



REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana

ISSN: 1980-8585

ISSN: 2237-9843

Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios

Kohatsu, Lineu Norio; Braga, Adriana de Carvalho Alves; Felipe, Irene Monteiro

Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos
de experiências sobre línguas, culturas e identidades

REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana,
vol. 30, núm. 65, 2022, Maio-Agosto, pp. 185-202

Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios

DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006512>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407072660012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE ORIGEM BOLIVIANA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE LÍNGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES

*High School students with Bolivian immigrant backgrounds:
experience reports on languages, cultures and identities*

Lineu Norio Kohatsu ^a

Adriana de Carvalho Alves Braga ^b

Irene Monteiro Felipe ^c

Resumo. Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir as experiências culturais de jovens secundaristas bolivianos e filhos de bolivianos. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública de São Paulo, nos anos de 2018 e 2019. Foram entrevistados 21 alunos da 3ª série do ensino médio, sendo 14 bolivianos e 7 brasileiros, filhos de bolivianos, de ambos os sexos. Foram analisadas: as relações dos jovens com os idiomas (espanhol, português e línguas originárias), com as fraternidades folclóricas, e os modos como se identificam. A análise dos relatos revela experiências singulares, diversas e heterogêneas, mostrando diferentes apropriações dos idiomas, graus variados de contato com a cultura boliviana e diferentes formas de identificação.

Palavras-chave: imigrantes bolivianos; estudantes de ensino médio; escola pública; folclore boliviano.

Abstract. *This article aims to present and discuss the cultural experiences of Bolivian high school students in Brazil. The empirical research was conducted in a public school in São Paulo between 2018 and 2019. Twenty-one students from the 3rd grade of High School were interviewed, 14 Bolivians and 7 Brazilians with Bolivian backgrounds. The results indicate the relations between youth and their languages (Spanish, Portuguese and native languages), with the Bolivian folk fraternities, and how they*

^a Professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: lineu@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1629-4296>.

^b Coordenadora Pedagógica na EMEF Lilian Maso - Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: andritsena@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9729-728X>.

^c Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: irenemonteiro@usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4462-0538>.

identify themselves. The analysis of the reports reveals singular, diverse and heterogeneous experiences, showing different appropriations of languages, varying degrees of contact with Bolivian culture and different forms of identification.

Keywords: Bolivian immigrants; public school; high school students; bolivian folklore.

À Sra. Esperanza Francisca Yujra de Quispe, in memoriam¹

Introdução

No Brasil, e principalmente no Estado de São Paulo, há alguns anos se observa o crescimento das matrículas de alunos de origem imigrante nas redes públicas de educação.

Os direitos dos estrangeiros estão previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988) e reafirmados pela Lei de Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017). Sabe-se, no entanto, que para o efetivo cumprimento do direito à educação é preciso garantir, além do acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão dos estudos. E, para a efetivação da inclusão escolar plena, é preciso identificar e remover as barreiras à aprendizagem, sendo o desconhecimento da língua do país de acolhimento um dos principais obstáculos enfrentados pelas crianças e jovens imigrantes, principalmente no início da escolarização.

A escola é indiscutivelmente um dos espaços sociais fundamentais para o aprendizado da língua, condição indispensável para aquisição do conhecimento escolar e para a socialização das crianças. No entanto, em São Paulo, as redes públicas de educação ainda não dispõem de programas específicos para o ensino do português aos alunos imigrantes nas escolas². A tarefa é usualmente delegada às famílias, cujos pais, alguns recém-chegados, nem sempre têm o domínio necessário para ensinar uma língua estrangeira aos filhos. Não raras vezes, os educadores ainda orientam os pais para que não conversem na língua materna com seus filhos, para não atrapalhar a escolarização (Freitas, Silva, 2015; Gondin, Pinezi, 2020), especialmente na fase da alfabetização.

A escola proporciona aos filhos dos imigrantes recursos para a inserção social, mas, por outro lado, pode provocar o distanciamento da língua originária na medida em que promove práticas pedagógicas assimilacionistas. E ainda, se a educação escolar deve promover o desenvolvimento pleno do educando,

¹ Esperanza Francisca Yujra de Quispe (1947-2021). Nasceu em La Paz, Bolívia e migrou para São Paulo, Brasil, em 1989. Foi fundadora da primeira Feira Boliviana e realizadora da 1ª Festa da Alasita de São Paulo. Dona Panchita, como era conhecida, faleceu em 04/03/2021.

² O projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” oferece cursos de português para imigrantes em escolas da Rede Municipal de São Paulo, mas é geralmente frequentado por jovens e adultos imigrantes.

ao desestimular o uso da língua materna, limita o desenvolvimento de suas potencialidades, restringe as possibilidades de expressão e comunicação das ideias, colocando os estudantes imigrantes em franca desvantagem.

Conforme consta nas Diretrizes da UNESCO sobre a Educação Intercultural (2006), as línguas expressam concepções de mundo e sistemas de valores. As competências linguísticas são indispensáveis para a autonomia e participação nas sociedades democráticas e os sistemas educativos devem atender as necessidades de todas as minorias.

Como alternativa às concepções e práticas pedagógicas monoculturais e assimilacionistas, a perspectiva intercultural tem sido apontada como uma forma de reconhecimento da diversidade cultural e linguística, possibilitando a relação dialógica entre diferentes culturas e um esforço contra os estereótipos, os preconceitos e o etnocentrismo (Ramos, 2008, p. 58).

Embora avanços importantes tenham sido alcançados no âmbito das políticas educacionais, com práticas inclusivas e de acolhimento em algumas escolas públicas (Kohatsu, Ramos, Ramos, 2020a), a educação na perspectiva intercultural ainda não está plenamente consolidada, mesmo em países em que as políticas migratórias estão mais avançadas, como em Portugal, conforme se observou na revisão de dissertações e teses realizada por Kohatsu, Ramos, Ramos (2020b).

Nas escolas argentinas também persistem práticas assimilacionistas em relação aos estudantes imigrantes, conforme apontam Beheran (2012) e Novaro (2011, 2019) em suas pesquisas etnográficas em escolas primárias e secundárias de Buenos Aires.

Considerando o papel fundamental da educação nas experiências das crianças e jovens imigrantes, especialmente os filhos de imigrantes bolivianos, Gavazzo *et al.* (2014), com base em suas pesquisas, discutiram como a educação afeta, não somente a formação intelectual, mas, sobretudo, as identificações nacionais, étnicas, de gênero, de classe e idade. As pesquisadoras ressaltaram as dificuldades vivenciadas pelos filhos de imigrantes que buscam equilibrar a orientação dos pais, especialmente em relação à língua de origem, e as demandas de assimilação da sociedade receptora, principalmente as pressões para se adaptarem à escola. Sob a tensão entre ambas expectativas, a “segunda geração” pode se distanciar da cultura parental ou fechar-se na comunidade migratória para evitar esses conflitos.

Entre as poucas pesquisas brasileiras que discutem as experiências de jovens da segunda geração de imigrantes, destacamos o artigo de Oliveira (2014) por abordar a questão do idioma.

Os trabalhos de Portes e colaboradores sobre os desafios vivenciados pela segunda geração de imigrantes nos Estados Unidos tornaram-se

referência inclusive para pesquisas realizadas em outros países. Tendo como base o conceito de assimilação segmentada (Portes, Zhou, 1993), os estudos empíricos mostraram que o processo de assimilação não é homogêneo, existindo percursos distintos que podem resultar em mobilidade ascendente, estagnação ou mobilidade descendente. Ressaltam ainda que a aculturação seletiva, com a preservação das tradições linguísticas e culturais, pode ser um fator de resistência à mobilidade descendente. Portes *et al.* (2008) advertem que “a americanização total tem o efeito de desconectar os jovens de seus pais e privá-los de um ponto de referência cultural a partir do qual podem basear seu senso de identidade e dignidade pessoal” (Portes *et al.*, 2008, p. 36).

Como exemplo de aculturação seletiva ou aculturação aditiva, Pàmies (2011) mostra como o islamismo proporcionou identidades positivas e resistência aos jovens de origem marroquina que vivem na Catalunha, possibilitando a manutenção de práticas religiosas e a integração social e favorecendo trajetórias acadêmicas mais exitosas, em comparação com jovens submetidos a intensos processos de assimilação.

Na perspectiva da Psicologia Intercultural, Berry (2004) tem sido referência para a compreensão dos processos de aculturação. Segundo Berry (2004), aculturação pode ser “definida como mudanças que ocorrem como resultado do contato entre grupos” dominantes e não-dominantes, afetando a ambos (Berry, 2004, p. 31), podendo ocorrer diferentes modos de aculturação. Quando os indivíduos não desejam manter sua herança cultural e procuram interagir com outras culturas, a estratégia é definida como assimilação. Em contraste, quando buscam manter a cultura de origem e evitar a interação com a cultura dominante, define-se como separação. A integração, por sua vez, ocorre quando se mantém a cultura de origem em algum grau e a aceitação da cultura da sociedade majoritária. Por fim, quando há pouca possibilidade ou desinteresse em manter a cultura de origem e pouco interesse em interagir com a sociedade receptora, ocorre a marginalização.

Com o propósito de contribuir para a discussão, apresentamos neste artigo um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos em uma escola pública estadual de São Paulo, Brasil.

Temos por objetivo apresentar e discutir os relatos de alunos bolivianos e brasileiros, filhos de bolivianos, do último ano do Ensino Médio (EM), sobre as experiências relacionadas às línguas e às culturas de origem vivenciadas na família, na escola e nos espaços comunitários. Com base nesses relatos, buscamos saber em que medida esses jovens de origem boliviana, em vias de conclusão da Educação Básica, mantiveram proximidade ou distanciamento da língua materna da família e se preservaram algum interesse pelas tradições culturais originárias da Bolívia, manifestadas por meio do folclore, nas danças

e músicas típicas, em festividades cívicas e religiosas, valorizadas por muitas famílias bolivianas que vivem em São Paulo (Silva, 2005, 2012; Santos, 2015; Arteaga, 2017; Silva, Mello, 2018).

Cultura(s) e identidade(s) em contextos migratórios: algumas notas

A questão da(s) identidade(s) cultural(is) de imigrantes é complexa e controversa, pois remete às concepções plurais de cultura, que no âmbito das ciências sociais e humanas seguem polêmicas.

De início, é importante recordar que as identidades nacionais foram constituídas durante o processo de formação dos Estados Nacionais modernos (Hobsbawm, 1990), no século XIX, com a difusão da língua oficial por meio dos sistemas nacionais de ensino (Zanotti, 1972) com o objetivo de gerar um sentimento de unidade e pertencimento à nação; a identidade nacional unificada, desse modo, se sobrepõe às diversas identidades étnicas e linguísticas existentes no interior dos territórios nacionais.

Segundo Hall (2006), a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultural nacional, produzindo “uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (Hall, 2006, p. 87). Como um intelectual diaspórico, cuja origem remonta a dupla diáspora, da África ao Caribe e do Caribe à Grã Bretanha, Hall (2003) problematiza a concepção binária e excludente de identidade – caribenho ou britânico –, apontando que é possível ser britânico sem deixar de ser caribenho. Hall escreve:

Em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” e cita “o aluno muçulmano que usa calça jeans larga, em estilo hip-hop, de rua, mas nunca falta às orações da sexta-feira, são todos, de formas distintas, ‘hibridizados’”. (Hall, 2003, p. 75-76)

Na mesma direção, Cuche (1999) aponta que as migrações internacionais promovem os encontros dos povos, multiplicando as identidades sincréticas, “duplas identidades” que, apesar de multidimensionais, não perdem sua unidade, pois “cada indivíduo integra, de maneira sintética, a pluralidade das referências identificatórias que estão ligadas à sua história” (Cuche, 1999, p. 194-195).

Segundo Cuche (1999), não há identidade em si, mas sempre em relação a uma outra; identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação (Cuche, 1999, p. 183).

A identificação, conforme Cuche (1999), ocorre no processo de negociação entre “auto-identidade” e “hetero-identidade”, dependendo da situação relacional de forças, do que está em jogo nas lutas sociais. Em uma

situação de dominação, a “hetero-identidade” se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários e leva a uma “identidade negativa”, vergonhosa e rejeitada. As minorias, por sua vez, fazem o esforço para se apropriar dos meios para definir suas identidades, transformando a identidade negativa imposta pela hetero-identidade, em uma identidade positiva, como o movimento “Black is beautiful” (Cuche, 1999, p. 190).

É importante recuperar a crítica que Cuche (1999) faz à noção de “cultura dos imigrantes”, erroneamente remetida à cultura do país de origem, à cultura nacional, como se esta fosse única e imutável. Por estar fora, o imigrante não acompanha a evolução cultural do país e da sua comunidade, apesar dos esforços para se manter fiel. “Cultura dos imigrantes” é uma cultura definida pelos outros, “é tudo o que os faz parecerem diferentes” (Cuche, 1990, p. 229), destacando-se apenas os “traços culturais” mais “exóticos”, sendo, assim, uma forma de fechar os imigrantes em uma identidade imutável desconsiderando que as culturas são vivas e dinâmicas. As culturas dos imigrantes não param de evoluir, são culturas sincréticas, mestiças, constituídas através da “bricolagem”, a partir de materiais heterogêneos e de diversas origens; são autênticas criações, reinterpretações, reinvenções (Cuche, 1999, p. 233).

É oportuno mencionar, mesmo brevíssimamente, as discussões de Canclini (1997) a respeito de certas concepções sobre o folclore, que o tomam como um conjunto de bens e formas culturais tradicionais inalteráveis. Em seu entendimento, a modernização e o desenvolvimento das tecnologias não suprime as culturas populares tradicionais, mas as transforma. Mesmo nas zonas rurais, o folclore não mantém um caráter fechado e estável, pois tece relações com a vida urbana e moderna por meio do turismo, das migrações e do comércio.

Festividades e folclore dos bolivianos em São Paulo: algumas referências

Pela importância e significado para os imigrantes bolivianos, as manifestações culturais, especialmente o folclore, têm se tornado objeto de interesse de pesquisadores que investigam a imigração boliviana em São Paulo (Silva, 2005, 2012; Santos, 2015; Arteaga, 2017; Silva, Mello, 2018).

Inicialmente realizadas na Igreja da Nossa Senhora da Paz, no bairro do Glicério, as festividades migraram para outros espaços que também se tornaram ponto de referência, como a Praça Kantuta. Atualmente, a Festa de Independência da Bolívia, realizada no Memorial da América Latina, é o maior evento dos bolivianos com os tradicionais atos de devoção à Nossa Senhora de Copacabana, padroeira nacional, e à Nossa Senhora de Urkupiña, padroeira de Cochabamba. Milhares de pessoas assistem aos desfiles dos grupos musicais

e as fraternidades folclóricas de danças típicas como morenada, diablada, caporales, tinkus e saya.

Segundo Santos (2015), a reinvenção do folclore pelos imigrantes bolivianos em São Paulo possibilita a reconstrução de identidade, o sentimento de pertencimento, o vínculo social entre as gerações, unindo adultos e jovens, bolivianos e brasileiros (filhos de bolivianos), e também a interação com a população, dando visibilidade à cultura e o reconhecimento social. Pelo que se pode entender, não se trata apenas de uma reprodução das tradições, mas uma reinvenção realizada pelos imigrantes e seus descendentes.

Além das festividades religiosas e culturais, outro aspecto a ser destacado é a relação que os imigrantes bolivianos e as gerações mais novas mantêm com o espanhol, com o português e com as línguas originárias mais faladas (aimará, quéchua e guarani). Conforme Silva e Mello (2018, p. 128-129), os imigrantes bolivianos conservam fortes vínculos com as línguas originárias, assim como mantêm a relação com suas culturas e tradições.

Silva e Mello (2018) observam que os bolivianos, assim como muitos imigrantes, ao se instalarem, desenvolveram um território identitário, um microcosmo no qual se constituíram redes sociais de cooperação e troca de capital social, promovendo o compartilhamento da cultura e da língua, propiciando um sentimento de pertencimento e funcionando como uma estratégia para a sobrevivência.

Merece ser mencionada também a dissertação de mestrado de Arteaga (2017), na qual analisa o processo migratório boliviano a partir da lógica *ch'ixi* (lógica da contradição, complementação e justaposição), elaborada por Silvia Rivera Cusicanqui (2010, citada por Arteaga, 2017), como crítica à racionalidade dicotômica ocidental.

A pesquisa empírica

A escola

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no município de São Paulo, uma das unidades com mais alunos imigrantes. À época da coleta de dados, conforme informado pela direção, estavam matriculados na escola cerca de 1.100 alunos, 311 no EM e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 84 de origem imigrante, a maioria de origem boliviana (36 bolivianos/as e 39 brasileiros/as filhos/as de bolivianos/as).

Participantes

Participaram das entrevistas 20 alunos/as da 3ª série do EM e 1 aluno do 3º termo da EJA, sendo 14 de nacionalidade boliviana e 7 de nacionalidade brasileira, filhos/as de bolivianos, de ambos os sexos, com idades entre 16 e

24 anos. O convite para participar das entrevistas foi feito a todos os alunos de origem boliviana matriculados na 3ª série do EM, nos anos de 2018 e 2019. A escolha dessa série ocorreu por ser o último ano do EM e conclusão da Educação Básica.

Instrumento e procedimentos

Na pesquisa mais ampla foram utilizados diferentes instrumentos e procedimentos para coleta de dados. No recorte apresentado neste artigo, privilegiamos os resultados obtidos por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado.

Inicialmente foram solicitados alguns dados pessoais, como local de nascimento do aluno e dos pais, idade e, no caso dos imigrantes, idade de chegada ao Brasil. Nas entrevistas foram abordados aspectos da vida escolar, mas neste artigo são apresentadas apenas as experiências com as línguas na escola e na família e a relação com as fraternidades folclóricas.

As entrevistas, gravadas sob consentimento dos jovens, foram realizadas na escola, em 2018 e 2019, seguindo as recomendações éticas de esclarecimento sobre objetivos, procedimentos e participação voluntária na pesquisa. Os jovens ou um de seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto teve aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Tal como exposto nos objetivos apresentados inicialmente, buscamos saber em que medida esses jovens de origem boliviana mantiveram proximidade ou distanciamento da(s) língua(s) materna(s) de suas famílias e se preservaram algum interesse pelas tradições culturais originárias da Bolívia, manifestadas por meio das festividades folclóricas. Desse modo, após a transcrição das entrevistas, para realização da análise, o material foi organizado em três itens: 1. línguas; 2. fraternidades folclóricas e 3. como se identificavam (boliviano-brasileiro) a despeito da nacionalidade. Em cada item, buscamos situar as respostas dos entrevistados em graus de proximidade-distanciamento, conforme será visto a seguir.

Resultados e discussão

1. Línguas

Constatamos diferentes usos das línguas no âmbito familiar, havendo em alguns casos: a) o predomínio do espanhol; b) predomínio do português; c) alternância das línguas. As três formas foram relatadas tanto por bolivianos como pelos brasileiros, filhos de bolivianos, mostrando que, nesse grupo de entrevistados, a nacionalidade não é um fator que determina o predomínio de uma língua ou outra.

a) Predomínio do espanhol na família

Três bolivianos (Keith, Freddy e Maria)³ e dois brasileiros (Evelyn e Jimmy) relataram que só falam espanhol em casa. Keith veio ao Brasil com três ou quatro anos; Freddy com dez anos e Maria com seis anos. Evelyn, mesmo tendo nascido no Brasil, conta que fala: “Espanhol, desde pequeno” (Entrevista com Evelyn, outubro de 2019).

Os cinco relataram confusão de idiomas na escola. Keith diz que ainda hoje confunde algumas palavras; Maria falava algumas palavras em espanhol; Jimmy misturava português com espanhol. Evelyn (brasileira) recorda que certa vez na creche disse: “Professora, eu posso pegar a minha *chompa*?” (Entrevista com Evelyn, outubro de 2019).

Apesar das dificuldades que tiveram com o idioma no início da escolarização, esses cinco alunos (três bolivianos e dois brasileiros, filhos de bolivianos) estão concluindo a Educação Básica e puderam aprender o português sem terem de abandonar a língua espanhola falada pela família. E ainda, vale ressaltar como a convivência no ambiente familiar tem sido um fator importante para a manutenção da língua materna.

b) Predomínio do português na família

Quatro bolivianos conversam em português com a família. Albert veio ao Brasil com um ano de idade; Anita, com cinco anos; Diana, com dois anos; Andressa, com três anos. Os três relatam a perda do espanhol: Albert diz que nunca responde em espanhol quando conversa com os pais; Anita e Andressa reconhecem que perderam ou esqueceram o espanhol; Diana diz que não sabe falar muito espanhol.

Diana comenta que seus pais têm domínios diferentes do português: “Meu pai trabalhava em casa. Ele ainda fala muito espanhol (...) minha mãe sempre trabalhou fora, em firma, então ela já falava o português fluente.” (Entrevista com Diana, outubro de 2018). É interessante destacar que o domínio da língua proporcionado pela atividade laboral também foi mencionado por alguns entrevistados na pesquisa de Silva e Mello (2018, p. 144).

Cindy, brasileira filha de bolivianos, também conversa mais em português: “eu sou mais acostumada a falar português porque espanhol eu não sei muito e falo um pouco meio engraçado” (Entrevista com Cindy, outubro de 2018).

É possível que Albert compreenda o espanhol, embora fale em português com os pais; Diana e Cindy, mesmo não falando bem ou falando “meio engraçado”, indicam que mantiveram algum nível de contato e entendimento

³ Estes nomes são fictícios, assim como os nomes dos demais participantes.

⁴ Blusa; na região andina, geralmente feita de lã de lhama ou alpaca.

da língua espanhola. De toda forma, indagamos se o uso predominante do português por esses jovens indica tendência à assimilação linguística.

c) Alternância de idiomas na família

Duas bolivianas relataram alternância dos idiomas. Arlin conta que fala em português com a irmã menor e em espanhol com os pais; Ghisela fala com a mãe em espanhol e com o pai em português: “aí vai acostumando português-espanhol, aí tem algumas partes que saem em portunhol. [...] na hora de falar tem algumas palavras que eu erro.” (Entrevista com Ghisela, maio de 2019).

Na família de três brasileiros (Aneth, Edwin e Antony) também ocorre a alternância dos idiomas, ora falando em espanhol, ora em português.

É interessante notar como o português vai se tornando predominante entre os irmãos mais novos: “O caçula não sabe nada de espanhol. O que está na minha sala também fala bem pouco, ele entende, mas não fala muito. Eu já entendo e consigo falar. A maior já fala muito espanhol.” (Entrevista com Aneth, outubro de 2018).

Diferentes níveis de habilidade linguística entre os filhos da mesma família foram apontados também pela pesquisa de Oliveira (2014). Em entrevista realizada com um pai imigrante, este afirmou que os filhos mais velhos falam espanhol enquanto o mais novo fala apenas português.

De certo modo, os relatos dos entrevistados vão ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa de Oliveira (2014), que mostrou que no ambiente da casa, um terço dos entrevistados fala mais espanhol, um terço mais português e quase um terço usa as duas línguas. A maioria dos entrevistados informou que os pais conversam em espanhol ou nas duas línguas e eles respondem mesclando o português e o espanhol ou exclusivamente o português. Fora do ambiente familiar, a maioria afirmou usar mais o português no dia a dia. Oliveira (2014) observa que, mesmo que tenham dificuldades, o espanhol se mantém em certo grau e permanece significativo como idioma para os adolescentes da segunda geração. A autora, citando Portes e Rumbaut (2005), destaca que a manutenção do idioma de origem é fundamental para os imigrantes, pois a língua está diretamente relacionada à identidade e à herança cultural.

Além do espanhol, o conhecimento, a fala ou o esquecimento das línguas originárias foram mencionados por alguns dos entrevistados, conforme será citado a seguir. Silva e Mello (2018) discutem a preservação e o uso das línguas originárias entre os imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo, muitos habituados com o multilinguismo no cotidiano. Como muitos são originários de La Paz, há predominância de falantes de aimará, embora o quéchua também seja uma das línguas mais faladas. Segundo os pesquisadores, o uso do aimará ocorre nas oficinas de costura em que trabalham os bolivianos originários de La Paz.

Dois alunos bolivianos aprenderam aimará na infância, mas a preservação da língua foi diferente para cada um deles. Jherson viveu na Bolívia até os nove anos e sua família falava mais aimará do que espanhol. Recorda que na escola em La Paz muitos alunos vinham do campo e, por isso, o professor precisava falar em aimará e em espanhol. Freddy conta que seu pai fala aimará, ele sabia, mas acabou se esquecendo porque em casa conversam em espanhol.

Anita e Maria (bolivianas) comentaram o uso das línguas originárias na família. A mãe de Anita fala aimará e sua avó fala quéchua; o pai de Maria fala aimará e sua avó paterna só fala nessa língua porque não fala espanhol.

Ghisela (boliviana), Evelyn e Cindy (brasileiras), disseram que não têm interesse ou incentivo para aprender. Ghisela não considera o aimará muito importante, pois entende que outras línguas, como o inglês, são mais relevantes, mas seu pai pensa que seria bom aprender. Evelyn conta que o pai entende aimará, mas não incentiva a filha a aprender porque acredita que o inglês vai ser mais importante para a carreira.

Novaro (2011), em pesquisa realizada em escola primária com muitos alunos de origem imigrante, situada na cidade de Buenos Aires, mencionou a fala de uma das crianças que também expressa recusa da língua quechua. A pesquisadora aponta que ser “boliviano-indígena” está associado a atributos negativos e depreciados, como selvagem, primitivo, incivilizado, o que leva as crianças a recusarem essa identificação nas escolas.

Beheran (2012) menciona a fala de uma professora de escola primária, contrária ao uso das línguas originárias pelas famílias: “Nosotros les explicamos a las mamás que tienen que dejar de hablarles en aymara, quechua o guaraní para que los chicos se integren.” (Beheran, 2012, p. 208). A pesquisadora cita ainda um fragmento de registro de campo em que ocorre uma discussão entre uma mãe e sua filha, estudante do secundário, que recusava a identificação como indígena.

Outro aspecto das entrevistas que merece ser destacado se refere à escola e como esta pode contribuir para a manutenção ou afastamento da língua de origem dos alunos de origem imigrante. Os entrevistados bolivianos (Keith, Andressa, Anita, Arlin, Milenka) e brasileiros, filhos de bolivianos (Evelyn, Aneth), recordam das recomendações das escolas para que seus pais conversassem apenas em português com os filhos. Abaixo, um exemplo:

Minha mãe falava espanhol comigo só que como, às vezes eu confundia na escola o espanhol com o português, a professora falou pra minha mãe só falar português comigo. E aí foi só português. (Entrevista com Andressa, abril de 2019)

No entanto, a recomendação não era sempre seguida, como no caso dos pais de Keith: “nessa escola falaram a mesma coisa, para meus pais falarem

português, mas meus pais não ligavam muito, então continuaram falando em espanhol” (Entrevista com Keith, outubro de 2019).

Consideramos oportuno recordar que nas escolas pesquisadas por Freitas e Silva (2015) e Gondin e Pinezi (2020) também foram observadas tentativas das escolas de inibir o uso da língua estrangeira pelas crianças imigrantes, assim como a insistência das professoras para que os pais conversem em português com seus filhos em casa para não atrapalhar o processo de alfabetização.

2. Relação com as fraternidades folclóricas

Os relatos foram organizados em ordem decrescente de proximidade, de participação, interesse e desinteresse em relação às fraternidades folclóricas.

a) Jovens que dançam ou dançaram alguma vez

Cinco bolivianos relataram participação nos grupos folclóricos. Freddy, Sandy, Juan recordam que dançaram quando eram crianças na escola da Bolívia; Maria lembra que dançou *diablada* no primeiro ano que chegou ao Brasil, disse que gostou e tem interesse até hoje, assistindo aos ensaios na Praça Kantuta, diferentemente dos colegas que não acompanham mais as fraternidades porque a família prefere ficar descansando ou porque não têm mais tempo em virtude do trabalho.

Dos cinco, Diana é a que tem maior participação, pois é a única que continua dançando em uma fraternidade folclórica. Conta que foi influenciada pelo pai “Meu pai é orurenho, é muito fanático, ama a *diablada*.” (Entrevista com Diana, outubro de 2018). Já foi eleita Palla, a rainha do folclore boliviano.

b) Jovens com familiar que participa ou participou

Doze entrevistados, seis bolivianos e seis brasileiros, disseram ter algum familiar que dança ou dançou em grupo folclórico, mas os interesses variaram.

Anita, Keith e Arlin (bolivianos) assistiam aos pais e manifestaram interesse em dançar ou assistir às danças.

Aneth, Jimmy, Evelyn e Cindy (brasileiros) também acompanhavam os pais nas fraternidades de dança e demonstraram algum interesse. Como exemplo, citamos as lembranças de Aneth dos pais dançando *morenada* “Minha mãe dançava de chola e meu pai dançava de terno.” (Entrevista com Aneth, outubro de 2018). Cindy conta que ainda hoje gosta de assistir às danças, mas desde que a mãe se tornou cristã deixaram de acompanhar: “Minha mãe virou cristã. Ela vai para igreja, ela não participa de festas. Mas antes, ela participava. [...] Minha mãe fala que isso é tipo coisa errada.” (Entrevista com Cindy, outubro de 2018).

c) Jovens que não se interessam

Três bolivianos (Ghisela, Milenka e Jherson) contaram que os pais e tios dançavam, dançam ou assistem às apresentações dos grupos folclóricos, mas eles não se interessam. Milenka ainda se recorda das danças *morenada*, *caporales*, *tinku* e da *pollera*⁵, (vestimenta), mas depois que a família se tornou adventista, deixaram de acompanhar.

Dois brasileiros (Antony e Lizeth) foram francos em dizer que não se interessavam. Antony conta que os pais e as irmãs dançam *morenada* até hoje, mas confessa que desde pequeno não gosta. Atualmente prefere *reggaeton*, funk e sertanejo. Lizeth se recorda vagamente que seus pais dançavam *morenada*, que a mãe vestia *pollera* e chapéu, lembra das festas, da comida e que passavam o dia na Praça Kantuta, “mas com o tempo fui deixando meio que de lado.” (Entrevista com Lizeth, abril de 2019).

O distanciamento relatado por esses jovens remete à situação de um boliviano pacenho de origem aimará entrevistado por Silva (2005, p. 82), residente há mais de quarenta anos em São Paulo. Segundo o pesquisador, a recusa do entrevistado em participar de atividades organizadas por bolivianos poderia ser interpretada como uma estratégia para não ser identificado como boliviano e evitar preconceitos. No entanto, nos últimos anos começou a participar das festas, afirmando enfática e orgulhosamente que agora tem consciência de suas raízes. Algo similar foi mencionado no artigo de Gavazzo *et al.* (2014, p. 202), na entrevista realizada com uma argentina, filha de bolivianos, que disse que muitos não querem aprender a cultura da família por vergonha, negando a origem e discriminando os próprios pais.

d) Jovem sem contato com grupos folclóricos

Dos entrevistados, Pamela foi a única que não teve contato com as fraternidades e explica os motivos: “Minha família não curte. (...) Minha mãe é cristã. (...) A minha família é de outra região (Santa Cruz). A Bolívia tem vários tipos de cultura, né.” (Entrevista com Pamela, outubro de 2018).

O depoimento de Pamela é importante para recordar que a Bolívia é constitucionalmente, desde 2009, um Estado Plurinacional (Bolívia, 2009), reconhecendo, além do espanhol, 36 línguas originárias como oficiais, implicando também na pluralidade cultural, religiosa e festiva do país.

Segundo Santos (2015, p. 24), muitos autores vêm ponderando a diferenciação regional no contexto migratório, porém, na pesquisa que realizou junto a uma fraternidade de dança, os integrantes afirmaram haver pessoas de diversas origens regionais, inclusive de Santa Cruz.

⁵ Saia comprida, colorida, com estampas e bordados, vestimenta típica usada em festividades.

Um aspecto importante que não pode ser ignorado é o interesse que a maioria dos entrevistados bolivianos e brasileiros manifestou por outros gêneros, principalmente *reggaeton*, um estilo de música híbrido, conforme Canclini (1997) ou uma *bricolage* (Cuche, 1999), que tem origem latina e caribenha, derivado do *reggae* e com influências da salsa, *hip hop* e música eletrônica. Esses jovens parecem ter encontrado outros espaços de socialização e outras formas de engajamento e manutenção dos vínculos sociais, mais distantes da tradição e mais inseridos na indústria cultural, atualizando os modos de ser boliviano e latino. É importante assinalar que muitos jovens seguem participando das fraternidades folclóricas, conforme Santos (2015). Ademais, deve-se considerar que a participação em fraternidades folclóricas e o gosto por *reggaeton* não são necessariamente excludentes, mas podem ser conciliados como forma de hibridismo (Hall, 2003, 2006). Os descendentes dos imigrantes não apenas reproduzem as referências de origem, mas recriam e reinventam modos de ser (Cuche, 1999).

3. Ser brasileiro, ser boliviano

“Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan que soy boliviana solo porque nació en Bolivia”

(Relato de jovem em pesquisa de Novaro, 2011)

Alguns entrevistados falaram a respeito de como se sentem e se identificam. Albert (boliviano) oscilou entre ser boliviano e ser brasileiro, mas pode se entender que tende mais para a cultura brasileira “É porque eu puxei mais a cultura brasileira do que a cultura boliviana.” (Entrevista com Albert, maio de 2019). Em seu relato, comentou também que falava português com sua família. Embora tenha nacionalidade boliviana, posicionar-se como não-boliviano, mas como brasileiro, pode ser uma estratégia defensiva contra a estigmatização e contra a violência, que relata ter sofrido na escola. Assim como Albert, muitos descendentes de bolivianos que vivem na Argentina também manifestaram o desejo de se desmarcar como bolivianos (Novaro, 2011; Beheran, 2012).

De cinco brasileiros, duas (Evelyn e Lizeth) disseram se identificar como brasileiras e três (Edwin, Aneth e Antony) se consideraram bolivianos.

Ninguém fala (que) a gente é brasileiro, eles vão falar “você são bolivianos”. (Entrevista com Edwin, outubro de 2018)

Porque quando um boliviano fala “eu sou brasileiro” as pessoas começam a tirar (debochar). Na Bolívia é “foi pro Brasil acha que é brasileira”. Agora aqui é “ah só porque nasceu aqui é brasileira”. (...) Aí eu já falo “sou boliviana, sou filha de boliviano”. Se alguém perguntar, “você nasceu aqui ou lá?” Eu falo “nasci aqui mas sou descendente”. Mas eu sei que eu sou brasileira. (Entrevista com Aneth, outubro de 2018)

Falo que sou boliviano. A maioria fala “você é boliviano”, sim, eu sou boliviano. (...) Eu falo, sou boliviano. Só que são duas perguntas. Você nasceu aqui ou na Bolívia?

Nasci no Brasil. Ah, então você é brasileiro. (...) Não. Sou boliviano. (Entrevista com Antony, abril de 2019)

Edwin ilustra uma situação em que ocorre uma hetero-identificação (Cuche, 1999), uma identidade boliviana imposta, discriminatória, pois expressa a recusa dos brasileiros em reconhecer a legitimidade de sua nacionalidade brasileira.

Aneth e Antony mostram como a identidade é relacional e se dá no jogo de forças, em função da representação imposta à pessoa, que esta pode aceitar passivamente ou recusar, ou afirmando uma identidade autoatribuída. Aneth e Antony, a despeito de terem nascido no Brasil e saberem que são brasileiros, posicionam-se como bolivianos.

Considerações finais

Neste artigo propusemos discutir a relação que jovens de origem boliviana mantêm com as línguas e as culturas de origem, com o propósito de compreender melhor as suas vivências. No caso dos entrevistados, não foram observadas diferenças significativas entre as vivências culturais dos jovens bolivianos e os brasileiros filhos de bolivianos. Inferimos que pela idade precoce que chegaram ao Brasil, com exceção de uma entrevistada (Sandy), vivenciaram a maior parte das experiências no Brasil, assim como os brasileiros filhos dos bolivianos.

Em relação à língua, a prevalência do espanhol, do português ou alternâncias foram declaradas tanto por bolivianos como também por brasileiros. Alguns entrevistados comentaram a confusão com os idiomas na escola e outros reconheceram a perda do domínio do espanhol.

Em relação à participação nos grupos folclóricos, também notamos diferentes níveis de aproximação-distanciamento, desde a participação ativa e assídua, como no caso da boliviana Diana, até o desinteresse declarado por alguns, mesmo havendo algum membro da família participando das fraternidades de dança.

É interessante notar que Diana demonstra proximidade com a cultura boliviana, mas, por outro lado, explicita o distanciamento da língua espanhola. Assim como Diana (boliviana), outros como Edwin, Aneth e Antony (brasileiros) se distanciaram do espanhol, no entanto, se identificaram como bolivianos; e ainda, Edwin e Aneth pretendem se mudar para a Bolívia, compondo o grupo dos onze entrevistados que declararam o mesmo desejo.

A análise dos relatos revela que as vivências culturais dos jovens são singulares, diversas e heterogêneas, apontando diferentes modos de apropriação dos idiomas, graus variados de contato com os grupos folclóricos e diferentes formas de identificação (brasileiro-boliviano), assemelhando-se, de certo modo,

aos resultados destacados por Gavazzo *et al.* (2014) sobre as identificações e práticas culturais dos filhos de imigrantes bolivianos na Argentina.

As experiências culturais dos jovens de origem boliviana mostram que os processos identitários não precisam seguir a lógica excludente do “isso ou aquilo”, das dicotomias inconciliáveis, das concepções de cultura e identidade essencializadas e imutáveis, mas se aproximam da hibridização vivenciada por aqueles que se movem na diáspora (Hall, 2003). Ademais, vale enfatizar que os processos são dinâmicos, heterogêneos, diversos e assim devem ser considerados para se evitar a atribuição de identidades cristalizadas, estereotipadas e estigmatizadas, que se traduzem em desvantagem e barreiras à incorporação social.

Referências bibliográficas

- ARTEAGA, Ismael E. S. *Lógicas Ch'ixi de la migración boliviana en São Paulo – Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2017.
- BEHERAN, Mariana. Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. In: NOVICK, Susana (org.). *Migración y políticas públicas*. Nuevos escenarios y desafíos. Buenos Aires: Catálogos, 2012, p. 201-226.
- BERRY, John W. Migração, aculturação e adaptação. In: DeBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo J. de (orgs.). *Psicologia, E/Migração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 29-45.
- BOLIVIA. *Constitución Política del Estado, Febrero de 2009*. Disponível em: <<https://sea.gob.bo/digesto/CompendioNormativo/01.pdf>>. Acesso em: 10.01.2022.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20.12.2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*: Institui a Lei da Imigração. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 20.10.2021.
- CANCLINI, Néstor G. A encenação do popular. In: CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997, p. 205-254.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FREITAS, Marcos C.; SILVA, Ana P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 681-701, 2015.
- GAVAZZO, Natalia; BEHERAN Mariana; NOVARO, Gabriela. La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. XXII, n. 42, p. 189-212, 2014.
- GONDIN, Janaina S.; PINEZI, Ana K. M. Língua, identidade e alteridade: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em uma escola paulistana. *Perspectiva*, v. 38, n. 4, p. 1-17, 2020.

- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KOHATSU, Lineu N.; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natália. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], v. 24, 2020a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>>. Acesso em: 13.06.2022.
- KOHATSU, Lineu N.; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natália. A educação escolar de alunos imigrantes em dissertações e teses brasileiras e portuguesas: o desafio da inclusão das diferenças. In: PEREIRA, Rosa M. C.; LIMA, Solimária P.; SANTOS, Zuíla G. C. (orgs.). *Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. Porto Velho: EDUFRO, 2020b, p. 149-175.
- NOVARO, Gabriela. Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? In: NOVARO, Gabriela (coord.). *La interculturalidad en debate*. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 179-203.
- NOVARO, Gabriela. Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista Ciencias Sociales e Historia*, v. 3, n. 2, p. 111-131, 2019.
- OLIVEIRA, Gabriela C. A segunda geração de latino-americanos na cidade de São Paulo: a questão do idioma. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 22, n. 42, p. 213-230, 2014.
- PÀMIES, Jordi. Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, v. 10, n. 1, 2011.
- PORTES, Alejandro; ZHOU, Min. The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *AAAPSS*, v. 530, p. 74-96, 1993.
- PORTES, Alejandro; HALLER, William; FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1, p. 13-50, 2008.
- PORTES, Alejandro; RUMBAUT, Ruben G. Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants. Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*, v. 28, n. 6, p. 983-999, 2005.
- RAMOS, Natalia. Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural – desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In: RAMOS, Natalia (org.). *Educação, interculturalidade e cidadania*. Bucareste: Milena Press, 2008, p. 53-72.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia; EL COLECTIVO. *Principio Potosí Reverso*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 2010.

- SANTOS, Willians J. *A reinvenção do folclore boliviano em São Paulo*. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2015.
- SILVA, Sidney A. A migração dos símbolos: diálogo intercultural e processos identitários entre os bolivianos em São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 77-83, 2005.
- SILVA, Sidney A. Bolivianos em São Paulo. Dinâmica cultural e processos identitários. In: BAENINGER, Rosana (org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, Fapesp, CNPq, Unfpa, 2012, p. 19-35.
- SILVA, Sidney; MELLO, Heloísa A. B. Imigrantes bolivianos no Brasil: um reflexo da pluralidade cultural e linguística boliviana em São Paulo. *Revell*, v. 1, n. 18, p. 125-151, 2018.
- UNESCO. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO, 2006.
- ZANOTTI, Luis J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1972.