

## Língua, identidade e alteridade: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em uma escola paulistana

**Janaina Silva Gondin**  
**Ana Keila Mosca Pinezi**

### Resumo

O fluxo migratório de bolivianos para a cidade de São Paulo ganhou visibilidade a partir da década de 1990. Mesmo estabelecida na cidade há algumas décadas, a colônia boliviana ainda enfrenta muitas dificuldades na interação com os brasileiros, e isso está presente também no ambiente escolar. Após etnografia realizada em uma escola pública municipal de São Paulo, em que há um número considerável de alunos bolivianos, nasceu este artigo, cujo objetivo é discutir as relações entre alunos bolivianos e brasileiros e como a língua é vista como um elemento que organiza a identidade e classifica a alteridade entre eles no espaço da escola. A língua torna-se não apenas um veículo de comunicação, mas a maneira pela qual o outro, neste caso o aluno migrante boliviano, é estereotipado a partir de sua condição social, seus hábitos sociais e o lugar que tem no imaginário da sociedade em que se inseriu. A análise aponta que a língua é vista por professores e alunos brasileiros como um defeito da cultura dos estudantes bolivianos. O pluralismo cultural é, para aqueles, restrito à língua, vista como algo a ser superado para dar lugar à língua hegemônica. Assim, os alunos bolivianos são rotulados como iletrados, mesmo estando no processo inicial de alfabetização. A prática escolar baseia-se na ideia de adaptação dos bolivianos ao ambiente escolar, pensado como homogêneo e homogeneizante, contrária à perspectiva da educação intercultural. Embora haja o reconhecimento da alteridade, esta é vista negativamente, e a identidade dos bolivianos é estigmatizada.

**Palavras-chave:** Educação intercultural. Migrações externas. Língua.

**Janaina Silva Gondin**

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SME/SP

E-mail: janaina.silva@usp.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1309-9022>

**Ana Keila Mosca Pinezi**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM

E-mail: keipinezi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9190-7246>

Recebido em: 30/06/2019

Aprovado em: 09/05/2020



**Abstract**

**Language, identity, and otherness: a study about relations between Brazilian and Bolivian students in a school in São Paulo**

The migratory flow of Bolivians to the city of São Paulo begins to be noticed in the 1990s. Even though it was established in the city a few decades ago, the Bolivian colony still faces many difficulties interacting with Brazilians. This is also observed in the school environment. As a result of an ethnography made in a Municipal Public School in São Paulo, where there are a considerable number of Bolivian students, this article intends to discuss the relations between Bolivian and Brazilian students and how language is seen as an element that organizes the cultural identity and classifies the alterity between them in the school space. Language becomes not only a means of communication but also how the Bolivian migrant students are stereotyped concerning their social condition, social habits and the place in the imaginary of the society where they are inserted. The analysis shows that the Bolivian students' language is seen by Brazilian teachers and students as a cultural "defect" Therefore, cultural pluralism is restricted to the language and seen as something to be overcome to give way to the hegemonic language. Thus, Bolivian students are labeled as illiterate, even though they are in the initial process of literacy. School practice is based on the idea of adapting Bolivians to the school environment, considered as homogenous and homogenizing, contrary to the perspective of intercultural education. There is recognition of otherness, but it is seen negatively and the identity of Bolivians is stigmatized.

**Keywords:**

Intercultural Education. Foreign migration. Language.

**Resumen**

**Lengua, identidad y alteridad: un estudio sobre las relaciones entre alumnos brasileños y bolivianos en una escuela paulistana**

El flujo migratorio de bolivianos a la ciudad de São Paulo ha ganado visibilidad a partir de la década de 1990. Aunque establecida en la ciudad desde hace algunas décadas, la colonia boliviana todavía se enfrenta dificultades en la interacción con los brasileños y eso está presente también en el ambiente escolar. Después de una etnografía realizada en una escuela pública municipal de São Paulo, en la que hay un número considerable de alumnos bolivianos, nació este artículo, cuyo objetivo es discutir las relaciones entre alumnos bolivianos y brasileños y cómo la lengua es vista como un elemento que ordena la identidad y clasifica la alteridad entre estos en el espacio de la escuela. La lengua se convierte no solo en un vehículo de comunicación sino también en la manera por la cual el otro, en este caso el migrante boliviano, se encuentra estereotipado a partir de su condición social, sus hábitos sociales y el lugar que tiene en el imaginario de la sociedad en la que se ha insertado. El análisis apunta que la lengua es vista por los maestros y alumnos brasileños como un "problema" de la cultura de los estudiantes bolivianos. El pluralismo cultural es, para aquellos, restringido a la lengua, vista como algo a ser superado para dar espacio a la lengua hegemónica. De esta manera, los alumnos bolivianos son rotulados como iletrados, aunque todavía estén en el proceso inicial de alfabetización. La práctica escolar está basada en la idea de adaptación de los bolivianos al ambiente escolar, pensado como homogéneo y homogeneizante, contraria a la perspectiva de la educación intercultural. Aunque haya el reconocimiento de la alteridad, esta es vista negativamente en la escuela y la identidad de los bolivianos es estigmatizada.

**Palabras clave:**

Educación intercultural. Migraciones externas. Lengua.

## Introdução

Desde a década de 1950, São Paulo tornou-se a cidade brasileira com o maior número de bolivianos, representados por estudantes que, por meio de convênios científicos e culturais entre os dois países, elegeram a cidade para realizar seus estudos e por trabalhadores que a viam como alternativa para a falta de empregos e de liberdade de expressão em seu país de origem (SILVA, S., 2012). Apesar do fluxo migratório, que ocorre há mais de seis décadas, os imigrantes bolivianos não são vistos positivamente pela população brasileira. Hoje, a maioria desses imigrantes trabalha no setor têxtil da grande São Paulo, em condições bastante precárias, muitas vezes clandestinas, que envolvem insalubridade, baixíssima remuneração e elevada carga horária de trabalho.

Não são apenas as barreiras legais e o desconhecimento sobre os serviços públicos disponíveis que afetam a vida dos imigrantes bolivianos no país mas também a língua e as diferenças culturais. Muito embora haja bolivianos que se utilizam de equipamentos públicos, como as escolas municipais ou estaduais e o Sistema Único de Saúde (SUS), a relação que se trava no interior e no processo dessa utilização tem se mostrado tensa e, em muitos casos, eivada de preconceitos e discriminações.

No que se refere à educação, há forte presença de bolivianos em São Paulo, em escolas públicas estaduais e municipais. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 30 de junho de 2018, havia 4.337 alunos estrangeiros matriculados na rede. Deste número, 2.201 eram bolivianos. Já na rede estadual, considerando-se apenas as matrículas na capital, atualmente há 7.181 educandos estrangeiros, sendo 4.671 originários da Bolívia. Ou seja, esse é o grupo estrangeiro mais representativo nas escolas públicas da capital paulista.

Tendo isso em vista, a proposta deste artigo é discutir como se dá a relação dos(as) alunos(as) imigrantes bolivianos(as) com a escola, entendida como uma rede de socialização que envolve professores(as), alunos(as) e demais funcionários(as), e quais questões emergem das dificuldades advindas das diferenças culturais e, especificamente, das barreiras de linguagem.

Este artigo é fruto de trabalho de campo com base etnográfica, feito em uma escola municipal situada na zona leste de São Paulo, no bairro da Mooca, onde o percentual de alunos(as) imigrantes bolivianos(as), em relação ao número total de estrangeiros, é alto (cerca de 61%).<sup>1</sup> A escolha da escola foi feita a partir do objetivo da pesquisa, que foi analisar e compreender como ocorriam as relações entre estudantes e educadores e entre aqueles e seus pares no ambiente escolar, a partir da presença de estudantes bolivianos no ciclo de alfabetização da unidade escolar (UE). O trabalho de campo foi feito em sala de aula, entre os meses de fevereiro e junho de 2015, no período matutino, turno no qual se concentravam as aulas

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação de um dos capítulos de dissertação defendida no ano de 2016, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC.

do ciclo de alfabetização da instituição. A observação participante foi realizada em sala de aula, com alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, e também foram feitas entrevistas com sete educadores: cinco professores polivalentes (das turmas de 1º e 2º ano), uma auxiliar de classe (contratada pela prefeitura em regime de estágio) e uma das coordenadoras pedagógicas da escola.

A metodologia utilizada foi o estudo etnográfico com observação participante, escolhido por considerarmos que nos possibilitaria o acesso ao universo simbólico que envolve as relações entre os alunos bolivianos e os brasileiros.

Considerando-se a faixa etária dos educandos, de 6 a 8 anos de idade, foi necessário explorar outros caminhos e técnicas, além das entrevistas com os envolvidos e do diário de campo, para conseguir entender as relações entre os pares de forma aprofundada. Assim, realizamos conversas em contextos menos formais, como a hora do recreio, as aulas nas salas de leitura e de informática, e as aulas de Educação Física, individualmente com alguns alunos e em pequenos grupos com outros. Também propusemos rodas de conversa na sala de aula com alunos de duas turmas, para ouvir, a partir de ‘provocações’, o que eles pensavam a respeito da convivência com diferentes aspectos culturais na sala de aula e na escola, como se percebiam e o que sentiam em relação a isso, se já haviam passado por situações desconfortáveis relacionadas a essa temática etc. Para desencadear essas conversas, utilizamos um livro de literatura infantil como suporte. Após a leitura, fizemos algumas perguntas e, ao final, solicitamos que os alunos colocassem no papel o que tinha ficado das discussões, através de ilustrações.

Dessa forma, o texto aqui apresentado traz alguns elementos que se destacaram no desenvolvimento da pesquisa, especialmente os relacionados à língua e à identidade.

### **A língua como elemento de identidade**

Assumindo-se que a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura, entende-se que não se pode pensar separadamente língua e identidade cultural. Portanto, como afirma Hall (2006, p. 4), “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”.

A partir dessa premissa fundamental, a etnografia realizada mostrou-nos aspectos a esse respeito, alguns dos quais discutiremos a seguir.

Durante o período em que a observação participante foi realizada, os professores comentaram que o principal desafio no trabalho com as crianças bolivianas era o fato de elas estarem em processo de alfabetização da língua portuguesa e, portanto, por não falarem e compreenderem adequadamente o português. Especialmente os três educadores das turmas de 1º ano enfatizaram a questão da língua como dificultadora do desenvolvimento escolar dos estudantes bolivianos. Um deles declarou que era difícil para

os educandos se alfabetizarem, tendo em vista que não sabiam falar direito o espanhol, pois sua primeira língua seria um dialeto pouco conhecido, uma mistura do espanhol com uma língua indígena.

Essa fala explicita uma visão estereotipada da cultura boliviana. Em seus estudos, Sidney Antonio da Silva (1997, 2005, 2006) salienta a estigmatização sofrida pelos bolivianos residentes na capital paulista, pois, mesmo pertencendo a grupos culturais diversos (quéchuas, aimarás ou guaranis), são identificados como um grupo homogêneo, sofrendo estigmas de diversas ordens, tais como: a ordem sociocultural (pessoas de ‘pouca’ cultura e possíveis contraventores), a ordem étnica/racial (generalizados como indígenas) e a ordem jurídica (indocumentados/clandestinos) (SILVA, S., 1997). A fala dessa professora, afirmando que “*nem o espanhol eles sabem falar direito*”, indica o quanto essas crianças bolivianas são marcadas com o estigma de origem étnica, como se houvesse algum problema em ser de origem boliviana e como se não existisse diversidade étnica no interior do país.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, T., 2000, p. 97).

Conforme destacam Santiago, Akkari e Marques (2013), a instituição escolar tem um papel essencial no processo da constituição identitária dos estudantes, tendo em vista que os processos de identidade e diferença se traduzem em relações de pertencimento ou não pertencimento, em operações de inclusão ou exclusão.

Nesse sentido, o desafio da língua pode nos ajudar a compreender o choque cultural entre as crianças bolivianas, suas colegas na escola e os educadores, além de ser elemento fundamental na construção identitária dos grupos e indivíduos que participam, de alguma maneira, do ambiente escolar.

Na escola analisada, os estudantes bolivianos permaneciam muito quietos nas salas de aula, conversavam pouco, geralmente apenas com seus compatriotas. De forma geral, a fala dos educadores apontava essa situação como uma característica positiva das crianças da Bolívia, pois assim não faziam barulhos e, portanto, não ‘atrapalhavam’ o desenvolvimento das atividades. Ou seja, o bom comportamento e a timidez atribuída a esses educandos, o que a nosso ver se tratava de um símbolo de estigma,<sup>2</sup> eram compreendidos pelos professores como uma das vantagens em ter bolivianos em suas turmas, pois eles não ‘atrapalhavam as aulas’. O interessante é que nesse recolhimento que se acham as qualidades positivas

---

<sup>2</sup> Goffman (2008, p. 53) define os símbolos de estigma como o contraposto dos símbolos de prestígio, ou seja, “[...]signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução conseqüente [*sic*] em nossa valorização do indivíduo”.

desses alunos, os quais, em vista disso, são transformados em modelo, inclusive para seus colegas brasileiros. É uma estigmatização eivada de ambiguidades, que realça o isolamento e o transforma em algo positivo. O outro é reconhecido, mas não positivamente. “Enfatiza-se o ‘outro’, sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados, dentro do próprio espaço escolar e das práticas sociais mais amplas, em uma perspectiva intercultural crítica.” (CANEN, 2000, p. 146). Assim, há uma essencialização da identidade do outro, que, se silenciado, é visto positivamente, mas tido como um entrave para a boa sociabilidade no meio escolar quando a ele se atribuem dificuldades de aprendizagem como se lhe fossem inerentes.

A esse respeito, a fala da coordenadora pedagógica deixa explícita a forma como a escola lida com a presença de estudantes bolivianos em seu corpo discente:

*A presença dos estrangeiros é, pra mim, eu encaro como normal. Faz parte da [pausa] cultura da nossa cidade, né, ter muitos estrangeiros [pausa]. São Paulo é assim: recebe muitos estrangeiros, e é normal que eles frequentem a escola como todos os outros, não vejo empecilho nenhum. Eu acho, assim, que **o que há [de] empecilho dos estrangeiros é a questão da língua, né?** A língua, ela dificulta um pouco, um pouco ou muito. É [pausa] que essas crianças possam [pausa] é [pausa] se apropriar do espaço escolar, né, a língua. Então, nós temos muitas crianças que ficam um pouco defasadas no aprendizado da linguagem e da escrita por conta da língua materna, porque, eu penso assim: eu já tô na escola desde que [pausa] – vamos colocar os bolivianos, por exemplo. Como exemplo, então, quando eles chegavam na cidade, [pausa] os pais faziam questão de ensinar a língua, né, língua portuguesa pros filhos, pra que os filhos não passassem por constrangimentos ou por alguma defasagem de aprendizado na escola, então, eles, **a preocupação deles era muito forte em adaptar as crianças aqui.** Hoje existem muito mais estrangeiros [pausa] e a gente percebe que eles vivem em comunidades um pouco mais fechadas, porque tem muito mais [estrangeiros na cidade]. Então, antes, antigamente, era assim: vinha uma família, duas famílias, e **eles tinham que se adaptar ao nosso ritmo, agora não, adaptar ao ritmo ou não é [pausa], não faz muita diferença, então eles não fazem muita questão de, por exemplo, ensinar a língua, eles continuam falando espanhol dentro de casa, e isso dificulta muito essa adaptação deles.** Então, às vezes, **a gente tem que chamar, né, pedir pros pais começarem a usar mais a língua portuguesa em casa, pra que a criança se adapte mais rápido aqui na escola.** (Meire,<sup>3</sup> coordenadora pedagógica, grifos nossos).*

A questão trazida pela coordenadora pedagógica ultrapassa a da língua, pois diz respeito à resistência dos bolivianos em se ‘adaptarem’ à cultura escolar e brasileira do modo como se espera que eles o façam. Essa fala salienta a necessidade de adaptação dos alunos bolivianos ao universo considerado homogêneo do espaço escolar, indo ao encontro do discurso predominante na instituição.

Meire afirma solicitar às famílias de alguns educandos que se comuniquem apenas em português dentro de casa, para facilitar o processo de adaptação. A escola, assim, atribui à origem dos alunos estrangeiros e à interação na família as dificuldades que dizem ter na aprendizagem. Nessa perspectiva, a língua torna-se o separador de dois espaços sociais que são considerados antagonistas e competitivos, mas é também um símbolo usado para demarcar o que é ser estrangeiro, a partir do olhar de quem o considera assim, e, dessa forma, deixar claro que essa condição é inferior. Isso se comprova porque há crianças, filhos

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

de bolivianos, que já são nascidas no Brasil, mas continuam a ser classificadas como estrangeiras, em uma alusão negativa a essa condição. A identidade do outro é, neste caso, vista como negativa e, por isso, precisa ser ultrapassada.

Ao nosso ver, portanto, a fala da coordenadora pedagógica revela violência cultural por parte da prática institucional ao solicitar aos pais dos estudantes bolivianos que não falem sua própria língua. Embora a identidade cultural não se restrinja à língua, esta é parte essencial daquela. Portanto, referir-se de maneira pejorativa à língua de um povo é desqualificar a identidade dele.

Boaventura de Sousa Santos (2008) explica que, para justificar o consenso social, as políticas de Estado tentam naturalizar as diferenças entre os grupos sociais, impondo uma suposta identidade nacional, com caráter universal:

Na maior parte dos casos, a identidade nacional assenta na identidade da etnia ou grupo social dominante. As políticas culturais, educativas, de saúde e outras do Estado visam naturalizar essas diferenças enquanto universalismo e conseqüentemente transmutar o acto [*sic*] de violência impositiva em princípio de legitimidade e de consenso social. A maioria dos nacionalismos e das identidades nacionais do Estado nacional foram construídos nessa base e, portanto, com base na supressão de identidades rivais. Quanto mais vincado é este processo, mais distintamente estamos perante um nacionalismo racializado ou, melhor, perante um racismo nacionalizado. De facto, nestes contextos, qualquer expressão de identidade cultural é denunciada como episódio de neo-colonialismo [*sic*], tribalismo, racismo, ou ainda como um atentado à identidade nacional. (SANTOS, 2008, p. 294).

Santos (2008) acrescenta que a escola é uma das principais instituições em que a política de homogeneidade cultural se assenta.

Santiago, Akkari e Marques (2013) destacam a importância de compreender e lidar com a diversidade cultural de forma a admitir a existência de diferentes culturas e de buscar a compreensão de suas linguagens e valores, símbolos tecidos em contextos sociais e históricos específicos. “Nessa perspectiva, a escola passa a assumir a construção de seus processos educativos com base nas relações interculturais, em que a interação e o diálogo produzam novos significados sobre os diferentes contextos culturais.” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 181).

Outro ponto de destaque no trabalho de campo foi o acompanhamento de situações eivadas de dinâmicas de preconceito em relação aos bolivianos, como a que se refere especificamente à língua, questão que abordaremos mais intensamente a seguir.

### **A língua como justificativa para o preconceito**

Durante o período de acompanhamento das atividades na escola, foi possível presenciar muitas situações envolvendo brasileiros e bolivianos, em cujo processo comunicacional ocorriam tensões. Uma das situações mais elucidativas nesse quesito ocorreu ao final de uma reunião de pais da turma do 1º A, na qual uma mãe, de origem boliviana, foi conversar com a professora sobre algumas dúvidas que tinha em

relação ao preenchimento de uma ficha entregue pela escola. Esta ficha tratava-se de uma atualização cadastral que a escola estava fazendo e nela constavam perguntas sobre os dados pessoais dos pais e das crianças, a renda familiar e as opiniões da família a respeito da unidade de ensino. Essa mãe estava em dúvida quanto ao preenchimento dos campos ‘Cidade de nascimento’, ‘UF’ e ‘CEP’. A professora, prontamente, tentou responder à solicitação da mãe, mas, claramente, não conseguiu entender qual era a dúvida da senhora boliviana. As duas passaram vários minutos conversando; a mãe apontando os campos e declarando que não sabia o que significavam aquelas palavras ou siglas, e a educadora tentando explicar que ela deveria escrever o nome da cidade em que a criança havia nascido, o estado e o CEP da residência atual, mas sem conseguir se fazer clara. Ao final, a professora, tentando ser gentil, mas já demonstrando certa impaciência, indicou que bastava ela escrever que a estudante havia nascido na Bolívia e afirmou que não era necessário escrever o número do CEP, mas apenas o endereço residencial. A mãe abaixou a cabeça, escreveu o que lhe foi pedido, agradeceu e entregou o formulário à educadora, que o recolheu e despediu-se da senhora.

O ato de abaixar a cabeça e simplesmente escrever o que lhe foi dito sem continuar questionando a educadora demonstrou o desconforto da mãe boliviana diante da situação. Lembramos das palavras de Goffman (2008, p. 27): “[...] sentimos que o estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, que sabe que nós também a percebemos e, inclusive, que não ignoramos que ele a percebe”.

Após a saída da mãe, a professora, com um sorriso escarnekedor, olhou para uma de nós, pesquisadoras, e comentou: “*Assim fica difícil, né?!*”. Na sequência, aproximou-se e comentou sobre as dificuldades de comunicação que tem ou já teve com várias famílias de estudantes. Falou sobre o pai de um aluno, que ainda não havia enviado para escola um caderno para seu filho utilizar na aula de Inglês, pois não havia entendido a solicitação para colocar na mochila quatro cadernos: um para as atividades na classe, um para lição de casa, um para as aulas de Inglês e o último para as aulas de Artes. De acordo com a professora, ela escreveu um bilhete solicitando a esse pai o envio dos cadernos, mas ele só assinou a solicitação e não encaminhou os materiais, provavelmente por não ter compreendido o que estava escrito no bilhete.

Por essa fala, é possível perceber que a educadora tem ciência da dificuldade de comunicação que há entre ela e os familiares de alguns dos seus alunos; contudo, não demonstrou a intenção de repensar a forma como se comunica com eles, com o objetivo de ser mais clara ou tentar compreendê-los. É importante destacar que essa educadora já havia mencionado, em outro momento, que acreditava ser necessário os bolivianos se adaptarem à escola, e não a escola a eles. Esse discurso é apontado por Santiago, Akkari e Marques (2013) como o mais recorrente nas escolas atualmente, no qual a diversidade cultural é vista como problemática e dificultadora do processo de escolarização, sendo associada ao fracasso escolar. “Qualquer que seja a linha oficial adotada [...] a diversidade étnico-cultural é vivida por alguns profissionais e gestores

da educação como um problema, uma dificuldade ou mesmo um fardo” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 77).

A questão da dificuldade de comunicação foi percebida em outras cenas e comentada também por outros profissionais da escola.

Em uma determinada situação, os estudantes levaram para casa uma solicitação de autorização para participarem da festa junina da escola. No dia seguinte, uma aluna boliviana do 2º ano devolveu a autorização preenchida incorretamente, afirmando que seus pais não haviam entendido como era para escrever. A professora pegou outra folha, preencheu as informações sobre a aluna e pediu para ela levá-la novamente para casa e colher apenas a assinatura no campo apontado. Percebemos que foi a forma encontrada pela educadora, naquele momento, para solucionar a situação; contudo, essa cena salientou nossa preocupação com o fato de a família autorizar algo sem ter muita clareza do que se tratava, provavelmente porque não dominava a língua portuguesa escrita.

Nessas cenas, é possível perceber o desconforto e o constrangimento que os bolivianos enfrentam no cotidiano da escola. Os professores e funcionários da UE lidam com esses sujeitos como se eles fossem um obstáculo para o funcionamento e a eficiência da escola. Os olhares e as expressões feitas pelos profissionais da escola durante essas conversas indicam o menosprezo dirigido a essa população, com falas fortemente marcadas por um discurso de piedade e dó em relação aos estudantes bolivianos, descritos como crianças extremamente pobres, com pais e mães ‘escravizados’ nas oficinas de costura e desprovidas de condições de higiene consideradas básicas, assim como apontaram Freitas e Silva (2015) em sua pesquisa sobre bolivianos na escola. Mesmo nas entrevistas, essas concepções apareceram indiretamente, como no exemplo abaixo:

*[...] eles [bolivianos] moram em casas comunitárias, eles têm pouco espaço, às vezes eu penso que a questão de higiene deles é complicada, mas é porque eles moram nessas casas, são várias famílias, dificuldades financeiras e de espaço mesmo, entendeu?! E, de repente, a gente tem as nossas crianças brasileiras, elas têm as casas delas, moram lá a mãe, o pai, o avô, a avó, o tio, a tia, mas é a família ali próxima, não são outras pessoas de outras famílias. E aí, eu acho que acaba organizando melhor o espaço deles, né?!*

*[...] É, eu não sei se é cultural, mas ‘cê’ vê: apesar de eles terem essa preocupação com a escola, eles vêm bem sujinhos pra aula, né?! Aí também entra nessa questão de como eles vivem, uma vida bem precária, né?! Uma vida bem precária, eles têm um espaço complicado ali pra tá vivendo e [pausa] saem pra Bolívia duas vezes por ano, né? (Professora Flávia, 1º ano A).*

Goffman (2008) salienta que, mesmo com a convivência diária entre as pessoas ‘normais’ e os estigmatizados, é possível não haver qualquer diminuição do preconceito dos primeiros em relação aos últimos, ou seja, a familiaridade não garante a inexistência da discriminação.

Vale destacar que a escola, como instituição social que é, não oferece aos professores e aos outros profissionais uma formação adequada, um treinamento, isto é, condições para lidar com a diversidade. Além disso, parece não haver por parte de alguns profissionais da educação uma preocupação com a comunicação

realizada dentro da escola; não observamos um desejo de entendimento e de melhora do processo comunicativo entre adultos e crianças, especialmente com os bolivianos.

Para além das cenas entre adultos, foram observadas também inúmeras situações na escola em que os estudantes bolivianos e os educadores apresentavam grande dificuldade de diálogo, especialmente nas três salas do 1º ano. Um bom exemplo disso é a fala deste professor, ao ser questionado sobre as principais dificuldades no processo de alfabetização:

*Então, a gente vê que, às vezes, tem aluno aqui que não entende o que a gente fala, nem a gente entende o que eles falam [pausa]. E aí complica muito, assim, pra dar aula, então a gente tem que trabalhar muito em roda de conversa, trabalhar com música pra ver se desenvolve isso e aí a gente é [pausa] conseguir prosseguir na alfabetização. Mas essa é [pausa], sinto hoje que é um desafio muito grande que a gente tem na sala. (Professor João, 1º ano C).*

Uma vez que as crianças estão sendo iniciadas no processo de alfabetização, a fala do professor João demonstra que, para além da questão da diferença de língua, há dificuldade na comunicação entre professores e alunos, comunicação esta que pode ocorrer de várias maneiras e estabelecer um vínculo para o sucesso nesse processo. A perspectiva da educação multicultural, preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é vista, como se pode perceber, como um entrave para o processo de alfabetização, e não como uma possibilidade, dada a presença de pluralismo cultural, personificado por alunos bolivianos, neste caso. Se não há valorização da heterogeneidade cultural dentro de uma sala de aula, tão claramente vista nesse quadro, pressupõe-se que o pluralismo regional e de grupos sociais sequer seja reconhecido ou considerado e, portanto, seja tratado como homogeneidade, com pequenos detalhes irrelevantes. A política educacional da escola, então, apoia-se no “mito do monolinguismo” (DECROSSE, 1989), que, por sua vez, fortalece a perspectiva reducionista e estereotipada da língua(gem) híbrida (SANTOS; CAVALCANTI, 2008) e da própria pluralidade cultural expressa pela língua.

A questão da língua foi a mais citada pelos educadores como um desafio ao processo de alfabetização dos alunos bolivianos. A professora Carla, ao ser questionada sobre o trabalho com estrangeiros, declarou que considera algo difícil, especialmente por lidar com crianças que já foram alfabetizadas em outro idioma e, por isso, trocam as letras na escrita e na fala:

*Acho difícil, principalmente as crianças que já foram alfabetizadas lá [país de origem], elas trocam muito as letras, a fala deles, eles transcrevem. Então, você tá trabalhando a língua portuguesa, mas eles trazem uma cultura, eles já estão já com essa cultura, e é difícil, porque você fala: “Eu tenho que ensinar a língua portuguesa”, mas, ao mesmo tempo, você não quer que eles percam o que eles tiveram, porque eu acho interessantíssimo. [...] Eu não sei trabalhar o espanhol em sala de aula, eu não falo uma palavra, então você, de certa maneira, você força eles a perderem um pouco disso, infelizmente, né?! O que acontece é que eles têm isso em casa, mas, muitas vezes, o ano passado eu estava com um aluno que os pais não falavam português, o aluno desse ano [pausa], a mãe não fala nada do português, então o que que acontece quando a família não fala? A criança entra num choque, porque aqui é uma coisa, em casa é outra, e você vê, muitas vezes, a criança sem saber o que fazer. Aí você chama os pais, conversa com os pais e pede pra eles conseguirem fazer um pouco essa integração, porque a criança, às vezes, ela se perde totalmente nesse processo, não tem essa integração. Os pais que já falam português conseguem um pouco assessorar nesse sentido, agora*

*os que não falam, a criança não sabe muito o que fazer, em casa é uma língua, na escola é outra, né?! E, pra eles, fica um pouco confuso quando isso acontece, não só pra eles, eu acho que o professor também. É, eu, sinceramente, tem muitos momentos que eu não sei como lidar com isso.* (Professora Carla, 2º ano A).

Ainda que a constatação do desafio com a língua apareça nas entrevistas, a instituição não possui qualquer iniciativa ou projeto relacionado ao aprendizado da língua portuguesa, nem no turno nem no contraturno escolar. Prevalece a ideia de que os alunos devem se adaptar à escola.

Os educandos são percebidos e tratados como um todo homogêneo, sem que haja necessidade de a escola promover novas ações e práticas para uma escolarização adequada e de qualidade. Isso mostra que não há, na instituição escolar, recursos e investimentos para possibilitar aos educadores o trato dessa questão de maneira apropriada.

A língua, como se pode perceber, é vista por parte dos docentes entrevistados como um dos maiores ‘problemas’ da cultura do outro. A reboque, a ideia de pluralismo cultural é restrita à língua, que é vista como algo a ser superado para dar lugar à outra, a hegemônica, que possibilita, na visão dos professores, a integração social e a comunicabilidade. Os alunos bolivianos, então, são vistos como ‘iletrados’, mesmo os que estão no início do processo de alfabetização. Essa é mais uma característica estigmatizante atribuída à identidade deles.

Durante todo o estudo etnográfico, em nenhum momento, ao falarem sobre os alunos estrangeiros, os entrevistados comentaram sobre a interação entre os educandos. Somente destacaram a questão do idioma como um complicador do processo de alfabetização e letramento:

*Eles trocam muito [as letras das palavras em português]. Como eu te falei, eles transcrevem muito a fala pra escrita, então o que que acontece: do jeito que ele fala ele vai escrever e, muitas vezes, ele troca, ele faz essa troca grande nas letras, e aí você tem todo um processo de mostrar o som da palavra em português, de como você fala isso no português pra ele poder transcrever. É mais difícil, muito mais difícil. As minhas crianças que vieram, que chegaram esse ano, não chegaram em fevereiro, elas chegaram [pausa] algumas em março, outras em abril, são as minhas crianças que não estão alfabéticas. Elas não foram alfabetizadas lá no primeiro ano, vieram já pro segundo, não estão alfabéticas, e essa diferença de fala é [pausa]. Você, quando você pega uma criança que tá acostumada com o português desde o início, você fala a palavra, automaticamente ela já pega o som e ela já transcreve. A criança, você fala com ela, você é **obrigada** a olhar pra ela diretamente pra ela perceber a fala nossa no português e, mesmo assim, muitas vezes, ela não consegue colocar isso no papel, ela tem [pausa]. Eu ‘tô’ com três crianças que não estão é [pausa], duas não estão alfabéticas e mais dois, todos os quatro são bolivianos, e são os quatro que não conseguem acompanhar o conteúdo da sala, os quatro mais o meu aluno chinês, que no ano passado não falava uma palavra, esse ano ele já se adaptou, né?! Mas ele faz toda essa troca ainda, ele faz muito essa troca, e é o segundo ano dele já aqui no Brasil. E, mesmo assim, ele ainda faz muita troca, então, olha, pra você vê, os meus alunos que têm muita dificuldade no português são os meus alunos de origem estrangeira.* (Professora Carla, 2º ano A, grifos nossos).

Como se pode perceber na narrativa, há uma relação bastante tensa entre o trabalho docente e o processo de aprendizagem do(a) aluno(a) estrangeiro(a), que é visto(a) como o(a) diferente, no sentido negativo, especialmente em relação à língua, o que levaria o(a) professor(a) a uma condição de desgaste e de desmotivação quanto ao próprio trabalho.

Na pesquisa sobre crianças bolivianas em uma escola de São Paulo, Freitas e Silva (2015) registraram uma situação, diferentemente das que pudemos observar, em que uma professora valorizou a língua do aluno boliviano e, aos poucos, ele foi perdendo o receio de não ser compreendido. Foi estabelecida uma relação de reciprocidade, e as expressões utilizadas pelo aluno boliviano foram incorporadas na sala de aula, trazendo interação de fato entre os alunos da sala e a professora. O aluno desenvolveu, assim, o aprendizado da língua portuguesa de forma afetiva e via a escola como local de acolhimento. Por outro lado, segundo apontam os autores, os alunos que foram repreendidos e tiveram sua língua desvalorizada por outros professores demonstraram receio, dificuldades de comunicação e não se adaptaram à escola. Foi justamente isso que pudemos observar no trabalho de campo. A escola tornou-se um local em que as diferenças ficaram marcadas negativamente. Em lugar de acolhimento, a escola era vista pelos alunos bolivianos como o espaço do receio e do constrangimento, no qual eles eram os *outsiders*.

### Reconhecimento e alteridade

De modo geral, as crianças de origem boliviana, mesmo as nascidas no Brasil, carregam traços étnicos e fenotípicos singulares, que demarcam sua condição de estrangeiras, fato que é ressaltado em diversas situações do cotidiano escolar. Ou seja, como já apontado, a classificação ‘estrangeiro’ é algo que advém da relação diante do outro, é um lugar social que ultrapassa a questão geográfica ou a noção de nacionalidade. Essas crianças podem ser consideradas os “*outsiders*” em contraposição aos “estabelecidos”, conforme categorizações de Elias e Scotson (2000) utilizadas em pesquisa semelhante a esta, feita por Freitas e Silva (2015).

Além dos traços aparentes, a língua é um marcador fundamental da identidade boliviana, que, neste contexto de línguas em contato, torna-se um elemento utilizado pela prática educacional do ambiente escolar estudado como justificativa para a opressão por parte dos falantes da língua dominante naquele território. Assim, a hierarquia entre estudantes brasileiros e bolivianos está fundamentada e traz consigo não apenas as construções de ideias expressas pela palavra mas também a imagem estereotipada do que é ser boliviano(a).

A língua, então, é a expressão da imagem identitária dos alunos bolivianos e, por isso, como vimos nas falas de professores e coordenadores, deve ser silenciada e substituída pela considerada superior e adequada. Situação de subalternização do outro por meio da língua muito semelhante à que acontece dentro do próprio território brasileiro em relação aos povos nativos. Em um país com uma grande pluralidade de línguas, a língua dominante, a portuguesa, tornou as outras subalternas, o que se relaciona direta e intensamente com as relações interidentitárias, como bem aponta a pesquisa feita por Maher (1996) sobre educação indígena e o que é ser um(a) professor(a) indígena no Brasil.

Nas relações cotidianas que observamos na escola, notamos que as crianças bolivianas pareciam buscar constantemente o contato com outras crianças bolivianas, mesmo quando ainda não se conheciam. Uma cena que destacamos ocorreu no primeiro dia de aula, protagonizada por um estudante boliviano do 1º ano A. Ele acabara de chegar à sala de aula; a professora o conduziu até o lugar onde ele deveria se sentar e pediu para ele pegar o caderno e o estojo. Na sequência, a educadora entregou uma folha em que havia o calendário do mês, foi à frente da lousa e explicou a atividade para toda a turma, que consistia na pintura do dia do mês no calendário entregue. Observamos que, enquanto as outras crianças realizavam o exercício, este menino olhou para o interior da sua mochila, mexeu no que estava dentro dela e depois ficou por alguns minutos parado na cadeira movimentando a alça da mochila. Permaneceu de cabeça baixa por um tempo e, após alguns minutos, olhou em volta da sala, levantou-se e foi até a primeira carteira de outra fileira, na qual estava sentado um estudante boliviano, e, com voz muito baixa, pediu um lápis de cor emprestado. Essa ação chamou-nos a atenção, pois havia outros colegas próximos ao novato, mas ele foi justamente até a mesa de uma criança que estava muito distante. Um tempo depois, conversamos com a segunda criança e perguntamos se ela já conhecia o estudante novo, e ela nos respondeu que não.

Essa cena ajuda-nos a refletir sobre o processo de reconhecimento que ocorria nas relações entre as crianças bolivianas da escola que acompanhamos. Especialmente os estudantes bolivianos recém-chegados pareciam buscar na figura de um compatriota alguém para ajudá-los em alguma questão, para fazer as atividades da escola ou para brincar e passar o momento do recreio juntos.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (SILVA, T., 2000, p. 82).

Como Silva (2000) destaca, a identidade está vinculada à relação dos que pertencem e dos que não pertencem àquele grupo. Durante o trabalho de campo, identificamos vários episódios entre os estudantes bolivianos em que transparecia esse reconhecimento do outro como igual ou como diferente. Particularmente nos momentos do recreio, na interação durante as brincadeiras e no momento do almoço, era possível observar essas relações.

Comumente no horário do recreio, notávamos pequenos grupos de crianças espalhados pelo pátio e pelo refeitório da escola. O que se destacava nesses agrupamentos era o fato de haver pouquíssimos grupos que continham crianças bolivianas e brasileiras juntas. Havia uma grande quantidade de agrupamentos que concentravam somente crianças de origem boliviana. Como podemos perceber, a prática educacional da escola não partilhava da visão de que a língua é um lugar de interação, pois ainda a via como uma barreira entre estudantes de línguas distintas. O paradigma de ensino da língua portuguesa parece estar baseado, neste caso, no chamado “ensino comunicativo” da língua portuguesa, desenvolvido a partir da década de

1970, que “[...] buscava promover não somente o conhecimento linguístico, como também o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão de mensagens diversas pelos alunos, dando ênfase à leitura de textos escritos” (ESPÍRITO SANTO; SANTO, 2018, p. 156).

A visão da língua e da linguagem não como instrumentos de comunicação, mas como meios de interação pressupõe também uma relação afetiva com ela e, portanto, a aproximação entre os sujeitos que dela participam. O afastamento pelo não reconhecimento identitário do outro em termos positivos, como se pôde perceber, gera o isolamento no espaço escolar, o que impede uma educação multicultural e fecha os caminhos para a interculturalidade.

A postura de não promover práticas integradoras entre os alunos e a maneira como isso se reflete na separação tão marcada entre os grupos de crianças nessa UE podem ser melhor compreendidas no episódio abaixo relatado.

Certa vez, na hora do recreio, observávamos a interação entre as crianças, quando um aluno boliviano se aproximou, curioso por nossa presença ali. Começamos a conversar com ele a respeito do que costumava fazer na hora do recreio, e ele comentou que passava o horário do intervalo com seu primo, Ariel, porque o primo havia recém-chegado ao Brasil e não sabia falar português. Ao relatar isso, imediatamente chamou Ariel e o apresentou; conversava com seu primo em espanhol e conosco em português. Ao ser questionado sobre onde havia aprendido a língua, ele declarou que seus pais só falavam espanhol e que o português ele havia aprendido na escola. José afirmou que muitas crianças bolivianas só conversavam com outras crianças bolivianas porque tinham vergonha de não serem compreendidas pelos seus colegas brasileiros. Assim, para se preservar de algum constrangimento, eles evitavam conversar com não bolivianos. Também salientou que ‘era mais fácil’ conviver com outros bolivianos, pois moravam próximos uns dos outros.

O desconforto descrito por José revela questões ligadas não apenas à língua materna e à língua portuguesa mas também à sua identidade, que estava em ameaça na escola. A possível diluição da língua na escola está atrelada ao não reconhecimento da alteridade por parte dos que falam a língua hegemônica, cuja identidade, também hegemônica (ou dos ‘estabelecidos’), é por ela representada. A interação entre os alunos bolivianos, os não bolivianos e os professores não tinha fluidez, em razão não apenas da língua mas também da crença de que a língua desses estrangeiros constituía-se em empecilho para o aprendizado e para o próprio reconhecimento da identidade étnica deles. Maher (1996) demonstra situação semelhante em um momento em que os professores indígenas que pesquisou manifestaram-se sobre o quão importante era para eles, que usavam já o português, aprender a língua tradicional e a expressarem com gestuais (o que ela chamou de cultura interacional), para além das palavras, entendendo que o português era uma língua ‘emprestada’ e que a língua materna representava uma fronteira a ser respeitada em relação à identidade deles. Reafirmamos aqui a ideia, amplamente fundamentada em teoria, de que a identidade não é fixa, mas

dinâmica e contrastiva. Assim como a identidade cultural, a língua é movimento e fluidez, o que significa que propiciar um espaço de interação intercultural possibilita não apenas a expressão mas também o processo de construção da identidade, que pressupõe, por sua vez, a troca e o reconhecimento da diferença de forma positiva.

Hall (2006, p. 59) declara que uma das principais fontes da identidade cultural é a cultura nacional em que nascemos, à qual nos referimos como parte de nossa natureza essencial, sem termos consciência de que se trata de algo construído e transformado ao longo do tempo:

[...] não importa quão diferentes seus membros 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 nacional.

Essa identificação nacional se torna ainda mais forte no processo de imigração, no qual os imigrantes se inserem em um novo contexto sociocultural e econômico e se deparam com inúmeros obstáculos e estranhamentos, desde a diferença de língua até elementos da cultura material em geral.

Como bem apontou Maher (1996, 2016), a identidade é a performatividade que se dá por meio do discurso, do uso da linguagem no espaço fluido da cultura. Se, no espaço escolar, o reconhecimento do outro se dá a partir do estigma e da negação de seu próprio discurso e do bloqueio da expressão da linguagem, então a interação ocorre por meio da opressão contra os que estão no grupo minoritário e a violência se torna a única linguagem comum possível, perpetuando a condição deles de *outsiders* ou de eternos estrangeiros, aos quais se nega a plena cidadania.

## Considerações Finais

Este artigo teve o objetivo de analisar a língua como um elemento de organização da identidade e classificação da alteridade a partir das relações entre alunos bolivianos e brasileiros em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo.

Durante o trabalho etnográfico, foi possível observar que, mesmo havendo um fluxo contínuo de matrículas de estudantes estrangeiros na rede, a unidade escolar estudada ainda apresentava diversas falhas no processo de inclusão desses alunos.

A principal e mais aparente dificuldade encontrada e relatada pelos educadores nesse processo foi a língua. O fato de não entenderem algumas instruções transmitidas pelos professores e de não sentirem que são totalmente compreendidos por eles e por seus colegas brasileiros proporciona aos alunos bolivianos um ambiente intimidador, desconfortável e hostil. Essa situação pôde ser observada por meio do silêncio desses estudantes em sala de aula, que só foi rompido quando se dirigiam aos colegas bolivianos ou aos que imaginavam que os compreenderiam. Mesmo quando já possuem fluência na língua portuguesa, o sotaque e as formas de pronúncia das palavras podem gerar situações de incômodo para os estudantes

estrangeiros, o que seria uma hipótese para justificar a timidez e a insegurança percebidas durante o trabalho etnográfico.

Ao que tudo indica, umas das poucas facilidades de adaptação das crianças bolivianas recém-chegadas parece ser a convivência com outros bolivianos (muitas vezes familiares ou vizinhos) que estudam na mesma escola e acabam tornando-se mediadores ou a principal fonte de informação a respeito do que ocorre dentro e fora da instituição.

Diante desse quadro, acreditamos que a instituição escolar, que poderia ser um espaço fecundo de trocas culturais, precisa repensar, por meio de seus agentes, a forma como está promovendo a inclusão (ou não) desses estudantes imigrantes. Por esse motivo, julgamos fundamental a adoção da perspectiva intercultural, pois a compreendemos como elemento incontestado na desconstrução de estigmas e na construção de sociedades mais democráticas.

Além disso, também consideramos importante pensar na possibilidade de uma educação bilíngue, que teria o objetivo de valorizar as outras línguas de alunos estrangeiros, para além da língua portuguesa.

É inegável que é um grande desafio a promoção da educação intercultural. Entretanto, ignorar as diferenças existentes no ambiente escolar é também negar a identidade do outro e a possibilidade de um aprendizado pautado pela diversidade cultural e pelo respeito à diferença.

## Referências

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. ISSN 1980-5314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.) **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz *et al.* Campinas: Unicamp, 1989. p. 19-29.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, [São Leopoldo], v. 16, n. 1, p. 152-162, jan./abr. 2018. DOI: 10.4013/cld.2018.161.14.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143246>.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio**: questões de linguagem e identidade. 1996. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 719-733, 2016. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/0102-44500164769937201>.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008, p. 279-316.

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, dez. 2008. ISSN 2175-764X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132008000200010>.

SILVA, Sidney Antonio da. **Costurando sonhos**: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997.

SILVA, Sidney Antonio da. A praça é nossa: faces do preconceito num bairro paulistano. **Travessia**, São Paulo, ano XVIII, n. 51, p. 39-44, jan./abr. 2005. ISSN 1806-9452. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392005000300007>.

SILVA, Sidney Antonio da. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 157-170, ago. 2006. ISSN 1806-9592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200012>.

SILVA, Sidney Antonio da. Bolivianos em São Paulo: dinâmica cultural e processos identitários. *In*: BAENINGER, Rosana (org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 19-34.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.