



## Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes

## Stigma and Prejudice in School: Immigrants' Reports

Sidney de Souza Silva,  
Instituto Federal Goiano  
Heloísa Augusta Brito de Mello  
Universidade Federal de Goiás

### Resumo

Este estudo etnográfico busca provocar um debate que ilumine a discussão sobre a discriminação e o preconceito no contexto escolar, geralmente direcionados às minorias linguísticas e culturais. Como pano de fundo para as nossas reflexões, apresentamos relatos de imigrantes bolivianos que reportam eventos de preconceito e discriminação em suas escolas na cidade de São Paulo, SP, Brasil. Acreditando que tanto a escola quanto os professores e a comunidade urgem agir para reverter esse quadro, propomos ampliar essa discussão apoiados em uma *orientação intercultural* de ensino, com vistas a mediar os conflitos que atravessam a escola e a sala de aula. Por orientação intercultural entende-se, grosso modo, encorajar um ensino-aprendizagem voltado para a diversidade, a pluralidade e o respeito ao outro. Esperamos com essa abordagem sensibilizar a escola, os professores e a comunidade em geral para o desenvolvimento de posturas e ações pedagógicas que possam reduzir ou, quem sabe, até eliminar o sofrimento do cotidiano dos alunos em razão de qualquer tipo de discriminação e preconceito.

**Palavras-chave:** Estigma. Preconceito. Orientação intercultural.

### Abstract

This ethnographic study seeks to provoke a debate that sheds light on the discussion about discrimination and prejudice in the school context, generally directed to linguistic and cultural minorities. In order to illustrate our discussion, we present reports from some Bolivian immigrants that contain scenes of prejudice and discrimination. Believing that the school as well as teachers and the community need to change this situation urgently, we propose to broaden this discussion with an *intercultural orientation* so that school and classroom conflicts can be mediated. By intercultural orientation we roughly mean to encourage learning focused on diversity, plurality and respect for others. We hope to raise awareness of the school, teachers and the community in general for the development of postures and pedagogical actions that may reduce or even eliminate the daily suffering of students due to any type of discrimination and prejudice.



**Keywords:** Stigma. Prejudice. Intercultural orientation.

### Resumen

Este estudio etnográfico busca provocar un debate que ilumine la discusión sobre la discriminación y el prejuicio en el contexto escolar, generalmente dirigidos a las minorías lingüísticas y culturales. Como telón de fondo para nuestras reflexiones, presentamos relatos de inmigrantes bolivianos que reportan eventos de preconcepto y discriminación en sus escuelas en la ciudad de São Paulo, SP, Brasil. Creyendo que tanto la escuela como los profesores y la comunidad urgen actuar para revertir ese cuadro, proponemos ampliar esa discusión apoyados en una orientación intercultural de enseñanza, con miradas a mediar los conflictos que atraviesan la escuela y el aula. Por orientación intercultural se entiende, grosso modo, alentar una enseñanza-aprendizaje orientada hacia la diversidad, la pluralidad y el respeto al otro. Esperamos con ese enfoque sensibilizar a la escuela, los profesores y la comunidad en general para el desarrollo de posturas y acciones pedagógicas que puedan reducir o, quizás, hasta eliminar el sufrimiento del cotidiano de los alumnos en razón de cualquier tipo de discriminación y prejuicio.

**Palabras clave:** Estigma. Perjudicar. Orientación intercultural

### Introdução

Ao longo de nossa experiência docente na área de formação de professores e na educação bilíngue, temos observado que a escola apresenta-se para muitas crianças e adolescentes como um local potencialmente hostil, sobretudo quando se trata de contextos linguístico-culturais minorizados. Nossa fala reflete nossa preocupação com as crianças das minorias linguísticas em situação de imigração, que chegam à escola sem as competências necessárias na língua-cultura que serve de meio de instrução para o desenvolvimento tanto das práticas acadêmicas quanto das socializantes (FREEMAN e FREEMAN, 2011; CUMMINS, 1996; GARCIA, 2009). Além da barreira linguística que precisam transpor, incluindo aqui a aquisição da língua local (majoritária) e da *língua acadêmica padrão*<sup>1</sup>, essas crianças são alvo de constantes chacotas e brincadeiras hostis porque diferem dos padrões linguísticos e culturais esperados naquele contexto. Esse é o caso de muitas crianças bolivianas que frequentam a escola pública na cidade de São Paulo, como mostra o estudo de Silva (2017).

Esse tipo de *bullying* reflete posturas preconceituosas e estigmatizantes por parte da sociedade majoritária, práticas essas desenvolvidas geralmente com base em atributos físicos, linguísticos e socioculturais dos imigrantes – aparência física, características étnicas, modo de falar, sotaque, práticas culturais, *status*, condições

<sup>1</sup> Coulmas (2005, p. 215 em Garcia, 2009, p. 35) define língua acadêmica padrão como “uma variedade linguística de prestígio que estabelece a norma institucionalizada de escrita como referência para o ensino de língua”.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

socioeconômicas ou simplesmente porque a sociedade vê nos imigrantes algum tipo de ameaça. O estudo de Silva (2017), mencionado anteriormente, mostra o lado perverso dessas posturas que não raras vezes encontram abrigo na escola, justamente o local onde deveriam ser combatidas com veemência.

É nossa intenção, neste estudo, mostrar quão inflexíveis as pessoas podem ser diante da diversidade e como a escola em conjunto com a comunidade pode reverter esse quadro. As cenas que mostramos adiante contradizem a percepção generalizada de que a sociedade brasileira é receptiva, aberta e desprovida de preconceitos em relação aos estrangeiros. Ao contrário, os dados mostram a luta árdua que os imigrantes bolivianos travam em seu cotidiano para serem aceitos e respeitados na cidade de São Paulo.

Esperamos que nossas reflexões, neste espaço, possam contribuir para ampliar a discussão sobre a discriminação e o preconceito na sociedade brasileira, em especial na escola. Fazemos isso apoiados no argumento de que tanto a escola quanto os professores e a comunidade, face às transformações sociais, políticas e econômicas contemporâneas, precisam urgentemente desenvolver uma orientação intercultural com vistas a mediar os conflitos que atravessam a escola em sentido amplo e, de maneira mais restrita, a sala de aula. Por “orientação intercultural” entende-se, grosso modo, encorajar uma aprendizagem voltada para a diversidade, a pluralidade e o respeito ao outro, sobretudo em contextos de minorias linguísticas e culturais, em que estão sempre presentes o estigma, o preconceito e as atitudes negativas em relação às pessoas que não representam o padrão esperado na sociedade. Esperamos com essa abordagem sensibilizar a escola, os professores e a comunidade em geral para o desenvolvimento de posturas e ações pedagógicas que possam reduzir ou, quem sabe, até eliminar o sofrimento do cotidiano dos alunos em razão de qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Este artigo está dividido em três partes, além da introdução e considerações finais. Na primeira, refletimos sobre as razões para a migração e seus desdobramentos para vida das pessoas que migram. Na segunda, à luz dos estudos de Ruiz (1984), Cummins (1996) e Freeman e Freeman (2011), colocamos em discussão a “orientação intercultural” face à diversidade linguística e cultural que hoje atravessa nossas escolas de modo geral. Na terceira, ousamos discutir algumas práticas interculturais que possam neutralizar o preconceito, o estigma e a hostilidade contra todos aqueles



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

que por uma razão ou outra sofrem em razão dessas práticas cruéis na escola, em especial as crianças imigrantes, foco deste estudo. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Falta esclarecer que maior parte dos dados apresentados neste trabalho são oriundos da tese de doutorado de Sidney de Souza Silva e foram registrados qualitativamente por meio de entrevistas, questionários e anotações de campo. Os demais foram registrados durante conversas informais e observações *in loco*, sempre seguindo os passos para a pesquisa etnográfica sugeridos por Agar (1996) e Blommaert (2006).

## 1. A migração e suas razões

A migração ao redor do mundo é, geralmente, ocasionada pela esperança das pessoas de erradicar de suas vidas a miséria humana – a fome, o sofrimento, a escravidão, os conflitos, as desigualdades. As pessoas migram para fugir das guerras, das crises econômicas, das catástrofes naturais, da perseguição política, religiosa, étnica ou cultural. Migram para buscar trabalho, estudo, bem-estar social e até mesmo para preservar a própria vida e a de seus familiares. Por isso, os movimentos migratórios têm origem com maior intensidade nos países ou regiões subdesenvolvidas em direção aos países desenvolvidos, visto que as pessoas migram acreditando que deixarão para trás suas condições de miserabilidade econômica, social ou moral para vivenciar a dignidade e o respeito em “outras terras”.

Assim, os movimentos migratórios são motivados pelos sentimentos de insegurança gerados na sociedade de origem, maiormente ligados à frustração ou incapacidade dos indivíduos de atingir algum nível social a que aspiram. Como apontado, isso pode se dar em razão de uma série de fatores, como o excesso de contingente populacional, as crises econômicas, a opressão política, as catástrofes naturais e assim por diante. É importante destacar que embora sejam variados os fatores que possam impulsionar a migração, a maior predisposição para mudar ainda é de natureza econômica. Nessa dinâmica, por um lado há o sentimento de frustração, que acaba motivando a migração e, por outro, há a existência ou a ilusão de alguma oportunidade em outro lugar que acaba tornando possível a concretização da aspiração de migrar (SAYAD, 1998; BACON, 2008; MOREIRA, 2016).



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano, realizado pela ONU (PNUD) em 2009, aproximadamente 195 milhões de pessoas vivem fora de seus países de origem, o que equivale a 3% da população mundial, sendo que 60% desse percentual residem em países ricos e industrializados (MARINUCCI e MILES, 2011).

No Brasil, as desigualdades econômicas entre as regiões Norte e Sul são responsáveis pelos fluxos migratórios internos nos sentidos norte-sul e sul-centro-oeste. Os originários do norte e nordeste, atraídos pela expansão industrial, buscam as regiões Sul e Sudeste e os originários da Região Sul, por sua vez, se deslocam para o centro-oeste, atraídos pela expansão da fronteira agrícola e dos projetos agropecuários, minerais e industriais. De modo semelhante, as migrações internacionais refletem a assimetria das relações socioeconômicas entre países com índices de desenvolvimento humano (IDH) díspares. Os países que apresentam maior IDH - Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália e as nações da União Europeia – têm os maiores fluxos migratórios de entrada ao passo que os países com menor IDH têm os maiores fluxos migratórios de saída.

Cabe ressaltar, contudo, que as migrações, sejam elas internas ou internacionais, são processos altamente complexos e se colocam como desafios para os países em geral, para as sociedades locais ou regionais e para a comunidade internacional, a exemplo dos fluxos migratórios que vêm ocorrendo na contemporaneidade. As transformações globais e locais provocadas pela economia global, a exclusão dos povos, a luta pela sobrevivência, a alteração demográfica e econômica dos países do mundo, as barreiras protecionistas, os conflitos étnicos e religiosos, as guerras, o terrorismo, a violência, a xenofobia são questões que inquietam todos nós. O fato é que em todas as épocas e dimensões as migrações levantam desafios enormes tanto para os imigrantes quanto para a população dos países que os recebem.

Em razão dessas transformações e da intensidade e diversidade dos desafios enfrentados pelas sociedades locais ou regionais e, de modo geral, pela comunidade internacional, o fenômeno migratório torna-se cada vez mais complexo quantitativa e qualitativamente. Um desses desafios é que a despeito de suas expectativas, os migrantes nem sempre alcançam os propósitos almejados e se deparam com outros problemas em seu cotidiano. Muitos imigrantes não são aceitos em seus locais de destino e passam a ser alvo de xenofobia, enfrentam a discriminação, o preconceito e



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.  
a marginalização, “constituindo um grande contingente de cidadãos de segunda classe” como afirmam Marinucci e Miles (2011).

O estudo de Silva (2017) sobre a imigração boliviana na cidade de São Paulo mostra que os paulistanos desenvolveram imagens negativas em relação aos bolivianos, geralmente associadas aos traços somáticos<sup>2</sup> dessa população, às suas condições socioeconômicas, às características étnico-culturais e ao receio dos brasileiros de serem substituídos pelos bolivianos no mercado de trabalho, certamente porque percebem salários mais baixos e sujeitam-se a condições inadequadas de trabalho, a exemplo, as longas e exaustivas jornadas. Daí o estigma de “escravos” como muitos mencionam em seus depoimentos.

O recorte 1 ilustra esse “processo de estigmatização” dos imigrantes bolivianos em São Paulo, do qual fala Silva (2017). Yanina, ao ser perguntada sobre os problemas que enfrenta na condição de imigrante, responde:

[1] (Yanina, recepcionista, 19 anos).

Na minha situação, eu não tenho muitos problemas, mas em outras situações tem problemas sim, que é o preconceito, né? O preconceito deles [dos brasileiros] é que, segundo a visão deles, a gente vem aqui pra roubar o trabalho deles ou ocupar o espaço que *son* deles. [...] a maioria fala assim ‘ah esse boliviano aí fede’, [...] ou vai e riem da sua cara... ‘Pretos, né? Ou são índios?’, começando a criticar. (SILVA, 2017, p. 264)<sup>3</sup>.

O processo de estigmatização não ocorre em razão da existência de um atributo em si, mas da existência de uma relação incongruente entre os atributos e os estereótipos que os membros da sociedade criam para determinado tipo de pessoa. Dessa forma, aqueles atributos que não estão em harmonia com as identidades dos indivíduos, mas que são criados e usados para estereotipá-los, caracterizam o processo de estigmatização no sentido de gerar identidades degeneradas (GOFFMAN, 2006).

Para Goffman (2006, p. 6), o termo estigma é usado em referência

a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que

<sup>2</sup> Traços somáticos significam estatura, cor da pele, a cor e a forma dos cabelos, a cor e o formato dos olhos, a pilosidade do corpo e de determinadas partes dele, o porte corpóreo, a presença ou ausência de mutilações ou malformações ósseas, quer inatas, quer adquiridas por causa do tipo de nutrição ou do clima, ou por meio de intervenções humanas ou de idade.

<sup>3</sup> A maior parte dos dados apresentados neste trabalho são oriundos da tese de doutorado de Sidney de Souza Silva e registrados qualitativamente por meio de entrevistas, questionários e anotações de campo. Os demais foram registrados durante conversas informais e observações *in loco*.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.

Portanto, os estigmas são identidades deterioradas por meio da ação social, haja vista que é justamente nos contatos sociais que ocorre a construção da teoria de um estigma, uma ideologia para explicar a inferioridade do outro. Ao surgir um estranho que possui atributos que o tornam diferente do “nós”, a partir da interação e da percepção e com base em elementos culturais, a esse “outro” pode ser atribuída uma categoria que o julgue inferior. Nessas circunstâncias, é criado um estigma. A característica principal do estigma atribuído ao “outro”, ou seja, ao “diferente”, é a de descrédito social, mas podem surgir outros juízos de valor atribuídos a esse indivíduo.

O recorte 2 mostra uma situação constrangedora em que Ximena é ofendida, com base na sua condição socioeconômica, por uma colega de trabalho brasileira durante uma discussão. O mais interessante é que sendo colegas de trabalho, pode-se inferir que ambas têm condições socioeconômicas semelhantes.

[2] (Ximena, costureira, 29 anos).

(...) la mujer me esperó, me encerró, me insultó, me humilló de todo, de lo peor que se puede decir, que soy un persona que no tengo dinero, pobre, miserable, lo que ella me... y de paso, claro yo sé que soy pobre, pero no me olvido de lo que soy, porque yo soy una persona, cada persona tenemos valor, no sé, cuando migras, nunca pensé migrar, nunca pensé salir del país... (SILVA, 2017, p. 263).

Segundo Gallino (2005, p. 641), quando um traço somático é objeto de constantes avaliações negativas, difusas e hostis, capazes de marcar severamente a identidade e a autoestima do sujeito dá-se um processo de estigmatização. E é isso que Sebastián (recorte 3) mostra em sua fala.

[3] (Sebastián, jornalista e professor de informática, 34 anos).

Tem um preconceito muito forte por parte do brasileiro em relação ao boliviano, com essas questões de discriminação, com essas questões de cultura, você pega um jornal, ele só fala que o boliviano é bêbado, você pega qualquer pessoa na rua e pergunta sobre boliviano, ‘é escravo’, ‘boliviano é igual a escravo ou bêbado’. Eu passei isso agora na faculdade, percebi. (SILVA, 2017, p. 265).

Quando o palco para a estigmatização e o preconceito é a escola, a situação agrava-se ainda mais, pois como argumenta Goffman (2006, p. 42) pode produzir insultos, chacotas e brigas com consequências danosas para a construção da



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

autoestima e das identidades da criança. Cummins (1996) destaca que grande parte dos alunos culturalmente diversos que fracassam academicamente sofrem ou já sofreram algum tipo de discriminação ou estigma na escola. Isso ocorre justamente porque internalizam um senso de ambivalência e insegurança em razão da rejeição sofrida e da resistência por parte do grupo dominante.

Os recortes 4 e 5 corroboram essa percepção em relação ao imigrante como pessoa menos qualificada, menos merecedora de respeito e atenção.

[4] (Lorena, filha de imigrantes bolivianos, 19 anos. Estudou escola pública na cidade de São Paulo).

[...] na escola que eu estudei, eles [colegas de classe] tinham certo racismo com os bolivianos, eles se aproveitavam bastante da gente, [...] de várias formas... Puxavam seus cabelos, chutavam, pegavam suas coisas [...] e era só com os bolivianos mesmo... E tinha também uma professora lá, da quarta série, [...] essa professora gostava mais dos brasileiros, tinha mais carinho com eles, enquanto que com a gente ela gritava, brigava, fazia brincadeiras sem graça [...]. Brincadeiras feias e idiotas, ria da sua casa e às vezes perguntava: 'Ah! Será que você tomou banho mesmo?' (SILVA, 2017, p. 269).

[5] (Sebastián, boliviano, 34 anos, jornalista e professor de informática).

[...] a minha sobrinha, quiseram bater nela na escola, por ser boliviana, por ser boliviana [...], mas aí nós fomos na escola, a mãe dela foi, falamos na escola, mas ficou por isso mesmo, [...] deram as costas. (SILVA, 2017, p. 267).

As falas de Lorena e Sebastián denunciam situações de xenofobia e hostilidade em relação aos imigrantes por parte não só dos colegas, mas também da professora, ou seja, daquela que representa a voz oficial da escola. São narrativas fortes em que o preconceito manifesta-se por meio de atitudes e práticas discriminatórias, tais como humilhações, agressões e acusações injustas pelo simples fato de as pessoas fazerem parte de um grupo social específico, geralmente sem prestígio. São histórias de preconceito racial, linguístico e cultural que se repetem no espaço escolar, justamente o local em que se deveria promover a inclusão de todos os indivíduos ao invés de reproduzir preconceitos vigentes como faz a professora de Lorena.

Sebastián (recorte 6) também passa por situações de preconceito e de estigma constrangedoras, apesar de estar numa posição de destaque na qualidade de professor



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.  
de informática em um curso superior na cidade de São Paulo, conforme mostra Silva (2017) em seu estudo:

[6] (Sebatían, boliviano, 34 anos, jornalista e professor de informática).

Tem um preconceito muito forte por parte do brasileiro em relação ao boliviano [...]. Eu passei isso agora na faculdade, percebi. Eles têm vergonha de te perguntar, mas não falta quem te pergunte: ‘É sério, você costura?’ [...] mesmo quando dava aulas: ‘Ah, professor, quantos moram na tua casa? Dizem que boliviano é que nem rato, ¿no?’ (SILVA, 2017, p. 265).

Veja que o preconceito do(a) aluno(a) é aberto e declarado, com base no estigma de que os bolivianos vivem aglomerados como ninhadas de ratos, uma referência às oficinas de costura que abrigam várias famílias em um mesmo local. E, se não bastasse a hostilidade gratuita, a fala é finalizada com uma mudança de código ‘¿no?’ para destacar ainda mais a condição de boliviano na relação professor-aluno, que na percepção do(a) aluno(a) interpelante é de subalternidade ou de “cidadãos de segunda classe”, como colocam Marinucci e Miles (2011), mencionados anteriormente.

O recorte 7, reafirma a rejeição dos alunos em relação ao professor que, na sua percepção, é motivada por puro preconceito, pelo simples fato de ele ser boliviano.

[7] (Sebatían, boliviano, 34 anos, jornalista e professor de informática).

Uma vez eu dava aula de desenho gráfico, aí tive problemas com uma brasileira que não queria ter aulas comigo porque eu era boliviano, preconceito. Teve isso, não queria ter aulas comigo porque eu era boliviano, simplesmente pelo fato que eu era boliviano. Ah! Foi muito duro, foi difícil pra mim [...]. Entrei em crise [...]. Voltei pra casa, me olhei no espelho e falei: ‘o que eu tenho de errado?’ (SILVA, 2017, p. 266).

Estes são depoimentos fortes que mostram uma face dura da imigração – o preconceito, a rejeição, a xenofobia.

Em face dessa realidade, pela urgência e gravidade, é nossa intenção provocar um debate que amplie a discussão sobre a discriminação e o preconceito no contexto escolar direcionado àqueles considerados “diferentes”. Fazemos isso, conforme anunciamos no resumo deste texto, apoiados no argumento de que a escola, a comunidade e os professores, frente às transformações sociais, políticas e econômicas contemporâneas, precisam urgentemente desenvolver uma “orientação intercultural” com vistas a mediar os conflitos que atravessam a escola em sentido amplo e, de maneira mais restrita, a sala de aula. Ruiz (1984, p.16) define “orientação” como um



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

conjunto de preceitos ou disposições em relação à(s) língua(s) e ao(s) seu(s) papel(papeis) na sociedade. Por orientação intercultural entende-se, em resumo, conceber e tratar a diversidade como um recurso, um bem cultural e não como um problema ou deficiência. Escolas que adotam uma orientação intercultural encorajam processos de ensino e aprendizagem voltados para a diversidade e o respeito ao outro, sobretudo em contextos de minorias linguísticas ou “culturalmente diversos”, onde estão sempre presentes o estigma, o preconceito e as atitudes negativas em relação às pessoas que não representam o padrão esperado na sociedade. “Contextos/alunos culturalmente diversos” são expressões abrangentes usadas neste estudo como uma espécie de expressão guarda-chuva para incluir contextos de aprendizes de segunda língua, de imigrantes, de fronteira, bilíngues/bidialectais, indígenas, de surdos e de quaisquer outras minorias linguísticas e culturais.

## 2. Buscando uma orientação intercultural

A diversidade linguística e cultural é um “fenômeno” mundial. O multilinguismo está presente em praticamente todas as nações do mundo assim como todos os países abrigam indivíduos de diferentes origens, locais, costumes, modos de vida ou visões de mundo, aparência física, ideias, atitudes etc. A diversidade é, pois, a nossa marca registrada. Assim sendo, justificamos as aspas na palavra fenômeno, pois parece-nos inadequado tratar a diversidade como algo inusitado, surpreendente ou extraordinário quando de fato a diversidade é a norma, sobretudo quando a ênfase é o contexto educacional.

A escola é, sem dúvida, o local em que a diversidade ganha maior destaque porque coloca lado a lado línguas (ou variedades de línguas) e culturas distintas, o que pode levar a posicionamentos, atitudes e sentimentos bastante diversos e nem sempre desejáveis. As respostas à heterogeneidade linguística e cultural no contexto escolar, em especial na sala de aula, evoluíram consideravelmente ao longo do tempo e espaço. Do tempo em que a diversidade linguística e cultural era igualada ao fracasso, à deficiência e à incapacidade até os dias de hoje, parece-nos razoável afirmar que o pensamento educacional tornou-se mais sensível à diversidade e está mais inclinado a perceber a variação linguística e cultural como um recurso à disposição do aluno, um bem cultural e não mais como uma dificuldade a ser superada. Contudo, ainda há



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

cenar de estigma, preconceito e rejeição das minorias linguísticas e culturais em determinados contextos de imigração como procuramos mostrar neste espaço.

Os depoimentos de Maria (recorte 8) e Elena (recorte 9) fazem referência a uma prática – a cobrança de pedágio – que tem se repetido nas escolas em que há a presença de imigrantes.

[8] (Maria, mãe de Frederico, aluno de escola pública em Boca Raton, FL, 9 anos).

Logo que começaram as aulas, meu filho me disse assim: ‘Mamãe, eu acho que eles não gostam de brasileiros aqui’. Eu fiquei surpresa e ele continuou: ‘Os meninos americanos quando eles veem estrangeiros eles não gostam. Eles falam mal, fazem cara feia. Hoje, quando eu estava chegando na escola com o Lucas uns meninos lá cercaram a gente e pediram dinheiro. E (Maria) eu perguntei ‘O que você fez? Eles são da sua sala?’ E o Fred disse: ‘Não, são grandes... Eu falei que não tinha... que se tivesse eu dava. Aí, eles cuspiram na gente e ficaram rindo’. (MARIA, mãe de Frederico, comunicação pessoal, 2017)<sup>4</sup>

[9] (Elena, imigrante boliviana na cidade de São Paulo, 33 anos).

Aqui no Brás, em algumas escolas já teve até a questão do pedágio... Apareceu na televisão, o pedágio. As crianças bolivianas eram ameaçadas, agredidas na porta da escola pelos colegas, tinham que pagar uma taxa qualquer, em dinheiro ou na forma de lanches ou objetos pessoais, para ganharem o acesso à escola. (SILVA, 2017, p. 269)

Maria relata que não reportou o fato à escola por medo de que os garotos fossem punidos e em represália continuassem importunando seu filho. Afirma ainda que com o tempo as agressões cessaram e Fred foi aprendendo a se impor. Assim, constrangidas e com medo, essas crianças muitas vezes sofrem caladas, algumas se recusam a continuar frequentando a escola e outras acabam encontrando meios para superar a hostilidade sofrida. Por isso, a escola precisa estar atenta e colaborar para que práticas perversas como essas sejam eliminadas de uma vez por todas. Grosjean (1982) reporta situações semelhantes em outros contextos. A noção de “orientação” postulada por Ruiz (1984) e Cummins (1996) pode ser um caminho em direção ao

<sup>4</sup> Maria imigrou para os Estados Unidos em janeiro de 2016, levando junto o marido e dois filhos. Ela é professora de línguas e está cursando mestrado lá. A mudança da família foi motivada pela modesta condição econômica da família, cuja renda era insuficiente para proporcionar uma melhor qualidade de vida para todos. Lá estão tendo melhores oportunidades de trabalho e estudo, mas reporta que sofrem discriminação por parte dos anglo-americanos. Na vizinhança a situação é mais confortável porque é composta em sua maioria por brasileiros/latinos. As crianças estão indo bem na escolar, Segundo sua percepção, mas reportam *bullying* por parte de alguns colegas. (Comunicação pessoal, junho de 2017).



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.  
desenvolvimento de posturas mais sensíveis e desejáveis no modo de perceber as minorias linguísticas e culturais no espaço escolar.

Ruiz (1984), ao analisar programas educacionais para crianças de minorias linguísticas, descreve três modos distintos de conceber a língua minoritária: a *língua como uma deficiência*, a *língua como um direito* e a *língua como um recurso*. No primeiro caso, a língua é vista como um problema a ser superado para o sucesso da aquisição da segunda língua e conseqüente sucesso acadêmico da criança. Sob essa orientação estão os programas de submersão ou de *ESL (English as a Second Language)*. No segundo caso, a língua é entendida como um direito civil da criança de fazer uso de sua própria língua, geralmente nas séries iniciais, mas a escola não se compromete em desenvolvê-la. São os chamados programas transicionais ou de manutenção temporária. No terceiro caso, a língua é concebida como um recurso e deve ser desenvolvida completamente. Nessa concepção encaixam-se os programas bilíngües de manutenção e de enriquecimento em que as duas línguas são desenvolvidas ao longo de toda escolarização.

Dessas três concepções, apenas a terceira tem um impacto positivo de fato para a educação das minorias linguísticas em termos de manutenção e desenvolvimento da primeira língua e aquisição da segunda. A segunda, apesar de ser também positiva em termos de reconhecimento da língua de origem da criança, não chega a impactar a educação das crianças, pois a língua minoritária é logo abandonada. Reconhecer essas concepções ou orientações é importante porque as atitudes que as pessoas assumem em relação às línguas e aos seus falantes originam-se de suas concepções.

Cummins (1996) também trata de orientações, porém seu foco vai além da língua propriamente dita para abranger também as orientações que subsidiam as percepções, atitudes e práticas de ensino e aprendizagem das escolas em relação aos alunos das minorias ou culturalmente diversos. Para esse autor, as interações no plano macrossocial influenciam a maneira como o professor define seus papéis de educador em relação aos seus alunos e comunidades culturalmente diversas na medida em que os alunos são qualificados (“empoderados”) ou desqualificados (*disabled*) como um resultado direto de suas interações com seus professores na escola. Essas interações são mediadas pelos papéis que os educadores assumem em relação a quatro dimensões institucionais da escola: (1) incorporação da língua/cultura dos alunos, (2)



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

participação da comunidade, (3) pedagogia e (4) avaliação dos alunos. A partir daí, o autor define dois tipos de orientação presentes nas escolas – assimilacionista e intercultural.

A orientação assimilacionista baseia-se numa política subtrativa de línguas, cujo objetivo primeiro é integrar os alunos culturalmente diversos aos padrões locais e, dessa forma, anular as diferenças. Na prática, escolas que adotam esse tipo de orientação banem a língua e a cultura minoritária da sala de aula e das atividades programáticas do curriculum, excluem a família e a comunidade das atividades escolares, usam métodos tradicionais de ensino e de avaliação dos alunos de forma a “enquadrá-los” na macroestrutura educacional vigente. Desse modo, legitima-se o fracasso daqueles que resistem ou não atingem os padrões escolares esperados.

Contrariamente, a orientação intercultural busca uma política aditiva de línguas, colaborativa, transformativa e voltada para o “empoderamento” pessoal e acadêmico dos alunos. Assim, escolas que priorizam a orientação intercultural valorizam a diversidade linguística e cultural de seus alunos. Adicionam suas línguas às atividades curriculares, envolvem a família e a comunidade em atividades programáticas na escola, procuram dar ênfase principalmente ao que os alunos sabem e não às suas falhas, incentivam o sucesso por meio da colaboração entre os pares, valorizam o conhecimento dos alunos, usam métodos e práticas que levam os alunos a destacar suas competências e não incapacidades.

Igualmente, professores que atuam em consonância a uma orientação intercultural respeitam seus alunos, suas origens, línguas e culturas bem como seus diversos modos de aprender e apreender o mundo. Tais professores celebram a aprendizagem e a diversidade, colocam o foco no aprendiz e na sua aprendizagem, buscam tornar o currículo significativo; usam métodos e práticas transformativas, “empoderativas”. O quadro a seguir mostra uma síntese dos principais pontos de distinção entre essas orientações.

	<b>Orientação intercultural</b>	<b>Orientação assimilacionista</b>
Incorporação das línguas/culturas dos alunos	Adiciona a língua e a cultura dos alunos ao curriculum	Exclui a língua e a cultura original dos alunos do curriculum
Participação da comunidade	Envolve os membros da comunidade minoritária nas	Marginaliza os membros da comunidade minoritária



	atividades curriculares	
Pedagogia	Usa métodos transformativos	Usa métodos tradicionais
Formas de Avaliação dos alunos	Avalia de forma qualitativa de modo a destacar o que os alunos sabem e não o que eles não sabem.	Usa testes e avaliações que buscam quantificar e justificar as notas dos alunos

Figura 1. *Orientação intercultural x assimilacionista*. Adaptado de Freeman e Freeman (2011, p. 178).

Como se pode perceber, a orientação intercultural entende o contexto escolar de forma mais humana, flexível, plural, inclusiva e sócio-interativa, diferentemente da orientação assimilacionista que segrega, marginaliza, estigmatiza e “desempodera” os alunos culturalmente diversos. Nesse sentido, Cummins (1996) destaca que conhecer as políticas linguísticas institucionalizadas na escola bem como compreender em quais princípios, valores e orientações elas são fundadas é uma das vias para se analisar como a escola responde às necessidades dos alunos culturalmente diversos e o que elas podem fazer para promover o sucesso desses alunos.

### 3. Incorporando práticas interculturais

É preciso lembrar aqui que a escola coloca-se para as crianças imigrantes (ou culturalmente diversas) como o local de intersecção entre a casa e a sociedade circundante, o que significa colocar em xeque tudo aquilo que viveram e aprenderam a ser até então com seus pais e sua família para vivenciarem uma nova língua, novos costumes, novos amigos, novas visões de mundo. Vivenciar esses dois mundos constitui-se num dos maiores desafios para as minorias linguísticas e culturais.

Em casa, as crianças adquirem sua primeira língua como um subproduto do seu esforço para resolver tarefas e problemas que surgem ao longo de suas experiências e da sua necessidade de comunicação com seus pares no domínio familiar. Neste caso, como aponta Wells (1999, p. 249) “não há uma separação clara entre aprender a língua e usar a língua para aprender sobre o mundo e as maneiras pelas quais os membros de uma cultura interagem entre si”, o que parece tornar o processo “mais natural”, para não dizer “mais simples”.

Na escola, elas precisam aprender não só outra língua, diferente daquela que até então faziam uso, mas também “a língua da escola”, isto é, aquela que lhes dará o acesso para desempenharem seus papéis como membros legítimos desse novo domínio social – como se dirigir à professora e aos colegas, como e quando solicitar o turno de fala, como solicitar ajuda, como responder às perguntas da professora etc. Ao



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

vivenciar essas novas experiências por meio da linguagem, a criança percebe que há uma enorme diferença entre o mundo restrito da casa, da família, do aconchego, da informalidade, do seu porto seguro e o mundo ilimitado da comunidade, do abandono, da formalidade, da autonomia, da liberdade, do contato com o diferente e, muitas vezes, com a realidade hostil. Esse é um processo quase sempre doloroso para a criança, sobretudo quando a escola não assume o papel de mediadora entre esses dois mundos.

Embora não se possa negar a evolução do pensamento educacional no que se refere à diversidade, os alunos culturalmente diversos ainda são alvos de estigma e preconceito como mostram os recortes aqui apresentados. Segundo Valdés (1996, p. 167), as crianças imigrantes são geralmente percebidas como um “problema” porque há um enorme hiato entre a casa e a escola. A escola não compreende (ou não se dispõe a compreender) as famílias e suas respectivas línguas-culturas e as famílias, por sua vez, não compreendem as demandas escola. Por um lado, as escolas esperam uma família “padrão” que já conhece a maneira de educar da escola porque nela também foi escolarizada, uma família cujo papel é o de complementar o trabalho do professor no desenvolvimento das tarefas e habilidades acadêmicas dos alunos. Assim, parece não ocorrer à escola e aos professores que os pais podem não conhecer os padrões culturais locais ou nem mesmo conhecer a forma apropriada para se comunicarem com os professores, incluindo aqui a língua falada e escrita na escola. Por outro lado, as famílias imigrantes podem também não compreender ou resistir às expectativas da escola porque têm uma concepção de mundo diferente daquela que estão acostumados ou até mesmo por não saberem como, por exemplo, se comunicar adequadamente com os professores e diretores, ler e interpretar notas, bilhetes, relatórios recebidos e respondê-los adequadamente ou ainda compreender e interpretar outras demandas da escola.

Essa quebra na comunicação entre escola e família pode ocasionar uma indisposição entre as partes – a escola acaba percebendo os pais como não participativos ou negligentes em relação à educação dos filhos e os pais podem se sentir ofendidos ou até mesmo humilhados com a forma como são tratados pela escola. Assim, a criança, que é a parte mais vulnerável nessa quebra de comunicação entre a comunidade, a família e a escola, torna-se alvo fácil para animosidades e sentimentos negativos como preconceito, estigma, rejeição, insultos, ódio, falta de



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

amor e muitos outros. Ou seja, muitos dos problemas acadêmicos que os alunos imigrantes enfrentam na escola resultam da não-sintonia interacional (sócio-linguístico-cultural) entre a comunidade, a família e a escola, diferentemente da percepção estigmatizante de que as minorias linguísticas e culturais representam um problema para a escola.

É papel da escola reverter essa situação, vencer o preconceito para que posturas conformistas como a de Ramiro (recorte 10) sejam eliminadas.

[10] (Ramiro, designer de modas, 35 anos)

[...] esse é o preço de ser estrangeiro. Às vezes, você precisa engolir, te ameaçam... você não foi criado assim com ameaças, [mas] você tem que engolir, ficar calado, é difícil, mas esse é o preço do estrangeiro até hoje. Os nossos filhos, que tem descendência, vamos dizer, tem os traços também são discriminados, porque tem esses traços, acham que são bolivianos, mas não são, infelizmente são brasileiros, [...] acho que esse lado quem pode cuidar melhor são as escolas, pessoas indicadas para educar. [...] Eu converso muito com os meus filhos, esse é o preço de um estrangeiro, mas eu nunca vou conseguir colocar isso na cabeça deles porque eles são brasileiros, o problema deles é que eles têm traços bolivianos, esse é o grande problema, mas... É complicado... (SILVA, 2017, p. 268).

Ramiro acredita, assim como nós, que é papel da escola e do professor buscar formas de vencer o preconceito, de transformar o “*status quo*” e de incorporar novas maneiras de perceber aqueles que são linguística e culturalmente diversos. O primeiro passo nessa direção é, segundo os princípios defendidos por Cummins (1996), adotar uma postura aditiva de línguas e de valorização das culturas de seus alunos. Isso pode ser feito por meio da inclusão das línguas-culturas dos alunos no currículo e em atividades de sala de aula variadas. Freeman e Freeman (2011) trazem várias sugestões para que se possa alcançar tal objetivo como, por exemplo, a adoção de uma política bilíngue/heteroglóssica de línguas e do encorajamento de práticas translinguísticas.

O segundo passo é envolver a família e a comunidade em atividades curriculares da escola, trazendo os pais para a escola, enfatizando a importância da participação dos pais na educação escolar das crianças, auxiliando nas tarefas, voluntariando-se para atividades e projetos da escola etc.

O terceiro passo diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores por meio de sessões de desenvolvimento pedagógico e de autorreflexão sobre a



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

prática docente. Os autores sugerem ainda o desenvolvimento de grupos de pesquisa de cunho etnográfico para uma melhor compreensão das práticas e valores culturais de seus alunos. Espera-se com isso, implementar uma pedagogia transformativa, desenvolver posturas e atitudes mais positivas em relação aos alunos culturalmente diversos e auxiliar os professores a refletirem juntamente com seus alunos sobre temas como diferença, preconceito, violência, estigma, discriminação, xenofobia etc.

O quarto passo em direção a uma orientação intercultural seria rever as formas de avaliação dos alunos de modo a destacar o que já aprenderam e não o que ele não sabe. Veja que essa é uma mudança radical de perspectiva que prioriza o acerto ao invés do erro. Freeman e Freeman (2011) sugerem várias práticas de avaliação usadas em suas pesquisas como alternativas ao modelo tradicional. A leitura desses autores bem como a de todos os outros mencionados aqui pode trazer luz a essa questão tão premente, tão urgente.

### Considerações finais

Certamente, muitas são as formas de enfrentar o preconceito, o estigma, a discriminação dos alunos culturalmente diversos. Procuramos aqui trazer alguma contribuição para esse debate tão antigo e ao mesmo tempo tão atual. É fato que mudanças de posturas e atitudes não ocorrem da noite para o dia e muito menos com base em receitas prontas. Também é fato que os professores não agem isoladamente e o sucesso ou o fracasso escolar de seus alunos não depende exclusivamente dos esforços que eles sozinhos empreendem. Os professores atuam em um contexto social micro (a sala de aula) circunscrito a um contexto macrossocial (a escola, a comunidade, o sistema educacional institucional) que juntos representam os valores e os interesses da sociedade. Isso significa que a orientação individual dos professores em relação aos seus alunos e à sua prática docente passa pelo filtro da comunidade e da orientação maior da escola, podendo também ser por elas moldada. As concepções de língua, de currículo e de ensino-aprendizagem do professor certamente influenciam o sucesso ou o fracasso de seus alunos assim como suas atitudes e a maneira como se posicionam diante da diferença e da heterogeneidade de seus alunos.

Sabemos que não há soluções fáceis, prontas e acabadas. Muitos e diversos são os fatores que afetam o desenvolvimento escolar dos alunos culturalmente



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

diversos ou não, mas é preciso tomar alguma iniciativa e, às vezes, seguir um dado caminho trilhado por outros pode ser um começo. Sabemos também que é preciso buscar nossos próprios caminhos, mas é chegada a hora de dar uma resposta a Ramiro (recorte 10) para que ele tenha esperanças de que um dia, quem sabe, seus netos não terão os problemas que hoje seus filhos estão enfrentando em razão da descendência boliviana, dos traços somáticos que os identifica como bolivianos e apaga a brasilidade que trazem dentro de si.

## Referências

AGAR, M.H. *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1996.

BACON, David. *Illegal people: how globalization creates migration and criminalizes immigrants*. Boston, MA: Beacon, 2008.

BLOMMAERT, Jan. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. London, 2006. Não publicado.

CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education, 1996.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. *Between worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

GALLINO, Luciano. *Dicionário de Sociologia*, São Paulo: Paulus, 2005.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st Century*. Singapore: Wiley-Blackwell, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

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

MARINUCCI, R.; MILES, R. *Migrações internacionais contemporâneas* <<http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRAÇÃO-NO-MUNDO.pdf>> Acesso em: 20 de junho.2017.

MOREIRA, Júlio S. *Violência contra migrantes no México*. Goiânia: Ed. UFG, 2016.

RUIZ, R. Orientations in language planning. *Journal of the National Association of Bilingual Education*, v.8, p. 15-34, 1984.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310 , jan.-abril.2018.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, S. S. *Do estado plurinacional da Bolívia para o Brasil: um estudo da situação sociolinguística de um grupo de imigrantes bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo*. Goiânia, 2017, 322p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras-UFG.

VALDÉS, G. *Con Respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press, 1996.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Anthón and DiCamilla's 'Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom'. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 249-254, 1999.