

# LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS BOLIVIANOS DA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉRO, NO PERÍODO DE 2008 A 2010

**Márcia Maria Rodrigues Uchôa**<sup>1</sup>  
Polo UAB de Nova Mamoré  
marciamr.uchoa@hotmail.com

**Carmen Tereza Velanga**<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Rondônia  
carmenvelanga@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Guajará-Mirim, desenvolvida nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da zona urbana do Município de Nova Mamoré – RO, no período de 2008 a 2010, com o objetivo geral de investigar o processo de escolarização dos alunos bolivianos nessas escolas, de modo a verificar se as propostas curriculares contemplam a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística presentes no contexto de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. A pesquisa teve abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso. O universo da pesquisa foi composto por secretários, professores, alunos e familiares das quatro instituições educativas de ensino fundamental e médio da zona urbana de Nova Mamoré. A primeira fase da pesquisa constituiu-se da revisão bibliográfica, na segunda fizemos uso dos instrumentos da pesquisa: observação, questionários, entrevistas e coleta de depoimentos dos participantes. Os resultados da pesquisa demonstram que o processo de escolarização dos alunos bolivianos tem se dado dissociado do contexto em que estes alunos estão inseridos, e, como consequência dessa não valorização, alimenta-se na escola, o preconceito e a discriminação aos imigrantes como processos naturais. Destarte, os aportes teóricos em Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2007); Pessoa (2007, 2008), Hall (2001), Apple (1989), entre outros, bem como os resultados da pesquisa, apontam para a necessidade de uma abordagem curricular multicultural crítica, nas escolas dos municípios fronteiriços e na universidade de fronteira, em vista do reconhecimento e valorização linguística e cultural dos imigrantes bolivianos, de modo a superar a concepção preconceituosa e discriminatória que permeia nossas instituições educativas, a fim de estabelecer o respeito ao outro e a tudo que está inerente a ele: língua, identidade, história e cultura.

**Palavras-chave:** currículo; multiculturalismo; escolarização de bolivianos.

## INTRODUÇÃO

Abordar a temática escolarização de alunos bolivianos em um município localizado na região Amazônica do Brasil, como é o de Nova Mamoré, remete-nos a falar sobre diversidade cultural, heterogeneidade linguística, uma vez que a região Amazônica do país, por si só, já se destaca pelo encontro de culturas, línguas, histórias e identidades em um mesmo espaço geográfico. Assim, essa realidade torna-se mais evidente quando somada às peculiaridades do contexto de uma região fronteiriça, onde nos deparamos com uma cultura e uma língua inerente aos povos bolivianos.

Ao concebermos a escola como um ambiente de encontro entre pessoas, culturas, histórias e identidades, torna-se necessário compreendermos a relação entre a língua e a realidade social dos alunos que compõem o universo escolar.

Entendemos que a escola tem a missão de combater os preconceitos que permeiam na sociedade, sobretudo, em regiões fronteiriças, as quais se constituem como localidades conflituosas em função do encontro com o outro e suas diferenças.

Desse modo, pensar a escola em um ambiente pluridialeto e plurilinguístico, como o é, o município de Nova Mamoré, torna-se imprescindível considerar as variantes culturais, sociais e linguísticas inerentes a esse contexto, tendo em vista um ensino que possa instrumentalizar o aluno para interagir na sociedade abrindo perspectivas para sua transformação.

Destarte, a pesquisa que desenvolvemos visava responder à seguinte pergunta: *O currículo que ora vem sendo desenvolvido nas escolas contempla as diferenças culturais e a heterogeneidade linguística presentes no contexto de fronteira entre o Brasil e Bolívia?*

Assim, o objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do município de Nova Mamoré-RO, no período de 2008 a 2010, de modo a verificar se as propostas curriculares contemplam as diferenças culturais e linguísticas vivenciadas na fronteira Brasil/Bolívia.

## **1. CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: as relações de poder na escola**

Vivemos em um período marcado por constantes transformações, onde o processo de globalização proporcionou-nos uma conexão com o mundo, através das novas tecnologias da comunicação e informação, dando origem a construção de uma sociedade multicultural, na qual as diferenças culturais, étnicas, raciais, ideológicas, dentre outras, são frequentemente confrontadas.

Marx (apud HALL, 2001) destaca que a modernidade é marcada pela revolução da produção, pela mudança constante, ou seja, todas as concepções que se constituíam permanentes e estáticas nas sociedades tradicionais são dissolvidas e transformadas nas sociedades modernas.

A formação da sociedade moderna também fez nascer um sujeito moderno, o qual se constitui como um ser incompleto, inacabado, que constrói sua identidade ao longo do tempo e que está sempre sendo formado.

Levando em consideração esse contexto globalizante e interconectado que caracteriza a modernidade, questões sobre alteridade, diversidade e cultura, são emergentes e pontuais.

Assim, ao entendermos a educação como processo de transmissão da cultura, é através do currículo, que esta se transforma em prática.

### **1.1 O currículo numa perspectiva multicultural crítica: entendendo a relação entre educação, cultura e linguagem.**

Dentro de uma perspectiva tradicional, o currículo está centrado em questões de ordem estrutural e de organização do ensino: disciplinas, conteúdos, metodologias, objetivos, etc.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, por sua vez, deslocam a ênfase dos conceitos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem, para os conceitos de *poder*, de modo a estabelecer uma conexão entre *saber e identidade*.

De acordo com Silva (2007), enquanto que as teorias tradicionais não se preocupavam em questionar as formas dominantes de conhecimento, as teorias críticas em oposição, constituem-se como teorias de questionamentos, com vista a compreender o que faz o currículo.

Conforme Moreira e Câmara (2008, p. 39) qualquer teoria educacional precisa focalizar a identidade do aluno, de modo a refletir como alterá-la, haja vista, o objetivo do ensino é que “o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo”.

Desse modo, pensar o currículo no contexto atual importa em reconhecer o poder que ele exerce, através da imposição da cultura dominante, e, assumir enquanto educadores, uma postura que vise transformá-lo em um currículo multicultural crítico, o qual não separa questões culturais de questões de poder.

Para que o currículo multicultural crítico, no entanto, torne-se uma realidade, faz-se necessário reconhecer nele os grupos subordinados, pois de acordo com Silva (2007) o multiculturalismo constitui-se como um movimento legítimo de reivindicação de grupos dominados, visando o reconhecimento e representação de suas formas culturais na cultura nacional.

Ao focalizar no currículo questões de identidade, é necessário reconhecer o poder da linguagem, uma vez que ela interfere decisivamente na formação da nossa identidade e manifesta-se não apenas como um meio de comunicação, mas também como um poderoso instrumento de controle social (APPLE, 1989).

Reconhecido o poder da linguagem, apontamos para a necessidade de compreensão acerca da relação existente entre linguagem e cultura, pois ao ser um fenômeno social, o uso da língua é regulado por normas culturais.

A língua é inerentemente um sistema social, por isso, falar uma língua não significa expor apenas nossos pensamentos, significa ativar os significados que estão subjacentes a ela e a nossa cultura (HALL, 2001). Cultura, nesse sentido, designa todo conhecimento adquirido socialmente, aquele que o indivíduo obtém por pertencer a uma determinada sociedade.

Freitas (apud MOREIRA, 2003, p. 29) contribui para esse entendimento, ao afirmar que: “Cultura, em termos gerais, é tudo que é criado pelos próprios seres humanos: ferramentas e tecnologia, linguagem e literatura, música e arte, ciência e matemática, atitudes e valores de fato, todo o tipo de vida de uma sociedade”.

Desse modo, trabalhar com a cultura e sua diversidade, implica em reconhecer a variação linguística presente no contexto escolar, e, assim, romper as barreiras, geradas pelos preconceitos linguísticos, sociais e culturais manifestados em sala de aula.

A escola tem a missão de combater o preconceito que está disseminado na sociedade, em relação às diferenças. Para isso, não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade, torna-se indispensável transformá-las.

E esse processo de transformação implica em mudanças de concepções, metodologias, estratégias, sobretudo, de postura dos educadores e daqueles que constroem as políticas linguísticas do nosso país (PESSOA, 2008).

O ensino da língua deve constituir-se como uma forma de interação, de modo que o aluno possa melhor compreender o meio em que está inserido, e se torne apto para usar essa ou aquela variedade da língua portuguesa.

O passo inicial para que isso aconteça é desmitificar a concepção de “erro”, visando reconhecê-lo como diferenças entre as variedades da língua, e ao cometê-los os alunos apóiam-se em regras linguísticas próprias não-padronizadas, haja vista, toda forma de expressão verbal segue sempre uma lógica, tem regras e possui organização gramatical (BAGNO, 2007).

Outra medida a ser tomada é tirar o foco excessivo da norma-padrão, como uma língua perfeita, correta e única, e que as demais manifestações diferenciadas desta, são símbolo da imperfeição e do erro e por isso precisam ser tolhidas. É certo que isso não quer dizer que o professor não deva explorar a norma-padrão em sala de aula, mas, uma vez isso sendo feito, não se restrinja a memorização de termos abstratos, nem tampouco, imposta como instrumento de repressão, exclusão ou humilhação.

É necessário pensar em um ensino de língua que não se restrinja ao estudo das normas gramaticais, haja vista, não há norma padrão culta, mas sim, norma ortográfica, pois cada tipologia textual exige uma norma diferenciada e que não se aplica a todos os contextos (PESSOA, 2008).

A função do professor de língua é proporcionar uma adequação linguística a cada situação, reconhecer a linguagem coloquial e trabalhar a norma padrão por acréscimo, através da adequação e não da valorização, de modo que não haja ofensa à língua do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no seu volume 10, que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, fazem alusão ao papel que a escola tem a desempenhar no processo de superação dos preconceitos e combate às atitudes discriminatórias.

[...] A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (PCN, v. 10, 2001, p. 23-4).

A escola enquanto espaço socializador, tem um papel primordial a cumprir no tange à pluralidade cultural, que deve ser entendida como afirmação da diversidade, tendo em vista o conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no país.

Identidade e linguagem estão assim intimamente relacionadas, pois a identidade se cria e recria pela força da linguagem e como aponta Moreira e Câmara (2008, p. 43):

[...] A força de um ato lingüístico no processo de construção da identidade vem de sua repetição, especificamente da possibilidade de sua repetição. [...] Quando dizemos “Renata é uma menina muito esperta”, podemos estar favorecendo – em um sentido amplo – a produção de um “fato” que pensávamos estar simplesmente descrevendo.

De modo similar, o currículo pode ser considerado como uma dessas falas, pois é ele que na escola, de forma implícita traz uma trama do mundo social, com seus atores e personagens, sobre o conhecimento.

Entretanto, para que o currículo multicultural crítico seja uma realidade nas escolas, remetemo-nos novamente aos PCN, especificamente, ao volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, apresentando a seguir, os conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista o estudo da pluralidade cultural, especificamente no que tange aos tópicos Linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil e Línguas.

- Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro: artes plásticas, escultura, arquitetura.
- Artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos.
- Vivências socioculturais, em particular aquelas de que a criança participe: brincadeiras, como manifestação cultural e como recriação da criança; festas, como momento de celebração social, comunitária, familiar. [...]
- Dialeto, variantes e variação lingüística: regionalismos; sotaques, gírias, expressões e acentos regionais.
- Literatura e tradição, oral e escrita: mitos, lendas, histórias; contos: “causos”, cordel; tradições orais.
- Respeito e valorização das diversas línguas de diferentes grupos étnicos e culturais (PCN, v. 10, 2001, p. 79-80).

As escolas dos municípios brasileiros de fronteira, e, sobremaneira, as universidades, têm a missão de propor uma discussão em torno do currículo, com vista à introdução de conteúdos constitutivos da cultura e da língua dos povos bolivianos, de modo a extinguir essa prática descontextualizada que dissocia língua e realidade social, permeada em nossas instituições educativas.

Moreira (2007) afirma que a universidade pode contribuir para que essa reflexão possa tornar-se uma realidade e com isso responder às necessidades da cultura local, através da articulação das potencialidades regionais com fundamento ético.

A partir da presença da universidade na cidade, da apropriação do pensamento freiriano e das teorias críticas da educação, pontuamos pistas que podem ser aprofundadas na direção das soluções dos problemas elencados: [...] 6. integrar trabalhos das universidades brasileiras e bolivianas presentes na fronteira e elaborar um currículo que privilegie ambas culturas, motivando a prática bilíngüe na fronteira [...] 9. motivar iniciativas de atualização do currículo, destacando e incluindo temas da cultura, educação e a universidade como prática de articulação de potencialidades dispersas, localizadas na fronteira (Brasil/Bolívia), na Amazônia (MOREIRA, 2007, p. 20).

Diante disso, entende-se que um campus universitário implantado em uma região de fronteira, como o que há, no município de Guajará-Mirim, através da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), exerce um amplo papel no processo de transformação e desenvolvimento das

potencialidades locais. Da mesma forma, um Mestrado em Ciências da Linguagem (MCL), deve ter como função precípua, propiciar alternativas para que o contato entre as línguas desenvolva-se cada vez mais, de forma amistosa e interativa, com vista, sobretudo, à valorização dos povos estigmatizados.

A língua e a educação devem estar a favor da cidadania e, por isso mesmo, da inclusão; da melhoria do ciclo de vida dos indivíduos, deve constituir-se como instrumento de interação, solidariedade, valorização, respeito, encontro e de convivência fraterna.

## **2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS BOLIVIANOS: análise dos resultados da pesquisa**

Na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, o processo de subjugação cultural a que estão submetidos os povos bolivianos é visível e explícito. É comumente observável o menosprezo a esses povos, a partir do estigma gerado em torno do adjetivo pátrio “boliviano/a”, isto é, chamar alguém desse modo é símbolo de ofensa ou de chacota. O boliviano é rotulado como um indivíduo que possui uma cultura inferior a dos povos brasileiros, e por essa razão não é respeitado, nem tampouco, valorizado.

Essa ignorância e prática preconceituosa, acerca da cultura boliviana, manifestam-se também na escola, quando do encontro dos povos brasileiros e bolivianos. E, a própria escola, acaba inconscientemente corroborando, para que tais práticas perpetuem, quando se menospreza a língua dos imigrantes e, por isso, não se valorizam sua cultura, sua história e sua identidade, uma vez que por trás do preconceito linguístico, revelam-se outras práticas desrespeitosas.

As línguas nesse contexto interagem-se apenas para fins comerciais, a história desses povos não se cruzam. E, nem sempre dizer que há comunicação é o mesmo que dizer que há integração entre as comunidades, na maioria das vezes, essa possibilidade de entendimento está envolta a outras significações sociais. O contato entre as línguas não resulta apenas em interferência, alternâncias e estratégias, ela produz também um problema de comunicação social.

Diante dessa situação, anterior a uma interação entre línguas, a escola tem como missão desmitificar os preconceitos existentes e propiciar a discussão e o conhecimento da cultura e história dos povos bolivianos, de modo a instituir o respeito às suas diferenças.

Contudo, o desafio que se tem é de pensar e estruturar um currículo que contemple todo esse ecossistema etnolinguístico, principalmente quando nos deparamos a cada ano com um número maior de alunos bolivianos e/ou descendentes matriculados nas escolas brasileiras, como pode ser visualizado e comparado no quadro 1, abaixo.

Escolas Públicas de EF e EM da Zona urbana do Município de Nova Mamoré	Quantidade de alunos bolivianos ou descendentes							
	Nível de ensino							
	2008				2009			
	1º ao 5º ano do EF	6º ao 9º ano do EF	EM	Total por escola	1º ao 5º ano do EF	6º ao 9º ano do EF	EM	Total por escola

CEEJA Doralice Cavalcante	Prof. Sales	05	09	-	14	05	10	-	15
EEEFM Casimiro de Abreu		07	10	02	19	04	11	05	20
EEEFM Salomão Silva	Prof.	23	19	11	53	23	14	21	58
EMEF Cel. Jorge Teixeira de Oliveira		11	07	-	18	17	10	-	27
<b>Total Geral</b>		<b>104</b>				<b>120</b>			

**Quadro 1:** Demonstrativo dos alunos bolivianos e/ou descendentes matriculados nas escolas públicas de EF e EM da zona urbana de Nova Mamoré nos anos de 2008 e 2009. **Fonte:** Questionário aplicado nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da zona urbana de Nova Mamoré, em 2009.

Os dados expostos no quadro anterior, obtidos nas Secretarias das escolas pesquisadas, expressam o crescimento anual de alunos bolivianos ou descendentes matriculados nas escolas da zona urbana de Nova Mamoré, o qual alcançou em 2009 um índice de 15% (quinze por cento) em relação ao ano anterior.

Diante desse contexto em que estamos inseridos, somos remetidos à análise dos dados da pesquisa, de modo a verificar como esse crescimento tem sido considerado, bem como, de que forma os alunos bolivianos estão sendo escolarizados.

## 2.1 Análise dos Dados da Pesquisa

Como se pôde visualizar no quadro 1, anteriormente apresentado, o número de alunos bolivianos e descendentes tem crescido anualmente nas escolas públicas da zona urbana de Nova Mamoré; todavia, resta-nos saber se a língua e a cultura destes são consideradas em seus processos de escolarização.

Esses dados podem ser verificados e compreendidos a partir dos instrumentos de pesquisa aplicados aos professores e alunos/famílias, a serem considerados, apresentados e discutidos a seguir.

### 2.1.1 Pesquisa com os professores

**Tabela 1: Se o currículo adotado nas séries iniciais do ensino fundamental contempla a diversidade cultural e linguística presente na nossa região de fronteira**

Respostas	Quantidade	Percentual
Não	31	86%
Sim (Em parte)	3	8,5%
Não respondeu	2	5,5%
Total	36	100%

**Fonte:** Questionário aplicado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em 2009.

Em consonância com as hipóteses por nós pré-concebidas, os dados revelam que os currículos escolares não contemplam a diversidade cultural e linguística presente na nossa

região fronteiriça, de modo que o processo educativo tem se dado dissociado da realidade dos alunos.

Não obstante a essa realidade, o currículo de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e médio, também não aborda os aspectos constitutivos da cultura e da língua inerente à região de fronteira.

Esses dados remetem-nos ao seguinte questionamento: qual o papel da escola em uma região de fronteira? Bortoni-Ricardo (2006) esclarece a esse respeito, que o papel da escola em ambientes plurilíngues e pluridialectais é desenvolver nos alunos competências linguísticas para lidar com as diversas situações da cultura letrada, em que estão todos inseridos.

Sob esse prisma, focalizamos ainda para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a qual no seu Artigo 3º, Incisos III e IV, trata dos princípios em que o ensino será ministrado.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...] III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  
IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] (CARNEIRO, 1998, p. 35).

De acordo com Carneiro (1998), o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas expressos na Lei, significa que o ambiente escolar e o ensino nele efetivado devem ser dinamizados considerando o conceito de heterogeneidade cultural. Do mesmo modo, o autor ainda afirma que o multiculturalismo será reconhecido, à medida que houver o reconhecimento e respeito aos direitos civis das minorias.

Dessa maneira, entendemos que a reformulação nos currículos das nossas escolas se faz necessária, tendo em vista o reconhecimento dos alunos bolivianos e os complexos linguísticos e culturais subjacentes a eles, sobretudo, porque temos uma legislação que prevê esse reconhecimento e porque não há como se pensar em exercício efetivo da cidadania, sem a garantia dos direitos destes.

Quando perguntado aos professores se eles já haviam presenciado práticas preconceituosas acerca da língua e cultura dos alunos imigrantes, obtivemos os seguintes dados.

**Tabela 2: Se os professores dos anos iniciais do EF alguma vez presenciaram preconceito à língua e à cultura dos alunos bolivianos e/ou descendentes**

Respostas	Quantidade	Percentual
Sim	20	55,5%
Não	15	41,5%
Não respondeu	1	3%
Total	36	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em 2009.

Os dados expostos na tabela anterior mostram-nos que existe o preconceito em sala de aula, contra os alunos bolivianos, o que já foi presenciado pela maioria dos professores; contudo, estes se posicionaram contrários a tais atitudes e por isso, intervêm automaticamente quanto a

isso, o que pode ser constatado pelas diversas ações que eles afirmam tomar. Analogamente, os professores de língua portuguesa também já presenciaram tais ações preconceituosas.

Ao analisar essa questão, percebemos que infelizmente a escola tem se constituído como um espaço que reproduz os preconceitos disseminados na sociedade, principalmente, quando não valoriza na cultura oficial escolar, o pluralismo de idéias, nem tampouco respeita as diferenças.

Destarte, percebemos que o pluralismo de idéias e o respeito à liberdade e apreço à tolerância, não são considerados nas escolas pesquisadas. Em consequência disso, as discriminações no espaço escolar tendem a se perpetuar, pois não há o entendimento do outro, como membro de um grupo que tem uma cultura e uma língua própria, o qual deve ser respeitado e reconhecido.

Na próxima tabela, perguntamos aos professores qual o entendimento deles sobre o multiculturalismo, e obtivemos os seguintes dados.

**Tabela 3: O que os professores entendem por multiculturalismo**

Maior recorrência nas escritas e falas	Quantidade	Percentual
Mistura, união, junção, diversidade, multiplicidade de culturas,	45	94%
Cultura mais elevada	01	2%
Globalização	01	2%
Não respondeu	01	2%
Total	48	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores, em 2009.

Em observância aos dados expostos na tabela 3, percebemos que a compreensão dos professores ao conceito de multiculturalismo ainda é muito restrita, de modo que, nenhum deles, considera-o como um movimento que reivindica a inclusão de grupos minoritários na cultura dominante, o multiculturalismo para eles, limita-se a mistura e multiplicidade de culturas.

Apontamos para a necessidade de ampliar as discussões sobre o multiculturalismo, sobretudo, nos cursos de formação de professores, pois 95% dos professores pesquisados possuem graduação e se há lacunas em suas formações, certamente a reflexão quanto a isso deverá partir da universidade. E não há como propor uma reformulação curricular nas escolas, que não seja por via de um currículo multicultural crítico, o qual tem compromisso com a justiça social, com a inclusão dos grupos subordinados e valorização das diversas manifestações: culturais, étnicas, raciais, de gênero, etc.

Diante dessas constatações reafirmamos nossa defesa, quanto à ampliação dos estudos multiculturais nos cursos de formação de professores, uma vez que a Universidade desempenha um papel social fundamental, de modo a promover o reconhecimento e inclusão no currículo oficial, das culturas subjugadas e silenciadas na sociedade.

A seguir, perguntamos aos professores, qual a língua estrangeira contemplada nos currículos das escolas.

**Tabela 4: A língua estrangeira contemplada no currículo das escolas**

Maior ocorrência nas escritas/falas	Quantidade	Percentual
Língua Inglesa	12	100%
Total	12	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores de língua portuguesa, em 2009.

Pode-se verificar na tabela 4, a confirmação de nossas hipóteses quanto à ausência da língua espanhola nos currículos escolares, como língua estrangeira, uma vez que em todas as escolas pesquisadas a língua estrangeira contemplada é a inglesa.

Vale destacar, entretanto, que há legislação específica que prevê a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio, como é o caso da Lei Federal nº 11.161/2005, a qual consta em seu primeiro artigo:

**Art. 1º** O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Embora essa Lei tenha um prazo de cinco anos para ser implantada e, mesmo sendo facultada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), não há algo que impeça sua aplicação nas instituições escolares.

Temos assim de um lado, uma legislação que prevê o ensino da língua espanhola; todavia, por outro lado, visualizamos a falta de políticas públicas que garanta a aplicação da Lei, principalmente, no tocante à contratação de professores para lecionar tal disciplina.

### 2.1.2 Entrevistas com alunos e familiares

Os dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os alunos de origem boliviana e seus respectivos familiares, indicaram algumas situações que serão consideradas:

- a) Os alunos bolivianos são bilíngues, como explicitado na tabela 5.

**Tabela 5: Se os alunos bolivianos falam os dois idiomas**

Respostas	Quantidade	Percentual
Sim	33	82,5%
Não	07	17,5%
Total	40	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em 2009.

Cumpre-nos destacar que os alunos que não falam o espanhol, não o fazem, em alguns casos, porque são discriminados e esse falar revela suas origens, como citado pela mãe da aluna (L.R.C.): “*ela tem vergonha de falar espanhol*”. Já outros não falam porque nasceram no Brasil

e a convivência maior é sempre com algum familiar brasileiro (em geral a mãe), todavia, o pai da aluna (R.R.G.) que é boliviano afirma estar ensinando às filhas o espanhol.

Diante desse bilinguismo que é omitido nas escolas, resta-nos senão focalizar para a importância da inclusão do espanhol, como língua estrangeira, no currículo escolar, já desde os anos iniciais do EF até o EM, em vista da valorização da língua dos povos do nosso país fronteiro (Bolívia), bem como da oportunidade dos alunos brasileiros em aprender uma língua, que pode ser praticada cotidianamente com alunos bolivianos e, assim, tornarem-se falantes fluentes.

b) Os alunos bolivianos sofrem discriminações e preconceitos.

**Tabela 6: Se os alunos e familiares já sofreram discriminação ou preconceito por ser um imigrante boliviano**

Respostas	Quantidade	Percentual
Sim	26	65%
Não	13	32,5%
Não lembra	01	2,5%
Total	40	100%

Fonte: Entrevista com alunos/famílias de origem boliviana, em 2009.

Os informantes que afirmaram serem discriminados por terem origem boliviana confessaram que geralmente não reagiram a tais atitudes preconceituosas; entretanto, sofrem com estas ações, uma informante, por exemplo, ao falar das ofensas sofridas na escola, por alunos brasileiros, emocionou-se bastante.

Outra informante citou que seu filho sofreu preconceito pela própria professora, a qual vivia chamando-o de “burro” e que o mesmo deveria voltar para a Bolívia.

As ofensas feitas aos alunos bolivianos e descendentes, em geral, são apontadas através da expressão, “*você é um (a) boliviano (a)*”, a qual é símbolo de menosprezo, ridicularização e humilhação a que estes estão submetidos. E, é lamentável a reprodução de tais rótulos, nos ambientes escolares, como processos naturais.

A pesquisa também nos revelou que os alunos que afirmam nunca terem sofrido preconceitos, justificam várias razões para isso, as quais são citadas a seguir.

Nunca sofri preconceito, acho que é porque não tenho sutaque e nem pareço fisicamente, as pessoas não me teem como boliviana (R.E.C., 2009).

Nunca sofri preconceito, porque não pareço ser boliviana (D.V.L., 2009).

Ela nunca sofreu preconceitu, ninguém sabi qui ela é filha de boliviana, mas eu já sofri muito preconceitu, muita gente não comprava salgadu di mim, porque falam que “boliviana é sebosa, imunda e não tem zelo”, eu procuro mostrar o contrário (mãe de L.R.C., 2009) [grifos nossos].

Além dessas causas (aparência física) que justificam o fato desses alunos nunca terem sofrido preconceitos, surge ainda outra situação, o poder econômico como algo que inibe os preconceitos, ou seja, todos os informantes que possuem uma vida financeira estável (pequenos empresários ou funcionários bem empregados) afirmam nunca terem sofrido preconceitos, isso nos leva a associar tal situação ao poder econômico.

Nesse sentido, o preconceito atribuído ao imigrante boliviano (a) pobre, não difere daquele associado à classe pobre brasileira, que possui negros, índios e demais populações que vivem subjugadas.

Vemos que os preconceitos, de um modo geral, inibem o ser humano das possibilidades de crescimento e de suas potencialidades, pois os fazem perder sua autoconfiança e sua autoestima, como nos alerta Pessoa (2007, p. 299):

O preconceito linguístico em relação à fala das pessoas não apenas as ofende. Consegue destruí-las. Há que se lamentar que em muitas escolas tal preconceito seja instrumento de exclusão pois, quando crianças, nosso sonho primeiro de liberdade rumo ao conhecimento é a escola. Escola, lugar dos nossos sonhos de descoberta do mundo, lugar de experiências que deveriam ser sempre prazerosas; lugar onde, e aqui falo do interior do Brasil, das regiões de grande fluxo migratório, infelizmente, aprendemos o que significa o preconceito linguístico, que é apenas uma máscara de todos os demais preconceitos [...].

Em suma, vemos que a escola revela-se, inadequadamente, como um espaço que reproduz os preconceitos que estão impregnados na sociedade. No entanto, como educadores críticos, temos a missão de fazer uma escola diferente, a qual não negligencie e nem se torne omissa diante das injustiças, é necessário que ela assegure a justiça social e inclua em sua cultura os grupos que há tempos estão subjugados e marginalizados.

### **3. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS BOLIVIANOS: propostas de intervenção**

Ao considerarmos que a função social da educação é a transformação do indivíduo e da sociedade, entendemos que a linguagem cumpre um papel decisivo nesse processo, pois como apontado nos aportes teóricos, a nossa identidade é construída a partir dos significados que atribuímos a ela, nesse sentido, a linguagem que utilizamos irá contribuir decisivamente para esse processo, considerando-se que a língua não apenas comunica, mas funciona também como instrumento de poder, através da afirmação ou da negação das identidades.

Assim, no processo de escolarização de alunos bolivianos, importa reconhecer o papel que a linguagem desempenha, para tanto, torna-se imprescindível, como educadores críticos, fazermos uso de uma linguagem que deverá constituir-se como meio de afirmação das diversas identidades no ambiente escolar.

Na fronteira Brasi/Bolívia do estado de Rondônia o contato entre as duas nacionalidades, desde longa data, tem se dado a partir da sobreposição cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos. Como resultado desse processo surge a discriminação e a ofensa ao boliviano, como processos naturais.

As escolas, por sua vez, acabam reforçando tais preconceitos quando omitem no currículo: a língua, a cultura e a história dos alunos imigrantes, o que pôde ser comprovado na análise das propostas curriculares.

Os resultados da pesquisa remetem-nos a algumas reflexões, que se constituem como propostas de intervenção, a serem consideradas a seguir:

1) Defendemos a ampliação dos estudos multiculturais e linguísticos na universidade de fronteira, a qual poderá ser efetivada a partir das seguintes intervenções: sensibilização dos profissionais que nela atuam quanto às discussões sobre as culturas regionais; introdução de disciplinas e conteúdos no Currículo oficial que trate da pluralidade cultural e linguística; e, ainda, pela integração de trabalhos das universidades de ambos os países (Brasil e Bolívia). Tais iniciativas visam a instrumentalização dos professores em formação, para trabalharem com os diversos grupos socioculturais.

2) Também defendemos a construção de um currículo multicultural crítico nas escolas dos municípios de fronteira, a partir da inserção de conteúdos constitutivos da cultura, história e identidade dos povos da fronteira, tais como: manifestações artísticas (dança, música, teatro), atendendo ao princípio da cultura como produção humana e histórica numa visão crítica, sem recorrer simplesmente ao aspecto folclórico; vivências socioculturais; literatura e tradição oral; expressões, marcas e emblemas produzidos pela cultura boliviana, além de outros conteúdos, que possam contribuir para o respeito e valorização da língua espanhola.

3) Apontamos ainda para a necessidade de se repensar e reavaliar as concepções de língua adotadas, de modo a assumir uma concepção interacionista, em vista de uma concepção curricular sócio-interacionista, a qual supõe que a linguagem vive e evolui dentro de uma cultura, por isso há que se considerar no ensino da língua, os condicionantes culturais que estão envoltos a ela.

Um ensino de língua que tenha como matriz o estudo da diversidade cultural, além de contribuir para o processo de interação entre as nações, estimula o exercício da cidadania, através da participação ativa dos indivíduos e do respeito às diferenças.

Defendemos assim, uma educação libertadora, crítica e multicultural, a qual estimule o exercício da cidadania, pela participação ativa dos seus membros na sociedade e que não se negligencie diante das injustiças sociais e da exclusão.

Como apontado em nossos estudos teóricos, todas estas intervenções podem ser concretizadas por via de um currículo multicultural crítico, o qual valoriza o estudo da diversidade cultural e linguística presente na nossa região, como também reconhece na cultura oficial escolar os grupos subjugados socialmente.

## NOTAS

### (Endnotes)

- 1 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas – ICE. Mestre em Ciências da Linguagem pela UNIR. Professora da rede pública do município de Nova Mamoré e da rede estadual de Rondônia. Atualmente atua como Coordenadora do Polo UAB de Nova Mamoré/RO.
- 2 Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP), professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia, vinculada ao Departamento de Ciências da Educação, integra o Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem no campus de Guajará-Mirim da UNIR, é orientadora deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolingüística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 de agosto de 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, Carmen Tereza Velanga. **Currículo e Realidade Multicultural na Fronteira** – a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos. Tese de Doutorado: Programa de Educação (Currículo). PUC/SP, 2003.
- MOREIRA, Dorosnil Alves (Org.). **Ética, educação, universidade, sociedade**: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-65.
- PESSOA, Maria do Socorro. **Concepções de linguagem e políticas lingüístico-culturais**: aproximações e/ou afastamento na educação lingüística. Revista da Universidade de Aveiro, Portugal. Letras, 2007, p. 1-34.
- \_\_\_\_\_. “Rondônia, Portal da Amazônia, terra de migrantes” – o preconceito lingüístico como instrumento para ofender e ser ofendido. In: BARKER, Anthony David (Org.). **Giving and tanking offence** – Ofender e ser ofendido. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, Campus de Santiago, 2008, p. 293-301.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade cultural**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.