país” decorre da eficácia das políticas de repressão linguística implantadas ao longo da história do Brasil. Tais políticas linguísticas, a serviço da implantação do ‘mito do monolinguismo nacional’, visto como necessário para a construção de um Estado-Nação brasileiro¹⁶, visavam impor, sistematicamente, a língua portuguesa como ‘língua da nação’ em detrimento das demais línguas aqui existentes (CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; MAHER, 2018). É a partir daí que o plurilinguismo brasileiro passa a ser considerado “algo nefasto, ruim, uma condição a ser evitada, combatida” (MAHER, 2006, p. 31).

O mito do monolinguismo no Brasil, importa enfatizar, crava-se no fundamento teórico que Hobsbawm e Ranger (1997) intitulam “tradição inventada”. Segundo os autores:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou

¹⁵ Dado disponível no site <<http://www.carapicuiiba.sp.gov.br/index.php/educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

¹⁶ A consolidação dos Estados modernos, conforme Blommaert (2010) e outros tantos autores, esteve sempre assentada na premissa de que a garantia de sua unidade política dependeria, dentre outros fatores, de uma pretensa uniformidade linguística e cultural no interior de suas fronteiras. A esse respeito, Maher (2006, p. 31) esclarece que o surgimento do mito do monolinguismo ocorreu a partir da Revolução Francesa, momento que se constitui a noção de Estado Nação no interior de um projeto de modernidade que insistia “na necessidade de tornar o Estado homogêneo - uma língua, uma cultura, uma religião - para garantir a continuidade da ideia de nação constituída”.

simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 9).

Conforme Oliveira (2009, p. 19) não é por acaso que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. Criou-se o discurso que, enraizado e continuamente repetido, consolidou a “tradição” de que no Brasil se fala unicamente o português. Paralelamente, organizaram-se sistematicamente também discursos para legitimar a ideia de que outras línguas inexisteriam em território brasileiro. Políticas de repressão às outras línguas aqui faladas foram cruciais nesse sentido, quer essas políticas tenham historicamente se voltado para reprimir o uso das línguas minoritárias brasileiras.

No que tange especificamente ao cerco às línguas de imigração – e a uma educação linguística que as contemplasse –, temos que o seu ápice no país ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, quando Getúlio Vargas assinou “um conjunto de decretos-leis que proibia os imigrantes e seus descendentes, aqui lotados, de fazerem uso de suas línguas maternas e manifestações culturais” (MAHER, 2013, p. 123). Nesse período, segundo Oliveira (2009, p. 22), o governo

(...) ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas.

Ainda que, a partir da Constituição de 1988, algumas iniciativas para uma maior valorização das línguas de imigrantes e de seus descendentes no país estejam acontecendo¹⁷, elas ainda são bastante tímidas e têm sido incapazes de totalmente reverter o quadro de descaso, quando não de violência, com que foram tratadas historicamente. Isso é particularmente verdadeiro no que se refere à valorização dessas línguas minoritárias no currículo escolar. Segundo Morello (2018, p. 92), as consequências das políticas de repressão linguística em vigor até o final da década de 1980 são tais que, ainda hoje, apesar da existência de legislação favorável,

¹⁷ Algumas dessas iniciativas dizem respeito a processos de cooficialização, com o português, de línguas de imigração (pomerano, hunstriqueano, talian e alemão) em 13 pequenos municípios brasileiros nas regiões sul e sudeste do país (MORELO, 2012; OLIVEIRA, 2018).

(...) continua permanecendo o não reconhecimento, pelas instituições brasileiras, das necessidades linguísticas de diferentes grupos de cidadãos brasileiros. (...) As condições para a adoção dessas línguas [minoritárias] como línguas de instrução ainda são inexistentes e a perspectiva de educação bilíngue e/ou multilíngue no Brasil continua sendo minada por esses processos históricos de marginalização e silenciamento (MORELLO, 2018, p. 92)¹⁸.

Tendo descrito o cenário mais amplo no qual a pesquisa aqui descrita se insere, destaco, no que segue, o conceito de projeto migratório.

1.1.3 Projeto migratório

A noção de projeto migratório (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012; XAVIER, 2010) como conceito teórico é utilizado nos estudos da Demografia, com mais afinco. Mas além desse campo de pesquisa, ele é utilizado nas Ciências Sociais de forma geral, como na Sociologia ou História. Nessa dissertação ele entrará como arcabouço teórico para a Linguística Aplicada.

Isso porque, o conceito de Projeto Migratório está pautado nas estratégias, intenções, objetivos, aspirações e desejos elaborados pelos sujeitos migrantes (XAVIER, 2010) para o novo local de moradia. O pesquisador deve observar criticamente esses componentes tendo como pano de fundo um plano de vida complexo e ramificado.

Esses empreendimentos metodológicos para compreender os objetivos dos Projetos Migratórios dos sujeitos, se baseia totalmente na fala dos próprios sujeitos sobre suas projeções e expectativas de vida. Por isso, posiciona o migrante num papel de agenciador de suas escolhas na empreitada de migrar.

As questões macro sociais, políticas e econômicas elencadas como causa dos fluxos migratórios não são deixadas ou relativizadas. Pelo contrário, será incluso a elas a dimensão que o conceito de Projeto Migratório carrega consigo.

Os objetivos do Projeto Migratório podem ser individuais ou coletivos/familiares. Podem ser sobre o tempo presente, o tempo futuro de médio ou de longo prazo. E há, ainda,

¹⁸ No original: "(...) there is still a lack of recognition, across Brazilian institutions, of the language needs of different groups of Brazilian citizens. (...) The conditions for adopting such languages as media of instruction are not yet in place and the prospects for bilingual and/or multilingual education in Brazil continue to be undermined by these historical processes of marginalization and silencing." Esclareço que todas as traduções incluídas nesta dissertação são de minha responsabilidade.

as projeções geracionais desses objetivos. Essas temporalidades variam conforme o histórico de imigração dos sujeitos e como ele entende o sucesso ou insucesso de seu Projeto Migratório.

O projeto migratório é composto, a princípio, por elementos que são baseados no que se considera “dignidade” no território originário do sujeito imigrante. Após o deslocamento e o enfrentamento com as novas condições de vida e trabalho, os objetivos do projeto vão se reformulando. Essas formulações novas misturadas com os objetivos originários que compreende o Projeto Migratório na sua totalidade.

1.2 O problema de pesquisa

É outorgado pela Legislação Brasileira o direito de estrangeiros ao acesso à educação da mesma forma que crianças e adolescentes brasileiros, conforme assegurado nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos artigos 53º ao 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nos artigos 2º e 3º da Lei da Migração (BRASIL, 2017)¹⁹.

Entretanto, até o momento, não há qualquer política linguística e/ou educativa explicitamente voltada para o acolhimento linguístico/cultural desse tipo de alunado na rede pública de ensino, de um modo geral, nem em Carapicuíba, mais especificamente: a língua portuguesa é a língua de instrução no ensino a eles ministrado e o que se almeja é, única e exclusivamente, levá-los a adquirirem proficiência acadêmica nessa mesma língua. Além de os desenhos curriculares não contemplarem a língua materna desses alunos, o que tende a ter consequências negativas na construção de suas identidades (DE FINNA, 2010), o ensino da língua dominante do país é feito como se o aluno imigrante fosse lusofalante.

Conforme Amado (2011), o ensino de *Português como Língua Adicional/Segunda Língua* (PLA/PL2) para imigrantes recém-chegados à Região Metropolitana de São Paulo

¹⁹ Importa esclarecer, ademais, que a Lei dos Refugiados (BRASIL, 1997) em seus artigos 43º e 44º, reafirma a necessidade de se garantir o acesso ao ensino público do país, mesmo que o estrangeiro na condição de refugiado não possua a documentação geralmente exigida nos processos de matrícula.

vem se dando, prioritariamente, por meio de iniciativas levadas a cabo por Organizações Não Governamentais, a maior parte delas de cunho religioso. Um impedimento para que isso possa ocorrer também na rede pública é o fato de que os professores que atuam nessas escolas tenham sido formados para ensinar português para crianças e adolescente brasileiras que têm o português como língua materna: no estado de São Paulo, os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa não contemplam o ensino de PLA/PL2²⁰. Dessa forma, os professores de português, que agora passaram a ter em suas salas de aula alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos que não têm o português como primeira língua, caso sejam sensíveis às necessidades desses seus alunos, estão tendo que lidar com essa nova situação intuitivamente, sem terem tido formação específica para tanto.

Possivelmente, muitos desses professores partem do pressuposto que os filhos de imigrantes bolivianos são falantes de espanhol e, desse modo, conduzem suas aulas apostando que, dada a proximidade tipológica entre o espanhol e o português, esses alunos pelo menos entenderiam o que é dito em sala de aula. Entretanto, é preciso considerar que, na Bolívia, fala-se, não apenas o espanhol, mas também diferentes línguas indígenas, como o quéchua, o aimará, o guarani, dentre outras menos utilizadas (chipaya, chiriguano, etc.). O Censo realizado no país em 2001, revelou que 11,6% da população nacional era composta por monolíngues em uma língua indígena, 33,2% era bilíngue (espanhol e língua indígena) e apenas 49,8% era monolíngue em espanhol (BOLÍVIA, 2001). Isso implica dizer que existe a possibilidade de que os alunos filhos de imigrantes bolivianos recém-chegados ao Brasil possam fazer uso de repertórios linguísticos muito mais complexos do que se imagina: não é de todo improvável, inclusive, que alguns deles, contrariando o que se acredita no senso comum, não tenham qualquer proficiência em espanhol. Daí a necessidade de ampliarmos nosso conhecimento, tanto acerca dos perfis sociolinguísticos desse alunado, quanto das práticas pedagógicas em andamento para eles direcionadas, de modo a podermos pensar planejamentos de educação linguística, em nossos Cursos de Licenciatura, que sejam relevantes para esses alunos e respeitosos para com eles. Essa foi a problemática que motivou a pesquisa aqui referida, cujos objetivos são descritos a seguir.

²⁰ O Curso de Letras da UNICAMP passou a oferecer aos seus licenciandos, em 2015, a possibilidade de ele poderem também optar por uma segunda habilitação em Português como Segunda Língua. Mas, esses graduandos, é importante frisar, só poderão integrar a rede pública de ensino a partir do final de 2018.

1.3 Objetivos do estudo

1.3.1 Objetivos gerais

A pesquisa em questão teve por objetivo geral, considerando a caracterização do contexto descrito anteriormente, investigar como se dá a inserção de crianças filhas de imigrantes bolivianos na rede municipal de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo. Para tanto, serão focalizadas duas turmas de Pré II de uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil – desse município, turmas essas que têm, atualmente, cinco alunos com essas características (três em uma turma e dois na outra).

1.3.2 Objetivos específicos

Essa dissertação almejou, mais especificamente, tentar determinar (i) alguns aspectos dos perfis familiares e sociolinguísticos das crianças participantes do estudo; (ii) analisar as representações de suas professoras no que tange a essas crianças em suas salas de aula; (iii) refletir, considerando alguns dos princípios de uma pedagogia multilíngue, sobre os modos de participação dessas crianças em atividades de letramento e (iv) examinar os indícios percebidos acerca da Política Linguística em andamento na instituição escolar focalizada.

A análise dos dados empreendida foi orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Em relação às representações dos pais das crianças participantes da investigação:**
- a. O que caracteriza o histórico de imigração para o Brasil de cada família (quando chegaram aqui, com que intuito etc.)?
 - b. Qual é o nível de escolarização dos progenitores das crianças participantes do estudo e qual é a sua atual ocupação profissional?
 - c. Que língua(s) são faladas no ambiente familiar? Entre os próprios progenitores? E com os seus filhos?

- d. Qual o papel da língua portuguesa no ambiente familiar? E da(s) outra(s) língua(s) de seu repertório verbal?
- e. Como as línguas utilizadas no ambiente familiar são hierarquizadas?
- f. Em que sentido, as representações dos pais focalizados indiciam a existência de políticas linguísticas familiares específicas?
- g. Quais são as expectativas com relação à escolarização de seus filhos?

I. Em relação às professoras participantes da pesquisa:

- a. Que representações essas professoras constroem sobre as identidades das crianças participantes do estudo? De que forma, o modo como elas nomeiam essas crianças atesta essas representações?
- b. O que caracteriza as interações dessas professoras com seus alunos filhos de imigrantes bolivianos em sala de aula?
- c. Como essas professoras abordam, do ponto de vista metodológico, o ensino de língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, para essas crianças? Há alguma diferença entre essa abordagem e a abordagem que utilizam com as demais crianças presentes nas suas salas de aula?
- d. Em que sentido as respostas às perguntas anteriores servem como indícios da política linguística adotada pela escola em questão?

I. Em relação às crianças participantes do estudo:

- a. Como se configura o seu repertório linguístico?
- b. O que caracteriza as interações dessas crianças com suas professoras e com seus colegas na sala de aula? E em atividades extraclasse?
- c. Como essas crianças percebem e avaliam atividades pedagógicas conduzidas em espanhol e tendo por base materiais autênticos construídos nessa língua?

1.4 Justificativa e relevância social da pesquisa

Embora haja diversos estudos sobre fenômenos que envolvam a imigração boliviana no Brasil de um modo geral (BAENINGER, 2012), ou até mesmo sobre a presença de filhos de imigrantes bolivianos em instituições escolares brasileiras na Educação Básica (MAGALHÃES, 2010; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA e BAENINGER, 2011; CARVALHO, 2014 e GONÇALVES, 2014, dentre outros), as pesquisas centradas nesse tipo de aluno na Educação Infantil são ainda muito escassas. Até o momento, encontram-se referências a apenas três estudos que abordam à questão nesse nível de ensino: Silva e Souza (2012), Freitas e Silva (2015) e Gonçalves (2016). Embora essas três pesquisas também focalizem, em maior ou menor grau, questões que também me interessa investigar, os dados nelas descritos, além de não considerarem a multiplicidade de repertórios linguísticos desse tipo de alunado, dizem respeito a escolas localizadas, ou em outra região do país – fronteira Brasil/Paraguai, no caso do estudo de Gonçalves (2016) – ou em bairros centrais (Bom Retiro, Brás e Pari) da capital do Estado de São Paulo (SILVA e SOUZA, 2012 e FREITAS e SILVA, 2015). Nenhuma pesquisa voltada para as implicações da presença de filhos de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo, foi encontrada, o que, espero, contribua para justificar a pesquisa realizada.

O estudo em questão se justifica, para além disso, dada a sua relevância social, já que a ação investigativa contemplada se dirigiu a um grupo social – filhos de imigrantes bolivianos – que vem sendo sistematicamente marginalizado nas escolas brasileiras, como apontam, não só vários pesquisadores – ver, apenas à guisa de exemplo, Oliveira, 2013 ou Freitas e Silva, 2015 –, como também a imprensa²¹. Ao dirigirmos o olhar para as “vozes do sul”, isto é, para aqueles que, marginalizados, representam a “metáfora do sofrimento humano” (SANTOS, 2001, p. 12), pretende-se dar a “conhecer as vozes das margens e, conseqüentemente, [o modo] como [essas vozes] evocam as vozes do centro” (MOITA LOPES, 2006, p. 94). A relevância social do estudo empreendido também reside na possibilidade de oferecer aos participantes de pesquisa, no caso, às professoras interlocutoras do estudo, bem como a outros membros da instituição escolar estudada (coordenação e direção), de avaliarem a

²¹ A esse respeito ver, por exemplo, a matéria “Bolivianos pagam para não apanhar em Escola Estadual” publicada, em 28/09/2010, no caderno Cotidiano da Folha de São Paulo.

conveniência e a eficácia de suas práticas cotidianas, após terem tido acesso aos resultados da análise de dados a elas fornecidos.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação de mestrado está organizada em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo, procurei apresentar o tema, o contexto e os objetivos da pesquisa conduzida de modo a justificá-la.

O segundo capítulo é devotado à explicitação dos principais esteios teóricos que deram sustentação à investigação em pauta. Para tanto, iremos discorrer, inicialmente, sobre os conceitos de representação e de identidade cultural. Em seguida, discuto as particularidades do comportamento de sujeitos bi/multilíngues, detendo-me, nesse percurso, nas noções de repertório comunicativo e de práticas translingues. Na continuidade, discuto políticas linguísticas, de um modo geral, e políticas linguísticas familiares, em particular. O capítulo se encerra com algumas considerações sobre os processos educativos bi/multilíngues.

No capítulo 3, é descrito brevemente a vertente específica do campo de estudos ao qual esta dissertação está filiada, qual seja, a Linguística Aplicada denominada Crítica ou Indisciplinar e é tecida considerações sobre o paradigma qualitativo e interpretativista de investigação, detendo-me em algumas particularidades dos Estudos de Caso. A seguir, **discurso** mais detalhadamente sobre algumas particularidades do Município de Carapicuíba e descrevo a instituição escolar no qual a pesquisa foi conduzida, os participantes da investigação, os procedimentos metodológicos adotados e os cuidados éticos observados.

A análise dos dados gerados para a pesquisa realizada é feita no quarto capítulo, que está dividido em quatro seções. Na primeira delas descreveremos e analisaremos os perfis sociolinguísticos dos pais entrevistados e suas representações que sugerem a existências de certas políticas linguísticas familiares. Na segunda, examinaremos as narrativas das professoras sobre seus alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianas e o que suas falas sugerem a respeito de suas práticas pedagógicas, bem como sobre minhas observações em suas salas de aula. Na continuidade, debruçamos-nos sobre os discursos e os comportamentos dessas crianças multilíngues durante as “Rodas de Conversa” que para elas foram ministradas. Por fim, apresentaremos ao leitor as interpretações sobre o que foi

observado acerca do comportamento dessas mesmas crianças em suas interações sociais fora da sala de aula.

Por fim, de forma a dar por encerrada essa dissertação, é tecido minhas considerações finais e listo as referências bibliográficas consultadas.

CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO TEÓRICO

Considerando os propósitos da pesquisa aqui descrita, abrimos este capítulo discorrendo sobre os conceitos de representações e de identidades culturais. De forma a dar continuidade à apresentação do referencial teórico que deu sustentação à análise de dados empreendida, discutimos em seguida, o comportamento discursivo dos sujeitos bi/multilíngues, nos detemos as noções de repertório comunicativo e de práticas translíngues. Na terceira seção deste capítulo discorreremos sobre políticas linguísticas, de modo a tentar compreender quais são os papéis das línguas faladas pelos alunos interlocutores de pesquisa, bem como o modo como elas são hierarquizadas, nos seus diferentes espaços de convívio. Por fim, focalizamos alguns aspectos do que se convencionou denominar Pedagogia Multilíngue com vistas a refletir sobre alguns de seus princípios para o acolhimento linguístico-cultural de alunos oriundos de famílias de imigrantes.

2.1 Representações e identidades culturais

Esta seção tem como objetivo fazer uma revisão da literatura existente acerca dos conceitos de representação e de identidade cultural. Para isso, será utilizado como referência Hall (1997, 2006), Silva (2000) e Cuche (2002), dentre outros autores que adotam uma perspectiva pós-estruturalista.

A concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados é a origem do raciocínio de Hall (1997) quando ele discorre sobre o funcionamento da linguagem como

processo *de significação*. Conforme argumenta o autor, os significados só podem ser culturalmente partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funcionaria, então, como um *sistema de representação*. Assim, a função da linguagem não é meramente refletir, espelhar sentidos preexistentes a ela: sua função é, pelo contrário, construir significados, atribuir sentidos, em atos de enunciação, a tudo e a todos que nos rodeiam (HALL, 1997, p. 61). A representação é, portanto, um processo discursivo de significação, que é sempre cultural-sócio-historicamente construído.

Na mesma linha argumentativa, Silva (2000), enfatiza que o significado não é algo dado, direto, transparente, e que ele não permanece intacto na passagem pela representação. Os sentidos estão sempre sendo negociados para poderem ressoar, frequentemente de forma modificada, em novas situações. Também para esse autor, a linguagem é, por excelência, o espaço cultural partilhado em que se dá a produção de significados através da representação. Devemos aprender, portanto, a considerar o significado, menos em termos de exatidão e verdade, e mais em termos de efeitos de sentido produzidos em trocas comunicativas.

A perspectiva pós-estruturalista de representação concebe a linguagem - e, por extensão, todo o sistema de significação - como uma estrutura instável e indeterminada e, portanto, rejeita a noção clássica de representação como mimese do real. Pelo contrário, o conceito de representação pós-estruturalista incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem (SILVA, 2000, p. 90-91).

Posta a relação intrínseca entre linguagem e a construção de significados a partir de representações, qual seria o papel dessa relação com a questão da identidade? Tanto Hall (1997, 2006), quanto Silva (2000), postulam que as identidades são, em si mesmas, nada mais do que representações culturalmente e socialmente (auto)atribuídas via linguagem. Dizer isso é o mesmo que dizer que as identidades não são atributos inatos ou fixos, imutáveis dos seres humanos: elas são, pelo contrário, continuamente (re)construídas, (re)elaboradas em atos de criação linguística ativamente produzidas pelos usuários da linguagem.

Segundo Hall (2006), o processo de construção de identidades oscila entre dois polos: aqueles processos que tendem a estabilizar (homogeneizar) a identidade e aqueles processos que tendem a desestabilizá-la (pluralizar) , e, até algumas vezes, a subvertê-la. Porém a tendência é a normatização, a fixação e estabilização de padrões, estigmas, *habitus* (BOURDIEU, 1998), costumes, modos de vida e discursos recorrentes e aceitos. Mas, na

medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, essa comunidade precisa ser inventada, imaginada (ANDERSON, 2008). E para tanto, é preciso que as diferenças intrínsecas a esse agrupamento sejam apagadas. A esse respeito, Hall (2006, p. 59) afirma que:

(...) não importa quão diferentes seus membros [os membros da nação] possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional²².

É necessário, portanto, criar laços imaginários que permitam “ligar” as pessoas que compartilham um território, já que, sem eles, elas seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum, sem “nacionalidade”. Esses essencialismos, esses movimentos de fixação identitária, ignoram que as culturas nacionais devem, conforme argumenta Hall (2006, p. 62), ser pensadas “como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade”. Isso porque o ato de representarmos a nós mesmos ou a alguém como sendo “x” ou “y” implica dizer que a *identidade* é fundamentalmente um sistema de construção de *diferenças*. Conforme também insiste Silva (2000),

(...) a declaração da identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. **A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)** (SILVA, 2000, p. 79).

As identidades não podem, portanto, serem entendidas fora dos *sistemas de diferenciação social* nos quais adquirem sentido, já que não somos “seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p. 78)²³. Temos, então, que

²² Destaque-se, nesse sentido, que, segundo Hall (2006), as línguas têm sido elementos centrais deste processo de homogeneização, com a imposição de uma *língua nacional* única e comum a todos os membros da nação.

²³ No que tange à relação cultura e linguagem é preciso sublinhar que esses dois conceitos funcionam como sistemas interdependentes. Uma evidência dessa interdependência é o fato de, segundo Camargo (2014, p. 79), para que um falante seja considerado proficiente em uma dada língua, não é suficiente que ele conheça sua “gramática, vocabulário e regras fonológicas; também é necessário ter conhecimento da maneira como os membros de determinada comunidade estabelecem correspondências entre suas representações de mundo e a linguagem.”

tanto a identidade, quanto a diferença, são discursivamente criadas no interior das relações sociais. Isso significa que ambas estão

sujeitas a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias: elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Afinal, como bem nos lembra esse mesmo autor, quem “tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade” e a diferença (SILVA, 2000, p. 81), isto é, tem o poder de classificar e de incluir, ou, se lhe convém, de excluir indivíduos ou grupos sociais²⁴. Um dos processos mais eficientes para hierarquizar as identidades é, argumenta esse especialista, demarcá-las tomando por base uma identidade específica como norma, como padrão, “como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. A repetição sistemática dessa identidade normatizada como ideal, faz com que ela seja aceita e internalizada sem quaisquer questionamentos²⁵. E a construção de uma identidade dita ‘natural’, ‘desejável’ e ‘única’ como ideal tem efeitos nefastos, já que a força dessa representação “é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2000, p. 83). Traçando aqui um paralelo com as ideias de Anderson (2008), entendo que, assim como a nação corresponde a uma “comunidade imaginada”, teríamos, também, uma *identidade nacional imaginada*, eleita pela sociedade como referência para a determinação do que seria seu cidadão de direito pleno. Via de regra, essa representação diz respeito a um cidadão branco, do sexo masculino, cristão, heterossexual e brasileiro.

O sociólogo e antropólogo Cuche (2002) caracteriza a noção de identidade como polissêmica e fluída, e também destaca o caráter de inclusão e exclusão que esse conceito carrega consigo, pois é construído como uma categorização da distinção nós/eles, baseada na diferenciação sociocultural. No entanto, aponta esse pensador franco-argelino, o conceito de identidade aparece, no mais das vezes, ligado a uma “herança cultural”, a uma inevitável socialização do sujeito no interior do grupo ao qual pertence. Este sujeito seria levado a

²⁴ Também para Rajagopalan (2003), as identidades são criadas no interior de um sistema de representação que é arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

²⁵ Apoiado nos ensinamentos de Butler (1999), Silva explica que é justamente na repetição, e na possibilidade de que essa repetição possa ocorrer, ou ser interrompida, que os atos linguísticos responsáveis pela instauração de determinada identidade hegemônica sejam eficazes, ou não.

interiorizar os modelos culturais que lhe “são impostos, até o ponto de se identificar com seu grupo de origem” (CUCHE, 2002, pg. 179). O autor, no entanto, questiona essa noção determinista de identidade cultural, argumentando que “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas” (CUCHE, 2002, p.182).

Para o autor, não existe “identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, a identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética” (CUCHE, 2002, p.183). A identificação é, invariavelmente, acompanhada, pela diferenciação, por isso, a identidade tem um caráter multidimensional e dinâmico com ênfase em sua complexidade, mas também em sua flexibilidade. A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e, até mesmo, manipulações. Por isso, ela é sempre uma negociação entre uma “autoidentidade”, definida pelo próprio sujeito, e uma “heteroidentidade”, definida por outros. Neste sentido, a autoidentidade terá maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade, dependendo das relações de força estabelecidas entre os setores da sociedade que estão em contato, já que, também para Cucho (2002, p. 186),

nem todos os grupos têm o poder de nomear e de se nomear (...) somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros.

E é por esse motivo que Cucho (2002, p. 188) afirma ser papel do cientista social “elucidar as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar etc.”.

A análise dos registros realizada nesta dissertação de mestrado está pautada nas noções de representação e identidade discutidas nesta seção. Os discursos dos participantes da pesquisa aqui relatada sobre suas próprias identidades, ou sobre as identidades de outrem, serão examinados como construções discursivas de sujeitos inseridos em relações sociais específicas e assimétricas em termos de poder.

2.2 O comportamento discursivo de sujeitos bi/multilíngues

Vários pesquisadores estrangeiros (GROSJEAN, 1982; MARTIN-JONES e ROMAINE, 1986; GARCÍA, 2009; BUSCH, 2012; GARCÍA e WEI, 2014, dentre outros) e

brasileiros (MELLO, 1999; 2010; MAHER, 2007; CAMARGO, 2014; MEGALE, 2017, dentre outros) vêm se debruçando sobre a questão dos comportamentos discursivos de sujeitos inseridos em contextos bi/multilíngues, ressaltando as ideias equivocadas que são, frequentemente, evocadas a respeito desse tema. Em síntese, segundo Maher (2007), tais equívocos dizem respeito à crença de que o sujeito bi/multilíngue

1. teria o “controle” de suas línguas equivalente ao “controle” dos falantes nativos dessas línguas;
2. funcionaria “plenamente” em cada uma dessas línguas em todos os domínios e modalidades e;
3. utilizaria cada uma dessas línguas sem que houvesse qualquer tipo de interferência de uma língua na outra.

Dados empíricos têm demonstrado que na base dessas crenças infundadas está uma concepção bastante problemática de língua e uma visão idealizada de ‘falante nativo’. Observa-se que na primeira asserção listada acima, o conceito de ‘falante nativo’ tomado como parâmetro para se definir o sujeito bi/multilíngue seria alguém com uma ‘competência absolutamente plena’ ou ‘habilidade nata’ de sua língua nativa. Em primeiro lugar, é preciso atentar para o fato de que ‘língua’ aí é tomada, não como o resultado de práticas, de interações sociais (BAKHTIN, 1988), mas como um ‘objeto’; reificada, ela é vista como algo que seria ‘dominável’, algo passível de ser apreendido em sua totalidade, o que, evidentemente, não procede²⁶. Mas, mesmo que isso fosse possível, ainda assim, qualquer análise superficial das competências linguísticas/comunicativas observáveis entre os falantes nativos de uma dada língua seria capaz de revelar que essas competências variam – quando se considera sua procedência, sua faixa etária, seu nível de escolarização, por exemplo – enormemente de um sujeito para outro. Trata-se, portanto, de um entendimento de falante nativo e de suas competências “como uma abstração idealizada”. (Maher, 2007, p. 72).

²⁶ Para uma crítica mais aprofundada dessa visão equivocada de língua ver Makoni e Pennycook (2007) e Martin-Jones *et al* (2012).

Também a segunda asserção é sustentada pela ideia de ‘perfeição’ ao advogar a existência de um sujeito bi/multilíngue ‘equilibrado’, que seria capaz de desempenhar, com igual competência, todos os domínios e modalidades de cada uma de suas línguas. As pesquisas vêm reiterando o fato de que

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

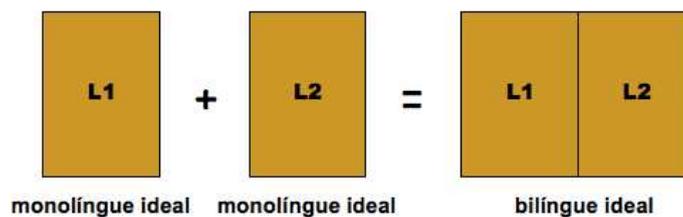
Outro equívoco em relação ao que comumente se acredita ser o comportamento discursivo do sujeito bi/multilíngue diz respeito à crença de que ele manteria as suas línguas bem separadas umas das outras: esses sistemas não se ‘contaminariam’ mutuamente, já que suas fronteiras seriam rigidamente fixadas e impermeáveis. Ora, o que se verifica, na realidade, é que as fronteiras entre as línguas são, de fato, muito porosas, o que permite com que os sujeitos bilíngues transitem continuamente entre elas, seja por meio de “alternância de códigos” (*code-switching*)²⁷, pela utilização de empréstimos linguísticos (*borrowings*) ou pelo uso de mesclas, hibridizações linguísticas (*translanguagings*)²⁸. Assim sendo, temos que o sujeito bilíngue não é a somatória de dois monolíngues idealizados cujas línguas seriam mantidas ‘intactas’ sem se deixar afetar pelo contato mútuo (MARTIN-JONES e ROMAINE, 1986). De uma perspectiva sócio-funcional de bilinguismo (GROSJEAN, 1982), o sujeito bilíngue, pelo contrário, “opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2”. Ele operaria, portanto, em um terceiro espaço discursivo (MAHER, 2007, p. 77).

²⁷ Uma descrição aprofundada dos diferentes tipos de *code-switching* encontrados em discursos de sujeitos bilíngues pode ser vista na dissertação de mestrado de Camargo (2014).

²⁸ Segundo García e Wei (2014, p. 22), a noção de ‘translinguagem’, embora também contemple no seu bojo, as práticas de mudança de língua (*code-switching*) na interação ou em um enunciado, difere da noção de ‘alternância de códigos’, ela vai além, pois também se refere “à construção e ao uso pelo falante de práticas discursivas complexas e inter-relacionadas às quais não são facilmente identificadas com uma ou outra definição de língua”.

Na Figura 2, a seguir, apresenta, em versões adaptadas, imagens encontradas em Maher (2007, p. 76-77) que refletem esquematicamente essas duas visões antagônicas do fenômeno:

O Bilingue Idealizado



O Bilingue Real

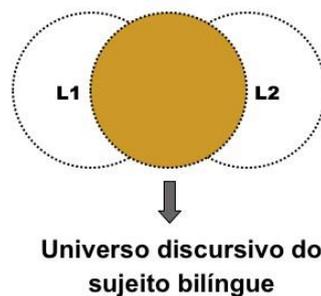


Fig. 2 – Visão idealizada e visão realista do sujeito bilingue

A dificuldade em adotarmos uma visão mais realista de bilinguismo deriva do fato de que os exames das práticas de linguagem em contexto de bilinguismo são, quase sempre, no dizer de García (2009, p. 7), sustentados por uma ideologia linguística *monoglóssica*, ou seja, as línguas do sujeito bilingue, particularmente em contexto educativos, são tratadas como entidades separadas, como sistemas autônomos. Partindo de uma orientação bakhtiniana, a autora propõe que essas práticas sejam consideradas de uma perspectiva *heteroglóssica*, nas quais as línguas são concebidas, não como unidades independentes e enclausuradas em suas próprias construções/formas/estruturas, mas sim pensadas nas relações que forçosamente estabelecem umas com as outras em situações de trânsito e hibridização entre elas. Isso implica dizer que, ao invés de considerarmos cada uma das línguas do sujeito bi/multilíngue como unidades autônomas, muito mais produtivo é considerarmos seu *repertório linguístico*.

Com Bush (2012), aprendemos que as primeiras incursões sobre o conceito de “repertório linguístico” foram feitas por Gumperz (1964), um especialista do campo da antropologia linguística que cunhou o constructo após estudo de campo em um mercado de rua indiano. Esse autor identificou que, naquele contexto plurilíngue, os falantes não utilizavam formas ‘puras’ das línguas. Entretanto, apesar de esses sujeitos normalmente utilizarem as suas línguas fazendo criações próprias, eles eram perfeitamente entendidos naquela coletividade. A partir dessa percepção, Gumperz argumenta, então, que, se o objetivo é compreendermos como se dão os processos comunicativos em situações de multilinguismo, é preciso atentar para o modo de funcionamento dos repertórios linguísticos dos sujeitos em suas totalidades.

Ainda que essa percepção inicial de Gumperz, feita no início da década de 1960, seja relevante, ela, segundo Busch (2012), no que é secundada por Rymes (2014), não é suficiente: não basta apenas considerarmos o repertório linguístico dos falantes. É preciso também incluir, no rol das nossas preocupações de pesquisa, a análise dos modos como esses falantes fazem uso de *outros recursos comunicativos* – gestos e imagens pictográficas, por exemplo –, que não apenas as línguas, para construir sentido em suas interações sociais. Parte-se daí que essas pesquisadoras propõem o alargamento do conceito de repertório linguístico para *repertório comunicativo*.

Tendo discorrido sobre o comportamento de sujeitos em contextos plurilíngues, teço, a seguir, algumas breves considerações sobre o conceito de políticas linguísticas.

2.3 Políticas linguísticas: espaços de duelos ideológicos

São inúmeras as definições de política linguística (PL), mas todas elas dizem, em síntese, que o construto diz respeito a conjuntos de metas, de objetivos referentes à(s) língua(s) existente(s) na sociedade. A operacionalização dessas metas implica, de acordo com Cooper (1989), esforços deliberados para influenciar o comportamento dos usuários de uma dada língua no que se refere (i) à sua estrutura; (ii) às suas funções e/ou (iii) ao seu processo de aquisição. Essa é a compreensão de PL que me acompanha neste trabalho²⁹.

²⁹ É possível encontrar um arrazoado crítico das principais definições de políticas e planejamentos linguísticos em McCarty (2011, p. 5-7).

Vale ressaltar que, embora existam inúmeras propostas de ‘modelos’ de políticas linguísticas, não há, como bem aponta Ricento (2006, p. 10), um modelo de PL abrangente o suficiente para abarcar todas as complexas situações que envolvem os usos linguísticos na sociedade: uma política linguística que funciona muito bem em um dado contexto, pode se revelar totalmente ineficaz em outro.

Um olhar para o modo como as políticas linguísticas vêm sendo pensadas e implementadas ao longo da história revela que, desde os seus primórdios até o final da década de 1960, os responsáveis pelo estabelecimento de PLs tinham por objetivo resolver ‘problemas’ decorrentes da não homogeneização linguística³⁰, seja por não reconhecer a existência de algumas línguas, seja por meio de esforços para torná-las – via o desenvolvimento de gramáticas, dicionários, sistemas de escrita –, línguas genuinamente ‘legítimas’ (RICENTO, 2006). De acordo com McCarty (2011, p. 6), essa preocupação inicial com a resolução de ‘problemas linguísticos’ corresponde a uma *visão racionalista* de PL: identifica-se o ‘problema’ em pauta, formula-se e implementa-se, objetivamente, uma política capaz de resolvê-lo, avalia-se a política implementada e, se for o caso, revê-se a política em questão. Nesse cálculo ‘racional’ não estava previsto a intrínseca relação entre políticas e *ideologias linguísticas* (CANAGARAJAH, 2005; RICENTO, 2006; McCARTY, 2011; RIBEIRO DA SILVA, 2013, MAHER, 2013, dentre outros). É só a partir da década de 1970 que os estudiosos da área começam a se dar conta de que é preciso considerar que PLs, por serem sempre informadas por julgamentos de valor atribuídos às línguas e, conseqüentemente, aos seus falantes, podiam se constituir em instrumentos poderosos de reprodução de desigualdades sociais. Como decorrência do surgimento dessa *visão crítica* de políticas linguísticas – elas, afinal, “não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflitos” – passa-se a ter mais clareza de que, as decisões sobre PLs “se inserem em relações de poder e de forças simbólicas e só através delas podem ser interpretadas” (MAHER, 2013, p. 121). Políticas linguísticas são, portanto, espaços de duelos de poder entre as construções identitárias de grupos majoritários e minoritários (CANAGARAJAH, 2005).

³⁰ Segundo Ribeiro da Silva (2013, p. 293), o próprio surgimento do campo de políticas linguísticas coincide “com o processo de descolonização de partes da África e da Ásia”, já que “muitos dos novos países que emergiram desse processo caracterizam-se (ou se caracterizavam) por uma grande heterogeneidade étnica e linguística”.

Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, o Estado brasileiro, no afã de fazer do país, a qualquer custo, uma ‘nação monolíngue’, “passou o rolo compressor nas singularidades de um Brasil diverso para dar voz a um modelo [de PL] homogêneo e hegemônico” (CASTANHO, 2016, pg. 59). A partir do final da década de 1980, o Estado brasileiro passa – em muito devido a pressão de segmentos de sua sociedade civil –, a estabelecer políticas linguísticas de valorização de suas línguas minoritárias. As políticas implementadas pelo governo federal incluem, por exemplo, o estabelecimento, pelo Ministério de Educação do Brasil, do *Programa Escolas Interculturais de Fronteira* e da obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Decreto nº 5.626/05) nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e, pelo Ministério da Cultura, do *Inventário da Diversidade Linguística* a cargo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Engana-se, no entanto, quem pensa que o campo das políticas linguísticas está restrito a medidas tomadas por órgãos da federação. PLs podem ser estabelecidas e conduzidas mais localmente, seja ao nível regional, estadual, municipal³¹ ou por organizações não governamentais (GARCEZ, 2013). Há que se considerar, ainda, as políticas linguísticas engendradas e colocadas em práticas por núcleos ainda menores, como a escola ou a família. Em sendo assim, para que possamos compreender as políticas linguísticas em uma sociedade

é necessário examinar outros indicadores que não a legislação oficial, pois são eles que, explícita e/ou implicitamente, ditam e impõem práticas linguísticas (...). É por meio desses mecanismos que as reais políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 314).

Considerando-se que as políticas linguísticas locais são quase sempre não explicitadas, só é possível, muitas vezes, depreender a sua natureza “das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos” (MAHER, 2013, p. 120). Foi isso o que fez, por exemplo, Gabas (2016) ao analisar as ações e discursos de mães coreanas imigrantes na Região Metropolitana de Campinas, São Paulo, de forma a entender como as línguas dos repertórios verbais de suas famílias são organizadas e hierarquizadas no âmbito doméstico.

³¹ Um exemplo de política linguística estabelecida municipalmente são os processos de co-oficialização de línguas indígenas e de imigração descritos no primeiro capítulo deste trabalho.

Conclui-se que as políticas linguísticas, como afirma Horneberger (2006), PLs impostas de cima para baixo (*top down policies*) podem ser desconsideradas e/ou enfrentadas por PLs desenvolvidas de baixo para cima (*bottom up policies*). Evidentemente, esses movimentos de resistência sociolinguísticas têm que ser avaliados com cautela: seria ingenuidade pensar que eles seriam suficientes para “pacificar” o modo conflitivo como algumas línguas e seus usuários são vistos na sociedade (CASTANHO, 2016, p. 59).

2.4 Princípios da Educação bi/multilíngue

Como um professor exerce seu trabalho em um dado contexto educacional promovendo a justiça social, democracia participativa e equidade quando o que está em jogo é a educação linguística do alunado? Considera-se que é a partir da perspectiva de que as práticas linguísticas dos alunos devem ser consideradas e incluídas no fazer pedagógico. É a única maneira que eles possam adquirir uma experiência escolar significativa. Essa crença deriva, em grande parte, das contribuições de especialistas que vêm, mais recentemente, buscando sistematizar os princípios que devem reger os processos educativos em contextos bi/multilíngues, tais como, por exemplo, García (2009), García e Flores (2012), García e Wei (2014) García e Lin (2017) e Schwinge (2017), dentre outros.

Vimos, no século XX, a implantação do que se convencionou denominar *Educação Bilíngue*, um termo guarda-chuva³² para referir

qualquer tentativa de estrategicamente se empregar *duas ou mais línguas* no ensino com o objetivo, ou de acomodação linguística para aqueles alunos que não falam a língua de instrução, ou de promover a aprendizagem de mais de uma língua para se conseguir atingir metas políticas, individuais, de uma dada comunidade ou sociedade (MWANIKI, ARIAS e WILEY, 2017 *apud* GARCIA e LIN, 2017, p. 2) (grifos dos autores)³³.

³² Ainda que a expressão Educação Bilíngue seja frequentemente utilizada para também referir a processos educativos que consideraram mais de duas línguas, nesta dissertação opto por tornar essa possibilidade mais explícita, fazendo uso da expressão Educação Bi/Multilíngue.

³³ No original: “any attempt to strategically employ two or more languages in instruction for either the purpose of linguistic accommodation for students who do not speak the language of instruction or to promote the learning of more than one language to achieve individual, community-base, societal or political goals.”

Dito de forma mais sintética, Educação Bi/Multilíngue pode ser definida, segundo Garcia e Lin (2017, p. 2) como “o uso de práticas linguísticas diversas para educar”. Segundo esses autores, esses programas de educação linguística são vantajosos, quer eles sejam implementados em contextos de minorias (contextos indígenas, de surdez, de imigração, de refúgio, por exemplo) ou em contextos de maioria. Isso porque a educação de base monolíngue tende a resultar em fracasso acadêmico, inseguranças linguísticas e identitárias, na incapacidade de apreciar uma consciência metalinguística crítica que tornaria os alunos analistas e usuários, também críticos, da linguagem na sociedade (GARCÍA e LIN, 2017, p. 4)³⁴.

Além de evitar esses malefícios, uma outra vantagem de se levar a cabo programas de Educação Bi/Multilíngue, principalmente em contextos de minorias, é que eles podem fazer com que a escola se constitua, não em um espaço de exclusão de alunos falantes de mais de uma língua, mas de inclusão respeitosa desse tipo de alunado. Além disso, esses programas podem facilitar a promoção de um engajamento de famílias e comunidades na educação das crianças, estreitando, dessa forma, os laços entre a instituição escolar e o seu entorno, contribuindo, assim, para o empoderamento de grupos sociais subalternizados (GARCÍA, 2009).

No entanto, vale ressaltar que assim como a sociedade hierarquiza as línguas, mesmo que todas elas sirvam ao mesmo propósito, isto é, possibilitar a interação entre seres humanos via linguagem verbal, muitos programas de Educação Bi/Multilíngue fazem o mesmo. Alguns consideram apenas o ensino de línguas e variedades de prestígio em seus currículos, como acontece nos *Modelos de Educação Bi/Multilíngue Subtrativos*³⁵ e na maioria dos *Programas de Educação Bilíngue de Elite*. Há também casos em que línguas minoritárias são consideradas, mas apenas temporariamente nas séries iniciais, como meio de facilitar a consecução do objetivo final que é, em última instância, o desenvolvimento de competências na língua dominante. Esses são chamados *Modelos de Educação Bi/Multilíngue de Transição*. Modelos que, diferentemente, se ocupam do desenvolvimento de todas as línguas

³⁴ No original: “results in academic failure, linguistic and identity insecurities and the inability to enjoy the critical metalinguistic awareness that enables students to become critical analysts and users of language in society.”

³⁵ Nesses modelos, o que se almeja é tornar o aluno bilíngue um sujeito monolíngue, subtraindo de seu repertório verbal a(s) língua(s) que são vistas como não prestigiosas.

do repertório linguístico dos alunos, sem hierarquizá-las, são frequentemente denominados *Programas de Educação Bi/Multilíngue de Enriquecimento Linguístico e Cultural* ou *Emancipatórios*³⁶.

Do ponto de vista metodológico, segundo Garcia e Flores (2012), as pedagogias bi/multilíngues devem ter como um de seus princípios norteadores o fato de que a educação linguística deve ser conduzida não *para* os alunos, mas *com* os alunos: a proposta é, portanto, que a sala de aula seja constituída em espaço onde haja a possibilidade de uma participação efetiva dos alunos e onde suas escolhas sejam respeitadas. Para inserir alunos bi/multilíngues no papel de protagonistas de suas histórias escolares é impreterível que as instituições escolares incluam, portanto, em diferentes instâncias, as práticas linguísticas de seus alunos tais como elas se configuram em suas especificidades. Justamente por trabalhar na chave da pluralidade social e cultural, as pedagogias bi/multilíngue são ricas de experiências também plurais e específicas. É nesse sentido que esse tipo de pedagogia se contrapõe às *pedagogias monolíngues*, já que essas últimas desconsideram as diferenças sociais, marchando para uma educação que exclui os diferentes e promove somente uma única possibilidade de narrativa, de cultura e de identidade. São elas que encapsulam as línguas em suas essencialidades estereotipadas e promovem um debate educacional descolado da realidade social (GARCIA, 2009).

E uma dessas especificidades reside no fato de que esses alunos não mantêm, diferentemente do que se costuma acreditar no senso comum, suas línguas totalmente separadas, como discutido anteriormente. Muito pelo contrário: essas línguas interagem continuamente nos discursos e práticas desses sujeitos. Desse modo, é imperioso que os professores adotem uma perspectiva *heteroglóssica* de trabalho (GARCIA, 2009), isto é, que eles considerem os *repertórios linguísticos* de seus alunos como um todo, e não apenas uma, ou cada uma, de suas línguas isoladamente, como se elas fossem impermeáveis umas às outras (BUSCH, 2012; RHYMES, 2014). Antes de entender as línguas, nesses contextos, como entidades encapsuladas em suas próprias formas/estruturas, é preciso considerar, se o que se deseja é, de fato, compreender a natureza das práticas linguísticas de alunos

³⁶ Para uma discussão crítica mais pormenorizada e recente dos diferentes modelos e programas de Educação Bi/Multilíngue ver, por exemplo, García e Wei (2014) e Megale (2017).

plurilíngues, o modo como eles recorrem, em processos de troca e de hibridizações constantes (CANAGARAJAH, 2013a), às línguas de seus repertórios verbais.

Esse tipo de orientação pedagógica é particularmente relevante quando se considera processos de aquisição da escrita e práticas de letramento levadas a cabo por escolas inseridas em comunidades bi/multilíngues. Nesses contextos, conforme Canagarajah (2013b), essas práticas escolares devem ser entendidas, em si mesmas, como práticas translingues. Só a partir dessa compreensão por parte dos professores, argumenta o autor, esses poderão abrir espaços em suas salas de aula para que as vozes dos seus alunos bi/multilíngues possam ser ouvidas. Nesse sentido, García e Lin (2017) afirmam que é imperioso que os docentes que atuam nesses contextos tenham formação específica para tanto, ou muito provavelmente não estarão atentos à necessidade desse tipo de prática pedagógica, ou não conseguirão operacionalizá-las³⁷.

Segundo García e Wei (2014), para que professores possam contemplar expressões dos repertórios verbais de seus alunos bi/multilíngues, é preciso pensar em estratégias pedagógicas específicas tendo em mente esse objetivo, principalmente quando esses alunos formarem uma minoria dentro da sala de aula, como é o caso das crianças focalizadas no estudo aqui descrito. É bastante frequente que, nesse tipo de situação, os professores desconheçam a língua e a cultura de seus alunos bi/multilíngues. Uma estratégia eficiente é, nesses casos, encorajar o trabalho em grupo, de modo que os alunos bi/multilíngues possam “ser capazes de se engajar em diálogos e tarefas colaborativos” fazendo uso da sua capacidade de transitar entre as suas línguas (GARCÍA e WEI, 2014, p. 122). Isso permitiria, segundo Schwinge (2017, p. 154), que esses alunos “possam usar seus próprios recursos linguísticos para conseguirem, em conjunto, entender o material escolar”. Outra estratégia possível é incluir no planejamento a presença de monitores ou auxiliares de ensino bilíngues para auxiliarem na construção e no encaminhamento de práticas de bi/multiletramento relevantes (SCHWINGE, 2017).

Por fim, é preciso apontar que um dos objetivos declarados da Educação Bi/Multilíngue Emancipatória é promover, junto ao alunado, o *biletramento*, isto é, a

³⁷ Esses mesmos autores alertam, além disso, para a necessidade de que os professores tenham acesso a materiais didáticos de qualidade elaborados visando ao ensino das línguas minoritárias, o que nem sempre acontece, já que esse tipo de material é geralmente pouco rentável para as editoras comerciais.

capacidade de funcionar, de forma competente, em “toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas por escrito ou envolvendo a escrita” (HORNBERGER, 1990, p. 213).

O objetivo deste capítulo foi fornecer as matrizes teóricas que deram sustentação a análise dos dados gerados para a pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado. No capítulo que segue, descrevemos os princípios epistemológicos, os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Este capítulo está dividido em três partes. Primeiramente, discorreremos sobre uma das vertentes da Linguística Aplicada, campo do conhecimento no qual este trabalho está inserido. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre a abordagem qualitativa e interpretativista que caracteriza a pesquisa conduzida, que se refere a um Estudo de Caso. E por fim, descreveremos o ambiente escolar focalizado, os interlocutores da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados no processo de geração de dados durante o trabalho de campo, bem como os aspectos éticos da investigação em pauta.

3.1 ANALISANDO O CONTEXTO SOCIAL: O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA

Esta dissertação se insere em umas das vertentes da Linguística Aplicada (LA), uma área de investigação dos Estudos da Linguagem denominada *Indisciplinar* ou *Crítica* (MOITA LOPES, 2006), ou, ainda, como propõe Pennycook (2006), *Transgressiva*. Caracterizada pelo seu caráter transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004) tal vertente tem como objetivo, sobretudo, incluir nos debates acadêmicos e de políticas públicas temáticas acerca de sujeitos considerados marginalizados pela sociedade. Nessa vertente crítica da LA, a linguagem é entendida como prática social e os sujeitos e temas estudados por

ela são compreendidos como sintomas e reflexos da sociedade na qual estamos inseridos. Sendo assim, é considerada como premissa dessa área a noção de que a linguagem exerce um papel preponderante nas práticas sociais, principalmente porque é por meio dela que os sujeitos constroem suas identidades e as representações das identidades dos outros.

Para além de uma simples descrição da vida social, seus pesquisadores têm por meta produzir conhecimentos que sejam pautados em noções não coloniais, nem absolutistas, contribuindo, assim, para promover uma ciência que possibilite o surgimento de modos alternativos de pensamento e constituição da sociedade (MOITA LOPES, 2006). O caráter transdisciplinar da LA repudia a noção de que os saberes devem ser compartimentalizados em áreas do conhecimento, preconizando, desse modo, a necessidade de os estudiosos ‘atravessarem’ diferentes campos do conhecimento com o intuito de buscar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais.

O fato desse estudo estar nivelado a essa linha da Linguística Aplicada no desenvolvimento da pesquisa descrita neste trabalho deveu-se, justamente, a possibilidade por ela contemplada de chamar a atenção para a marginalização dos grupos de imigrantes bolivianos na sociedade brasileira como um todo, mas principalmente dentro das instituições públicas de ensino.

Tendo tecido essas considerações, discorreremos, a seguir, sobre o enquadramento epistemológico da pesquisa descrita aqui descrita.

3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E O ESTUDO DE CASO

Esta dissertação discorre sobre um estudo exploratório de natureza qualitativa/interpretativista. Na modernidade, as pesquisas no campo das Ciências Humanas eram compreendidas a partir de uma noção absolutamente *linear* do ato de pesquisar e que incluía, como um primeiro passo a ‘coleta de dados’, seguida da construção de ‘hipóteses’, que eram, então, a partir de um dado arcabouço teórico, categoricamente confirmadas ou refutadas. A partir da compreensão, na pós-modernidade, de que era preciso dar um fim ou, pelo menos, relativizar as grandes narrativas modernas, o ato de pesquisar nas Ciências

Humanas sofreu uma profunda e significativa alteração: as narrativas agora precisavam ser delimitadas em termos “locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2009, pg. 21). Além disso, nesse novo paradigma não se compreende os interlocutores e o campo de pesquisa como pessoas e espaços que irão reiterar ou refutar fundamentações teóricas aprendidas *a priori*. Mas, sim, pessoas e espaços que serão “descobertos” e formulados no caminhar do trabalho de campo e com os dados empíricos ali encontrados (FLICK, 2009, pg. 96).

Vai daí que os resultados do *Estudo de Caso* aqui descrito não devem, ou podem, ser generalizados (STARK e TORRANCE, 2005; VENTURA, 2007): é preciso compreender que todos os exemplos, narrativas, discursos e ações encontrados no trabalho de campo realizado dizem respeito somente àquele espaço físico e àquelas pessoas nele focalizados. O papel de outros pesquisadores ao entrarem em contato com esta dissertação é compreender as peculiaridades desses interlocutores de pesquisa e desse espaço como únicos e intransferíveis, mas que poderão servir de exemplo, guardadas as devidas proporções, para que outras realidades de instituições públicas de ensino que atendem alunos bilíngues oriundos de famílias de imigrantes possam ser mais bem compreendidas.

Os argumentos aqui expostos têm o objetivo de aclarar, em síntese, que todo o cuidado deve ser tomado para não se generalizar os resultados da investigação aqui focalizada. Esses devem ser vistos apenas como indícios possíveis de interpretação sobre as questões levantadas, a espera de outros estudos posteriores que possam confirmar ou refutar seus resultados.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo em questão, como já dito, foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em Carapicuíba, município da Região Metropolitana de São Paulo³⁸. No que segue, discorreremos sobre esse município paulista, apresentando

³⁸ A Região Metropolitana de São Paulo é composta por 38 municípios: Arujá, Barueri, Biritiba Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Embu Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapeví, Itaquaquecetuba, Jandira, Jquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santana de Parnaíba, Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, São Paulo, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

algumas de suas especificidades político-sociológicas, dados estatísticos relativos à alguns de seus índices sociais para, posteriormente, apresentar a instituição escolar focalizada.

3.3.1 O município de Carapicuíba: pano de fundo do estudo

O município de Carapicuíba está localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. Ele integra a microrregião de Osasco, fazendo divisa com os municípios de Osasco, Barueri, Cotia e Jandira.

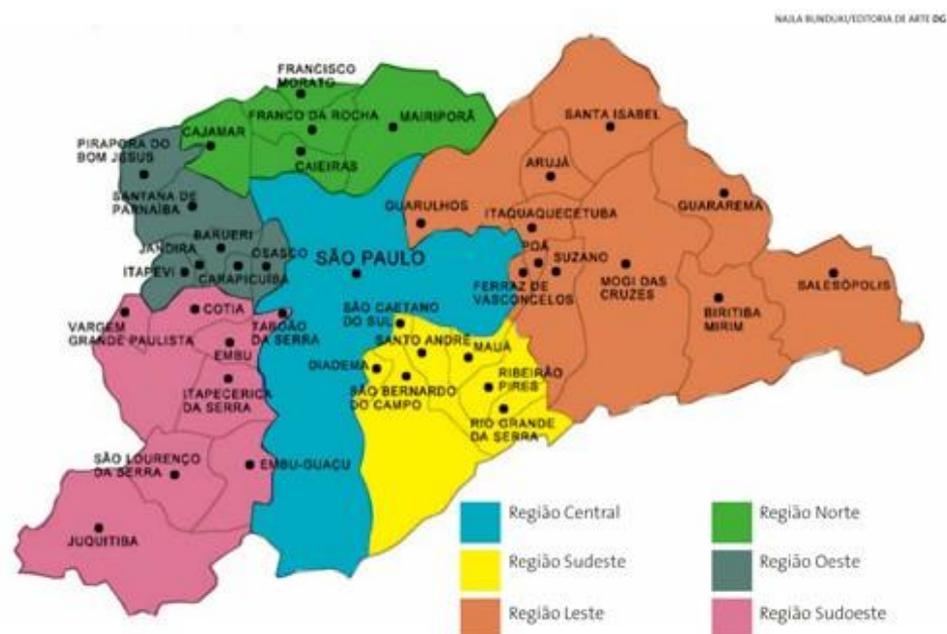


Fig. 3: Mapa da Região Metropolitana de São Paulo³⁹.

³⁹ Mapa disponível em <<https://www.todamateria.com.br/o-que-sao-regioes-metropolitanas/>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

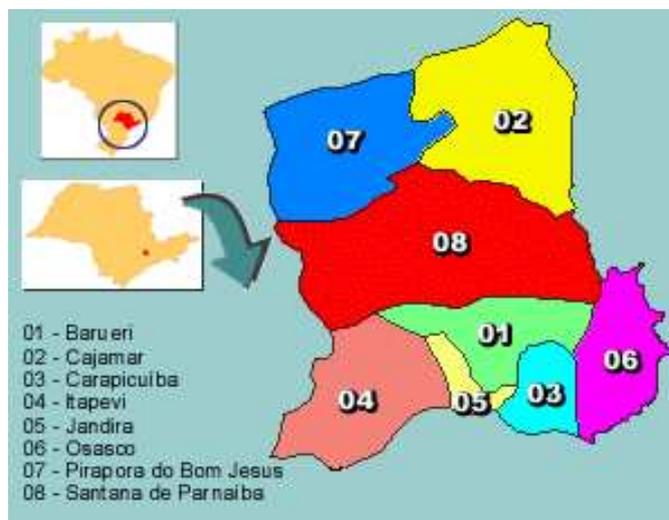


Fig. 4: Mapa da microrregião de Osasco⁴⁰.

O município é conhecido, popularmente, como “Caracas”, uma alusão pejorativa à capital da Venezuela que, no imaginário da população local, corresponderia à Carapicuíba em termos de precariedade e estado de calamidade pública. A paisagem visual é composta por ocupações clandestinas, ou ocupações hoje já regulamentadas, e por prédios construídos por meio de benefícios de diferentes políticas públicas de habitação paulista, principalmente pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU). Os programas de habitação da CDHU foram tão importantes para a cidade que diversos bairros são nomeados como o nome de CDHU1, CDHU2, CDHU3. O centro da cidade tem um caráter mais cosmopolita e é cortado pela estação Carapicuíba de trem (linha 08 da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos - CPTM).

A população total do município foi estimada em cerca de 400 mil habitantes, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estimativa (IBGE) de 2018⁴¹. Carapicuíba é o segundo município mais populoso da Microrregião de Osasco, atrás somente do município de Osasco. Dentre os oito municípios dessa Microrregião, Carapicuíba ocupa a 5ª posição do

⁴⁰ Mapa disponível em <<http://merisapaulo.blogspot.com/2009/08/grupo-de-cidades-de-osasco.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

⁴¹ Ver <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=destaques&c=3510609>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e tem o menor PIB (Produto Interno Bruto) municipal.

Ainda segundo o IBGE⁴², o município remunera seus professores concursados na Educação Básica com, em média, 2,5 salários mínimos por mês (cerca de R\$ 2385,00), ocupando o último lugar da estimativa de salário mensal dos professores concursados da Microrregião de Osasco⁴³. De acordo com Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba⁴⁴ a cidade conta com 55 unidades de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e com 12 unidades escolares municipais de Berçário e Maternal (as chamadas ‘creches’ na Educação Infantil), 23 unidades escolares da Fase 1 e 2 (Pré I e II também da Educação Infantil) e 3 unidades escolares com Creche e Prés (Educação Infantil completa). Segundo o site da Prefeitura do Município⁴⁵, há, no município, seis unidades escolares municipais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

O Bolsa Família, programa de transferência de renda para famílias da classe mais baixa e que se encaixam no perfil estipulado pelo Governo Federal pode, do meu ponto de estudo, ser considerado como um medidor da carência de recursos econômicos do município de Carapicuíba. Segundo o Relatório Consolidado – Bolsa Família de 22/06/2018, de domínio público no site DATASUS⁴⁶, Carapicuíba é a segunda cidade com mais “famílias acompanhadas” na Microrregião de Osasco⁴⁷. Cerca de 7.959 famílias carapicuibanas são beneficiárias desse Programa e mais de 16.525 famílias estão atualmente nele inscritas para receber o auxílio. O município de Osasco ocupa a primeira colocação com 11.429 famílias

⁴² Conferir <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=destaques&c=3522505>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

⁴³ Salários pagos a professores concursados na Educação Básica na Microrregião de Osasco: Barueri (4,6 Salários Mínimos), Itapevi (3,7SM), Cajamar (3,4SM), Osasco (3,3 SM), Santana de Parnaíba (3,3 SM), Jandira (3,2 SM), Pirapora do Bom Jesus (2,6 SM) e Carapicuíba (2,5SM).

⁴⁴ Ver <<https://decarapicuiiba.educacao.sp.gov.br/estaduais-carapicuiiba/>> Acesso em: 20 fev. 2018.

⁴⁵ Conferir <<http://www.carapicuiiba.sp.gov.br/index.php/educacao/servicos>> Acesso em: 20 fev. 2018.

⁴⁶ Ver <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/consol_uf_cobertura_bfa.asp?gru=5&vigencia=35&vigatual=S&uf=SP®ional=3501®iaoasaude=00&cob=1&brsm=1> Acesso em: 14 jun. 2018.

⁴⁷ Aquelas que já são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

beneficiadas no momento e uma lista de quase 19 mil famílias na lista de espera para o benefício⁴⁸.

Dados oficiais referentes ao acesso à saúde pública e atendimento básico de saúde, segundo site do Programa Mais Médicos do Ministério da Saúde do Governo Federal⁴⁹, revelam que o município de Carapicuíba foi o segundo colocado com mais vagas autorizadas pelo Ministério para médicos desse Programa na Microrregião de Osasco, um total de 37 médicos.

Esses dados estatísticos foram selecionados para evidenciar a carência social e econômica do município, o que faz com que o custo de vida ali seja mais barato do que em outros municípios da Grande São Paulo, e mesmo da Microrregião de Osasco, já que ele não oferece à sua população serviços públicos de qualidade. Uma das hipóteses de uma parte considerável da população de imigrantes bolivianos ter migrado dos bairros mais centrais de São Paulo para Carapicuíba é justamente o seu baixo custo de vida. Esse é um exemplo clássico do fenômeno de expulsão das populações mais pobres das regiões mais assistidas dos grandes centros urbanos para a precariedade de suas periferias.

3.3.2 O ambiente escolar investigado

A unidade escolar em questão está localizada em um bairro da zona oeste do município de Carapicuíba. Situada na esquina de uma avenida famosa desse bairro, ela é isolada por muros do comércio que a circunda e das casas vizinhas. A esquina da escola é considerada ponto de despejo dos resíduos e refugos excedentes do bairro, o que fica evidenciado pela presença de caçambas ali encontradas permanentemente. Vista de fora, apesar dos ‘muros clássicos’ de uma escola – com suas típicas ‘ilustrações’ (placas, cartazes) –, a paisagem na qual a escola se insere não é nada atraente ou convidativa.

⁴⁸ Os outros municípios da Microrregião de Osasco apresentam os seguintes números relativos à quantidade de famílias beneficiadas pelo *Programa Bolsa Família*: Barueri, 3.631 famílias; Cajamar, 1.996; Itapevi, 2.911; Jandira, 2.568, Pirapora do Bom Jesus, 157 e Santana do Parnaíba, 1.989.

⁴⁹ Disponível em <<http://maismedicos.gov.br/consulta-por-cidade#>> Acesso em: 10 jun. 2018.

A edificação dessa unidade escolar equivale a um grande retângulo, dividido por um corredor. Na parte da frente do edifício encontram-se as salas da secretaria, da coordenação, da direção e dos professores, e, ao fundo, a cozinha, a despensa, o refeitório e os banheiros. Ao continuar caminhando pelo corredor, encontram-se mais banheiros, as salas de aula para os alunos maiores (do Pré I e II) e outras, contendo banheiros e trocadores no seu interior, para as turmas de berçário e maternal. A parte externa é ocupada de um lado pela caixa d'água (que está instalada no chão), pelo estacionamento para carros e, ao fundo, pelo parque com os brinquedos grandes de madeira destinados aos alunos dos Prés. Brinquedos de plásticos e uma pequena cama elástica para os alunos menores também podem ser vistos na parte da frente do edifício. Do outro lado está a horta (desativada/abandonada no momento do trabalho de campo) e um painel de azulejos para os alunos desenharem e pintarem. Nos horários de entrada e saída dos alunos, observou-se que o portão lateral, e não o portão que dá acesso à avenida é utilizado. Presumimos que essa medida havia sido tomada por segurança. Apesar das dependências dessa unidade escolar não serem tampouco atraentes, ao observá-la, fica-se com a impressão de que essa é uma escola 'viva', com muita movimentação.

Registra-se que durante a pesquisa de campo houve troca da direção da escola, o que não trouxe nenhum prejuízo para o presente estudo, especificamente. Essa mudança, no entanto, reverberou nos professores e auxiliares, já que a nova gestão reorganizou os cargos de coordenação, os quais são, no município, cargos de indicação por confiança. Seu quadro administrativo de funcionário era composto, no período frequentado, por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras (uma para o período matutino e outra para o vespertino), uma secretária, cinco merendeiras e duas faxineiras. O quadro de professores era composto por seis professoras das turmas de Pré (matutino e vespertino).

No ano letivo de 2017, época da geração de dados da pesquisa aqui descrita, havia 534 crianças matriculadas nessa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Quase 5% desse total de alunos eram filhos(as) de pais estrangeiros (bolivianos, haitianos e nigerianos), sendo 23 deles crianças que vinham de famílias bolivianas, o que corresponde a 0,04% do total de alunos que frequentavam aquela escola à época. A porcentagem de alunos de famílias bolivianas é baixa nessa unidade escolar, porém o importante é compreender que a presença da imigração boliviana no município se faz presente em quase todas as unidades escolares. Além disso, uma só criança desse perfil já compromete a imagem de espaço monolíngue da escola pública brasileira.

3.4 Os participantes da pesquisa⁵⁰

Participaram do estudo (i) **cinco crianças** (com idades entre 5 e 6 anos) de duas turmas de Pré II dessa instituição (ii) **seus respectivos pais** e (iii) **suas respectivas professoras**. A seleção dos alunos em questão obedeceu ao seguinte critério: ter nascido na Bolívia ou ser filho(a) de pais bolivianos.

As duas professoras que atuaram como minhas interlocutoras de pesquisa, aqui denominadas *Ângela* e *Luísa*⁵¹, após terem sido à mim apresentadas pela diretora da unidade, se mostraram muito receptivas a minha entrada em suas respectivas salas de aula. Ambas à época em que os dados foram gerados, tinham entre 40 e 50 anos, eram casadas, tinham filhos já adultos, haviam se formado em Pedagogia e eram profissionais bastante experientes no campo da Educação Infantil. Tanto a Prof^a. Ângela, quanto a Prof^a. Luísa eram docentes concursadas no município de Carapicuíba há tempo: há 09 anos e há 06 anos, respectivamente. A Prof^a. Ângela já havia sido professora de EJA – Educação de Jovens e Adultos – em outros municípios vizinhos e atuava há mais de 06 anos na unidade escolar pesquisada. A Prof^a. Luísa, que já havia atuado como professora do Ensino Fundamental I, lecionava na escola em questão havia cerca de 04 anos, quando foi por mim entrevistada.

Com o apoio dessas docentes, tive os primeiros contatos com seus (suas) alunos(as) oriundos(as) de famílias de imigrantes bolivianos. As crianças participantes do estudo – *Alan*, *Jorge*, *Fabíola*, *Nara* e *Silvestre* – estavam matriculadas, à época, em duas turmas de Pré II: a turma da Prof^a. Ângela, que chamarei de Turma 1 e a turma da Prof^a. Luísa, denominada Turma 2, conforme quadro a seguir:

Turma 1 – Professora Ângela	Turma 2 – Professora Luísa
Alan	Fabíola

⁵⁰ Ainda que eu me refira aos meus interlocutores durante o estudo empreendido como ‘participantes da pesquisa’ é preciso deixar claro que essa sua participação foi relativa, já que eles não influíram na constituição do desenho da pesquisa, nem, tampouco, participaram da análise de dados por mim realizada.

⁵¹ Saliente-se que todos os nomes dos participantes da pesquisa – alunos(as), pais e professoras – são fictícios, de modo a preservar seu anonimato.

Jorge	Nara
	Silvestre

Quadro 1 – Distribuição dos alunos bi/multilíngues por turmas

É importante esclarecer que quatro dos alunos interlocutores de pesquisa, são crianças nascidas no Brasil, isto é, são crianças ‘brasileiras de registro’. Somente um desses alunos (Silvestre) nasceu na Bolívia, tendo chegado ao Brasil com 06 meses de idade. Entretanto, todas essas crianças são referidas na escola que frequentam por ‘alunos bolivianos’, ‘bolivas’⁵² ‘crianças estrangeiras’ ou ‘crianças imigrantes’. Ou seja, todas elas são distinguidas com base na nacionalidade de seus progenitores, mesmo sendo de conhecimento geral que a maioria delas nasceu no Brasil e que todas estão aqui sendo criadas. Evidentemente, esse modo de nomeá-las não é adequado.

A nomeação dessas crianças em seu ambiente escolar se mostrou muito problemática justamente quando o pequeno Silvestre me foi apresentado: como tentar enquadrá-lo e aos seus colegas em alguma nacionalidade que pudesse abarcar todo o seu arcabouço cultural, que é certamente muito peculiar, muito complexo, já que traz traços da cultura de dois países? Seria a hifenização uma alternativa, como sugere Lesser (2001)? Nomear qualquer um dos interlocutores de minha pesquisa ‘brasileiro-boliviano’ ou ‘boliviano-brasileiro’, ou, então, por termos aglutinadores das duas nacionalidades, como ‘brasileano’ ou ‘bolivieiro’, tampouco me pareceu satisfatório: essas formas de classificação também essencializam suas identidades, como toda forma de atributo de nacionalidade acaba fazendo. O que significa, afinal, ser ‘brasileiro’ ou ‘boliviano’? Os pais dessas crianças, por exemplo, são oriundos de comunidades indígenas do Altiplano da Bolívia – eles certamente operam com matrizes culturais distintas dos seus conterrâneos de origem europeia, ainda que todos sejam referidos por ‘bolivianos’.

Diante dessas inquietações, optou-se por referir às cinco crianças que participaram do estudo como ‘crianças ou alunos multilíngues’, apelando, assim, para a composição do seu

⁵² Esse é um procedimento, segundo Freitas e Silva (2015, p. 685), comumente adotado também em outras instituições de Educação Infantil: porque essas crianças “carregam traços étnicos e fenotípicos próprios”, esses traços são, em alguns casos em momentos de tensão, enfatizados, e no lugar do nome da criança, elas são referidas por “‘bolivianas’ ou ‘bolivas’”.

repertório linguístico, que é o que as diferenciavam de seus colegas de sala de aula: o repertório linguístico de suas famílias incluem o português, mas também o espanhol e o quéchua ou o aimará. Ao assim proceder, busca-se evitar o equívoco de nomear suas identidades, como encontrado nos discursos presenciados na EMEI em questão, valendo-se da nacionalidade de seus pais como recurso⁵³. Importa salientar que, um dos objetivos na análise de dados será tentar compreender qual(quais) o(s) sentido(s) atribuído(s), no contexto escolar analisado, a esse modo de nomear essas crianças, já que ele tanto pode ser simplesmente uma evocação da origem de seus familiares, sem qualquer conotação negativa, quanto pode indicar um ato de nomeação pejorativo, depreciativo.

Após o contato inicial com essas docentes e com as crianças multilíngues matriculadas em suas turmas, foi preciso contatar os pais/responsáveis por essas crianças. Essa aproximação se deu nos horários de entrada ou de saída dos alunos, quando, então, em conversas informais, lhes foi explicado os objetivos da pesquisa, e o trabalho que pretendia realizar com seus(suas) filhos(as). Após terem aceitado participar do estudo e de terem assinado os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLEs) que lhes concernia, marcamos encontros individuais para a realização das entrevistas. Dentro do possível, procurei manter contato com esses pais sempre que voltava à escola ao longo do semestre de pesquisa de campo.

Apresentados a seguir estão os nomes fictícios dos pais interlocutores de pesquisa, juntamente com os nomes fictícios de seus filhos(as):

Nome do pai boliviano	Nome do(a) seu(sua) filho(a)
Sr. Santana	Alan
Sr. Fonseca	Fabíola
Sr. Ricardo	Jorge

⁵³ Vale ressaltar que também os próprios imigrantes bolivianos fazem, por vezes, uso de marcadores de nacionalidades e sua condição de imigrantes para, utilizando o que Spivak (2010) denomina “essencialismo estratégico”, garantir direitos sociais no jogo político.

Sr. Javier	Nara
Sr. Manolo	Silvestre

Quadro 2 – Os pais bolivianos participantes da pesquisa e seus(suas) respectivos(as) filhos(as)

No que segue, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos adotados para a geração de dados durante a pesquisa de campo e descrevo as diferentes etapas nas quais esses procedimentos foram operacionalizados.

3.5 Os procedimentos metodológicos adotados

Os procedimentos metodológicos utilizados durante o processo de geração de dados incluíram (i) períodos de observação, (ii) entrevistas e (iii) intervenções realizadas em sala de aula. A sua operacionalização envolveu:

1. um período de cerca de duas semanas reservadas para a minha inserção inicial nas salas de aula das professoras Ângela e Luísa. Isso fez-se necessário, em primeiro lugar, para que, tanto as crianças, quanto as professoras se acostumassem com a minha presença nesses ambientes. E, em segundo, para que fosse possível melhor determinar que tipo de atividades pudessem ser mais produtivas para as “rodas de conversa” com os alunos interlocutores do estudo.
2. entrevistas individuais semiestruturadas com os pais das cinco crianças bi/multilíngues focalizadas no estudo. Como essas entrevistas ocorreram nos momentos de entrada e/ou saída dos alunos, elas não foram gravadas, já que o ambiente não era propício para que gravações em áudio pudesse ocorrer⁵⁴. As principais informações fornecidas ao longo dessas entrevistas foram, no entanto, anotadas e, posteriormente, registradas no Diário de Campo. No capítulo devotado à análise dos dados alguns desses registros aparecem como vinhetas.

⁵⁴ É importante lembrar que todos os pais entrevistados trabalham em turnos muito estendidos, daí a impossibilidade de entrevistá-los em horários e ambientes mais favoráveis.

3. quatro encontros formais, denominados “rodas de conversa”, com todos os alunos das turmas – dois em cada uma das turmas. Nesses encontros, os alunos se engajaram em atividades especialmente desenvolvidas e conduzidas por mim (média de 50 minutos de atividade por encontro). A intenção durante essas “rodas de conversa” era tentar perceber a natureza da relação estabelecida entre os alunos multilíngues interlocutores de pesquisa e seus colegas de turma e suas professoras. Observações sobre os aspectos que pareceram relevantes durante essas atividades foram anotadas no Diário de Campo.
4. entrevistas individuais semiestruturadas⁵⁵ com as professoras em questão. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e duraram cerca de 50 minutos cada uma.
5. duas “rodas de conversa” com o grupo de alunos multilíngues de cada uma das turmas. Durante esses encontros, que foram gravados em áudio, as crianças oriundas de famílias de imigrantes bolivianos participaram de atividades também especialmente desenvolvidas e conduzidas por mim (média de 30 minutos de atividade)

Ao longo de todo o trabalho de campo, foi possível observar o que ocorria nas salas de aula e em outros ambientes escolares (no horário de recreio, no refeitório, etc.). Essas observações, quando relevante, foram, posteriormente, registradas no Diário de Campo. Após as duas primeiras semanas de observação inicial, o calendário e cronograma da pesquisa de campo foi organizado de modo que o processo de geração de dados fosse iniciado na segunda metade do mês de setembro e continuasse a ocorrer no mês de outubro inteiro e na primeira metade de novembro do ano de 2017. O período escolar completo (das 07hrs as 12h30) da Turma 1 foi acompanhado durante as segundas-feiras e o da Turma 2 durante as terças feiras. Outros dias da semana foram escolhidos para as entrevistas com os pais e com as professoras.

Segue o cronograma observado no processo de geração de dados:

⁵⁵ Ver roteiros dessas entrevistas no Anexo 03 inserido ao final deste trabalho.

Quadro 3 – Cronograma observado durante trabalho de campo

As “rodas de conversa” com as duas turmas completas foram conduzidas em dois momentos, um logo no primeiro mês de trabalho de campo (em setembro), outra no meio do segundo mês do trabalho de campo (em outubro). Essas “rodas de conversa” incluíram atividades de leitura de livros e discussão acerca dos temas dos livros com o grupo de alunos. O primeiro livro escolhido para a leitura foi “A verdadeira história dos três porquinhos” de Jon Scieszka. Esse livro foi ilustrado por Lane Smith, traduzido por Pedro Maia Soares e publicado, em 1993, pela editora Companhia das Letrinhas.

As intenções com a leitura dessa obra eram: (1) promover um espaço de autoridade e respeito pela pesquisadora com todos os alunos das turmas; (2) promover um debate com os alunos (interlocutores e não interlocutores de pesquisa) guiado pelo conteúdo do livro escolhido; (3) apresentar uma versão renovada para uma história cânone e de conhecimento geral dos alunos; e por fim (4) identificar, preliminarmente, os comportamentos discursivos dos alunos interlocutores de pesquisa no ambiente da sala de aula.

A segunda atividade com todos os alunos da turma foi a leitura do livro, “Flicts” escrito e ilustrado por Ziraldo Alves Pinto e publicado pela primeira vez em 1969 pela Editora Melhoramentos. A finalidade dessa escolha, além das elencadas acima, foi focalizar o conteúdo da diversidade nele apresentado. Por isso, além da leitura e do debate acerca do livro, foram também elaborados trabalhos em grupos (escolhidos pelos próprios alunos) para a produção de um desenho coletivo sobre o conteúdo da história. Após a preparação coletiva dos desenhos, cada grupo apresentou para os demais suas produções e falaram quais foram as impressões do grupo sobre o conteúdo da obra.

No meio tempo da primeira para a segunda “roda de conversa” com as turmas completas, foram feitas as primeiras entrevistas individuais com as professoras, interlocutoras de pesquisa.

As etapas finais da coleta de dados no trabalho de campo foram as “rodas de conversa” somente com os alunos multilíngues, durante o horário de aula, mas separados dos demais alunos. Acompanhei os dois grupos de alunos interlocutores de pesquisa separadamente. Antes de iniciar essas “rodas de conversa”, selecionei um vídeo do *YouTube*

com a música “Cinco patitos” cantada em espanhol⁵⁶. Após passar o vídeo, cantei a cantiga com eles. A intenção era motivar os alunos para uma atividade toda guiada em espanhol que aconteceria em seguida. Após essa atividade preliminar, foi feita a leitura em voz alta do livro *¡La verdadera história de los tres cerditos!*, de Jon Scieszka, ilustrado por Lane Smith e traduzido para o espanhol por Maria Negroni. Esse mesmo título havia sido lido anteriormente em sua versão em português para as turmas.

Cabe informar que tanto as gravações em áudio das atividades desenvolvidas durante as “rodas de conversa” quanto das entrevistas concedidas, depois de roteirizadas, tiveram seus trechos mais relevantes transcritos literalmente para a análise de dados, observando-se as convenções abaixo:

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DOS REGISTROS	
,	pausa de menos de 02 segundos
...	pausa de mais de 02 segundos
(...)	supressão de trecho da fala
::	alongamento de vogal
/	corte sintático
?	entoação indicando pergunta
!	entoação indicando exclamação
MAIÚSCULAS	entoação enfática
<i>Itálico</i>	enunciado em outra língua que não o português
[xxx]	explicação fornecida pelo pesquisador
“...”	discurso direto
éh, ah, ãh	pausa preenchida ou hesitação
Pesq.	pesquisadora

3.6 Os aspectos éticos observados no estudo

⁵⁶

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ipalNwf5iY>. Acesso em: 30 set 2017.

A pesquisa em questão contemplou como já explicitada anteriormente, a participação de um grupo de imigrantes bolivianos e de seus filhos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Assim sendo, é importante ressaltar que, tal como preconizado pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa, vários cuidados foram tomados no sentido de respeitar a condição adversa em que esses participantes da pesquisa se encontravam⁵⁷. Tais medidas se justificam quando se considera que a expectativa é que os resultados da pesquisa em pauta possam justamente amenizar a situação das crianças em questão em seu ambiente escolar, contribuindo de alguma forma para que elas venham a ter uma escolarização mais condizente com suas especificidades linguísticas e culturais.

Os pais (ou responsáveis legais) das cinco crianças que atuaram como sujeitos da pesquisa aqui descrita foram convidados a dela participarem, voluntariamente, a) concedendo entrevistas e b) autorizando que as interações entre seus(suas) filhos(filhas) nas “rodas de conversa” e a pesquisadora fossem gravadas em áudio. Considerando que esses pais ou responsáveis não eram falantes de português como língua materna, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), além de ser redigido em português acessível, foi também apresentado a eles em uma versão em espanhol⁵⁸. O desenho inicial da pesquisa contemplava, caso algum dos pais, ou responsável legal, fosse monolíngue em alguma língua indígena, a participação de alguém da comunidade de bolivianos em Carapicuíba ou na capital do estado de São Paulo que, sendo bilíngue indígena/português ou indígena/espanhol, pudesse atuar como intérprete. Essa ação, no entanto, não foi necessária, já que todos os pais, ou responsáveis legais, pelas crianças se mostraram capazes de compreender o TCLE redigido em português ou em espanhol. De qualquer forma, importa esclarecer que essas medidas foram contempladas/tomadas de modo a garantir que esses participantes do estudo compreendessem plenamente o conteúdo do TCLE, bem como as implicações dele decorrentes.

Também os professores que atuaram como participantes de pesquisa aqui descrita foram convidados a dela participar voluntariamente e a assinar o TCLE correspondente (ver Anexo 2). É importante sublinhar que tanto os pais dos alunos quanto suas professoras foram

⁵⁷ Saliente-se que o projeto da pesquisa em questão, apresentado ao CEP em 31/07/2017 foi aprovado, em 24/08/2017, conforme o protocolo CAAE 72467317.8.0000.5404.

⁵⁸ Ver modelos desses TCLEs no Anexo 1 inserido ao final desta dissertação.

devidamente informados que, caso, durante as entrevistas, algum assunto se mostrasse constrangedor, ele seria imediatamente eliminado pela entrevistadora. Por outro lado, lhes foi também informado que, conforme explicitado nos TCLEs, ficou reservado o direito desses participantes de interromperem ou até mesmo abandonarem sua participação na pesquisa, se assim o desejassem.

No que tange à participação dos filhos desses imigrantes, é importante enfatizar que, como acordado com suas professoras nas duas semanas que antecederam o processo de geração de dados, seus alunos foram separados em dois grupos (por diferentes critérios como, por exemplo, sexo ou interesse) durante as “rodas de conversa”: um foi mediado pela própria professora da turma em questão e, o outro, por mim. Essa medida visou evitar que, quando chegasse o momento em que as crianças filhas dos imigrantes bolivianas seriam separadas em um grupo específico, esse fato não causasse desconforto para elas próprias ou estranhamento para seus colegas de turma.

Dentre as medidas tomadas para garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das participantes incluíram-se: (i) a utilização, como já afirmado, de nomes fictícios para fazer referência a cada um dos participantes de pesquisa (alunos, pais e professores) e (ii) a supressão de toda e qualquer informação que pudesse levar às suas identificações.

Por fim, é importante informar que, após a defesa pública desta dissertação, estão previstas duas reuniões nas quais serão divulgados os resultados do estudo conduzido: uma com a comunidade escolar em que os dados foram gerados (professoras, coordenadoras e direção da escola), e outra com os pais dos alunos participantes da investigação. Já foi, além disso, agendada para setembro de 2018 uma reunião na Secretaria de Educação do Município de Carapicuíba para a apresentação dos resultados da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

Como explicitado no primeiro capítulo do trabalho, a pesquisa realizada para compor esta dissertação de mestrado teve por objetivo refletir sobre a inserção de cinco crianças multilíngues oriundas de famílias de imigrantes bolivianos em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Carapicuíba, região Metropolitana de São Paulo. Neste capítulo procede-se à análise dos dados gerados para a pesquisa em questão, e está dividido em quatro partes. A primeira parte visa refletir, tendo por base as falas e os discursos que se formam a partir das falas dos pais bolivianos entrevistados, os perfis sociolinguísticos de suas famílias, as práticas linguísticas vigentes nesses ambientes familiares e o papel da língua portuguesa nesses espaços.

A segunda parte é composta, inicialmente, pela análise das entrevistas com as professoras interlocutoras de pesquisa, com o intuito de compreender, a partir de suas narrativas, as representações por elas construídas acerca dos alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos matriculados em suas turmas. Em seguida, nos ocuparemos de tecer considerações, também a partir do que dizem as duas professoras entrevistadas, bem como observado r em suas práticas em sala de aula, sobre a metodologia que empregam para o ensino de língua portuguesa.

Por fim, analisa-se a atuação das crianças multilíngues aqui focalizadas no ambiente escolar em questão. Em um primeiro momento, focalizamos suas narrativas nas “rodas de conversas” conduzidas especialmente para elas. Na quarta e última seção do capítulo, discute-se as impressões da pesquisadora sobre suas interações com colegas em outros ambientes escolares que não a sala de aula.

4.1 Perfis sociolinguísticos e representações sobre Políticas Linguísticas Familiares

No quadro que segue, iniciamos essa seção com algumas informações mais gerais sobre os pais interlocutores da pesquisa, tais como essas informações foram fornecidas durante as entrevistas com eles.

Participante	Sr. Santana	Sr. Fonseca	Sr. Ricardo	Sr. Javier	Sr. Manolo
Nome do(a) filho(a)	Alan	Fabíola	Jorge	Nara	Silvestre
Idade	42	40	33	35	36
Região da Bolívia em que nasceu	La Paz	Potosí	Oruro	La Paz	La Paz
Ano em que chegou ao Brasil	2007	2007	2010	2007	2012

Quadro 5 – Informações gerais sobre os pais interlocutores da pesquisa

Observa-se, conforme informações contidas no quadro acima, que a data de imigração desses entrevistados para o Brasil vai de 2007 (Sr. Santana, Sr. Fonseca e Sr. Javier) à 2012 (o mais recente, Sr. Manolo). Isso demonstra que esses microgrupos de famílias de imigrantes bolivianos residentes no município de Carapicuíba são compostos por imigrantes dos fluxos migratórios ao Brasil mais recentes, aqueles da década passada.

As narrativas dos pais entrevistados sobre a caracterização dos seus históricos de imigração mostraram-se semelhantes: todos imigraram já com vínculos com o Brasil (alguns tinham familiares residentes no país, outros vieram com empregos em oficinas de costura em São Paulo arranjados por contatos estabelecidos na Bolívia). Porém as combinações familiares no momento da imigração são, segundo seus relatos, distintas: alguns, como é o caso do Sr. Manolo e do Sr. Santana vieram sozinhos e se casaram aqui; outros, como o Sr. Javier e o Sr. Fonseca vieram com suas famílias e, por fim, o Sr. Ricardo relatou que já era casado na Bolívia, mas que veio para o Brasil sozinho e que sua família chegou depois.

Com relação aos trabalhos exercidos pelos pais entrevistados, quatro deles afirmaram estarem exercendo funções vinculadas ao setor têxtil, mais especificamente a oficinas de costura. Somente um trabalhava, à época da geração de dados, no comércio; ele é dono de uma loja de conveniência em Carapicuíba. Dentre os pais que trabalham nas oficinas anteriormente mencionadas, nenhum deles trabalha, no entanto, operando máquinas de costura. Os relatos demonstram ter havido ascensão dentro da estrutura laboral das oficinas de costura: eles indicaram que já foram designados para outros cargos, um deles como gerente, por exemplo. Aquele tem como função, dentre outras, cuidar da contabilidade da oficina em que trabalha e negociar com os empresários coreanos, seus contratantes.

Diferentemente das representações que imperam no senso comum sobre imigrantes bolivianos, dos cinco pais entrevistados somente um não completou a escolarização básica (o Ensino Médio) na Bolívia. Dois dos entrevistados iniciaram cursos de ensino superior em contabilidade na Bolívia, mas somente um deles pode completá-lo. Esse veio ao Brasil designado para trabalhar no setor contábil da oficina de costura de seu tio no Brás, bairro da região central de São Paulo, que é um dos centros das confecções de costura dos bolivianos. Outro entrevistado relatou ter conseguido cursar um curso técnico de logística aqui no Brasil, o que, segundo ele, o auxiliou a abrir sua loja.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos pais em questão que línguas eles próprios falavam e usavam com seus filhos. Todos afirmaram ser trilingües e disseram usar as três línguas de seus repertórios verbais com suas crianças, conforme o quadro abaixo.

Participante	Sr. Santana	Sr. Fonseca	Sr. Ricardo	Sr. Javier	Sr. Manolo
Nome do(a) filho(a)	Alan	Fabíola	Jorge	Nara	Silvestre
Que língua ou línguas você fala?	espanhol quéchua português	espanhol quéchua português	espanhol quéchua português	espanhol aimará português	espanhol quéchua português
Que língua ou línguas você usa com seu filho/sua filha?	espanhol quéchua português	espanhol quéchua português	espanhol quéchua português	espanhol aimará português	espanhol quéchua português

Quadro 6 – Repertório linguísticos dos pais e das crianças participantes da pesquisa

Vale ressaltar que a Bolívia é um país que se auto declara plurinacional, ou seja, o Estado Boliviano considera e respalda, pelo menos em seus discursos oficiais, a existência de nações indígenas no interior do Estado e, por isso, as comunidades indígenas originárias do território boliviano são, e conseqüentemente suas línguas, incorporadas na noção de ‘cidadania boliviana’. Esse cenário político-cultural do país originário dos pais interlocutores de pesquisa, sugere a existência de um plurilinguismo complexo e enraizado na população local. Isso explicaria o porquê de o repertório linguístico dos pais interlocutores de pesquisa

ser, bem como de seus filhos, composto não apenas pela língua espanhola, mas também pelo quéchua ou pelo aimará.

Um dos interesses dessa pesquisa durante as entrevistas realizadas com os pais das crianças participantes do estudo era tentar entender quais, desde suas perspectivas, seriam os papéis de cada uma das línguas dos repertórios verbais de suas famílias e de que forma essas línguas eram hierarquizadas. Lanço mão, a seguir, de observações registradas no Diário de Campo, logo após cada uma dessas entrevistas para refletir sobre essas questões. Iniciaremos com os apontamentos feitos sobre a entrevista com o Sr. Fonseca.

Vinheta 1

(...) quando perguntei ao seu Fonseca, que língua ele falava com a Fabíola e com seus outros filhos, ele hesitou um pouco antes de me responder. Depois disse que a minha pergunta tinha feito com que ele percebesse que agora eles estavam falando bastante português em sua casa. “As crianças falam MUITO português, por causa da escola, né?”, ele enfatizou... E logo emendou dizendo que, em geral, falava espanhol com eles, mas que se fosse preciso falava em português: “A gente fala português também, né? CLARO que NÃO como o espanhol”. Nesse ponto da entrevista, eu me lembro de ter ficado em dúvida se o seu Fonseca estava, ou não, culpando a escola pela importância demasiada que o português estava tendo na sua família... Mas a escola não era vista por ele como um problema, não! Muito pelo contrário! O seu Fonseca só fez fazer elogios pra escola dos filhos... Ele disse que seus filhos “adoram a escola e eu fico feliz que eles gostem, porque estudar é bom para eles poderem fazer faculdade.” Ele me contou que tinha um sobrinho mais velho que estava estudando engenharia e que ele queria isso pros filhos dele também. Disse que queria que seus filhos estudassem, que nunca parassem de estudar.

Diário de Campo, entrevista com o Sr. Fonseca, 19/09/2017.

Duas questões chamaram a atenção, durante o trecho da entrevista com o Sr. Fonseca descrito acima. Uma delas foi o fato de ele ter, implicitamente, feito ressalvas quanto à sua competência em português: “**A gente fala português também, né? CLARO que NÃO como o espanhol**”. Considerando que ele estava se dirigindo a uma falante nativa do português, é muito provável que na base desse seu pronunciamento estivesse a crença de que só falantes nativos seriam capazes de “dominar perfeitamente” sua língua materna. No entanto, é

importante aqui ressaltar que, não apenas o Sr. Fonseca, mas todos os demais pais entrevistados demonstraram ser muito competentes no uso que fazem da língua portuguesa. Eles falavam com sotaque, evidentemente, mas eu não houve qualquer problema em entendê-los ou em me fazer entender por eles. A segunda, diz respeito ao uso intensivo do português no seu ambiente familiar, fato que ele atribui à escolarização dos seus filhos [**“As crianças falam MUITO português, por causa da escola, né?”**], um processo percebido como de suma importância: **“(...) estudar é bom para eles poderem fazer faculdade”**.

Foi bastante recorrente, nos discursos dos pais imigrantes bolivianos, a menção a importância de uma boa escolarização de seus filhos no Brasil, já que ela é vista como crucial para que suas crianças possam vir a ter uma vida profissional bem-sucedida. Vejamos, abaixo, como o Sr. Manolo e o Sr. Ricardo colocaram essa questão:

Vinheta 2

Durante a conversa com o seu Manolo, pai do Silvestre algumas questões foram levantadas por mim sobre o papel da escola. Ele deixou claro que considerava muito importante seu filho “respeitar os professores e tirar notas boas!”. Além disso, ressaltou que há um esforço coletivo da família para que os filhos possam frequentar a escola e estudar sem interrupção. Aí ele falou: “porque aqui em Carapicuíba não é fácil viver, não tem ônibus, não tem nada, tudo é difícil aqui.” Disse que queria ver seus filhos “na faculdade, fora de Carapicuíba e fora das oficinas de costura... aí falar português ajuda, né?” Continuei as indagações sobre a língua portuguesa e seu Manolo me contou que “o português é bom falar BEM porque aqui no Brasil, o pessoal é preconceituoso”. Continuei fazendo perguntas sobre a língua portuguesa e suas projeções para seus filhos, e lá pelas tantas, o seu Manolo disse: “Se não aprender português, fica mais difícil de ter emprego bom”.

Diário de campo, entrevista com o Sr. Manolo, 18/09/2017.

Vinheta 3

(...) durante a conversa com seu Ricardo perguntei a ele sobre o papel da língua portuguesa para o futuro do Jorge, seu filho, e ele me respondeu que considerava importante seus filhos falarem português, mas, que aprender a falar só não adiantava – eles tinham que “aprender a escrever em língua portuguesa também”, para poder acompanhar a escola melhor. Segundo ele, “saber português é essencial quando se mora no Brasil”. Por fim me indicou que a escola é importante porque “ela ensina isso tudo [a língua portuguesa oral e escrita] para eles”.

Observa-se que, também da perspectiva dos pais de Silvestre (Sr. Manolo) e de Jorge (Sr. Ricardo), há uma relação estreita entre saber a língua portuguesa, ter um bom

desempenho escolar e, conseqüentemente, acesso à melhores condições de vida e de trabalho. A ênfase dada pelo Sr. Ricardo à importância do português (“**saber português é essencial quando se mora no Brasil**”) reafirma um dos argumentos apresentado pelo Sr. Manolo durante sua entrevista: “**Se não aprender português, fica mais difícil de ter emprego bom**”. E conseguir uma boa colocação profissional, o que permitiria que seus filhos conseguissem sair do município que habitam, onde “**não é fácil viver, não tem ônibus, não tem nada, tudo é difícil**”, passa pela aprendizagem de português na escola. Só assim, afirma o Sr. Manolo, ele poderá vê-los “**na faculdade, fora de Carapicuíba e fora das oficinas de costura**”. Dito de outro modo, aprender a língua portuguesa na escola é visto como um dos percursos a se fazer para alcançar o sucesso escolar e profissional desejado.

O enaltecimento do estudo que transparece nessas falas exemplifica um dos valores do Projeto Migratório (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012; XAVIER, 2010) das famílias bolivianas no Brasil, já que permite o desenvolvimento de estratégias necessárias para se buscar ascensão social, melhores condições de vida e de trabalho (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012). Importa sublinhar que, nas entrevistas realizadas com os pais bolivianos participantes do estudo, o sucesso do Projeto Migratório de suas famílias é percebido como uma ‘*projeção para o futuro*’. Dadas as condições adversas de moradia e trabalho que enfrentam e das quais é difícil escapar, o sucesso desse empreendimento reside, nas representações desses pais, na expectativa de que seus filhos poderão ser, diferentemente deles, bem-sucedidos no Brasil. Para tanto, porém, é preciso que essas crianças (i) sejam alunos aplicados – como afirmou o Sr. Manolo (vinheta 2), seu filho precisa “**respeitar os professores e tirar notas boas!**” – e (ii) aprendam a língua portuguesa, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, como apontou o Sr. Ricardo (vinheta 3). Mas, não basta aprender ‘qualquer português’. Não, pelo menos, da perspectiva do Sr. Manolo: “**O português é bom falar BEM, porque aqui no Brasil, o pessoal é preconceituoso**”. Essa fala denota um entendimento, que procede ao meu ver, de que o “português boliviano”, com suas particularidades estruturais e seu sotaque⁵⁹, é estigmatizado. Vemos, então, na construção do julgamento referido por esse pai imigrante, novamente em jogo o mito tão presente, no

⁵⁹ O ‘português boliviano’ corresponderia, segundo Maher (1989, p. 134), a uma *apropriação*, uma *localização* da língua dominante, fenômeno por meio dos quais membros de grupos subalternos frequentemente marcam – fonologicamente, morfologicamente, sintaticamente e pragmaticamente – suas identidades particulares.

senso comum, de que somente o falante nativo de uma dada língua seria o seu falante ‘autorizado’, ‘legítimo’.

Se, como se procurou demonstrar, os pais bolivianos atribuem muita importância à língua portuguesa, qual seria o valor por eles atribuídos às demais línguas de seus repertórios verbais? Algumas respostas possíveis a essa indagação estão contempladas nas três vinhetas abaixo.

Vinheta 4

Seu Javier, pai da aluna Nara, me disse que na sua família as pessoas falam muito o português hoje porque, além dos adultos terem aprendido no ambiente de trabalho, “seus filhos falavam muito português na escola e chegavam em casa falando também”. Ele me disse que não se incomodava com isso, não, pelo contrário... Mas, aí ele falou: Acho bom [falarem português, DESDE QUE não se esqueçam do espanhol e do aimará]. Fiquei surpresa com a força da sua ressalva.... E aí, em seguida, ele foi enfático e disse: “eles, os meus filhos, NÃO vão esquecer [o espanhol e o aimará] porque a gente fala MUITO [essas línguas] em casa e na comunidade”.

Diário de Campo, entrevista com o Sr. Javier, 22/09/2017.

Vinheta 5

Quando perguntei sobre a importância das línguas faladas dentro do ambiente familiar, seu Fonseca ressaltou que achava que todos, seus filhos inclusive, têm que saber falar português, “mas NÃO pode deixar de falar espanhol, de falar quéchua com a minha mãe”. Especificamente sobre a língua portuguesa, seu Fonseca a associa com trabalho e estudo e completa me dizendo que quer que seus filhos aprendam a língua inglesa também.

Diário de Campo, entrevista com o Sr. Fonseca, 19/09/2017.

Vinheta 6

No seu relato, o seu Manolo enfatizou muito o seu descontentamento com o tratamento que recebia dos brasileiros quando, em público, falava outra língua que não o português. Ele me explicou que “tem gente que olha com cara feia vendo a gente falar com nossos filhos na nossa língua”. Porém, isso não o impedia de continuar falando às línguas que sabe... “Mas eu não parei de falar minha língua!”, ele me disse.

Diário de Campo, entrevista com o Sr. Manolo, 18/09/2017.

Depreende-se dos discursos dos três pais bolivianos participantes da pesquisa reproduzidos nessas vinhetas que, ainda que eles atribuam um valor muito positivo à língua portuguesa, essa língua não é, hierarquicamente, colocada em um nível superior às demais línguas de seus repertórios verbais. Há uma preocupação com que seus filhos aprendam e usem a língua portuguesa, mas que também não deixem de falar as línguas de seus pais, como enfaticamente afirmado nos enunciados abaixo:

“Acho bom [falarem português], DESDE QUE não se esqueçam do espanhol e do aimará”
(Sr. Javier, vinheta 4).

“(...) mas NÃO pode deixar de falar espanhol, de falar quéchua com a minha mãe” (Sr. Fonseca, vinheta 5).

Manter as línguas que os imigrantes bolivianos trouxeram consigo de seu país de origem em uso não é tarefa fácil, entre outros motivos porque, conforme o Sr. Manolo (vinheta 6), **“tem gente que olha com cara feia vendo a gente falar com nossos filhos na nossa língua”**. É sabido que, ainda que o bilinguismo de elite seja muito valorizado pelas camadas mais abastadas da população, o bilinguismo de grupos minoritários é, no mais das vezes, visto com desdém, como um problema (MAHER, 2007). Essa avaliação negativa experienciada pelo Sr. Manolo, contudo, não é determinante do seu comportamento sociolinguístico: **“Mas eu não parei de falar minha língua!”** Evidentemente, não há como precisar a que língua exatamente o Sr. Manolo está fazendo referência nessa sua fala. Seria a língua a qual ele se refere o espanhol ou o quéchua? De qualquer maneira, esse enunciado sugere a existência de uma política linguística familiar favorável à manutenção do multilinguismo no ambiente doméstico desse imigrante boliviano. Uma das falas do Sr. Javier presente na vinheta 4 – **“eles, os meus filhos, NÃO vão esquecer [o espanhol e o aimará] porque a gente fala MUITO [essas línguas] em casa e na comunidade”** –, indicia que o mesmo tipo de política linguística pode estar em andamento, não apenas em seu lar, mas também no interior do grupo social composto por falantes de aimará em Carapicuíba.

Garantir a continuidade do uso do espanhol, do quéchua ou do aimará sugere o desejo de manter traços das culturas originárias desses imigrantes, aquelas anteriores ao seu deslocamento. Isso pode ser observado, não apenas nos relatos do Srs. Javier, Fonseca e Manolo observados nas vinhetas anteriormente focalizadas, mas também em trechos das

entrevistas realizadas com o Sr. Santana (“**ensino quéchua, porque quero que [meus filhos] saibam sobre nossos antepassados**”) e com o Sr. Ricardo (“**eles precisam aprender quéchua e espanhol pra saber como é na Bolívia, para poderem conversar com os parentes que ficaram lá**”).

Uma das questões que interessava entender era como os pais participantes da pesquisa avaliavam a política linguística em vigor na escola frequentada por seus filhos. As vinhetas abaixo foram selecionadas por ilustrarem bem o posicionamento dos progenitores entrevistados no que se refere à questão proposta:

Vinheta 7

(...) durante a minha conversa com seu Santana teve em alguns momentos em que falamos sobre o ensino de línguas na escola. Quando perguntei a ele quais línguas ele achava que escola devia ensinar, seu Santana respondeu que “se a escola ensinasse tudo [todas as línguas do repertório linguístico de seu filho] seria ótimo... MAS como NÃO ensina, a gente ensina em casa, o espanhol e o quéchua.”

Diário de campo, entrevista com o Sr. Santana, 20/09/2017.

Vinheta 8

(...) e aí eu perguntei pro seu Ricardo que línguas ele achava que a escola deveria ensinar pro seu filho. Ele pensou um pouco e me respondeu: “pensando bem a escola podia ensinar tudo”. Ressaltou que no município de Carapicuíba existem muitos bolivianos, muitos filhos de bolivianos e “tem ATÉ professoras da rede municipal que vêm de família de bolivianos” e que por essa razão as línguas do repertório linguísticos dos bolivianos já estavam, de alguma forma, presentes na cidade e nas escolas da cidade. Ao final da entrevista, ele fez o seguinte questionamento: “Por quê meu filho mais velho aprende inglês na escola dele, mas ele NÃO tem aula de espanhol lá?”.

Considerando a extrema importância atribuída por todos os pais bolivianos entrevistados ao ensino da língua portuguesa na escola, nossa expectativa inicial era de que eles não vissem como relevante a inclusão das demais línguas do seu repertório verbal no currículo da instituição escolar na qual seus filhos estavam matriculados. Contrariando essa expectativa, no entanto, todos eles se mostraram favoráveis ao ensino de espanhol e de quéchua ou aimará na escola. E mais do que isso: foi possível perceber que alguns deles se

sentiam de certo modo ressentidos e/ou injuriados, porque isso não estava acontecendo. O Sr. Santana, pai do Alan, por exemplo (ver vinheta 7), afirmou em sua entrevista: “(...) **se a escola ensinasse tudo [todas as línguas do repertório linguístico de seu filho] seria ótimo... MAS como NÃO ensina, a gente ensina em casa, o espanhol e o quéchua**”. A ênfase dada à conjunção adversativa e ao advérbio de negação em “**MAS, como NÃO ensina**” denota não apenas um ressentimento, mas também um julgamento negativo da política linguística da escola frequentada por seu filho. Mais contundente e abrangente ainda, é a crítica a essa política feita pelo Sr. Ricardo (vinheta 8): fazendo referência não ao Jorge, seu filho mais novo e uma das cinco crianças participantes do estudo empreendido, e, sim, ao seu filho mais velho que está matriculado no Ensino Fundamental II, ele, em tom de indignação, colocou o seguinte questionamento: “**Por que meu filho mais velho aprende inglês na escola dele, mas ele NÃO tem aula de espanhol lá?**”.

Os pais entrevistados parecem ter claro que há uma hierarquização das línguas nos currículos das escolas brasileiras e que nessa hierarquia, as línguas que trouxeram consigo da Bolívia, ou não ocupam lugar de destaque, como é o caso do espanhol, ou sequer são contempladas nas grades curriculares, como é o caso do quéchua e do aimará.

Os discursos dos cinco progenitores bolivianos analisados sugerem, em síntese, que eles, por um lado, (i) valorizam muito a aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar como forma de assegurar o sucesso de seus Projetos Migratórios, principalmente no que tange ao futuro de seus filhos e, por outro (ii) parecem estar engajados em políticas linguísticas de manutenção do multilinguismo no interior de suas famílias. Evidentemente, os dados que dispomos não nos permitem afirmar com precisão que tais políticas linguísticas familiares estejam de fato em andamento. Isso só seria possível caso houvesse a oportunidade de analisar também os discursos de suas mães e irmãos e, principalmente, de observar as práticas comunicativas cotidianas de suas famílias, já que discursos, como sabemos, podem não corresponder, efetivamente, às práticas realizadas. De qualquer modo, a sinalização de que essas políticas possam estar sendo implementadas, parece-me louvável. Por fim, os dados analisados também sugerem que (iii), os pais em questão desejariam que a escola de seus filhos também investisse no ensino de suas línguas de herança, qual seja, o espanhol e o quéchua ou o aimará.

4.2 As narrativas das professoras sobre seus alunos multilíngues e suas práticas e escolhas pedagógicas

Um dos objetivos da pesquisa conduzida para esta dissertação foi tentar entender qual era a relação estabelecida pelas professoras participantes do estudo com seus alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos. De modo a poder refletir sobre essa questão, iniciei minha entrevista com a Prof^a. Luísa pedindo que ela descrevesse a sua turma de Pré II. Vejamos como isso foi feito:

Excerto 1

Prof. Luísa: Essa tá sendo a turma dos meus sonhos... porque assim... tem de TUDO dentro da minha sala, né? (...) aluno que tem problema familiar...aluno com deficiência... alunos... como eu falo? alunos imigrantes... de outra nacionalidade, filhos dos bolivianos... **SÓ** na minha sala tem **TRÊS**...então é uma sala que é mesclada de tudo...que eles me passam muita informação e que eles tiram muita coisa de mim... No começo ela era uma sala difícil... por conta da disciplina...que não tinha! Então assim, nos dois primeiros meses assim...eu me senti um pouco estressada com eles porque assim... eles assim **NÃO** correspondiam àquilo que eu estava pedindo deles...(...) era uma sala que num tava, tava acostumada, assim, a **respeiTAR** o outro...

Pesq.: E com toda essa diversidade em sala de aula...como você trabalha?

Prof^a. Luísa: Eu trabalho normal... Igual como **TODO** mundo...porque assim...eu preciso ser **JUSt**a...não posso ficar dando atenção para cada um individual...igual a Amanda [aluna com paralisia cerebral]...ela precisa de uma estagiária somente para ela...mas a gente sabe que ela está aqui...como posso dizer...hum..."cumprindo tabela"...

Pesq.: E com relação aos alunos bolivianos?

Prof^a. Luísa: Ah:: com esses normal também... igual a todo mundo...eles aprendem rápido... são **ÓTIMOS** alunos...esses não têm problema de indisciplina como os outros...mas assim, **CLARO**, tem uns mais, outros menos...mas assim, de modo geral, eu posso trabalhar **NOR**mal com eles... eles não precisam de minha atenção individual

Nesse trecho de sua narrativa, a Prof^a. Luísa avaliou muito positivamente a grande diversidade que tinha no interior da sala de aula na qual lecionava, à época da entrevista. Ela afirma não só aprender com essa diversidade, mas se sentir por ela muito estimulada (“... **que eles me passam muita informação e que eles tiram muita coisa de mim**”), o que, do seu ponto de vista, tornava aquela uma turma ideal (“**Essa tá sendo a turma dos meus sonhos...**”). Em seu discurso ela se representa como uma professora que investe no estabelecimento de relações respeitadas entre seus alunos (“**era uma sala que num tava, tava acostumada, assim, a respeiTAR o outro...**”). Observa-se que, no que tange especificamente ao grupo de alunos filhos de imigrantes bolivianos, a Prof^a. Nara constrói, em seu discurso,

uma identidade muito positiva para eles – “**eles aprendem rápido... são ÓTIMOS alunos... esses não têm problema de indisciplina como os outros**”. Além disso, ela afirma não discriminar esses alunos: ela os trata “**igual como TODO mundo...**”. E, de fato, pelo o que pudemos observar durante o tempo que dispendido em sua sala de aula, a Prof^a. Luísa tratava os alunos multilíngues do mesmo modo que tratava todos os demais. Em nenhum momento ela demonstrou considerá-los inferiores; muito pelo contrário, ela foi sempre atenciosa e gentil com eles, provavelmente devido às qualidades que ela lhes atribuía: disciplinados, inteligentes e esforçados. Essa atitude e essas representações vão ao encontro da atitude demonstrada e das representações construídas também pela Prof^a. Ângela. Vejamos abaixo um trecho no qual essa professora elogia seus alunos multilíngues:

Excerto 2:

Prof^a. Ângela: eu percebo que eles, os alunos bolivianos... eles aprendem bem a língua portuguesa... porque assim, éh... eu acho que muitas das vezes, a FORÇA DE VONTADE deles é muito grande em aprender, então assim... isso facilita MUITO o trabalho da gente...

É interessante observar que, nesse trecho, a identidade positiva atribuída a esses alunos está atrelada ao esforço que esses fazem para aprender a língua portuguesa, o que já indicia a importância que essa língua tem para a Prof^a. Ângela, algo que, não apenas ela, mas também a Prof^a. Luísa, enfatizaram repetidas vezes ao longo de suas entrevistas. Mas, antes de nos determos nessa questão, interessa primeiro refletir sobre o modo como ela nomeia os seus dois alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos, Alan e Jorge. Ambos nasceram no Brasil, são crianças brasileiras, e ela sabe disso⁶⁰. Ainda assim, ela se refere a eles como “**alunos bolivianos**”. Estaria implícito nesse ato de nomear esses alunos fazendo referência à nacionalidade de seus pais, algum tipo de julgamento depreciativo? Não de acordo com o que se pode observar. É assim que eles eram referenciados por todos na escola (pelas professoras, pela diretora e pelas coordenadoras, pelas merendeiras, etc.): ‘crianças bolivianas’, ‘alunos

⁶⁰ Como apontado no capítulo anterior, apenas a Prof^a. Luísa tem um aluno estrangeiro, nascido na Bolívia, em sua sala de aula, o Silvestre, que veio para o Brasil com 06 meses de idade.

bolivianos’, ou simplesmente, ‘bolivanos’⁶¹. Essa não é uma maneira adequada de nomeá-los, como já explicado no capítulo anterior, mas é importante esclarecer que, até onde pudemos perceber no espaço de tempo em que frequentamos a escola, essa nomeação não carregava no seu bojo uma conotação pejorativa. Mesmo quando, aparentemente, isso poderia ser interpretado de outro modo, como é o caso do que aparece em um outro trecho da entrevista com a Prof^a. Luísa, que ocorreu logo após ela ter enaltecido a dedicação de seus três alunos filhos de imigrantes bolivianos:

Excerto 3

Prof^a. Luísa:Então...esses dias eu tava até brincando assim: “EITA, nós perdemos um MONte das faculdades pra/pros japoneses...e daí daqui uns dias vamos perder pros bolivianos!”... porque os boliviano são MUITO dedicado! [rindo] “Ôh brasileiro! abre o olho, hein... vocês vão perder agora as vagas da faculdade pros bolivas...” porque eles estão vindo aí COM GÁS pra estudar...

Uma interpretação apressada da narrativa acima seria de que a professora estaria, para obter um efeito de humor, depreciando os bolivianos, principalmente porque ela faz uso do termo “bolivas” (“**Ôh brasileiro! abre o olho, hein... vocês vão perder agora as vagas da faculdade pros bolivas...**”). Mas, quando se considera as condições de produção dessa fala, percebe-se que, na verdade, ela está elogiando a dedicação dos bolivianos aos estudos quando os compara com a visão estereotipada dos alunos de origem japonesa que, de tão esforçados, acabam “tirando vagas” de alunos brasileiros nas universidades. Se há uma nacionalidade que está sendo, implicitamente, depreciada na narrativa da Prof^a. Luísa é a brasileira, não a boliviana – somos nós, os brasileiros, que somos por ela representados, de forma jocosa, como sendo pessoas que não se dedicam tanto aos estudos quanto deveriam.

Como espera-se ter demonstrado até o momento, as representações construídas pelas duas professoras participantes do estudo foram em direção à construção de identidades muita

⁶¹ Tanto era assim, que eu mesma me referia a eles dessa maneira durante o processo de geração de dados na escola: seria estranho eu me referir a “crianças multilíngues” naquele contexto, porque não era assim que elas eram nomeadas. Observe-se que, no excerto 1, eu me dirijo à Prof^a. Luísa e pergunto: “**E com relação aos alunos bolivianos?**”.

positivas dos seus alunos cujos pais são imigrantes bolivianos. Elas não discriminavam, pelo contrário, acolhiam esses alunos muito bem em suas salas de aula. Aliás, é digno de nota a predisposição demonstrada por ambas para respeitar as diferentes particularidades de seus alunos. Mas, será que essa abertura para com a diferença também se aplicava quando o que estava em jogo eram as especificidades sociolinguísticas desses seus alunos? Vejamos como a Prof^a. Luísa se posicionou em relação aos seus repertórios linguísticos:

Excerto 4

Pesq.:	Que línguas os seus alunos filhos de bolivianos falam? Você sabe?
Prof^a. Luísa:	Acho que é a língua espanhola que eles falam, além da língua portuguesa... Mas eu vejo que realmente não é um espanhol muito claro o que eles falam...Porque quando eu ouço espanhol... NÃO É realMENTE o que os meninos falam na escola...já é uma língua muito mais misturada...é uma coisa muito mais difícil [de entender]... o espanhol, claro você entende...português/nós que falamos português... eu entendo quando uma pessoa fala espanhol comigo...tem alGU::mas palavras que eu não sei o significado...mas assim... a linguagem mesmo eu entendo. Então, eu acho assim... eles FALAM espanhol com certeza... FALAM português com certeza porque eu ensino pra eles ... agora eles falam MAIS alguma coisa... NÃO É POSSÍVEL! ... A Nara já me falou como chama...esqueci...
Pesq.:	É a língua quéchua?
Prof. Luísa:	Isso mesmo, QUÉchua , né? Eu sabi::a... Aí, imaGINA a cabeçinha dessas crianças!... fica uma baGUNça só! ...eu estou aqui para eles entenderem onde começa e onde acaba o português... éh:: [rindo] eu acho que eu faço isso mesmo...

Uma questão que chama a atenção nesse excerto é a avaliação negativa que a Prof^a. Luísa faz do fato de que de seus alunos provenientes de famílias bolivianas fazem uso de mais duas línguas, além do português: “(...) **imaGINA a cabeçinha dessas crianças!... fica uma baGUNça só!**”. Temos, então, que o multilinguismo desses alunos é percebido, pela Prof^a. Luísa, não como uma vantagem, mas como um problema, como sói acontecer quando se trata de bi/multilinguismo em contextos de minorias⁶². Registre-se, além disso, também a avaliação feita por ela do espanhol falado por essas crianças: “**não é um espanhol muito claro o que eles falam (...)** é uma língua muito misturada”. Em que estaria assentada essa

⁶² A esse respeito ver Grosjean, 1982; Martin-Jones e Romaine, 1986; Cavalcanti, 1999 e Maher, 2007, dentre inúmeros outros pesquisadores.

representação? Muito provavelmente em uma noção purista e monoglóssica de língua: línguas não devem ser misturadas, é preciso respeitar suas fronteiras. Quando essa máxima é transgredida, as línguas perderiam no quesito ‘compreensibilidade’. Ora, o que ela nomeia como sendo ‘espanhol’ pode corresponder, na verdade, a manifestações de práticas translíngues de seus alunos multilíngues. É bastante provável – e de se esperar – que essas crianças transitem entre as línguas do seu repertório verbal (o português, o espanhol e uma língua indígena – quéchua ou aimará), o que não é, aparentemente, algo bem-visto pela Prof^a. Luísa. Evidentemente, falta a ela – e não por culpa própria, é importante aqui enfatizar! – ter tido uma formação mais adequada sobre o funcionamento das línguas em contexto de multilinguismo.

No excerto abaixo, é possível vislumbrar o modo como a Prof^a. Ângela se posiciona face ao repertório de seus alunos ‘bolivianos’.

Excerto 5

Pesq.:	Você sabe que na sua turma tem alunos que falam outras línguas, além da língua portuguesa?
Prof. Ângela:	Eu sei que eu tenho aluno que não fala somente o português... Mas para mim é tudo igual... eu ENSINO TODO MUNDO IGUAL... SEM diferença... sabe assim?... eu acho que... assim...em casa, eles acabam ATÉ falando outras línguas porque tem pais que você acaba conversando e você observa que eles têm muita dificuldade de falar o português... muitas das vezes você/principalmente eu que não entendo muito de espanhol...muitas das vezes quando um pai vem falar muito rápido... EU MESMA não entendo...então as vezes eu tenho que falar assim “Pai, Mãe...fale devagar para mim entender”...aí, falando devagar eu consigo entender o que eles querem transmitir...mas se falar rápido...

Percebe-se que ela, assim como a Prof^a. Luísa, tem consciência de que esses seus alunos não são monolíngues: **“Eu sei que eu tenho aluno que não fala somente o português... (...) em casa, eles acabam ATÉ falando outras línguas”**. Percebe-se, além disso, que, diferentemente da minha própria avaliação, ela qualifica o português dos pais bolivianos como deficitário (**“eles têm muita dificuldade de falar o português”**), o que faz com que eles utilizem o espanhol quando interagem com ela, o que é visto como um problema, já que ela afirma ter dificuldade em entender essa língua estrangeira. Considerando que a Prefeitura de Carapicuíba vem oferecendo cursos de extensão de espanhol para a

comunidade local, perguntei, logo em seguida, se ela tinha interesse em frequentar um desses cursos, de modo a minimizar a dificuldade apontada:

Excerto 6

Pesqu.:	Ângela, você já pensou em fazer o curso de espanhol oferecido pela prefeitura?
Profª. Ângela:	Ah, não, num dá... porque a noite pra gente é muito cansativo... você já trabalhou de manhã...você já trabalhou à tarde e você/eu tenho família...graças a Deus eu tenho família, tenho filhos...eu sempre pensei assim: é deus primeiro e a minha família, que sempre me apoiou em tudo... então assim, eu sou mãe...mãezona MESmo! eu acho assim...que eu tenho que ser/estar por dentro e cuidar da minha família, entendeu? Na realidade eu trabalho e quando eu chego em casa, eu não tenho tempo de fazer curso à noite....

Os motivos apresentados acima pela Profª. Ângela no que diz respeito a sua falta de disponibilidade para fazer um curso de espanhol não são desprezíveis. Sabemos todos que as condições de trabalho das professoras de Educação infantil das redes públicas de ensino em nosso país são desgastantes – fora os salários aviltantes que recebem! – e que é muito difícil para elas, após a sua jornada de trabalho, ainda terem que se dedicar à continuidade de sua formação em exercício. Mas, acreditamos que, para além dessa justificativa para um não investimento na aprendizagem do espanhol por parte da Profª. Ângela, há que se considerar também o que ela afirmou no início do excerto 5: **“Eu sei que eu tenho aluno que não fala somente o português... mas para mim é tudo igual... Eu ENSINO TODO MUNDO IGUAL... SEM diferença... sabe assim?”**.

Se a importância de aprender espanhol se resumisse apenas à necessidade de facilitar sua interação com os pais imigrantes bolivianos, a justificativa apresentada por ela até seria compreensível, mas não se trata só disso: como ela também não considera o multilinguismo dos filhos desses pais algo relevante, ela não vê necessidade de incluir o espanhol em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, de investir na sua própria aprendizagem dessa língua. Essas falas da Profª. Ângela apontam para a existência, em sua sala de aula, de uma política linguística que valoriza apenas o ensino da língua portuguesa.

E quanto à Profª. Luísa? Também ela valorizaria apenas o ensino de português, como parece fazer a Profª. Ângela? Afinal, no seu discurso reproduzido no excerto 1, ela afirma: **“mas assim, de modo geral, eu posso trabalhar NORmal com eles [os alunos bolivianos]...”**. No excerto abaixo, temos mais elementos para refletir sobre o seu posicionamento em relação a essa questão.

Excerto 7

Pesq.:	E como você ensina pra eles onde começa e onde acaba o português?
Prof. Luísa:	Ah:: ... CALMA, deixa eu pensar um pouco...é assim... eu enSI::no a língua portuguesa/eu não sei espanhol a ponto de poder ensinar, então... eu MOStro pra eles que aqui na escola é lugar de falar português...pra todos nós entendermos eles... os colegas entendem...eu entendo...todo mundo entende... [pedindo minha aprovação], não é mesmo? [acenei com a cabeça que sim] então... ah... eu ensino eles como escrever e ler em português, aí eu acho que isso ajuda a organizar na cabeça deles essas línguas todas... porque assim...eu não sei se os pais deles ensinam a ler e escrever em espanhol ou em quéchua...talvez eles ensinem somente a falar... deve ser...

Além de, nessa sua fala, a Prof^a. Luísa reiterar a sua visão de que o multilinguismo de seus alunos ‘bolivianos’ é algo nefasto, problemático – aprender a ler e a escrever em português os ajudaria a organizar, em suas cabeças, “**essas línguas todas**”. Esse discurso poderia sugerir, à primeira vista, que também ela, dentre as línguas dos repertórios de seus alunos multilíngues, atribui um valor positivo apenas à língua portuguesa. Uma leitura mais atenta do que ela afirma no excerto 7, no entanto, desautoriza, de um ponto de vista, essa interpretação. Observe-se que ela diz, nesse trecho da entrevista: “**eu enSIIno a língua portuguesa/eu não sei espanhol a ponto de poder ensinar, então... eu MOStro pra eles que aqui na escola é lugar de falar português...**”. Um enunciado chave para interpretar esse seu enunciado é a ressalva por ela feita: “**eu não sei espanhol a ponto de poder ensinar**”. Esse enunciado sugere que, do ponto de vista dessa professora, o ensino de espanhol em sua sala de aula, considerando que ela tem alunos filhos de imigrantes bolivianos, é algo que poderia até ser contemplado, mas que não é factível porque ela não sabe essa língua. E aí parece-me importante refletir sobre o sentido do verbo “poder” no enunciado proferido pela Prof. Luísa no excerto 1: “**de modo geral, eu posso trabalhar NORmal com eles [os alunos bolivianos]**”. O excerto abaixo, referente a um trecho da entrevista com a Prof^a. Ângela, fornece informações úteis nesse sentido.

Excerto 8

Pesq.:	E os seus alunos bolivianos têm dificuldade pra falar português?
Prof. Ângela:	eles chegaram para mim já no Pré 2... NÃO! já existe um convívio [com o português] ... que eles têm na creche, desde o berçário, né?... no maternal... no ano passado com o Pré 1... então, quando chega para a gente no Pré 2, tá mais fácil para a gente trabalhar, né?... talvez LÁ quando começa, né? ... quando eles começam a falar lá pelos dois anos, possa ter essa dificuldade de falar português... porque na família, eles tão falando outra língua com eles, né? mas quando chega no Pré 2...NÃO TEM NÃO [dificuldade para falar português]!

Essa fala da Prof^a. Ângela indicia, não apenas a existência de uma política linguística escolar que visa, de um modo geral, o desenvolvimento exclusivamente da língua portuguesa, mas à própria eficácia dessa política: ao chegarem ao Pré 2, as crianças oriundas de famílias bolivianas já não têm dificuldade para falar português. Daí adquirir relevância o afirmado pela Prof^a. Luísa: quando esses alunos chegam a sua turma, ela *tem condições*, ela *consegue*, ela *pode* “**trabalhar NORmal com eles**”. Note-se que o investimento feito pela instituição escolar na aquisição da língua portuguesa é louvável e não seria, por si só, um problema, se a escola também investisse no desenvolvimento das outras línguas que esses alunos falam em casa. Mas, isso, segundo os dados de que disponho, não é feito. Ao contrário, esses dados sugerem que, a política linguística da escola em questão se mostra, na prática, favorável à subtração das línguas minoritárias que compõem os repertórios linguísticas de seus alunos multilíngues, ainda que algumas de suas professoras, como parece ser o caso da Prof^a. Luísa, até possam cogitar outra forma de atuação, mas não o fazem por desconhecer essas línguas. Como não são proficientes na língua, terminam endossando a política linguística em vigor na escola onde atuam, a qual opera tornando as línguas minoritárias em questão *invisíveis* no espaço escolar. De fato, durante as entrevistas, ambas as professoras participantes do estudo relataram que os seus alunos multilíngues somente falavam em português no ambiente escolar:

Excerto 9

Pesq.:	E você já viu alguma dessas crianças conversando em outra língua com os outros alunos na escola?
Prof^a. Luísa:	Nã::o...: eles são um pouco retraÍDOS, né?... Nem entre eles, eles falam [outra língua que não o português]

Excerto 10

Pesq.:	você saberia me dizer o porquê desses alunos não falarem as outras línguas que sabem na escola?
Profª. Ângela:	eu não sei...ninguém aqui fala...então TALVEZ eles não se sintam bem em falar...sabem que não vão ser entendidos... mas eles são esPERTos...eles pegam a língua [portuguesa] RApidinho.

Observe-se que o no excerto 9, a Profª. Luísa afirma, taxativamente: “**Não...: eles são um pouco retraÍDOS, né?... Nem entre eles, eles falam [outra língua que não o português]**”. Essa sua fala, entretanto, contradiz o que ela mesma afirmou no trecho da sua entrevista transcrito no excerto 4: “**Porque quando eu ouço espanhol... NÃO É realMENTE o que os meninos falam na escola... já é uma língua muito mais misturada**”. Percebe-se nessa contradição a dificuldade dessa professora em reconhecer a presença de outras línguas na instituição onde leciona. É curioso, também, observar que ela credita o fato de seus alunos multilíngues não falarem as outras línguas de seu repertório verbal nesse ambiente, não à falta de incentivo para tanto resultante da política linguística ali colocada em prática, mas à timidez dessas crianças (“**eles são um pouco retraÍDOS, né?**”). A Profª. Ângela, por outro lado, justifica o não emprego dessas línguas na escola por parte das crianças multilíngues argumentando que, talvez, elas não se sintam bem em falá-las porque sabem que não seriam entendidas por seus colegas e professoras monolíngues em português, algo que ela não vê como um problema, pois se apressou em esclarecer: “**(...) mas eles são esPERTos...eles pegam a língua [portuguesa] RApidinho**”. Além disso, é interessante observar que essa professora nem sequer cogita a possibilidade de seus “alunos bolivianos” conversarem, entre si, em outras línguas, o que certamente ocorre, ainda que com parcimônia, como demonstrei mais adiante neste capítulo.

É fato, pelo que pude observar, que essas crianças parecem interagir em suas salas de aula exclusivamente em português, até porque a disposição dos alunos nessas salas e os procedimentos metodológicos empregados por suas professoras não incentivam outro tipo de comportamento, como descrito e comentado a seguir.

Tanto a sala de aula da Profª. Ângela quanto a da Profª. Luísa são mobiliadas com pequenas mesas que acomodam quatro crianças cada uma. Mas, as crianças não se sentam ao redor dessas mesas – as cadeiras estão dispostas em um único lado delas, de modo que todas as crianças se sentam voltadas para a lousa. Essa disposição não encoraja a interação entre todas as crianças, já que elas só têm facilidade para interagir com os coleguinhas que estão

sentados ao seu lado. Não há lugar determinado para as crianças se sentarem – elas sentam onde querem. Durante o tempo de observância das atividades nas duas salas de aula notou-se que, na turma da Prof^ª. Ângela, o Alan e o Jorge nunca se sentaram ao lado um do outro e que na turma da Prof^ª. Luísa, embora Fabíola e Nara tivessem se sentado juntas algumas vezes, o Silvestre nunca se sentou à mesma mesa que elas. Mas, mesmo quando as duas meninas se sentaram uma ao lado da outras, registre-se, elas interagiram entre si somente em português, pelo que pude notar.

As atividades desenvolvidas pelas duas professoras com o intuito de ensinar português eram muito semelhantes e variavam muito pouco de um dia para o outro. Elas escreviam frases ou pequenos textos (manchetes de jornal, trechos de histórias infantis...) na lousa e liam essas frases e esses textos com as crianças. Em seguida, os professoras pediam que as crianças copiassem o que estava escrito na lousa em seus cadernos pautados, instrução que os alunos cumpriam diligentemente. Enquanto as crianças faziam essas cópias, as professoras iam de mesa em mesa corrigindo os cadernos dos alunos.

Os procedimentos metodológicos rotineiros descritos anteriormente, bem como a disposição das crianças na sala de aula, colocavam as professoras no centro da atenção de seus alunos e não favoreciam o surgimento de interações espontâneas entre as crianças, o que, diga-se de passagem, acontecia com pouca frequência em sala de aula, exceto durante as “rodas de conversa”, ocasiões em que elas podiam interagir mais livremente. Quis me parecer que tudo isso era uma maneira de controlar o comportamento dos alunos e evitar a indisciplina em sala de aula, o que foi confirmado pela Prof^ª. Luísa em um trecho de sua entrevista, abaixo transcrito:

Excerto 11

Prof. Luísa:	(...) a gente precisa ter NORMA dentro da sala... ter o momento certo para fazer as coisas... então eu gosto MUIto de rotina...então meus alunos/quando eu chego na sala eu coloco tudo o que eu vou fazer na lousa... desde da hora que a gente entra, até a hora que a gente sai... e eu faço eles lerem junto comigo, mesmo eles não sendo alfabetizado...eu leio com eles TUDO o que a gente escreve... eu escrevo tudo o que nós vamos fazer hoje... então eles sabem... se entrar outra professora na minha sala ela vai saber, depois daquilo, a gente vai fazer isso...depois daqui a gente vai fazer isso...e com isso eu consegui com eles que eles tivessem disciplina, porque tinha alguns que eram MUIto agressivos...
---------------------	---

A menção feita pela Prof^a. Luísa à agressividade de algumas das crianças da escola em que leciona pode ser explicada por aquilo dito por uma funcionária dessa instituição em um episódio descrito no Diário de Campo:

Vinheta 9

Hoje de manhã, na hora do intervalo, aconteceu uma coisa interessante! Eu estava indo pro parquinho quando uma funcionária, curiosa, me parou no corredor pra perguntar o que eu tava fazendo na escola. Expliquei que eu tava fazendo uma pesquisa sobre as crianças filhas de bolivianos... Daí ela me perguntou porque eu tava vindo na escola estudar os alunos bolivianos, se eles eram tão “bonzinhos” e “educados”. Respondi que era porque eles falavam várias línguas. Com uma cara de decepcionada ela finalizou nossa conversa me dizendo em tom de crítica que a escola tinha “problemas de verdade” para serem pesquisados, como “as crianças que são filhas dos traficantes da região” ou aquelas “que apanham feio em casa”. Era como se ela dissesse “e você aí perdendo tempo com essa bobagem!”. Na hora eu fiquei muito sem jeito, sem saber o que responder...

Diário de campo, conversa com funcionária, 24/10/2017.

A crítica dessa funcionária aos interesses de pesquisa residiu no fato de que, de sua perspectiva, esses eram absolutamente irrelevantes, dada a existência, na escola em que ela trabalha, de **“problemas de verdade”**, pois tem no seu alunado, crianças que **“são filhas dos traficantes da região”** e crianças **“que apanham feio em casa”**. Refletindo, posteriormente, sobre essas suas colocações, é possível perceber que a minha censura, feita internamente, aos procedimentos pedagógicos observados nas salas de aula das professoras Luísa e Ângela teria que ser repensada. Esses procedimentos foram julgados negativamente, já que na avaliação estão descritos como antiquados e excessivamente autoritários, pois estabeleciam uma relação muito assimétrica entre os alunos e suas professoras, permitindo que elas detivessem, dessa forma, o controle do que era possível falar e fazer na sala de aula. Mas, nesse julgamento, eu não considerara as condições de trabalho dessas docentes. É muito provável que suas escolhas metodológicas estivessem sendo ditadas pelo fato de que as crianças com as quais trabalham vêm de famílias mal estruturadas e nas quais a figura do professor não é valorizada. Sabemos que, com muita frequência, os professores são vistos, por muitos pais brasileiros, como meros ‘funcionários’ das escolas, cuja obrigação é ‘servir aos alunos’, e que, assim sendo, não são profissionais a quem cabe respeito. Essas representações, que são interiorizadas por seus filhos, estão presentes, é importante frisar, não apenas nas escolas públicas brasileiras, mas

também, de acordo com depoimentos de vários professores que conheço, em escolas particulares frequentadas por alunos das classes mais favorecidas. Em sendo assim, como criticar profissionais como as professoras Luísa e Ângela quando elas tentam, da melhor maneira que conseguem, manter as rédeas, com pulso firme, do seu fazer pedagógico de forma a poderem ser respeitadas no seu cotidiano na sala de aula?

A análise dos dados feita nesta seção sugerem que as identidades atribuídas aos alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos são muito positivas, principalmente porque são vistos, tanto por suas professoras quanto, provavelmente, pelos funcionários da escola, como alunos inteligentes, esforçados e, sobretudo, disciplinados. As evidências encontradas sugerem, no entanto, que algumas de suas especificidades sociolinguísticas - isto é o fato de serem falantes também de espanhol e quéchua ou aimará - não são, de fato, contempladas por suas professoras e, portanto, essas línguas não encontram espaço para se manifestarem na sala de aula.

Na seção seguinte, discorre-se sobre o acontecido durante as ‘rodas de conversa’ conduzidas especificamente com esses alunos.

4.3 As crianças multilíngues nas “rodas de conversa”

O objetivo nesta seção é refletir sobre as reações dos alunos multilíngues participantes da pesquisa durante as duas ‘rodas de conversa’ especialmente preparadas para eles. Como descrito no capítulo 3, as atividades nessas ‘rodas de conversa’, que tiveram duração média entre 30 e 40 minutos, incluíram, na primeira delas, o visionamento de um vídeo com a música *Cinco patitos*⁶³. Com duração de 2'15", a canção conta com sete estrofes, tal como segue:

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ipalNwf5iY>. Acesso em: 30 set 2017.

CINCO PATITOS	
<p>¡Mira! ¡Hay cinco patitos!</p> <p>1, 2, 3, 4... Cinco patitos salieron a nadar por la colina y más allá Mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” y solo a cuatro vio regresar</p> <p>1, 2, 3, 4 Cuatro patitos salieron a nadar por la colina y más allá Mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” y solo a tres vio regresar</p> <p>1, 2, 3 Tres patitos salieron a nadar por la colina y más allá Mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” y solo a dos vio regresar</p>	<p>1, 2 Dos patitos salieron a nadar por la colina y más allá Mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” y solo a uno vio regresar</p> <p>1 Un patito salió a nadar por la colina y más allá Mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” y a ninguno vio regresar</p> <p>La pobre mamá pata salió a nadar por la colina y más allá La pobre mamá pata dijo: “Cua, cua, cua” ¡Y a sus patitos vio regresar!</p>

Quadro 7 – Letra da música “Cinco patitos”

A atividade da segunda ‘roda de conversa’ dizia respeito à leitura em voz alta da história *La verdadera historia de los tres cerditos!*, escrita originalmente em inglês por Jon Scieszka, ilustrado por Lane Smith e traduzida para o espanhol por Maria Negroni.



Fig. 5 – Ilustração da capa de “La verdadera historia de los tres cerditos!”

A novidade nessas ‘rodas de conversa’ era que nelas os alunos seriam expostos a materiais produzidos em espanhol, algo que eu suspeitava nunca ter acontecido antes naquela escola⁶⁴. Minha expectativa era que, a partir dos insumos em espanhol, os alunos se sentiriam à vontade para interagir comigo e entre si, neste idioma . Para minha surpresa, entretanto, não foi isso o que ocorreu, como descrito a seguir.

A primeira dessas ‘rodas de conversa’ foi com os alunos da turma da Prof^a. Ângela, o Alan e o Jorge, introduzindo a atividade em português, já que o intuito ali era apenas fazê-los se sentirem à vontade com um material em outra língua que não o português:

Excerto 11

Pesq.:	Hoje eu vou começar a nossa roda de conversa com uma musiquinha em espanhol. O nome da música é “ <i>Cinco patitos</i> ”. Vocês conhecem essa música?
Alan:	Nã::o!
Jorge:	Nã::o! [depois de uma pausa] Tia, a musica é em espanHOL?
Pesq.:	É... tudo bem?
Jorge:	Tudo bem... [Alan acena afirmativamente com a cabeça]
Pesq.:	[virando o notebook para os alunos] Então vamo ouvir...

O que chamou a atenção nesse momento inicial da ‘roda de conversa’ foi o fato de, muito embora tivesse dito logo no começo da interação que a música era em espanhol, o Jorge pediu confirmação, com um tom de voz que parecia expressar um misto de surpresa e incredulidade: “**Tia, a música é em espanHOL?**”. A hipótese inicial parecia estar correta: aquela devia mesmo ser a primeira vez em que os alunos multilíngues se deparavam com presença dessa língua na escola.

Findado o visionamento do vídeo hospedado no *YouTube*, procurou-se saber qual havia sido a avaliação dos meninos:

⁶⁴ Esclareço que essas atividades foram realizadas em um pequeno espaço anexo às salas de aula, onde as ‘rodas de conversa’ aconteciam algumas vezes, e que minha primeira providência foi colocar almofadas no chão para que os alunos se sentissem confortáveis durante essas nossas “conversas”.

Excerto 12

Pesq.:	E aí? gostaram da musiquinha?
Alan:	Si::m!
Jorge:	Si::m!
Pesq.:	Querem ouvir mais uma vez?
Alan:	Si::m!
Jorge:	Si::m!
Pesq.:	[após ter passado o vídeo pela segunda vez] Mas, vocês entenDERam a música?
Alan:	Si::m!
Jorge:	Si::m!
Pesq.:	Então quero ver...

Na terceira vez, o vídeo foi pausado em cada uma das estrofes da canção, seguido de algumas perguntas de compreensão de texto. Como esperado, os alunos haviam entendido a letra da música. Ao final da atividade, os educandos foram convidados a cantar junto , enquanto víamos e ouvíamos a gravação da música no *YouTube*, o que eles fizeram com muito entusiasmo. O mesmo entusiasmo pode ser percebido também entre os alunos da Prof^a. Luísa – Nara, Fabíola e Silvestre –, quando repetidos os procedimentos que havia utilizado durante a primeira ‘roda de conversa’ com Jorge e Alan. Tal fato deixou-nos muito esperançosos, pois a intenção de falar espanhol durante a segunda ‘roda de conversa’ com as duas turmas seria bem recebida, o que, no entanto, não foi o que aconteceu.

Vejamos, a seguir, como foi a abertura da segunda ‘roda de conversa’ com a turma da Profa. Luísa.

Excerto 13

Pesq.:	[dirigindo-me a todos] <i>Hola... ¿como están? ¿bien?</i> [os três alunos permanecem em silêncio] <i>Dígame como están... ¿bien?</i>
	[Fabíola hesitou, olhou para a Nara e fez “sim” com a cabeça]
Nara:	Sim
Pesq.:	[dirigindo-me ao Silvestre] <i>E tu, Silvestre? ¿Estas bien?</i>
	[Silvestre continua em silêncio] [levantando uma garrafa de água] <i>¿Quién quiere el agua?</i> [os três começam a rir] [depois de uma longa pausa] Alguém quer água?
Nara:	[ainda rindo] Eu quero, Prófe
Fabíola:	[já recomposta] Eu também!
Silvestre:	[levantando o braço] Eu!

Essa interação se inicia com um cumprimento e uma pergunta feitos em espanhol. Os alunos não respondem à pergunta e, então, insistiu-se: “*Dígame como están... ¿bien?*”. Dada a insistência, Fabíola responde com um gesto de cabeça e Nara, em português. Como Silvestre não se manifesta, a pergunta foi refeita diretamente a ele: “*E tú, Silvestre? ¿Estas bien?*”. Mas, o menino continua em silêncio. Tentando disfarçar o meu desconforto, e como o dia estava muito quente e eu havia levado uma garrafa de água mineral e alguns copos para o local dessa ‘roda de conversa’. Mudando o tópico, perguntou-se ao grupo: “*¿Quién quiere el agua?*”. E é aí, então, que as três crianças começam a rir. Lembro-me bem que nesse momento fiquei com a nítida impressão de que eles riam do meu espanhol. O que eu falava era uma variedade do espanhol peninsular que havia aprendido na escola. Embora minha proficiência nessa língua fosse avaliada como sendo de nível avançado, ainda assim, o meu espanhol era, certamente, ‘livresco’, ‘de estrangeiro’ – seguramente muito diferente da variedade do espanhol que as crianças ouviam em casa e na comunidade de imigrantes bolivianos em Carapicuíba. Não havia como ter certeza se essa minha impressão procedia, mas o fato é que as risadas dos alunos me deram tamanho mal-estar, que eu, em seguida, repito a pergunta em português: “**Quem quer água?**”. As crianças dessa vez não se esquivam, respondendo, prontamente, também nessa língua: “**Eu quero, Prófe!**”/“**Eu também!**”/“**Eu!**”. Sob o sol inclemente, dei-me conta de que, assim como eu, as crianças certamente estavam com muita sede, mas, mesmo assim, se recusaram a aceitar a minha oferta enquanto em falei em espanhol. Onde estava todo aquele entusiasmo que havia presenciado durante o trabalho com a música *Cinco patitos*? O que ocorrera? Uma interpretação possível é que, na ‘roda de conversa’ anterior, ainda que o texto ‘trabalhado’ não fosse em português, a

língua de interação com os alunos multilíngues havia sido na ‘língua da escola’. Eles pareciam ter, categoricamente tomado para si a crença de que ali “**é lugar de falar português**”, como argumentou a Prof^a. Luísa. Mas, agora, eu, ocupando a posição de ‘professora’ da turma, havia infringido essa ‘norma’. E, além do mais, de forma inapta: o espanhol utilizado, poderia estar sendo avaliado, do ponto de vista dos alunos, como ‘esquisito’, ‘estranho’... Com certeza, na época, não tive tempo para fazer as reflexões apresentadas aqui agora, mas, o fato é que, diante da evidente resistência à opção pelo uso do espanhol como língua de instrução, dei-me por vencida, e, após tomarmos água, retomei a nossa conversa, dirigindo-me a eles exclusivamente em português. Talvez essa tenha sido uma decisão acertada, porque essa ‘roda de conversa’ se desenrolou, a partir daí, sem maiores percalços⁶⁵, com ampla participação de Nara e Fabíola, e, como previsto, com uma participação mais comedida de Silvestre, um aluno muito tímido em sala de aula⁶⁶.

Uma intervenção da aluna Nara feita logo no início da leitura da história merece destaque:

Excerto 14

Pesq.:	[dirigindo-me a todos] Vou ler agora para vocês uma historinha... Vamos ver se vocês conseguem entender. [comecei a contar a história em espanhol – depois de alguns minutos, fui interrompida]
Nara:	Prófe, meu pai fala boliviano... IGUAL nessa história... ‘tou entendendo TUDO!

Chamou minha atenção, nesse episódio, o modo curioso como a aluna havia nomeado a língua falada por seu pai. Assim, enquanto estávamos nos preparando para voltar à sala de aula, chamei Nara de lado, com o gravador ainda ligado, e a interpelei:

⁶⁵ Ainda que a variedade do espanhol utilizada na tradução de “La verdadera historia de los tres cerditos!” muito provavelmente não correspondesse à variedade dessa língua falada pelas crianças, elas demonstraram ter tido uma compreensão muito satisfatória desse texto.

⁶⁶ Silvestre foi sempre o menos participativo em sala de aula dentre os 05 alunos bilíngues participantes do estudo. Durante observações nos horários de parque, entretanto, pude perceber que sua timidez não o impedia de participar ativamente das brincadeiras com os outros meninos da turma, principalmente quando essas envolviam força e contato físico. Durante as “rodas de conversa” Silvestre acompanhava as atividades realizadas, mas quase nunca participava espontaneamente. A criação de vínculos com ele foi difícil e até pensei, inicialmente, que talvez ele tivesse alguma coisa contra a minha pessoa. Mas, quando coloquei essas minhas impressões para a sua professora, ela afirmou: “**O Silvestre é assim mesmo... arredio... mas, ele não dá problema, não... ele é esperto e, quando quer, participa**”.

Excerto 15

Pesq.: Nara, vem cá... [a aluna veio ao meu encontro] o seu pai fala boliviano?

Nara: Fala...

Pesq.: E você fala boliviano com seu pai?

Nara: SI::M.

Pesq.: E na escola? Você fala boliviano?

Nara: [depois de uma longa pausa] Não sei...

Pesq.: Nara, eu estou conversando com você agora em que LÍngua?

Nara: [em tom hesitante] boliviano?

Pesq.: Boliviano... Nara, sua mãe fala boliviano também?

Nara: Não... [em tom hesitante] às vezes... às vezes ela fala boliviano, mas ela TAMBÉM fala brasileiro.

Pesq.: E você?

Nara: Eu falo boliviano e brasileiro...

Como foi possível perceber no excerto 14, Nara usou o termo “boliviano” para, claramente, referir-se à língua espanhola (“**Prófe, meu pai fala boliviano... IGUAL nessa história...**”). Nesse último excerto, no entanto, quando perguntada se ela, na escola, falava ‘boliviano/espanhol’, a menina afirmou não saber. Como interpretar esse “**Não sei...**”? Uma possibilidade é que Nara estivesse receosa de admitir que infringia a regra da escola, já que fala, sim, essa língua fora da sala de aula, como procuro demonstrar na próxima seção deste capítulo. Outra possibilidade, que foi a que me ocorreu naquele momento e o que levou-me a perguntar a ela “**Nara, eu estou conversando com você agora em que LÍngua?**” é que, talvez, ela não soubesse precisar as fronteiras entre as línguas de seu repertório verbal, um fato essencial, segundo Makoni e Meinhof (2006), para que línguas possam ser distintamente nomeadas⁶⁷. Daí Nara ter afirmado, sem muita convicção, é verdade, que nós duas estávamos falando ‘boliviano’ naquele momento.

Provavelmente contribuiu para essa sua insegurança em nomear a língua de interação o fato de eu ter falado com ela e seus colegas em espanhol no início da ‘roda de conversa’ (“*Hola... ¿como están? ¿bien?*”) e de ter lido a historinha nessa língua. Mas, muito embora

⁶⁷ A dificuldade de se nomear línguas específicas e de se estabelecer fronteiras entre elas, um fenômeno muito comum em contextos de multilinguismo, é, segundo Maher (2011, p. 11), algo que, historicamente, “apenas começa, muito recentemente, a fazer algum sentido”, já que o conceito de ‘língua’ só é instaurado “com o Iluminismo e o surgimento da noção de Estado-Nação”. Essa dificuldade, ainda de acordo com a autora, pode ser vista entre falantes pouco escolarizados, já que é geralmente com a introdução do letramento que as práticas de nomeação de línguas específicas e do estabelecimento de limites entre elas passam a se fazer presentes.

essa aluna ainda não consiga nomear suas línguas adequadamente, ela entende que seu repertório linguístico compreende ‘modos de falar’ distintos: “**Eu falo boliviano e brasileiro...**”. E é muito provável que, nesse enunciado específico, ‘boliviano’ esteja sendo usado como um termo guarda-chuva para referir o espanhol e o aimará, línguas que seus pais trouxeram, ‘em suas bagagens’ da Bolívia.

Mas, como é possível observar no excerto abaixo, Nara também tem ciência de que quando interage verbalmente, ela transita entre as línguas do seu repertório linguístico.

Excerto 16

Pesq.: E você?
Nara: Eu falo boliviano e brasileiro...
Pesq.: Boliviano e brasileiro?
Pesq.: É... Meu irmão fala mais brasileiro do que boliviano...
Pesq.: E você?
Nara: Eu falo mais/ ÀS VEZES eu falo TUdo... misturado
Pesq.: E o seu irmão? ele fala misturado também?
Nara: Ele mistura ME nos do que eu... ele fala mais brasileiro...
Pesq.: [depois de uma pausa] Você e seu irmão brincam muito juntos, Nara?
Nara: SIM...
Pesq.: E do que vocês brincam?
Nara: De muita coisa... a gente brinca de ca::rtas...
Pesq.: Em boliviano ou em brasileiro?
Nara: ãh?
Pesq.: Quando você e seu irmão brincam juntos vocês falam boliviano ou em brasileiro?
Nara: A gente brinca falando TU::DO...

Os enunciados produzidos por Nara para descrever o seu desempenho (“**ÀS VEZES eu falo TUdo... misturado**”) e o desempenho dela quando interage com o irmão (“**a gente brinca falando TU::DO**”) corroboram o modo como pesquisadores que adotam uma perspectiva heteroglóssica de multilinguismo (MELLO, 1999; MAHER, 2007; GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA e WEI, 2014; MEGALE, 2017, dentre outros) vêm descrevendo o comportamento de sujeitos bi/multilíngues: como já apontado no capítulo 2 deste trabalho, esses sujeitos, quando em interação com outros interlocutores com quem

compartilham o mesmo repertório linguístico não tomam suas línguas como unidades discretas e impermeáveis umas às outras, e, por isso, frequentemente lançam mão de diferentes recursos de cada uma delas em uma mesma prática comunicativa.

O exame do que aconteceu durante a segunda ‘roda de conversa’ com os dois alunos da Profa. Ângela revela que o comportamento deles foi muito semelhante ao apresentado por Nara, Fabíola e Silvestre, por isso abstenho-me de aqui discorrer mais detalhadamente sobre o acontecido naquela ocasião porque fazer isso aqui seria bastante repetitivo. Basta, parece-me, deixar claro que também Alan e Jorge ofereceram resistência à minha escolha do espanhol como língua de instrução, o que me levou a, do mesmo modo, ter que conduzir as atividades de interpretação do texto “La verdadera historia de los tres cerditos!” em língua portuguesa. Após eu ter feito essa mudança, os dois meninos começaram a participar ativamente da nossa conversa. Apenas um incidente transcorrido depois de terminada essa ‘roda de conversa’ merece destaque. Alan, enquanto eu arrumava meu material para retornarmos à sala de aula, se aproximou de mim e perguntou:

Excerto 17

Alan:	Tia, como você sabe falar espanhol?
Pesq.:	Ah, Alan, eu aprendi na escola... na escola... eu estudei MU:itos anos espanhol na escola... porque eu gosto de espanhol... acho uma língua bonita!
Alan:	Ah:: [após uma pequena pausa] <i>Entonces usted no ha aprendido en su casa con su mama y papa.... ¡Yo SI! Mi mama y mi papa... nosotros hablamos quechua</i> também... <i>MAS/PERO... se yo hablar para tu en quechua...</i> [rindo] você não vai entender, né, Prófe?”

É muito interessante observar que só após o término da ‘roda de conversa’, uma atividade escolar, é que Alan se dirige em espanhol, o que coloca, novamente, em funcionamento a representação de que a escola “**é lugar de falar português**”. Também é importante atentar para o fato de que ele faz uso alternado das línguas, porque sabe que está interagindo com um outro sujeito bilíngue português/espanhol, o que faz com que ele se sinta à vontade para assim proceder. Mas, o mais relevante nesse episódio é refletirmos mais detidamente sobre a pergunta que o menino faz ao final da interação: “**MAS/PERO... se yo hablar para tú en quechua...** [rindo] **você não vai entender, né, Prófe?**”. O fato de Alan, após ter lançado a pergunta, sair correndo para juntar-se ao Jorge, que já estava próximo à porta da sala de aula, sem esperar por qualquer resposta de minha parte, sugere que esse enunciado não se constituiu, de fato, em uma indagação; era uma pergunta retórica. E o que

ele estaria tentando demonstrar, então? Uma possibilidade de interpretação é que esse aluno estivesse querendo dizer a algo como “você até pode ter se apropriado de uma das línguas do meu repertório linguístico, porque estudou, mas parte dele está seguro, porque quéchua você não sabe, você não entende”. Se essa interpretação proceder, ela aponta para a possibilidade de que a recusa, por parte das cinco crianças multilíngues participantes do estudo, em interagir em espanhol durante as ‘rodas de conversa’ talvez se devesse (também) ao fato de que elas percebiam a minha atitude como uma apropriação não autorizada, inconveniente de uma de ‘suas’ línguas. Era como se eu tivesse, indevidamente, invadido seu território linguístico.

A intenção com os dados que analisados nesta seção é, em última instância, argumentar que, diferentemente do que eu havia, ingenuamente, pressuposto, colocar em prática uma Pedagogia Multilíngue é tarefa muito mais complexa do que eu havia imaginado. Quando me dispus a fazer um trabalho com as crianças multilíngues participantes do estudo no qual o espanhol, uma das línguas de seu repertório verbal, assumiria um lugar de proeminência nas ‘rodas de conversa’ especialmente planejadas para elas, parti do princípio que, ao assim proceder, essas crianças se sentiriam valorizadas e apoiariam minha iniciativa. Mas, não foi isso o que ocorreu: não houve objeção, é fato, à utilização de matérias autênticos nessa língua, mas os alunos repudiaram minha tentativa de fazer uso do espanhol como língua de instrução. Na base desse repúdio estiveram, possivelmente, representações de que (i) eu não poderia utilizar o espanhol nessas atividades, já que isso transgredia a política linguística em vigor na escola, que apregoava que o português deveria ser a língua utilizada pelas professoras naquele ambiente; (ii) meu espanhol não estaria à par com o que elas viam como espanhol ‘adequado’, ‘legítimo’, já que ele não correspondia à variedade dessa língua utilizada por seus familiares e/ou (iii) a minha utilização do espanhol implicava em intromissão indevida em seus repertórios comunicativos.

4.4 As crianças multilíngues e suas interações fora da sala de aula

O objetivo nesta seção é focalizar o comportamento das crianças participantes do estudo em algumas das atividades extraclasse nas quais elas participaram durante o período de geração de dados. As observações, posteriormente registradas no Diário de Campo, foram realizadas nos horários em que elas estavam no parque e no refeitório da escola em questão.

Interessava-me verificar, durante essas observações, de que forma elas performatizavam, via linguagem, suas identidades (SILVA, 2000; HALL, 2006), faziam uso de seus repertórios linguísticos (BUSCH, 2012 e RYMES, 2014) e, além disso, se essas crianças se engajavam em práticas de translinguismo (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013).

Antes de debruçar-nos sobre a análise dos dados referentes às interações sociais das crianças participantes do estudo fora da sala de aula, no entanto, julgo pertinente trazer aqui, como apoio para minhas reflexões, as contribuições de Cagararajah disponibilizadas em seu artigo de 2004 denominado “*Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning*”.

Neste seu texto, o autor discorre sobre as políticas linguísticas e pedagógicas vigentes no Sri Lanka, seu país de origem, durante o período colonial britânico⁶⁸. Ele inicia o artigo descrevendo o modo como missionários ingleses de um internato local para crianças e jovens da etnia Tâmil tentavam fazer com que os alunos dominassem o conhecimento e a língua do colonizador. Para tanto, esses missionários procuravam distanciar os alunos de suas línguas maternas e moldá-los de acordo com os novos conjuntos de valores que lhes estavam sendo ensinados como parte do projeto colonial. Com o intuito de oferecer resistência a essa tentativa de dissolução de suas identidades culturais e linguísticas, esses alunos “se viam obrigados a recorrer a modos indiretos e ocultos de vivenciar essas suas identidades” (CANAGARAJAH, 2004, p. 116)⁶⁹. Algumas das estratégias por eles empregadas para tanto incluíam, por exemplo, fazer anotações nas margens de seus próprios livros em tâmil e trocar bilhetes, sub-repticiamente, uns com os outros nessa língua durante as aulas. Instâncias de resistência como essas se configuravam, argumenta o autor, como verdadeiros *pedagogical safe houses*, isto é, como “abrigos secretos no ambiente escolar”. Nessas pequenas zonas de refúgio, os alunos se viam “livres de vigilância, especialmente por parte das figuras de autoridade” (CANAGARAJAH, 2004, p. 121)⁷⁰.

⁶⁸ Registre-se que o Sri Lanka, um pequeno país insular localizado na extremidade sul do subcontinente indiano, ficou sob a ocupação da Grã-Bretanha de 1802 a 1948.

⁶⁹ No original: “they had to resort to indirect and surreptitious ways of living out their unusual identities”.

⁷⁰ No original: “free from surveillance, especially by authority figures”.

Após resenhar um conjunto de estudos que focalizavam outros contextos escolares cujas metas eram também impor padrões culturais e linguísticos, Canagarajah (2004, p. 120) afirma que, embora os alunos, nesses ambientes, “possam se sentir intimidados pelo autoridade e pelo poder do professor”, eles frequentemente criam ‘abrigos secretos’ para “manifestar identidades [culturais e linguísticas] que não são desejáveis institucionalmente”, tanto na sala de aula, quanto durante atividades extraclasse⁷¹. E foi justamente isso o que pude observar em quatro episódios que narro, em forma de vinhetas, ao longo dessa seção.

A vinheta a seguir se refere a uma ocasião em que observei um desentendimento entre Nara e Fabíola, alunas multilíngues da Profa. Luísa, e duas outras meninas da turma.

Vinheta 9

(...) as alunas Nara e Fabiola, além de serem da mesma turma, são muito amigas. Nos horários de aula elas sempre conversaram em português entre si, com os outros colegas (multilíngues ou não) e com sua professora. Porém, na quarta-feira, durante a observação do horário no parque presenciei um pequeno desentendimento entre a Nara e a Fabiola com outras duas meninas da turma (ambas monolíngues). O conteúdo da conversa e o porquê da confusão eu não consegui captar, porque quando cheguei perto a discussão já tinha começado. Mas, dava pra ver que os ânimos estavam bem exaltados... E aí, no meio da confusão, a Nara disse pra Fabiola: “*Ya Fabí, vamos al baño para hablarnos mejor!*”. Me pareceu que a Nara deliberadamente falou muito rápido essa frase, quase que como para que as outras colegas não pudessem entendê-la. E aí, com cara de bravas, as duas começaram a andar em direção aos banheiros. Ao passarem por mim, percebi que a Nara continuava falando em espanhol com a Fabíola. Eu não consegui entender direito o que ela dizia, mas dava pra ver claramente que ela estava falando em espanhol! Não fui atrás delas, achei que seria muito invasivo.

Diário de Campo, observações fora da sala de aula, 21/09/2017.

Note-se que, nesse episódio, Nara faz uso de uma das línguas de seu repertório que tem em comum com Fabíola (o espanhol) – Nara é falante de aimará, enquanto Fabíola vem de uma ambiente familiar onde se fala o quéchua –, para convidar essa sua colega para acompanhá-la ao banheiro (“*Ya Fabí, vamos al baño para hablarnos mejor!*”⁷²). Duas

⁷¹ No original: “may be intimidated by the authority and power of the teacher” (...) presenting identities that are not institutionally desired”.

⁷² É importante observar que, nesse enunciado, Nara conjuga o verbo “hablar” como conjugamos o verbo “falar”. Ela diz “hablarmos”, no lugar de “hablarnos”, construindo assim um termo híbrido composto pela raiz do verbo de uma língua, o espanhol, com a desinência verbal de outra língua, o português.

questões chamaram minha atenção ao tentar interpretar o que ocorrera nesse episódio. Uma delas diz respeito ao sentido da alternância de código feita por Nara: ela vinha falando em português, mas, nesse ponto da interação, passa para o espanhol. Quero crer que ela faz isso, propositadamente, para não se fazer entendida por suas colegas monolíngues. A literatura especializada aponta que o *code-switching* é um recurso muito utilizado por falantes bi/multilíngues em suas práticas translíngues para excluir seu(s) interlocutor(es)⁷³. Mas, além disso, é preciso considerar que, se o intuito fosse apenas “falar mal” das coleguinhas sem que essas últimas entendessem o que estava sendo dito, a interação entre as duas alunas multilíngues em espanhol poderia ter continuado ali mesmo. Mas, não foi isso o que foi feito. O que é, então, que não poderia ser revelado? Minha interpretação é que, porque ambas já interiorizaram, sabem que a escola é “**lugar de falar português**”, como enfatizou a Prof^a. Luísa no excerto 7, elas escolheram o banheiro da instituição como um ‘abrigo secreto’ para poderem, sem censuras ou reprimendas, “falar melhor”, isto é, expressar-se, livremente, em espanhol. Essa interpretação me parece plausível, principalmente quando se considera que Fabíola, sem retrucar ou hesitar um minuto sequer, ao ouvir o que foi dito por Nara a acompanhou, rapidamente, em direção ao banheiro. Arrisco a dizer, portanto, ainda que não haja dados comprobatórios em mãos, que talvez fosse a existência desse ‘lugar de refúgio’, desse ‘porto seguro’ que precisaria ser mantido sob sigilo⁷⁴.

O episódio relatado abaixo configura uma outra instância em que as mesmas meninas – Nara e Fabíola – se refugiam em um “lugar seguro” dentro do ambiente escolar para poderem performatizar suas identidades linguísticas e culturais particulares.

⁷³ A esse respeito ver, por exemplo, Camargo (2014).

⁷⁴ Essa hipótese não me ocorreu à época, caso contrário eu poderia ter tentado verificar se, quando juntos nos banheiros da escola, a língua utilizada por Nara e Fabíola nesses locais era o espanhol.

Vinheta 10

Ontem, eu estava no parque e vi novamente a Nara e a Fabíola brincando. Cheguei perto: elas estavam fazendo um jogo com as mãos enquanto cantarolavam uma musiquinha em espanhol que eu não consegui identificar. Mas, aí a Profa. Luísa se aproximou e rapidamente foi logo dizendo “NÃO, não é assim... É ASSIM, Ó: “Babaloo/Babaloo é Califórnia/Califórnia é Babaloo/Estados Unidos/Balança o seu vestido...”. E aí foi treinando com as meninas essa música e a coreografia das mãos. Elas pareciam já saber essa parlenda, porque passaram a cantar junto, mesmo se atrapalhando nos movimentos das mãos. Mas, foi só a Luísa sair, e quando eu vi, a Nara e a Fabíola já tinham ido lá pro fundo do parquinho. Disfarcei e fui em direção a elas – quando cheguei perto, lá estavam as duas, animadíssimas, com as mãozinhas a mil, cantando a musiquinha em espanhol...

Diário de Campo, observações fora da sala de aula, 21/09/2017.

Esse episódio traz à alusão, tanto o caráter performático das línguas na construção das identidades linguístico-culturais (SILVA, 2000) quanto o fato de que os alunos desenvolvem estratégias para fazer frente à repressão linguística e cultural na escola (CANAGARAJAH, 2004; GARCÍA, 2009).

Observe-se que nessa situação, a Prof^a. Luísa forçou as suas alunas multilíngues a abandonarem uma prática cultural própria de seus países de ascendência e impondo, em contra partida, uma parlenda muito conhecida entre as crianças brasileiras.. As duas meninas não se 'deram por vencidas', no entanto,: elas, como forma de escapar dessa imposição, se refugiaram no fundo do parque da escola, e retomaram a música em espanhol anteriormente censurada. Importa destacar que, a despeito da abertura para acolher a diversidade demonstrada por essa professora, nesse episódio, ela se posicionou etnocentricamente. Do ponto de vista desta pesquisa, teria sido muito mais produtivo se a professora aproveitasse tal oportunidade para convidar as outras alunas à aderirem a brincadeira em espanhol, juntamente com Naira e Fabíola.

Tal fato não só teria contribuído para o reconhecimento e a valorização das especificidades linguísticas e culturais das duas alunas multilíngues, mas também para ampliar as experiências interculturais das demais crianças (GARCÍA, 2009; GÁRCÍA e FLORES, 2012; GARCÍA E WEI, 2014; GARCIA e LIN, 2017). Porém, a promoção do intercâmbio de práticas translíngues entre os alunos só pode acontecer se compreendido como legítimo e benéfico pelos professores e pela gestão escolar, o que não parece ser o caso.

O episódio relatado abaixo se refere às observações envolvendo os alunos multilíngues, Alan e Jorge, na fila do refeitório.

Vinheta 11

Hoje de manhã a gente estava na fila do refeitório, eu bem atrás do Alan e do Jorge, os dois quietinhos e bem-comportados, como sempre... e os coleguinhas na maior bagunça! A Ângela se dirigiu a todos e explicou que o cardápio daquele dia incluía arroz, feijão, purê de batata e carne moída... Foi aí que eu vi e ouvi o Alan se virar e dizer pro Jorge algo como: “Eu gosto muito de *puré de papas*... ¡Qué rico!”, ao que o Jorge respondeu: “*A mi me gusta papa y caldo...como hace mi mama*”. E aí a fila andou, o Alan virou pra frente e a conversa terminou por ali mesmo.

Diário de Campo, Alan e Jorge no refeitório, 01/11/2017.

Verifica-se, nessa cena, mais um exemplo de prática de translinguagem (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013) em operação. Alan se volta para o colega, inicia a interação em português, mas faz uma mudança de idioma no meio do enunciado: “**Eu gosto muito de *puré de papas*... ¡Qué rico!**”. Os sintagmas “*puré de papas*” e “*¡Qué rico!*”, ditos em espanhol, funcionam como gatilhos para que Jorge continue a interação também nessa língua: “*A mi me gusta papa y caldo...como hace mi mamá*”. É interessante observar que Alan fez a mudança de código porque sabe que Jorge e ele compartilham um mesmo repertório linguístico. Caso Alan tivesse usado as mesmas palavras para um de seus colegas monolíngues em português, por exemplo, é bem possível que ele não fosse compreendido: o termo ‘papas’ remete em português para comida preparada especialmente para bebês e o termo ‘rico’ é associado, não à um alimento saboroso, mas a uma pessoa abastada.

Para encerrar esta seção, reproduzo, na vinheta a seguir, anotações feitas em meu Diário de Campo acerca do que pude presenciar durante uma brincadeira entre meninos na hora do recreio.

Vinheta 12

(...) hoje no horário do parque presenciei um episódio muito curioso. Um grupo de meninos estava se organizando para uma brincadeira bem comum do repertório infantil chamada “Siga o Mestre/O Seu Mestre Mandou”. Os alunos Alan e Jorge estavam no grupo e, quando a brincadeira começou, os dois, nas primeiras rodadas, seguiram os comandos dos “mestres” igualzinho às outras crianças. Até o momento em que o Jorge foi escolhido pelo grupo para ser o “mestre”. Os primeiros comandos que ele deu foram ditos em português. Algumas vezes ele até repetiu comandos já dados em rodadas anteriores: “Pule de um pé só!”, “Dê cambalhota!”, “Bata na barriga!”. A novidade foi que, de repente, o Jorge começou a usar termos em espanhol para dificultar o entendimento dos comandos que dava como “mestre”. Ele começou a falar, por exemplo, coisas como “Pé adelante!”, para indicar que queria que os colegas colocassem os pés para frente, “Bajar se!” quando queria que os alunos se abaixassem, “Giros!” para quando queria dar ordem para que os colegas rodopiassem. Claro que isso fazia com que muitos alunos “perdessem” aquela rodada por não compartilhar do mesmo repertório linguístico que ele. Percebi que o uso de termos em espanhol foi intencional da parte do Jorge porque ele ria e ria quando os colegas ficavam meio desnorteados com esses seus comandos. Os alunos monolíngues, no começo, se queixaram com ele falando que era impossível brincarem assim. Mas conforme as rodadas foram passando, os alunos monolíngues, observando o que o Alan fazia, passaram a imitá-lo e, em pouco tempo, estavam, eles mesmos, entendendo os comandos dados pelo Jorge. Nesse momento, fiquei com a nítida impressão de que o Alan e Jorge, estavam, conjuntamente, dando uma “aula de espanhol” para os colegas: um introduzia o item linguístico novo e o outro era aquele que dava indícios e pistas do que significava esse comando. Depois que os alunos monolíngues começaram a “pegar” o jeito da brincadeira e a se divertirem com as palavras novas, percebi que eles, ao final, estavam gostando muito da dificuldade adicionada por seus dois colegas multilíngues à brincadeira, porque toda hora voltavam a sugerir que Alan e Jorge fizessem o papel de “mestres” no jogo.

Diário de Campo, observações fora da sala de aula, 03/10/2017.

É importante esclarecer que, por ocasião da brincadeira “Siga o Mestre/O Seu Mestre Mandou” descrita anteriormente, não havia nenhuma professora por perto e, muito provavelmente, esse foi o motivo pelo qual Jorge se atreveu a fazer o que fez, isto é, a passar a comunicar-se com os colegas em espanhol. Infelizmente, nenhuma professora estava presente no momento, pois ocasião poderia ter sido explorada para demonstrar a importância da presença de alunos multilíngues em sala de aula de maneira lúdica e divertida.

Pois, conforme se observou, ainda que a atitude de Jorge e Alan tivesse causado, inicialmente, estranhamento em seus colegas, esse estranhamento não durou muito – em pouco tempo eles passaram a aceitar, com naturalidade, a prática de translinguagem instaurada, naquele ambiente. Essa ocorrência nos força, portanto, a colocar em xeque a explicação da Prof^a. Ângela, no excerto 10, para o fato de que, em sua perspectiva, os alunos multilíngues não falavam outras línguas na escola, além do português: **“então TALVEZ eles não se sintam bem em falar... sabem que não vão ser entendidos....** As

gargalhadas dadas por Jorge quando passou a falar espanhol indicam que o uso dessa língua não lhe causava, naquele ambiente, pelo menos, nenhum desconforto, muito embora seus enunciados não fossem inicialmente entendidos por seus colegas.

Os dados que analisei nesta seção sugerem que a afirmação da Prof^a. Luísa no excerto 9 – “**Nem entre eles, eles falam [outra língua que não o português]**” – também não procede. Talvez na sala de aula esse seja mesmo o caso, pelo que se observou no curto tempo despendido na escola. Mas, fora dela, os alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos participantes do estudo que conduzi se engajam em práticas comunicativas nas quais performatizam pelo menos uma faceta de suas identidades linguísticas – aquela de falantes de espanhol – em lugares onde se sentem abrigados das amarras a eles impostas pela instituição escolar (CANAGARAJAH, 2004).

Com essas observações, fechamos esta seção e o próprio capítulo de análises dos dados gerados para o estudo aqui descrito. Nessa análise, como explicitado no capítulo 1, depreenderam-se esforços para no intuito de responder as perguntas objetivas dessa pesquisa.

Segue uma síntese dos principais resultados obtidos na investigação em pauta e as últimas considerações desta dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa de base qualitativa/interpretativa conduzida para compor esta dissertação de mestrado foi tentar compreender algumas das implicações da inserção de cinco crianças (filhas de imigrantes bolivianos) matriculadas em duas turmas de Pré II em uma escola da Rede Municipal de Carapicuíba, Região Oeste da Grande São Paulo. Para tanto,

- i. Os pais foram entrevistados com o intuito de examinar seus perfis sociolinguísticos e os de seus filhos, bem como de levantar hipóteses acerca de quais seriam as políticas linguísticas em andamento em suas famílias;
- ii. realizou-se entrevistas com as professoras das duas turmas em questão, sendo possível observar suas práticas em sala de aula, de modo a: em primeiro lugar, poder entender as representações por elas construídas acerca das identidades linguísticas e culturais de seus alunos multilíngues e, em segundo lugar, buscar pistas indicativas de

- quais seriam as políticas linguísticas em vigor em suas salas de aula e na instituição escolar como um todo;
- iii. Analisou-se o comportamento sociolinguísticas das cinco crianças durante atividades realizadas em uma ‘roda de conversa’ e planejadas especialmente para elas, e;
 - iv. observei o comportamento dessas crianças no que tange à utilização das diferentes línguas que compõem seus repertórios linguísticos em ambientes escolares (fora da sala de aula).

Os dados analisados sugerem que os pais das crianças valorizam, sobremaneira, a instituição escolar e, sobretudo, o ensino da língua portuguesa, já que o ‘domínio’ dessa língua é representado tido como fundamental para a consecução dos objetivos de seus Projetos Migratórios (BAENINGER, 2012; PRETURLAN, 2012). Só assim seria possível, de sua perspectiva, assegurar que seus filhos, no futuro, pudessem frequentar universidades, ter bons empregos e ascender socialmente no Brasil, livrando-se, assim, das vicissitudes que seus pais (na condição de imigrantes de primeira geração) enfrentam na atualidade. Os discursos examinados também revelam a importância que os progenitores atribuem à aprendizagem, por parte de suas crianças, das outras línguas que compõem os repertórios linguísticos (BUSH, 2012) de suas famílias – o espanhol e o quéchua ou aimará –, de modo que elas sejam capazes de, não apenas se comunicar com bolivianos em Carapicuíba e em outros lugares, mas também interagir com seus familiares na Bolívia e se conectar com expressões e valores atrelados à cultura boliviana. Como a escola não investe no ensino dessas línguas, fato lamentado pelos pais entrevistados, eles afirmaram fazer esforços redobrados para garantir a continuidade de seu uso no seio de suas famílias. Esses discursos sugerem, assim, a possibilidade de que políticas linguísticas favoráveis à manutenção do multilinguismo familiar estejam em andamento nesses contextos. Evidentemente, a comprovação dessa hipótese dependeria do exame das práticas comunicativas efetivamente em curso nesses ambientes familiares, procedimento que não me foi possível realizar, mas que indico aqui para pesquisas futuras em contextos de imigração similares.

A intersecção entre os discursos dos pais das crianças participantes do estudo e os discursos de suas professoras revelou algumas percepções convergentes e outras que são antagônicas. As representações construídas pelas duas professoras acerca das identidades de seus “**alunos bolivianos**”, como essas crianças são nomeadas na escola onde estão

matriculadas⁷⁵, é muito positiva: elas são vistas como sendo crianças *inteligentes, aplicadas, respeitosas e disciplinadas*, comportamentos que vão ao encontro do que os seus pais afirmaram serem por eles esperados em relação aos seus (suas) filhos(as) na escola. Minhas observações nas salas de aula revelaram não ter havido, durante o processo de geração de dados, qualquer atitude discriminatória por parte dessas docentes em relação às crianças filhas de imigrantes bolivianos. E nem poderia ser diferente, já que elas são avaliadas por suas professoras como sendo altamente comprometidas com sua escolarização, como alunos exemplares, enfim. Contudo, se os comportamentos exibidos por essas educadoras para com as crianças participantes do estudo não as discriminavam, essas docentes, pelo que pude observar, não levavam em conta, em suas práticas pedagógicas, a complexidade dos repertórios linguísticos desses seus alunos. Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula eram centradas no ensino da língua portuguesa, já que, como afirmou uma delas em entrevista, a escola é “**lugar de falar português**”. Evidentemente, essa representação, quando cruzada com as falas dos pais bolivianos entrevistados, vão de encontro às expectativas desses últimos. Ainda que, como já dito, eles afirmam desejar que seus filhos tenham uma educação em língua portuguesa de qualidade, eles também gostariam de ver as demais línguas empregadas por seus filhos contempladas pela escola. Mas, isso, como afirmei, não acontece: no período em que frequentei a escola, não houve qualquer menção ao espanhol ou às línguas indígenas originárias da Bolívia (o quéchua e o aimará) nas aulas regulares por mim observadas. E as práticas pedagógicas operacionalizadas pelos professores em suas salas de aula eram exclusivamente em português. Os dados analisados indicaram, portanto, haver um apagamento do multilinguismo das crianças, assim como um apagamento também do capital cultural de suas famílias⁷⁶.

No que tange à análise do ocorrido durante as duas ‘rodas de conversa’ especialmente desenvolvidas para as crianças multilíngues participantes do estudo importa destacar que, contrariando minhas expectativas, os dados demonstraram que a minha tentativa de promover atividades de letramento pautadas no uso do espanhol, não contou com a adesão dessas crianças a esse projeto, muito pelo contrário: fez com que elas emudecessem e se recusassem

⁷⁵ Essa forma de nomeação, apesar de indevida, já que apenas uma das 05 crianças em questão nasceu na Bolívia, não implica, pelo que os meus dados apontam, em qualquer conotação pejorativa.

⁷⁶ No período de geração de dados, foi observado que nenhum dos textos trabalhados em sala de aula pelas professoras em questão dizia respeito à Bolívia e às suas particularidades culturais.

a interagir comigo nessa língua. Minha interpretação é que os motivos que podem explicar esses comportamentos incluem a possibilidade de que elas

- i. tenham amplamente introjetado a máxima que parece reger a política linguística da escola em que estudam, isto é, de que ali é “**lugar de falar português**”, conforme me foi explicitado por uma das professoras entrevistadas;
- ii. operem com uma noção purista e monoglóssica da língua espanhola, o que as fez rejeitar a variedade do espanhol por mim utilizada no início das nossas ‘rodas de conversa’ e/ou
- iii. tenham se sentido ‘ameaçadas’ com o que pode ter sido percebido como uma apropriação indevida de minha parte de uma de ‘suas’ línguas.

A minha frustração diante dos resultados da análise dos dados gerados durante as duas ‘rodas de conversa’ em questão teve, entretanto, um ‘saldo’ positivo: me fez perceber quão ingênua eu havia sido ao tomar como pressuposto que bastaria incluir material escrito em espanhol e utilizar essa língua como língua de instrução para que os alunos se sentissem valorizados e dispostos a participar das atividades planejadas. Essa percepção me fez entender que a implantação de práticas pedagógicas calcadas nos princípios de uma Pedagogia Multilíngue (GARCÍA, 2009; GARCÍA e FLORES, 2012) pode ser tarefa muito mais difícil e conflituosa do que me pareceu à primeira vista. Não estou querendo, com essas minhas observações, afirmar que não devemos tentar nos orientarmos por esses princípios quando o que está em jogo é o acolhimento respeitoso do repertório linguístico de crianças multilíngues em nossas escolas, até porque os entraves que encontrei podem ter sido provocados por escolhas metodológicas que fiz e que, talvez, não tenham sido adequadamente operacionalizadas. Minhas observações vão, unicamente, no sentido de alertar para a existência de possíveis resistências a esse tipo de iniciativa, quaisquer que sejam os motivos.

Com relação ao comportamento sociolinguístico das crianças oriundas de famílias de imigrante bolivianos fora da sala de aula, foi possível observá-las interagindo em espanhol e/ou fazendo uso de práticas de translíngua em quatro diferentes oportunidades: uma na fila do refeitório e três no parquinho da escola. O ocorrido nesses episódios contraria a representação construída por suas professoras de que esses seus alunos falam exclusivamente a língua portuguesa na instituição escolar em que estão matriculadas. Os dois ambientes mencionados funcionam como ‘abrigos secretos’ (CANAGARAJAH, 2004) nos quais, porque não ficam, o tempo todo, sob a supervisão de suas professoras, as crianças podem subverter a política linguística de repressão linguística aparentemente em andamento da

escola e performatizar mais livremente suas identidades de sujeitos multilíngues. É interessante observar que a utilização do espanhol ou de práticas translíngues observadas ocorreu durante interações entre essas crianças e seus colegas também multilíngues, mas também, em uma ocasião, junto aos seus colegas monolíngues.

Nessa minha discussão sobre os principais resultados da pesquisa realizada é preciso fazer duas ressalvas importantes. A primeira delas é que não me foi possível apreender, em sua totalidade, as políticas linguísticas das famílias das crianças participantes do estudo, pois não pude observar as práticas comunicativas tal como elas acontecem em seus ambientes familiares, nem estabeleci contato com os demais integrantes de suas famílias. Minhas observações a esse respeito estão pautadas, única e exclusivamente, no que pude depreender dos discursos dos pais entrevistados. Evidentemente, a valorização da continuidade do multilinguismo de seus filhos presentes nesses discursos pode, ou não, corresponder ao modo como as diferentes línguas do repertório linguístico dessas crianças são utilizadas, cotidianamente, no interior das famílias. A segunda é que, faltou considerar, no estudo realizado, também o que os responsáveis pela gestão da escola focalizada, bem como os seus funcionários, tinham a dizer a respeito da política linguística por ela adotada. Ainda que os discursos das duas professoras entrevistadas e a observação de suas práticas em sala de aula tenham fornecido indícios importantes acerca dessa política, a inclusão da perspectiva desses outros atores sociais teria contribuído para ratificar, ou não, minha interpretação de que se trata de uma política linguística escolar monoglóssica. Fica aqui a sugestão de que, em estudos futuros, essas questões sejam consideradas nos desenhos de pesquisa.

Antes de concluir este trabalho, penso ser necessário reiterar, mais uma vez, que os resultados da análise de dados aqui descritos dizem respeito a um estudo de caso muito específico relativo a uma realidade muito particular: a escolarização de crianças pequenas em um contexto de imigração boliviana no município de Carapicuíba, São Paulo. Considerando, além disso, que esse estudo, por ser de caráter exploratório e de natureza qualitativa, as ‘conclusões’ dele advindas devem ser entendidas como parciais e provisórias: elas devem ser vistas apenas como conteúdo reflexivo para outros educadores e pesquisadores interessados em compreender a questão aqui abordada em contextos de bi/multilinguismo similares.

A pesquisa realizada para compor esta dissertação de mestrado teve, certamente, suas falhas e incompletudes, mas espero ter conseguido, por meio do relato de seus resultados, lançar, mesmo que minimamente, alguma luz sobre esse fenômeno, tão intrigante quanto pouco

conhecido pela academia, que é a inserção de crianças oriundas de famílias de imigrantes em escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. **Revista da SIPLÉ**, v. 2, 2011.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. de Ângela Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p. 9-18.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J. Language and Superdiversity. **Diversities**, vol. 13, no. 2, 2011.
- BOLÍVIA. **Censo Nacional de Población y Vivienda**. 10 vol. La Paz: INE – Instituto Nacional de Estadística, 2001.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução Sergio Miceli *et. al.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 abr. 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 20 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei de Migração**. Lei nº 13.445. Brasília, DF, 24 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei do Refugiado**. Lei nº 9.474. Brasília, DF, 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, vol. 33, no. 4, 2012, p. 503-523.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero - feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CAMARGO, H. R. E. **Duas Línguas e uma Cultura**: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.
- CANAGARAJAH, S. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: B. NORTON, B.; Toohey, K. (Orgs.) **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 116-137.
- CANAGARAJAH, A. S. Introduction. In: CANAGARAJAH, A.S. (Org.) **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJGH, A. S. **Translingual Practices** – Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, F. O. A pluralidade dos saberes e experiências no ambiente escolar: imigrantes bolivianos na rede municipal de São Paulo. In: **Anais do III Seminário políticas para a diversidade cultural**. Bahia, 2014. Disponível em: https://diversidadeculturaldotorg1.files.wordpress.com/2014/07/spdc14_francione-oliveira-carvalho.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

CASTANHO, E. G. **Entre a tradição e a tradução**: representações sobre identidades e línguas na fronteira Brasil/Paraguai. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2016.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: An introduction. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Orgs.) **Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018, p.1-17.

CRAITH, M. N. **Narratives of Place, Belonging and Language** – an Intercultural Perspective. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan, 2012.

COOPER, R. L. **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: Edusc, 2002.

DE FINNA, A. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEMARTINI, Z.; TRUZZI, O. (Orgs). **Estudos migratórios**: perspectivas metodológicas. São Carlos: EDUFScar, 2005.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, no. 157, jul./set., p. 690-702, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

GABAS, T. **O valor das línguas no mercado linguístico familiar**: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2016.

GARCEZ, P. M. Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 79-92.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century** - A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012, p. 232-246.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. (Orgs.) **Bilingual and Multilingual Education**. 3ª edição. Cham, Suíça: Springer, 2017, p. 1-20.

GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (orgs.) **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

GONÇALVES, A. L. N. **Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2014.

GONÇALVES, C. A. O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro: as identidades híbridas das crianças imigrantes na cidade de São Paulo. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. São Paulo: ECA/USP, 2016. Disponível em: http://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/GON%C3%87ALVES_II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**, vol. 66, n° 6, p. 137-154, 1964.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S, (Org.) **Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 15-73.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2006.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HÉLOT, C. Linguistic Diversity and Education. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012, p. 214-231.

HOBBSAWM, R.; RANGER, T. **A Invenção das Tradições**. Trad. de Celina Cardin Cavalcanti. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORNBERGER, N. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. **Teachers College Record**, vol. 92, n. 2, p.212-229, 1990.

HORNEBERGER, N. Framework and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy: theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 24-40.

LESSER, J. **A Negociação da Identidade Nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. Trad. de Patrícia de Queiroz C. Zimbres. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

LESSER, J. **A Invenção da Brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

McCARTY, T. Entry into Conversation: introducing ethnography and language policy. In: McCARTY, T. (Org.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, p. 1-28, 2011.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1998, p. 115-138.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-38.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 67-96.

MAHER, T. M. De ‘língua vilã’, à ‘língua emprestada’, à ‘língua aliada’: representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas pró-línguas minoritárias no Acre Indígena. **Anais do XI CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador, Bahia, agosto de 2011, p. 1-13.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: Políticas Linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 117-134.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. **Applied Linguistics**, vol.7, n°1, 1986.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 1-26.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do Direito Humano à Educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2010.

MEGALE, A. H. M. **Memórias e Histórias de Professores Brasileiros em Escolas Bi/Multilíngues de Elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017.

MELLO, H. A. B. **O Falar Bilíngue**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. **EDUSER: Revista de Educação**, vol. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORELLO, R. A política de cooficialização de línguas no Brasil. **Revista Platô**, n. 1, v. 1, 2012.

MORELLO, R. The Languages on the Brazilian Borders – Documenting Urban Diversity, Researching School and Classroom Practice, Working Towards Change. In: CAVALCANTI, M.; MAHER, T. M. (Orgs.) **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York/London: Routledge, 2018, p. 89-103.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

NÓBREGA, R. Migrações e globalização popular: trabalhadores bolivianos na pequena indústria têxtil de São Paulo. **Anais do “VI Encontro Nacional sobre migrações”**, Associação de estudos populacionais (ABEP), Belo Horizonte/MG, 12 a 14 de agosto de 2009. Disponível em: www.abep.org.br. Acesso em: 15 mai. 2017.

OLIVEIRA, G. C.; BAENINGER, R. Crianças imigrantes na rede de ensino de São Paulo. In: **Anais do XXVIII Congresso Internacional da ALAS**. Recife, UFPE, 2011, p. 1-20.

OLIVEIRA, G. C.; BAENINGER, R. A Interiorização das migrações internacionais: o caso dos bolivianos no Estado de São Paulo. Trabalho apresentado no **VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población**, Lima, Peru, 2014. Disponível em: http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL113.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, nº 7, 2009, p. 19-26. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/gilvan.pdf>> Acesso em: 27 out. 2012.

OLIVEIRA, G. M. From Foreign Languages to Brazilian Languages, From One-Language-One-Nation Ideology to Inclusive Co-officialization Policy: The Case of Hunsrückisch and Pommersch. In: CAVALCANTI, M.; MAHER, T. M. (Orgs.) **Multilingual Brazil**: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World. New York/London: Routledge, 2018, p. 57-68.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil, país de imigração? **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 24, p. 65-96, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PRETURLAN, R. **Mobilidade e classes sociais**: o fluxo migratório boliviano para São Paulo. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo (USP), 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO DA SILVA, E. A Pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52.2, p. 289-320, jul./dez., 2013.

RICENTO, T. Language Policy - theory and practice: an introduction. In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy**: theory and method. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

RYMES, B. Communicative repertoire. In: B. STREET; C. LEUNG (Orgs.) **Routledge Companion to English Language Studies**. New York/London: Routledge, 2014, p. 1-15. Disponível em: https://www.academia.edu/6695285/Communicative_Repertoire. Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SEYFERTH, G. Colonização, Imigração e a Questão Racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo – Dinâmica Cultural e Processos Identitários. In: BAENINGER, R. (Org.) **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p. 19-34.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, A. S.; SOUZA, F. P. B. Crianças Bolivianas na Educação Infantil Brasileira. **Textos & Debates**, n. 21, p. 23-36, jan./jul., 2012.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. S. R. Goulart Almeida, M. P. Feitosa e A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010 [1985].

STARK, S.; TORRANCE, H. Case Study. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (Orgs.) **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE Publications, 2005.

SCHWINGE, D. Biliteracy and Multiliteracy in Bilingual Education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y; MAY, S. (Orgs.) **Bilingual and Multilingual Education**. 3ª edição. Cham, Suíça: Springer, 2017, p. 147-160.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, vol. 20, n. 5, p. 383-386, set/out., 2007.

VÉRAS, M. P. B. A Produção da Alteridade na MetrÓpole: desigualdade, segregação e diferença em São Paulo. In: DANTAS, S. D. (Org.) **Diálogos Interculturais: reflexes interdisciplinares e intervenções psicossociais**. São Paulo, IEA/USP, 2012.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30:6, 1024-1054, 2007.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo, uma aproximação sociocultural**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2010.

XAVIER, I. **Projeto Migratório e Espaço: os imigrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Demografia). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.

ZAMBERLAM, J. **O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização**. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

ZANELLA, V. G. Imigrantes bolivianas em São Paulo: condições de vida e trabalho. **Revista de Estudos Jurídicos**, UNESP, Franca, ano 19, n. 29, p. 1-20, jan.-jul., 2015. Disponível em:

<http://seer.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/inde>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS OU POR SEUS RESPONSÁVEIS LEGAIS

a) Versão em português

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANOS: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo

Naiara Siqueira Silva

Número do CAAE: 72467317.8.0000.5404

Seu(sua) filho(a), menor de idade, bem como o(a) senhor(a) estão sendo convidados(as) para participar como voluntários(as) de uma pesquisa. Este documento, chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, foi feito para garantir que o(a) senhor(a) entenda seus direitos e deveres como representantes legal do(a) seu(sua) filho(a). Ele foi feito em duas vias; uma que deverá ficar com o(a) senhor(a) e outra que deverá, caso concorde com a sua participação e a de seu(sua) filho(a) na pesquisa, entregar assinada para a pesquisadora. O(A) senhor(a) também receberá uma versão desse documento em espanhol, para o caso de preferir ler o que está dito nele nessa língua.

Por favor, leia esse documento com atenção. Se tiver alguma dúvida sobre o que está dito nesse *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, antes, ou mesmo depois de assiná-lo, o(a) senhor(a) poderá pedir explicações à pesquisadora. Se preferir, o(a) senhor(a) pode levar este documento para casa e discutir o assunto com sua família, ou com outras pessoas, antes de decidir se quer, ou não, participar do estudo e que seu(sua) filho(a) também participe dele. Se decidir que não quer participar e/ou que ele(a) participe, isso não é um problema e não vai prejudicar seu(sua) filho(a) em absolutamente nada. Se decidir agora que tanto o(a) senhor(a), bem como seu(sua) filho(a), vão poder participar da pesquisa, mas, depois decidir

que não quer mais que isso aconteça, o(a) senhor(a) poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento: isso também não vai prejudicar seu(sua) filho(a) de maneira alguma.

Justificativa e objetivos:

Os cursos de formação de professores no Brasil ainda não estão considerando o fato de que muitos professores brasileiros agora, com a chegada de novos imigrantes ao país, podem ter, em suas salas de aula, alunos que não têm o português como sua primeira língua. Os professores brasileiros vêm sendo formados para trabalhar com crianças que falam o português como língua materna. O objetivo dessa pesquisa é reunir informações e produzir conhecimento que nos ajude a formar professores de modo que eles possam trabalhar, de forma mais adequada, com crianças que vêm de famílias de imigrantes recém-chegados ao país e que, por isso, não falam português desde que nasceram. Se os professores considerarem as características linguísticas e culturais dessas crianças, eles vão poder ensinar esses seus alunos a falar, a ler e a escrever em língua portuguesa, de uma maneira mais eficiente e respeitosa.

Procedimentos:

Para conseguir atingir esse objetivo, a pesquisadora vai, em primeiro lugar, conversar com cada um dos pais ou das mães (ou responsáveis legais) dessas crianças para saber, principalmente, um pouco mais sobre as línguas que são faladas na família. Essa conversa vai ser bem curta (no máximo meia hora) e acontecerá na própria escola, em um dia e horário que for conveniente para cada um desses pais ou dessas mães (ou da pessoa responsável pela criança). Em segundo lugar, a pesquisadora vai conversar com a professora de seu(sua) filho(a) para entender como ela vem lidando com a presença de alunos(as) de famílias de imigrantes bolivianos em sua sala de aula. Depois, a pesquisadora vai observar, durante um mês, as atividades realizadas na turma em que essa professora leciona. Além disso, a pesquisadora vai propor algumas atividades específicas, em “rodas de conversa” com as crianças filhas de imigrantes bolivianos que estão nessa turma fazerem. Essas rodas de conversa específicas serão realizadas no horário regular das aulas. O objetivo dessas atividades é entender como essas crianças se sentem em relação às aulas que frequentam e em relação ao ensino de português que vêm tendo. Essas atividades serão gravadas em áudio.

Desconfortos e riscos:

O(A) senhor(a) **não** deve assinar esse documento se não se sentir confortável em permitir que seu(sua) filho(a) participe das atividades desenvolvidas pela pesquisadora nessas “rodas de conversa”, por qualquer motivo que seja, ou se não se sentir confortável com o fato de que será entrevistado(a). Na transcrição das gravações dessas “rodas de conversa”, seu(sua) filho(a) **não será identificado(a) por seu nome verdadeiro**. Também na transcrição da entrevista seu nome verdadeiro não aparecerá. Se decidir dar essa permissão, o(a) senhor(a) vai poder pedir, se quiser, para ouvir as gravações dessas conversas. Se achar que alguma coisa que o(a) senhor(a) ou que seu(sua) filho (filha) disse nas gravações não deve aparecer no relatório final da pesquisa, eu me comprometo a retirar essa parte. Se depois de olhar esse material gravado, o(a) senhor(a) decidir que não quer mais participar da entrevista ou que não quer que seu(sua) filho(a) participe dela, poderá retirar sua permissão, sem nenhum problema.

Benefícios:

O benefício direto da sua participação na entrevista e da participação de seu(sua) filho(a) nas “rodas de conversa” conduzidas pela pesquisadora será que, a partir da análise do que ocorreu nessas atividades, sua professora, bem como os demais professores da escola que ele/ela frequenta poderão entender melhor as características linguísticas e culturais de sua família e da sua criança. Desse modo, esses professores poderão considerar essas características no planejamento de suas aulas.

Sigilo e privacidade:

O seu nome verdadeiro e o nome verdadeiro de seu(sua) filho(a) não aparecerá no relatório da pesquisa. Também não aparecerão quaisquer outras informações pessoais do seu filho e/ou de sua família, como, por exemplo, o nome da região da Bolívia de onde vocês vieram, o nome da cidade onde vocês moram no Brasil, o nome da escola onde seu(sua) filho(a) estuda. A pesquisadora atuará de modo a garantir que ninguém que leia os resultados de sua pesquisa consiga saber quem o(a) senhor(a) ou seu(sua) filho(a) são.

Ressarcimento:

As “rodas de conversa” com os(as) alunos(as) filhos de imigrantes bolivianos serão realizadas na própria escola, no horário regular de suas aulas, durante o mês de agosto ou de setembro de 2017. Assim, não haverá gastos extras com transporte desses alunos. Todo material necessários para a realização dessas atividades (papéis, lápis de cor etc.) serão fornecidos pela pesquisadora. Também a entrevista com o(a) senhor(a) ocorrerá na própria escola. Caso haja algum gasto extra, como, por exemplo, com transporte ou alimentação, para que a entrevista possa ser realizada, a pesquisadora pagará essas despesas.

Material:

- () Eu concordo em ser entrevistado(a) pela pesquisadora Naiara Siqueira Silva na escola que meu(minha) filho(a) frequenta em um dia e horário a ser combinado.
- () Eu concordo com a gravação em áudio dessa entrevista.
- () Eu concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) em atividades específicas (“rodas de conversa”) conduzidas pela pesquisadora Naiara Siqueira Silva, durante o horário de aula, na própria escola que ele(ela) frequenta.
- () Eu concordo com a gravação em áudio das atividades durante as “rodas de conversa” específicas de que meu(minha) filho(a) irá participar.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo ou sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com a própria pesquisadora, Naiara Siqueira Silva, IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506, e-mail: naiarasiqueirasilva@gmail.com ou com sua orientadora, Profa. Dra. Terezinha Maher, tel: (19) 3256-2142 / 99193-8381, e-mail tmaher@unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito liberar a participação de meu(minha) filho(a): (Escreva o nome do(a) seu(sua) filho(a) nessa linha)_____.

Nome do(a) pai (mãe) ou responsável legal:

_____.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do responsável legal pela criança)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

b) Versão em espanhol**CONSENTIMIENTO INFORMADO Y LIBRE****A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANOS:**

um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo

Naiara Siqueira Silva

Número do CAAE: 72467317.8.0000.5404

Su hijo/a está siendo invitado a participar como voluntario de un estudio. Este documento llamado consentimiento informado y libre fue elaborado con el fin de garantizar que usted entienda sus derechos y deberes, como representante legal del participante de este estudio. Se emitirán tres copias, una se quedará con usted, otra que deberá firmar para la investigadora, ambas en portugués, y la tercera copia en castellano que facilite el entendimiento sobre el estudio.

Por favor lea con atención y calma aprovechando de preguntar sus dudas. Si usted tiene preguntas antes o después de firmar el documento, podrá hacerlas a la investigadora. Si lo prefiere, puede llevarse el consentimiento a su casa y discutirlo con su familia o con otras personas antes de decidir si quiere participar, o no, de la investigación. Si decide no participar del estudio, esto no será un problema. Si decide ahora que participará y luego no quiere seguir con el estudio, podrá renunciar sin ningún problema también.

Justificación y objetivos:

Este estudio tiene como objetivo entender como sus hijos/as comprenden la escuela, su relación con los profesores y con otros compañeros. Principalmente porque sus hijos/as son niños que no sólo hablan la lengua portuguesa, y la escuela donde estudian solamente conversan con ellos/as en portugués. Este estudio es importante para ayudar a los

investigadores y profesores a promover un tipo de educación que no descuide la lengua de los alumnos inmigrantes o hijos/as de inmigrantes.

Procedimientos:

Si decide que su hijo/a participe del estudio, él o ella será entrevistado en conjunto con otros cuatro alumnos del mismo rango etario, por mí. La entrevista será realizada en la sala, después del horario de clases, una vez a la semana (jueves o viernes, sujeto a confirmación) y durará más o menos 30 a 40 minutos. El relato de su hijo/a será grabado en audio.

Incomodidad y riesgos:

Usted no debe firmar este documento si no se siente cómodo en autorizar la participación de su hijo/a en esta rueda de conversa con la investigadora, por cualquier motivo que sea. Si decide autorizar la participación de su hijo/a puede solicitar posteriormente escuchar los audios que se grabaron cuando lo desee. Lo que se dijo en la entrevista se transcribirá por escrito y se le mostrará. Si encuentra que hay algo que su hijo/a dijo y que no deba considerarse en este trabajo, se retirará dicha parte. Si después de mirar el material de la entrevista, usted decide que no quiere seguir con el estudio puede retirarse sin ningún inconveniente.

Beneficios:

El principal beneficio para su hijo en participar de esta rueda de conversa/estudio, será el contacto con otros alumnos de su misma condición, alumnos hispanohablantes, nacidos en Bolivia o hijos de bolivianos. Además de conversar con la investigadora en la lengua que quieran, no siendo obligatorio hablar en portugués.

Sigilo y privacidad:

El verdadero nombre de su hijo/a no aparecerá en la investigación. Tampoco saldrá ninguna información vinculada a datos personales de su hijo/a o familia como por ejemplo, nombre de la región de Bolivia de procedencia, nombre de la ciudad donde viven en Brasil, o

el nombre de la escuela donde su hijo/a estudia. Lo haré de tal manera que pueda garantizar que nadie pueda leer los resultados del estudio y logre saber quién es su hijo/a.

Compensaciones:

La rueda de conversa será realizada en la escuela posterior al horario de clases, tendrá una duración entre 30 a 40 minutos, una vez a la semana (jueves o viernes de común acuerdo) durante los meses de Mayo y Junio del 2017. Las conversas serán ejecutadas por mí, junto a tres alumnos del grupo de Pré 02, siendo uno de ellos su hijo/a.

Considerando lo anterior, usted tendrá que recogerlo en la escuela 40 minutos después del término de clases, un día a la semana. Como se realizará en la escuela, no habrá gastos en transporte para los alumnos. Será entregada una colación extra para los alumnos participantes.

Material:

() Yo estoy de acuerdo con la participación de mi hijo/a en una actividad/entrevista después del horario de clases, ejecutado por la investigadora Naiara Siqueira Silva, en la institución escolar.

() Yo NO estoy de acuerdo con la participación de mi hijo/a en una actividad/entrevista después del horario de clases, ejecutado por la investigadora Naiara Siqueira Silva, en la institución escolar.

() Yo estoy de acuerdo con la grabación de audio de la entrevista en que mi hijo/a participará.

() Yo NO estoy de acuerdo con la grabación de audio de la entrevista en que mi hijo/a participará.

Contacto:

En caso de dudas sobre el estudio, usted podrá contactarse con la investigadora Naiara Siqueira Silva, IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506, E-mail: naiarasiqueirasilva@gmail.com.

Para denuncias o reclamos sobre su participación o sobre cuestiones éticas del estudio, usted podrá contactarse con la secretaria del Comité de Ética (CEP) de UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; Tel: (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimiento informado y libre:

Después de recibir la explicación y de haber entendido sobre el estudio, sus objetivos, beneficios, potenciales riesgos o incomodidad que pudiese conllevar la investigación, acepto la participación y autorizo a mi hijo/a: Nombre del

hijo/a _____.

Nombre del/la padre/madre o responsable legal:

_____.

Fecha: ____/____/____.

_____.

(Firma del participante o nombre y firma del responsable legal del menor)

Responsabilidad del investigador:

Aseguro haber cumplido con las exigencias de resolución 466/2012 CNS/MS y complementarias en la elaboración del protocolo y obtención de este consentimiento informado y libre. También aseguro haber explicado y entregado una copia de este documento al participante. Informo que este estudio fue aprobado por el CEP, mediante el cuál el proyecto fue presentado. Me comprometo a utilizar el material y los datos obtenidos en esta investigación exclusivamente para los fines declarados en este documento o conforme el consentimiento dado por el participante.

Fecha: ____/____/____.

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANOS:

um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo

Naiara Siqueira Silva

Número do CAAE: 72467317.8.0000.5404

Você está sendo convidada participar como voluntária de uma pesquisa a ser realizada para compor uma dissertação de mestrado. Este documento, chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, foi feito para garantir que você entenda seus direitos e deveres caso decida participar desse estudo. Ele foi feito em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia esse documento com atenção antes de assiná-lo. Caso tenha qualquer dúvida, não hesite em pedir esclarecimentos à pesquisadora. Você tem total liberdade para se recusar a participar da pesquisa em questão e, até mesmo, para retirar seu consentimento em qualquer etapa do desenvolvimento desse estudo.

Justificativa e objetivos do estudo:

Essa pesquisa tem por objetivo aumentar nossa compreensão acerca dos fatores envolvidos na educação linguística de crianças provenientes de famílias de imigrantes bolivianos atualmente residentes em Carapicuíba, SP. A expectativa é que esse estudo possa gerar conhecimento que nos permita melhor planejar a formação de professores que atuam na

Educação Infantil, não só nesse tipo de contexto específico, mas em outros contextos semelhantes, isto é, com crianças filhas de imigrantes recentes de outras nacionalidades

Procedimentos:

Se você optar por participar do estudo, isso significa que você deverá concordar em:

(ii) ser entrevistada pela pesquisadora; (ii) permitir que ela observe as atividades da turma para a qual você leciona durante um mês e (iii) conduza algumas atividades com as crianças oriundas de famílias de imigrantes bolivianos durante “rodas de conversa”.

A pesquisadora realizará duas entrevistas com você. Na primeira, você será convidada a fornecer informações gerais sobre a sua formação, sobre a sua atuação na escola em que trabalha e sobre suas impressões sobre os seus alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos. Em um segundo momento, você será convidada a comentar e/ou esclarecer dúvidas da pesquisadora em relação ao que ela observou durante as atividades desenvolvidas com sua turma e durante as “rodas de conversa” de que participou. Ambas as entrevistas serão gravadas em áudio e serão realizadas em seu próprio local de trabalho, em dias e horários que lhe for conveniente.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável em conversar com a pesquisadora sobre o assunto em questão. Se decidir que vai participar, você vai poder pedir para ela parar a gravação sempre que quiser e tiver vontade. O que você disser na entrevista será transcrito e mostrado para você posteriormente. Se você achar melhor que alguma coisa que você disse não apareça no relatório final da pesquisa, isso será retirado.

Benefícios:

Você não terá, pessoalmente, nenhum benefício direto por participar dessa pesquisa. No entanto, sua participação poderá beneficiar outros professores da rede pública de ensino no país, já que os resultados da pesquisa poderão servir para que esses profissionais sejam melhor preparados para atuarem junto a crianças filhas de imigrantes recém-chegados ao Brasil.

Sigilo e privacidade:

A pesquisadora garante **total sigilo** acerca de sua identidade, uma vez que todos os dados que lhe dizem respeito serão considerados confidenciais. Informações que poderão identificá-la, ou identificar a escola em que você atua, serão suprimidos em toda e qualquer publicação dos resultados da pesquisa.

Ressarcimento:

As entrevistas com você serão realizadas em seu local de trabalho, após o horário de trabalho. Sendo assim, você não terá nenhum gasto com gasolina, passagem ou alimentação. Mas, caso você tenha qualquer despesa adicional devido a essa atividade, você será reembolsada.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo ou sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com a própria pesquisadora, Naiara Siqueira Silva, IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506, e-mail: naiarasiqueirasilva@gmail.com ou com sua orientadora, Profa. Dra. Terezinha Maher, tel: (19) 3256-2142 / 99193-8381, e-mail tmaher@unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito participar desse estudo e com a gravação em áudio das entrevistas que concederei à pesquisadora:

Nome da participante na pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura da professora participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Data: ____/____/____.

(Assinatura da pesquisadora)

ANEXO 3 – ROTEIROS PARA PESQUISA DE CAMPO

a) PERGUNTAS DIRECIONADORAS PARA AS ENTREVISTAS ABERTAS COM OS PAIS DOS ALUNOS

1. O que caracteriza o histórico de imigração para o Brasil de cada família (quando chegaram aqui, com que intuito etc.)?
2. Qual é o nível de escolarização dos progenitores das crianças participantes do estudo e qual é a sua atual ocupação profissional?
3. Que língua(s) são faladas no ambiente familiar? Entre os próprios progenitores? E com os seus filhos?
4. Qual o papel do Português no ambiente familiar? Como são ensinadas as outras línguas para seus filhos?
5. Qual o valor das línguas que são faladas? Como elas são hierarquizadas no ambiente familiar?

b) PERGUNTAS DIRECIONADORAS PARA AS ENTREVISTAS ABERTAS COM AS PROFESSORAS

I. Informações gerais

1. Como é o seu nome completo e qual é a sua idade?
2. Há quanto tempo você trabalha na rede pública de ensino? E na rede municipal de ensino de Carapicuíba? E nessa escola, em particular?
3. Você sempre trabalhou com Educação Infantil ou já atuou como docente em outros níveis?
4. Como foi a sua formação acadêmica? Em que instituições você estudou?
5. Por que você escolheu ser professora? Por que você escolheu ser professora de crianças pequenas?
6. De um modo geral, como é essa turma de Pré II para a qual você está lecionando atualmente?

7. De modo geral, quais são os maiores desafios que você enfrenta sendo professora dessa turma?
8. Você já teve alguma experiência anterior com alunos provenientes de famílias de imigrantes?

II. Informações sobre o seu trabalho com alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos

1. De modo geral, quais são os maiores desafios que você enfrenta como professora de alunos filhos de imigrantes bolivianos?
2. O que você acha mais importante para o sucesso de um tipo de aluno como esse na escola?
3. Você sabe qual foi a primeira língua que esses alunos aprenderam a falar?
4. Você sabe em que língua(s) eles falam com seus pais e irmãos em casa?
5. Em que língua esses alunos costumam se dirigir a você ou a responder suas perguntas?
6. Você sabe qual é o nível de proficiência em língua portuguesa dos pais desses alunos?
7. Você sabe se os pais desses alunos costumam ler para seus filhos? Se sim, você sabe dizer em que língua esse material de leitura foi elaborado?
8. Esses alunos falam outra(s) língua(s) em sua sala de aula? E em outros espaços da escola? Se sim, com quem eles costumam usar outra(s) língua(s) que não o português?
9. Caso esses alunos utilizem uma outra língua que não o português na escola, como você procede quando isso acontece?
10. Como é o convívio dessas crianças filhas de imigrantes bolivianos com as outras crianças da escola (em sala de aula e fora dela)?
11. Que procedimentos metodológico você costuma utilizar para ensinar português para esses alunos? Esses procedimentos são os mesmos que você utiliza com os demais alunos da turma ou são diferentes? Se são diferentes, qual é a diferença?
12. Essas crianças costumam “misturar” diferentes línguas quando falam ou tentam escrever? Se sim, o que você faz quando isso acontece?
13. Algum tipo de comportamento dessas crianças já lhe causou surpresa ou estranhamento?
14. Você costuma se reunir com os pais desses alunos? Se sim, quando e por quê?
15. Você costuma conversar com seus colegas e/ou com membros da coordenação ou da direção da escola sobre esses alunos? Se sim, quando e por quê?
16. Comente qualquer outra questão sobre esses alunos que você julgar relevante.

17. No dia xxx, eu observei que xxx. Por favor, comente isso que foi observado.

c) OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA E EM OUTROS AMBIENTES ESCOLARES

Nas observações nesses ambientes escolares, estarei atenta às questões que seguem, de modo a poder complementar/comparar dados obtidos nas entrevistas com as professoras e nas atividades desenvolvidas nas “rodas de conversa” com as crianças participantes do estudo.

1. Que línguas são utilizadas nesses ambientes pelos participantes do estudo?
2. Com quem os alunos filhos de imigrantes bolivianos mais interagem nesses ambientes? Em que língua(s) essas interações ocorrem?
3. Como se dá a interação dos alunos falantes de português com os alunos filhos de imigrantes bolivianos ?
4. Como as professoras se comportam no que tange às falas desses alunos?
5. Como as professoras abordam o ensino de língua portuguesa para os os alunos filhos de imigrantes bolivianos, principalmente no que tange às práticas de letramento? Há alguma diferença no modo como elas abordam esse ensino para as demais crianças?