

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO

VANESSA MAKOHIN COSTA ROSA

Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná

PONTA GROSSA
2017

VANESSA MAKOHIN COSTA ROSA

Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de mestre junto ao Programa de PósGraduação Strictu-Sensu em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato.

PONTA GROSSA
2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Rosa, Vanessa Makohin Costa

R788 Políticas Linguísticas e multilinguismo
em uma escola no interior do Paraná/
Vanessa Makohin Costa Rosa. Ponta Grossa,
2017.
175f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da
Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Cloris Porto
Torquato.

1.Ideologias linguísticas. 2.Políticas
linguísticas. 3.Multilinguismo.
4.Letramentos. 5.Escola multisseriada.
I.Torquato, Cloris Porto. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 407

VANESSA MAKOHIN COSTA ROSA

Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 12 de abril de 2017

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

Dedico este trabalho a todas as pessoas
que de alguma forma fizeram parte deste
processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade da realização deste estudo.

Agradeço ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pelo acolhimento e pelos inúmeros aprendizados decorrentes das disciplinas cursadas e estudos direcionados pelo Programa.

Agradeço a CAPES, pela concessão da bolsa, a qual possibilitou este estudo etnográfico.

Agradeço à banca avaliadora, pelas sugestões e colaborações para com este trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Cloris Porto Torquato, pelo acolhimento e pela aposta na pesquisa, à qual se dedicou, tornando-a possível, pelas orientações realizadas, pelas dúvidas sanadas e por horas de estudos das disciplinas e grupo de estudos, que me ajudaram a relacionar a teoria com a prática vivenciada na pesquisa etnográfica.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, pelo apoio incondicional, um agradecimento especial para a Marivete Souta, pelo acolhimento em sua casa, para que assim eu conseguisse realizar as disciplinas.

Agradeço a todas as professoras, que fizeram parte da minha formação de mestra, me ajudando a perceber o mundo a partir do olhar teórico das disciplinas.

Agradeço à minha orientadora da graduação, Marta Maria Simionato, pelo apoio incondicional no período da graduação e pelo apoio na continuação da minha pesquisa no mestrado.

Agradeço à Jaqueline Semechechen, pela companhia no evento Municípios Plurilíngue e pelo apoio durante a minha pesquisa.

Agradeço à minha mãe Maria Inez, meu irmão João Carlos e minha tia Juliana pelo apoio e pelo auxílio para a realização desse estudo.

Agradeço especialmente ao meu namorado João Sérgio Hudyma, pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão.

Agradeço às professoras das escolas investigadas, aos alunos e pais de alunos pelo acolhimento e colaboração para com essa pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que de algum modo fizeram parte do processo desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem como contexto quatro localidades da área rural de Prudentópolis – PR, que são conhecidas pela descendência dos moradores, que estão relativamente ligadas aos imigrantes eslavos (ucranianos e poloneses). Os participantes desta pesquisa ainda hoje usam as línguas de imigrantes para as interações dentro da comunidade; com isso, muitas crianças têm essas línguas como língua materna. O foco do trabalho está nos usos linguísticos dessas crianças e das professoras no contexto escolar, entendendo que esses usos constituem políticas linguísticas situadas, que por sua vez são orientadas por ideologias linguísticas. Esses sujeitos, nos seus usos, se apropriam e (re-)significam políticas linguísticas oficiais. Desse modo, os objetivos desta pesquisa são: 1. investigar as políticas linguísticas nas interações realizadas nas comunidades e nas duas escolas multisseriadas em que esses alunos estudam, bem como 2. analisar estas políticas construídas por estes sujeitos, nas ações relativas ao contexto escolar; 3. refletir como as ideologias linguísticas dos sujeitos constituem e são constituídas pelas políticas linguísticas produzidas nessas ações e 4. investigar como a escola trabalha com esses alunos, focalizando as línguas usadas no contexto escolar. Para atender a esses objetivos, foi necessário realizar uma pesquisa etnográfica, com observações de aulas e do contexto escolar de modo mais amplo, anotações em diário de campo, gravações de aulas e entrevistas semi estruturadas com as professoras das turmas e com os pais dos estudantes. As análises dos dados gerados indicam que os sujeitos destas comunidades produzem políticas linguísticas relacionadas às línguas eslavas e também às línguas portuguesas faladas neste contexto, demarcando fronteiras linguísticas e também promovendo legitimação e deslegitimação destas línguas. No que se refere ao processo escolar, percebe-se que, na escola analisada, os sujeitos promovem uma política de pedagogia culturalmente sensível, de modo que a professora não só permite o uso das línguas imigrantes por seus alunos, como também trabalha usando estas línguas nas interações em sala de aula. Contudo, em assuntos relacionados aos conteúdos do livro didático, que envolvem a escrita e a leitura, a língua portuguesa é a que predomina. Com esta pesquisa foi possível perceber que os sujeitos promovem políticas linguísticas situadas, as quais dialogam com as políticas oficiais e orientam e são orientadas por ideologias linguísticas.

Palavras-Chave: Ideologias linguísticas. Políticas linguísticas. Multilinguismo. Letramentos. Escola multisseriada.

ABSTRAT

This paper has as context four localities of the rural area of Prudentópolis - PR, that are known by the descendants of the residents, who are relatively related to the Slavic immigrants (Ukrainian and Polish). Participants in this research still today use immigrant languages for interactions within the community; With this, many children have these languages as their mother tongue. The focus of the work is on the linguistic uses of these children and the teachers in the school context, understanding that these uses are situated linguistic policies, which in turn are guided by linguistic ideologies. These subjects, in their uses, appropriate and (re-) signify official linguistic policies. In this way, the objectives of this research are: 1. to investigate the linguistic policies in the interactions carried out in the communities and in the two multisite schools in which these students study, as well as to analyze these policies constructed by these subjects in the actions related to the school context; 3. to reflect how the linguistic ideologies of the subjects constitute and are constituted by the linguistic policies produced in these actions and 4. to investigate how the school works with these students, focusing on the languages used in the school context. In order to meet these objectives, it was necessary to conduct an ethnographic research, with observations of classes and the school context in a broader way, notes in field diary, class recordings and semi structured interviews with class teachers and students' parents. The analyzes of the data indicate that the subjects of these communities produce linguistic policies related to the Slavic languages and also to the Portuguese languages spoken in this context, demarcating linguistic borders and also promoting legitimation and delegitimation of these languages. As far as the school process is concerned, it can be seen that, in the analyzed school, the subjects promote a pedagogical policy culturally sensitive to the monolingual teaching, so that the teacher not only allows the use of the immigrant languages by its students, but also works Using these languages in classroom interactions. However, in subjects related to the contents of the textbook, which involve writing and reading, the Portuguese language predominates. With this research it was possible to perceive that the subjects promote localized linguistic policies, which dialogue with the official policies and orient and are guided by linguistic ideologies.

Key-words: Language ideologies. Language policies. Multilingualism. Letters. Multiseries school.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa de Prudentópolis – Localização região norte.....	63
Figura 2 - Mapa da localização de Prudentópolis.....	78
Figura 3 - Imagens de elementos que podem representar a cultura do município.....	86
Figura 4 - Cachoeiras de Prudentópolis.....	88
Figura 5 - Portal do município de Prudentópolis.....	97
Figura 6 - Imagem panorâmica da área urbana da cidade.....	98
Figura 7 - Mapa de Prudentópolis.....	99
Figura 8 - Vista das comunidades investigadas.....	101
Figura 9 - Acesso para as comunidades.....	102
Figura 10 - Igreja Ucraniana de Linha Cerejeira.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1. Adotando uma perspectiva de língua/linguagem.....	20
1.2. Políticas linguísticas: o reconhecimento das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos	27
1.2.1. Os falantes como agentes de produção de políticas linguísticas	34
1.3. Ideologias Linguísticas: compreendendo os significados sociais e valores das línguas.....	37
1.4. Os letramentos: processos linguísticos e práticas sociais.....	47
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	52
2.1. Pesquisa qualitativa: assumindo a diversidade da pesquisa.....	52
2.2. A pesquisa etnográfica: um estudo que compreende as vozes sociais	54
2.3. A pesquisa etnográfica: os letramentos de turmas multisseriadas em contextos multilíngues	58
2.4. O trabalho de campo: o contato com as comunidades e as ferramentas utilizadas	60
2.4.1. A escolha das comunidades: o impasse constante e a preocupação em conseguir olhar de fora para dentro	61
2.4.2. Apresentando os participantes da pesquisa.....	64
2.4.3. O Primeiro contato com as comunidades, com a escola e com as professoras.....	69
2.4.4. A observação participante: a trajetória da pesquisa – desafios e impasses....	70
2.4.5. A entrevista como instrumento de pesquisa.....	72
2.5. Metodologia para análise de dados.....	74
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS.....	76
3.1. Contexto da Pesquisa	77

3.1.1. A imigração ucraniana para Prudentópolis e a ideológica construção da identidade prudentopolitana	77
3.1.2. Uma viagem no tempo – a história da constituição das escolas em Prudentópolis nas vozes dos cidadãos locais	88
3.1.3. Uma breve apresentação do contexto da pesquisa e das línguas faladas pelos sujeitos investigados	95
3.1.4. Linha Cerejeira e Linha Pinheiros	101
3.2. A interação como prática de letramentos e (re)construção de identidades na escola de Linha Pinheiros	109
3.2.1. A construção identitária linguística com relação às línguas portuguesas e ucranianas em Prudentópolis: uma perspectiva de nacionalidade brasileira e ucraniana.....	109
3.2.2. As interações e as práticas de letramento: o multilinguismo na escola de Linha Pinheiros	114
3.2.3. A negociação de identidades de grupo e individuais, a língua e religião: fatores determinantes para a construção da identidade.....	126
3.3. O poder: legitimação, validação e deslegitimação das línguas nas comunidades	133
3.4. As ideologias linguísticas e políticas linguísticas: os processos linguísticos nas comunidades	143
3.5. A formação das professoras: a instituição escolar como fator determinante na formação profissional	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	163
Anexos	173

INTRODUÇÃO

Neste estudo, procuro, pelo desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, investigar as Políticas Linguísticas e Ideologias Linguísticas, em localidades¹ em que vivem moradores de descendência eslava² no município de Prudentópolis no interior do Paraná, focalizando especificamente no processo de letramento em duas escolas do campo, sendo essas multisseriadas. Para isso, este estudo pretende trabalhar com as reflexões bakhtianas, com o intuito de compreender as relações dialógicas e discursivas observadas no contexto da pesquisa.

Prudentópolis é um município do interior do Paraná, formado por uma diversidade de povos e línguas. O município é apresentado ao Brasil e ao mundo como um pedacinho da Ucrânia no Brasil, isso porque, os dados apresentados pela prefeitura demonstram que cerca de 75% dos moradores têm descendência ucraniana. No entanto, outras ascendências étnico-nacionais, além da ucraniana, fazem parte da formação identitária da população. Dentre essas ascendências, podemos destacar a polonesa, italiana, alemã, francesa, cabocla, entre outras (GUIL, 2015). Com isso, o lugar é considerado um ambiente em que a diversidade linguística e cultural está presente. O município ainda tem outro título, que é a Capital da oração, os moradores de Prudentópolis tem uma religiosidade bastante significativa, a igreja (principalmente a igreja em rito ucraniano-católico) é fundamental para a constituição da identidade de ucraniedade prudentopolitana. A igreja, a língua e os costumes ucranianos são essenciais para a justificativa de a mídia apresentar o município pelo título de “Um pedacinho da Ucrânia no Brasil”.

Inicialmente gostaria de mencionar os motivos que me levaram a fazer este estudo: primeiro, pelo fato de eu ser moradora da região e vivenciar diariamente os usos linguísticos da população. Minha língua materna foi a língua ucraniana. Quando eu tinha quatro anos de idade, minha família foi viver na cidade de Curitiba; então saí de uma comunidade rural falando o ucraniano para chegar em uma

¹ No município de Prudentópolis as comunidades são chamadas por localidades e linhas, desse modo, neste trabalho ora chamaremos essas comunidades de localidades e ora chamaremos de linha, que são os termos utilizados pelos membros dessa comunidade.

² A cidade de Prudentópolis é apresentada ao Brasil pelas propagandas turísticas como um pedacinho da Ucrânia no Brasil, mas além dos descendentes de ucranianos, ainda convivem na região, no ano de 2016, descendentes de poloneses, alemães e italianos. Especificamente nas duas comunidades investigadas, encontramos descendentes de ucranianos e poloneses.

cidade. Lá encontrei diversos desafios, muitos relacionados com a língua; senti mais dificuldade quando comecei a frequentar a escola. Já havia aprendido a falar o português, mas, talvez pela interferência da língua ucraniana ou línguas³ portuguesas da minha cidade natal, a língua portuguesa que eu falava em Curitiba era percebida como “diferente” do português das outras crianças, o que gerava certo “desconforto” para mim. Lembro que era muito difícil lidar com essa situação, pois as outras crianças caçoavam do meu modo de falar; a professora chamava a minha atenção na frente dos outros alunos, o que gerava riso em sala de aula, e foi o que talvez tenha me traumatizado e, de certa forma, dificultado eu continuar falando a língua ucraniana. Atualmente resido no município de Prudentópolis, mas não falo mais o ucraniano; compreendo praticamente tudo o que as outras pessoas falam, mas sempre respondo em língua portuguesa. No entanto, realizo as minhas orações em língua ucraniana, bem como frequento a igreja ucraniana.

Diante da minha experiência com as línguas faladas no meu município natal, essa questão linguística sempre me incomodou, já que o município é formado por uma diversidade de povos e línguas. O processo migratório, segundo Guil (2015, p. 9) deu a Prudentópolis um tempero especial, fazendo com que “o linguajar seja característico dos povos eslavos e dos caboclos, com o timbre marcante de gente acolhedora”. A língua portuguesa falada pela maior parte da população é marcada por características fonéticas⁴ que dão um tempero, um timbre, especial; esse timbre é resultado dos usos das línguas eslavas que fazem parte do repertório linguístico dos falantes naquele contexto.

Nas localidades/linhas rurais especialmente, a diversidade linguística faz parte das interações cotidianas; já na área urbana, as línguas eslavas são menos percebidas, mesmo assim, estão relativamente presentes, já que é na área urbana que os moradores das áreas rurais compram seus mantimentos, acessórios pessoais e fazem transações bancárias; esses sujeitos utilizam-se da “sua”⁵ língua

³ Neste trabalho, assumo uma perspectiva de línguas sociais, por isso, ora uso língua e ora uso línguas, lembrando que a noção de línguas adotadas aqui parte da perspectiva de línguas adotada por Cavalcanti (2015).

⁴ Frequentemente, o português falado pelos imigrantes ucranianos é identificado, por exemplo, pela articulação do /r/ em posição inicial da sílaba, como em /karɔse/ ou /rue/.

⁵ “Sua” língua quer dizer língua materna, ou a língua falada em ambiente familiar.

para se comunicar com as pessoas conhecidas, já para transações no comércio utilizam predominantemente as línguas portuguesas (CAVALCANTI⁶, 2015).

Nesse contexto de diversidade, algumas pesquisas relacionadas às questões linguísticas e culturais já foram realizadas: Semechechem (2010; 2016) concluiu a sua pesquisa de mestrado no ano de 2010; investigou as identidades dos participantes na fala-em-interação. No doutorado, Semechechem voltou para Prudentópolis e realizou sua pesquisa de campo na escola da Linha Verde. Neste trabalho, pretendeu “compreender o espaço sócio-político das práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana na escola” (SEMECHECHEM, 2016, p. 26). Uma das respostas a que esta pesquisadora chegou é que a língua falada no contexto de pesquisa é associada a um grupo e religião, o que produz uma identidade de ucraniedade prudentopolitina, termo usado também em minha pesquisa.

Guil (2015) desenvolveu uma pesquisa com a intenção da publicação de um livro sobre Prudentópolis⁷; neste descreve as particularidades de cada linha do município. Embora o autor não fale diretamente do campo linguístico, o seu trabalho faz referência a Prudentópolis ser multilíngue, pois ao apresentar as linhas fala sobre as línguas faladas nas localidades. Simionato (2012) desenvolveu a sua pesquisa de doutorado em uma turma de alfabetização, na qual pesquisou a situação sociolinguística. Os resultados apontam que nas interações realizadas em sala de aula a língua da comunidade estava presente. Guérios (2012) realizou a sua pesquisa em Prudentópolis com a intenção de investigar, através das memórias dos sujeitos, questões relacionadas à imigração a região. Sua pesquisa resultou na publicação de um livro que traz inúmeros excertos de memórias dos sujeitos a respeito da imigração; mais especificamente ele tentou colocar em destaque o “sentimento” do imigrante mesmo antes de migrar. Krause-Lemke (2010) pesquisou, em aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio, os usos linguísticos das línguas espanhola, ucraniana e portuguesa; ela identifica que os alunos falantes destas três línguas não se identificavam como falantes multilíngues. Retornaremos a estas pesquisas ao longo do trabalho.

⁶ Ao assumir a perspectiva de línguas portuguesas, a autora afirma que o faz numa posição política de reconhecimento das línguas portuguesas de imigrantes, de sujeitos surdos, de falantes de fronteiras, de indígenas, de falantes do contexto rural.

⁷ Este livro é praticamente uma propaganda turística de Prudentópolis. Ele foi, em grande parte custeado pela prefeitura e por comércios importantes da região, a maneira como Guil escreve é como se de alguma forma estivesse “oferecendo” as belezas do município para os turistas.

O município de Prudentópolis tem uma área territorial extensa, abrigando muitas localidades rurais, enquanto a área urbana é muito pequena para a imensidão territorial do município. Por eu morar na região, optei por fazer a pesquisa em linhas que ainda não conhecia, pois queria ver/conhecer/compreender outras realidades. A escolha por realizar a pesquisa em escolas do campo multisseriadas se deu em virtude de comentários de professoras que trabalham neste contexto; alguns desses comentários referem-se à dificuldade de trabalhar em turmas multisseriadas, pelo fato de muitos destes alunos chegarem à escola falando muito pouco a língua portuguesa. Além disto, é um contexto específico ainda muito pouco investigado, de modo que pesquisá-lo pode contribuir para ampliação do conhecimento sobre a situação sociolinguística mais ampla do município e sobre como os falantes percebem e valoram sua própria situação.

Outra justificativa para o meu interesse nas questões linguísticas é decorrente do meu Trabalho de Conclusão de Curso na minha graduação em Pedagogia (2013), em que investiguei como ocorria a diversidade linguística em um contexto escolar; mais especificamente, investiguei como os professores trabalhavam com as crianças multilíngues em sala de aula. Como resultado, naquele momento, constatei que a língua utilizada no ambiente escolar era a língua portuguesa, apesar de algumas crianças chegarem à escola falando a língua da sua comunidade.

Um momento específico da pesquisa me marcou e foi o que me orientou a continuar a investigar a questão linguística em Prudentópolis. Em uma conversa informal com uma zeladora da escola e depois em entrevista com a professora de uma escola rural, elas relataram o seguinte acontecimento: uma aluna do pré, que não sabia falar o português, em seu primeiro dia de aula, repetia insistentemente uma frase em ucraniano: IA NHE RÓTIO XIBÁVETE, IA RÓTIO PEÇATE (eu não quero brincar, eu quero escrever). A professora, que não compreendia esta língua, a ignorou por mais de três horas de aula. Como era o primeiro dia, para a socialização, a professora, depois da apresentação das crianças, fez atividades com massinha de modelar, então a menina começou a repetir a frase e insistiu. Depois do recreio, a menina falou novamente para a professora: IA NHE RÓTIO XIBÁVETE, IA RÓTIO PEÇATE. Nesse momento, a zeladora, que é descendente de ucranianos, passava em frente à sala de aula. A professora a chamou e pediu para “traduzir” o que a menina estava dizendo, então a menina mais uma vez repetiu: IA NHE RÓTIO

XIBÁVETE, IA RÓTIO PEÇATE; e a funcionária falou: “ela está dizendo que não quer brincar, ela quer escrever”.

A professora me relatou que foi para a sua casa desolada e pensou que algo deveria ser feito para essa situação não se repetir novamente. Então pediu ajuda para a Secretária da Educação, que indicou/solicitou que a professora trabalhasse em língua portuguesa, pois a criança teria que aprender essa língua. A professora não aceitou as orientações da Secretaria e foi até a casa da menina tentar encontrar uma solução. Lá encontrou a irmã mais velha da aluna, que já tinha aprendido português, pois estava no quinto ano escolar, então a professora pediu para que essa irmã a acompanhasse nas aulas e mediasse a comunicação da professora com a aluna.

Através desse relato, nota-se a necessidade de pesquisas relacionadas à questão linguística em escolas rurais no município de Prudentópolis, visto que essas escolas brasileiras situam-se em um ambiente caracterizado pela imigração, o que torna relevante compreender como ocorrem as práticas linguísticas em sala de aula e também na comunidade de modo mais amplo. Quais políticas linguísticas são percebidas no contexto escolar e na comunidade de prática e como os sujeitos se apropriam de e (re)significam e como são configurados por essas políticas.

Em inúmeras comunidades rurais do município de Prudentópolis, as escolas têm o funcionamento baseado em turmas multisseriadas (várias turmas de anos escolares distintos funcionam em um mesmo ambiente e com a mesma professora). Nestas turmas multisseriadas, alunos de diferentes faixas etária participam das interações sócio-discursivas; esses alunos moradores da localidade podem trazer para o contexto de sala de aula as línguas usadas na localidade. Desse modo, é necessário perceber como ocorrem esses usos linguísticos em contexto escolar e como são percebidos pelos participantes, já que as escolas brasileiras situadas nestas localidades têm como base o uso da língua portuguesa.

Diante do exposto, algumas das perguntas que proponho responder são: que políticas linguísticas podem ser observadas nesse contexto? Como a escola (nas ações dos agentes educacionais) trata a diversidade dos alunos? Que políticas os sujeitos constroem no contexto escolar (agentes educacionais e estudantes) ao se apropriarem das políticas oficiais e as ressignificarem? Que ideologias linguísticas podem ser identificadas nas práticas e vozes dos participantes do contexto?

Sendo assim, constituem meus objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

- Investigar as políticas linguísticas em comunidades de descendentes de imigrantes (predominantemente ucranianos), no município de Prudentópolis, no interior do Paraná.

Objetivos Específicos:

- Investigar como a escola (neste caso, multisseriada) trabalha com seus alunos, focalizando como a(s) língua(s) é/são tratada(s) em contexto escolar;
- Analisar as interações construídas pelos sujeitos (professores e alunos), focalizando as ações relativas às línguas no contexto escolar;
- Identificar as ideologias linguísticas dos falantes sobre as línguas presentes/usadas no seu contexto.

Diante dos objetivos mencionados, esta pesquisa investigou como ocorrem as práticas linguísticas em uma determinada comunidade de prática. Sendo assim, foi necessário realizar uma pesquisa etnográfica, a pesquisa de campo foi desenvolvida em quatro comunidades rurais da cidade de Prudentópolis (PR). Esta pesquisa etnográfica inclui entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e pais, bem como observações, anotações e diário de campo. O trabalho de geração de dados ocorreu entre os dias 22/02/2016 até o dia 16/11/2016.

A etnografia linguística, segundo Garcez e Shulz (2015, p. 3) é fundamental para o “entendimento do cenário, das ações dos participantes e dos objetos de pesquisa”. A etnografia permite ver como acontecem as coisas em tempo real, o que justifica a escolha desta perspectiva de pesquisa em contexto escolar, pois, na etnografia, “a fala do aluno é considerada legítima e oportuna” (GARCEZ; SHULZ, 2015, p. 12).

Segundo esses autores, a etnografia no âmbito da Linguística Aplicada, campo no qual se insere a presente pesquisa, se produz “em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para a interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas” (GARCEZ; SHULZ, 2015, p. 22).

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa de campo ocorreu em quatro localidades rurais do município de Prudentópolis. Em duas dessas localidades, há escolas multisseriadas. Cada escola atende a pelo menos duas localidades; em uma escola, tem somente uma turma formada pelo pré I, pré II, primeiro ano, segundo ano e terceiro; a outra escola atende os alunos do pré ao quinto ano, mas optei por observar aí a turma do pré I e II e primeiro e segundo anos.

Foram observadas as duas escolas multisseriadas, que atendem alunos dessas quatro localidades, porém devido ao grande número de dados gerados, para a análise foi realizado um recorte, no qual somente as práticas linguísticas de uma escola foram analisadas, os dados gerados pela outra escola serão analisados em trabalhos posteriores.

Alguns participantes da pesquisa dizem falar as línguas ucranianas e portuguesas numa perspectiva que posso designar de purismo linguístico, como se houvesse fronteiras bem definidas entre elas, todavia percebe-se que nos usos linguísticos existe uma hibridização das línguas ucranianas, polonesas e portuguesas. Para esta pesquisa, compreendo que é importante valorizar como os sujeitos percebem/reconhecem a sua língua.

Para a transcrição das falas em ucraniano, optei pela utilização do alfabeto latino e não do alfabeto cirílico por dois motivos: 1) na comunidade observada, a língua ucraniana está em interação e tem processos de hibridização com a língua portuguesa e a polonesa; esse processo de hibridização linguística faz com que tenhamos novas formas linguísticas que teríamos dificuldade em transcrever no alfabeto cirílico. 2) Frequentemente, em Prudentópolis, os falantes utilizam o alfabeto latino para a escrita de textos em ucraniano, exceto textos relacionados com a igreja, que continuam a ser escritos no alfabeto cirílico; os próprios sujeitos afirmam que a língua da igreja é uma língua ucraniana escrita culta.

A pesquisa tenta compreender como as línguas são vistas e usadas pelos falantes nas práticas de interação, no contexto de descendentes de imigrantes no interior do Paraná. As ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013; CÁCCAMO, 1997; MAKONI e MEINHOF, 2006; RIVAS, 2014) orientam as ações dos sujeitos nessas práticas e configuram, bem como são configuradas por políticas linguísticas (McCARTY, 2011; SPOLSKY, 2004). Dessa forma, torna-se importante investigar as ideologias linguísticas bem como as políticas linguísticas no contexto da

escolarização inicial em localidades rurais, pois se compreende que nesse contexto as interações são constituídas por ideologias que circulam na localidade de forma mais ampla e orientam as políticas situadas localmente e produzidas nas ações dos sujeitos. Nesse contexto específico das salas multisseriadas em duas localidades rurais de Prudentópolis, podem ser observados usos das línguas portuguesas, polonesas e ucranianas. É necessário compreender e analisar as ideologias e políticas referentes a essas línguas.

Para tanto, compreende-se língua em acordo com César e Cavalcanti (2007, p. 62, grifo do autor): língua é “uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. A língua é desse modo, vista pelas autoras como caleidoscópio, que é

[...] feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 61, grifo do autor)

Esta perspectiva de língua é especialmente relevante para esta pesquisa uma vez que esta busca se aproximar de e conhecer os modos como os falantes concebem e vivem o multilinguismo local. Daí também decorre a construção do estudo como pesquisa etnográfica.

Esta pesquisa é importante para a educação, pois através dela pode-se pensar em contextos multisseriados e multilíngues, nas práticas linguísticas, em letramentos, na formação de professores e nas negociações das identidades dos participantes, que são alunos, professores e pais de alunos. Além do que, este trabalho poderá vir contribuir para pesquisas relacionadas às questões de políticas e ideologias linguísticas e para as análises do discurso em uma perspectiva bakhtiniana.

Este trabalho está subdividido em três capítulos: o primeiro busca desenvolver uma revisão bibliográfica sobre questões de perspectivas de língua/linguagem, política Linguística, ideologia Linguística e de letramentos adotadas na pesquisa. O segundo capítulo é dedicado à metodologia; nele, busco apresentar uma breve explanação sobre as pesquisas qualitativas, etnográficas e a

metodologia de análise dos dados. No terceiro capítulo, apresento a análise de dados. Por fim, nas considerações finais, trago resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, busco partilhar com o leitor meu percurso teórico sobre estudos relacionados às noções de língua, de políticas linguísticas, de ideologias

linguísticas, especialmente focalizando a ideologia do monolinguismo na constituição da nacionalidade e de letramentos adotadas para esta pesquisa.

1.1. Adotando uma perspectiva de língua/linguagem

A partir dos “anos 90, estabelece-se, finalmente, um consenso da comunidade [da Linguística Aplicada] (pelo menos no Brasil): o de que a LA se ocupa de “**problemas sociais**” de língua, linguagem e comunicação” (ROJO, 2013, p. 66, grifo da autora). Em virtude desse posicionamento do campo, fez-se necessário repensar a concepção de linguagem com a qual os pesquisadores em LA vinham trabalhando e trabalham. Assim, desde esse período, vários textos foram produzidos problematizando a concepção de língua, buscando refletir sobre língua como espaço de construção e de confrontação de relações de poder, nas quais os problemas sociais se constituem e as desigualdades se configuram. Neste trabalho, produzido no Campo da Linguística Aplicada, busco mobilizar um referencial teórico-metodológico que ajude a pensar os sujeitos e suas línguas no interior dessas relações, que são construídas discursivamente. Desse modo, mobilizo neste trabalho uma perspectiva de linguagem como prática social, cujo foco é o discurso e que nos permite compreender que os sujeitos falam uma diversidade de línguas sociais (BAKHTIN, 2015).

Hoje, no Brasil, segundo Maher (2013), são faladas mais de 222 línguas, no entanto, ainda está vigente a ideologia de que somos um país monolíngue. Essa ideologia visava/visa estabelecer uma unidade e uma homogeneidade nacional, silenciando o multilinguismo e o multiculturalismo que nos constitui. Nesse mesmo sentido afirma Oliveira (2009):

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o *português é a língua* do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as

políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (OLIVEIRA, 2009, p. 20, grifo do autor).

Muitas vezes os sujeitos desconhecem as línguas aqui faladas e aceitam a ideologia imposta de que o Brasil tem uma única língua, a língua portuguesa (OLIVEIRA, 2009). Desse modo, concretiza-se a ideologia do monolinguismo, segundo a qual uma língua é “imposta” aos falantes como sendo “única” e “homogênea”, deixando de se pensar nas outras inúmeras línguas que são faladas por esses sujeitos. Essa ideologia do monolinguismo é parte do projeto de construção da constituição e unificação do Estado-Nação brasileiro. Diante disso, a nação é pensada e organizada como monolíngue. No entanto, o que caracteriza o nosso cenário sociolinguístico é o multilinguismo, de modo que, como afirma Maher (2013, p. 118), o mito do monolinguismo “corresponde a algo desejável” por parte de quem está no poder, e, na realidade, os sujeitos são “obrigados” a falar a língua nacional, já que fazem parte dessa nacionalidade.

Maher (2013) comenta sobre a leva de imigrantes que chegou ao Brasil trazendo as suas línguas maternas e que, nas décadas de 1930 e 1940, Getúlio Vargas proibiu os imigrantes de usarem essas línguas, através de um conjunto de leis, com a intenção de tornar o país monolíngue em português. O monolinguismo foi imposto aos sujeitos como algo obrigatório. Nesse mesmo sentido, afirma Oliveira:

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas [...] Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos. (OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Diante da afirmação de Oliveira (2009), entende-se que tivemos inúmeras formas de repressão para com o uso das diversas línguas faladas pelos sujeitos, somente a língua considerada nacional era permitida.

Gal (2006) afirma que as guerras obrigaram muitos sujeitos a abandonar suas pátrias, o que proporcionou uma diferença de padrões linguísticos, pois línguas minoritárias surgiram em todo o mundo. Essas línguas levadas por imigrantes foram hibridizadas nos países migrados, formando outras línguas, que não eram (e

frequentemente ainda não são) consideradas línguas. Embora os processos de imigração⁸ para o Brasil nem sempre estivessem/estejam ligados à guerra, aqui os imigrantes também vivenciaram e vivenciam esse processo de hibridização linguística. É nesse sentido que Cavalcanti (2013) fala em língua portuguesa de imigrantes ou que se pode observar, no nosso contexto de estudo, a constituição de línguas híbridas constituídas por ucraniano, polonês, russo, alemão, italiano e portugueses.

Embora sejam forçados a silenciar suas línguas, o multilinguismo, para esses povos migrados, é uma marca de sua identidade, de modo que tendem a resistir a abdicar de suas línguas. Esse processo de resistência pode ser observado em Prudentópolis (PR). Para estudar esse contexto de multilinguismo e de hibridização linguística é que me vi diante da necessidade de mobilizar uma concepção de linguagem que não veja a língua como sistema homogêneo e que envolva pensar a linguagem em relações sociais, históricas e culturais marcadas por relações de poder.

Desse modo, torna-se relevante estudar as línguas em uma perspectiva dialógica, que valoriza as inúmeras línguas faladas pelos sujeitos. Estudar as línguas nesta perspectiva é compreender que as línguas se constroem nas relações dialógicas entre sujeitos social, histórica e culturalmente situados e que esses sujeitos são construídos na e pela língua/linguagem (BAKHTIN, 2015).

A língua pode ser melhor visualizada se o foco estiver nos seus usos na sociedade, que são múltiplos e complexos. Na perspectiva bakhtiniana, “a linguagem, as identidades e o mundo social constituem-se mutuamente, configurando-se como concretos, históricos, abertos, não-sistematizáveis, relativamente caóticos (complexos), porosos e singulares” (SEVERO, 2011, p. 96). Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana pode ser aproximada da proposta de César e Cavalcanti (2007) de olhar para os múltiplos usos e as múltiplas línguas, de modo que se procura focalizar

[...] sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais

⁸ Os processos imigratórios sempre estiveram/está relacionado à busca por uma vida melhor, na atualidade, um exemplo nítido é o caso dos sírios e haitianos no Brasil, estes sujeitos estão migrando em busca uma vida melhor.

para justificar uma pretensa 'unidade sistemática da língua' ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61-62)

Uma vez que os sujeitos, nas diferentes comunidades de fala, usam inúmeras línguas, procuro entendê-las, junto com César e Cavalcanti, por meio da metáfora do caleidoscópio que

[...] inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo 'estático', olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45)

Assim, entendo que a linguagem está no e constitui o social e é carregada de valores e ideologias. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é prática social, é interação nas relações sociais; assim a concebemos, juntamente com os autores do Círculo, como prática social e interação. Nesse sentido, convém enfatizar, também junto com Blommaert (2006), que a língua não pode ser limitada a um sistema, pois existem diferentes comunidades de fala, de modo que não podemos compreender a língua como única e homogênea.

Considerando que a língua é uma construção cultural, segundo Cox e Assis-Peterson (2007), e que a globalização cultural se faz diferentemente em todos os cantos do planeta, novas formas de ver o mundo surgem, fazendo com que novos conceitos de cultura e linguagem sejam formulados e mobilizados no fazer acadêmico neste processo de globalização. Compreende-se, assim, as línguas como carregadas de significados ideológicos pelas comunidades de fala, portanto precisam ser estudadas nos seus distintos contextos de multilinguismo; além disto, ao estudar as línguas, volta-se o olhar para as identidades dos falantes (RICENTO, 2000; SEVERO, 2011) porque se compreende que a linguagem não pode ser dissociada do sujeito, pois suas identidades são discursivamente construídas.

César e Calvacanti (2007) colaboram essa visão, afirmando que precisamos pensar a língua nas práticas discursivas e ter como base construtos teóricos que possibilitem estudar a linguagem de sujeitos arraigados em contextos culturais. As

autoras afirmam que assim é mais produtivo pensar a língua como conjuntos híbridos, que os sujeitos põem em ação para agir na sociedade, que é complexa e heterogênea.

De modo semelhante, Cox e Assis-Peterson (2007) afirmam que em meio às interações, as formas que não estão na norma padronizada relacionada à nacionalidade são consideradas “erro”, desvio e fuga da normalização/padronização. Contrapondo-se a essa posição, as autoras afirmam que é preciso perceber a diversidade linguística, a qual assume que as línguas são muitas e qualitativamente diversas, heterogêneas; nesse contexto de heterogeneidade, pode-se questionar a noção de “erro”, entendendo, assim como Bakhtin (2015), que a unidade linguística é uma construção. Essa unidade é construída nos processos de padronização/normatização.

Levando em consideração a multiplicidade dos contextos em que a língua portuguesa é falada no Brasil, pode-se afirmar que existem várias línguas sob o mesmo rótulo de língua portuguesa, o que nos leva a observar o multilinguismo em/do português.

A língua, como o meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente. (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Na visão deste autor, a língua é entendida como cosmovisão, como ideologicamente preenchida, de modo que sua pluralidade diz respeito não aos aspectos estruturais, mas uma pluralidade de “horizontes verboideológicos sociais”, horizontes valorativos pelos quais os sujeitos se orientam socialmente. Esses conjuntos de valores são constituídos nas e para as relações sócio-verbais.

Diante do exposto, o lugar do qual falo de língua/linguagem neste trabalho valoriza os sujeitos nas práticas discursivas, comportando, desse modo, todas as formas linguísticas, valorizando todas as línguas e os falantes, o que nos leva a falar do multilinguismo das línguas portuguesas e também das línguas ucranianas, pois compreendo que as línguas ucranianas faladas em Prudentópolis são várias,

algumas das quais hibridadas com as línguas portuguesas e outras línguas imigrantes. Concorde com César e Cavalcanti (2007, p. 62), para quem a língua é vista “como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. Sob um aspecto um pouco distinto, também Bakhtin vê a língua híbrida naqueles usos em que, num mesmo enunciado, encontram-se conjuntos de valores distintos. (BAKHTIN, 2015).

Pode-se aproximar essa visão de língua de Cox e Assis-Peterson (2007) e de César e Cavalcanti (2007) da visão de língua do Círculo de Bakhtin, pois esses diferentes autores entendem que a língua é construída nas relações, onde está sempre inacabada, sendo sempre um processo e uma construção social. Para Bakhtin (2015), a língua é uma construção socioideológica e, por isso, é percebida na relação dialógica viva, ou seja, é nos enunciados que se entrecruzam que as línguas se constituem de forma heterodiscursiva.

O conceito de heterodiscurso (BAKHTIN, 2015) refere-se às diversas línguas sociais, são linguagens ideológicas concretas e que podem se constituir como diferentes vozes dentro de um mesmo enunciado. Com isso,

[...] em dado momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma consciência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc. Essas ‘línguas’ do heterodiscurso cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas ‘línguas’ sociotípicas. (BAKHTIN, 2015, p. 23, grifo do autor).

As diversas línguas presentes na sociedade se constituem como línguas ideológicas que carregam e agregam valores; as línguas são construtos sociais que se formam e movimentam permanentemente na vida, ou seja, no heterodiscurso. Assim, a linguagem deve ser entendida como uma construção nas relações discursivas, interacionais (BRAIT, 2006). Uma vez que são preenchidas ideologicamente nas práticas sociais em diversos contextos históricos e culturais, as línguas estão sempre em um processo e se materializam/concretizam/realizam no enunciado. A língua é “um fenômeno social em formação histórica, socialmente estratificada e desintegrada nessa formação” (BAKHTIN, 2015, p. 115-116).

O contexto social, histórico e cultural é essencial para pensar o enunciado, já que esse contexto constitui o enunciado desde dentro, é nesse contexto que a língua é preenchida ideologicamente (BAKHTIN, 2011). Apenas falantes situados podem dar os diferentes tons ideológicos às palavras, aos signos. O signo é ideológico e, por isso, é valorativo. Para o Círculo, a ideologia pode ser vista como conjunto de valores construídos socialmente pelos distintos grupos sociais. Desse modo, as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem das palavras que compõem o enunciado sempre são ideológicas.

Assim como para César e Cavalcanti (2007) as línguas estão relacionadas às identidades dos sujeitos, para Bakhtin, essas vozes os constituem, demonstrando que a formação individual se dá por diferentes discursos, diferentes línguas sociais, diferentes visões de mundo.

O que constitui um sujeito é a relação com o outro (BAKHTIN, 2011), e essa relação pode ser caracterizada pelo conceito de dialogismo usado por Bakhtin. O dialogismo reconhece que o enunciado é repleto de palavras de outros enunciados. Diante disso, o enunciado é pleno de atividades dialógicas. Dessa forma,

[...] a língua tida como enunciado híbrido, ideológico e dialógico constitui sujeitos éticos que se elaboram e se configuram na relação com a alteridade. Os sujeitos se (re)constroem indefinidamente ao entabularem relações dialógicas com os outros, com a língua e com a realidade, assumindo, assim, uma atitude eticamente responsiva em relação a vida. O que garante aos sujeitos a responsabilidade é sua natureza não-fechada ou finalizada: por serem livres, criativos e abertos, os sujeitos assumem uma posição única e singular na vida. (SEVERO, 2011, p. 109).

Desse modo, é relevante compreender que a língua é constitutivamente plural. Segundo Bakhtin (2015, p. 156), o processo de hibridização linguística diz respeito à “mistura de duas línguas sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação sociais (ou por ambas)”. A língua é uma “mistura” de vozes sociais que atuam tanto em consonância quanto em dissonância para assim produzir a interação.

Por assumir essa concepção de língua, ao falar de língua em contexto multilíngue, todas as formas de interação, todas as línguas sociais dos falantes são valorizadas. Considerando que as línguas são ideologicamente preenchidas a partir das posições valorativas dos sujeitos envolvidos na interação – a qual é construída

social, histórica e socialmente –, entendo que também os sujeitos posicionam-se valorativamente em relação às línguas uns dos outros e às suas próprias línguas. Por isso, é relevante estudar as ideologias linguísticas relacionadas a essas línguas, para poder compreender como as práticas discursivas são efetivadas, como a linguagem é visualizada na sociedade e como colabora para a constituição da identidade e construção do estado-nação.

Entendo que essas ideologias linguísticas constituem as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem ao usarem as línguas. Essas escolhas, por sua vez, configuram políticas linguísticas. Sendo assim, nos tópicos seguintes deste capítulo vamos discutir políticas linguísticas e ideologias linguísticas. As posições teórico-metodológicas que assumimos ao tratar dessas políticas e ideologias estão relacionadas à concepção de linguagem que apresento acima e adoto neste trabalho.

1.2. Políticas linguísticas: o reconhecimento das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos

De acordo com Maher (2013), as políticas linguísticas dizem respeito às intervenções nas línguas, tanto dos falantes como do Estado, e como essas línguas são constituídas, percebidas e utilizadas. Compreende-se, então, que as políticas linguísticas constituem as línguas, no que diz respeito às suas formas, valores e funções, e os usos linguísticos que fazem os falantes.

Em todo o território brasileiro, como já afirmo anteriormente a partir de Maher (2013), há uma grande diversidade de línguas faladas pelos sujeitos, porém, muitas dessas línguas não são reconhecidas como parte integrante da nacionalidade brasileira, já que existem muitas políticas linguísticas engendradas pelo Estado que visam uma “identidade nacional” pautada em uma única língua nacional.

As políticas linguísticas produzidas na construção de unidades nacionais dizem respeito a diversas questões que envolvem a linguagem – envolvendo relações de poder, políticas dos governos/do Estado, organização social, entre outras – que vão desde o planejamento de aspectos internos a uma língua até os seus usos, funções e valores na sociedade.

Na área de Linguística Aplicada considerando que o papel desta na atualidade está em olhar para os usos das línguas na sociedade com vistas a abordar especialmente aqueles que se constituem como problema social, como elementos de desigualdades e explorações sociais, o estudo das políticas linguísticas se constrói como olhar para os usos das línguas na realidade, não se fixando apenas na forma⁹. Com isso, pode-se retomar Ricento (2000), que argumenta que é importante os linguistas investigarem como ocorrem as conexões linguísticas na sociedade já que seria um equívoco pensar que o planejamento linguístico de *corpus* resolveria os problemas decorrentes da linguagem. Estudar e investigar a língua em suas conexões com a história, as sociedades, as relações de poder, os conflitos sociais, políticos e culturais seria o ideal já que o foco é pensar nas línguas em uso e não apenas na língua única do Estado (com todo seu sistema de padronização/normatização).

McCarty (2011) afirma que é importante investigar as políticas linguísticas na perspectiva de que as línguas estão em movimentos em um processo dinâmico. Assim, em acordo com esta autora, o presente trabalho está voltado para pensar a língua como parte da corrente viva da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2013); os falantes colocam as línguas em movimentos. As línguas nessa perspectiva não são fixas e estáveis, elas estão em constante mudança, provocadas pelos usos dos falantes. Por isso, tem-se uma preocupação em pensar nas línguas como algo híbrido, que se forma e se transforma constantemente na sociedade. Portanto, o estudo das políticas linguísticas, trabalhando na perspectiva da situação social em que as línguas estão inseridas (ALTENHOFEN, 2013), leva em consideração essas transformações.

Estudar as línguas em movimento na sociedade é pensá-las como na correnteza de um rio, onde a água nunca é a mesma, pois ela interage e se transforma na relação com o local e o local a transforma constantemente. Mas, nem sempre se estudam as línguas como essa água que ninguém consegue fazer ser a mesma por onde passa. Essa perspectiva se choca com visões orientadas pela ideologia do monolinguismo e a ideologia da estandardização, que visam à

⁹ Ricento (2006), ao apresentar o campo de estudos das políticas linguísticas, mostra que há planejamento de *corpus*, ações sobre as formas das línguas, e de *status*, ações sobre as funções das línguas.

manutenção de uma única língua padronizada, para que, assim, seja caracterizada a identidade nacional.

As políticas linguísticas estão estreitamente relacionadas com as construções de identidades. Maher (2013, p. 120) afirma que as políticas linguísticas raramente têm como propósito “principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio)linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las”.

Nesse sentido, as políticas de padronização geram o efeito de silenciamento das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos, focalizando, sobretudo a língua dominante. Para rever esse efeito é preciso, segundo Ricento (2006), que o Estado trabalhe em prol de uma política linguística que observe a questão cultural, ou seja, deve olhar para as práticas culturais em que essas línguas estão inseridas e perceber que não é possível fazer uma política neutra; é necessário relacionar a língua e a cultura para que assim ocorra a valorização da diversidade. Estudar políticas linguísticas, assim, implica reconhecer que as

[...] políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas (MAHER, 2013, p. 121)

Políticas linguísticas, portanto, não são processos neutros, mas são essencialmente constituídas pelas relações de poder, como se pode ver na afirmação de Ricento. Nesse mesmo sentido, Spolsky (2004) afirma que elas envolvem diversas questões de poder, de conflito, de tensão, que estão relacionadas com as decisões linguísticas e as práticas linguísticas na comunidade. Estudar políticas linguísticas, desse modo, envolve perceber todas as questões referentes às línguas, sejam elas decisões sobre funções e usos de línguas situadas em uma comunidade de prática, sejam práticas da língua no mundo. Considerando que as políticas linguísticas envolvem relações de poder, Altenhofen (2013, p. 95) assinala que os estudos das políticas linguísticas deveriam

[...] ter em mente que toda e qualquer língua, seja ela minoritária ou majoritária, possui uma importância e um valor no ‘mercado linguístico’ que

dependem de uma série de fatores. É uma ilusão pensar que as línguas são iguais, [...] mas todas – sem exceção – têm o seu valor definido pelos usuários e respectivas comunidades de fala, a quem deve ser garantido o direito de uso. Esse valor de mercado, assim como o status sócio-político de uma língua, variam conforme o contexto de uso e o ponto de vista que se adota.

O problema é que muitas políticas linguísticas são produzidas em uma perspectiva de língua nacional, constituídas pela ideologia do monolinguismo, não valorizando (e ainda desprestigiando) as línguas faladas pelos sujeitos dentro dessa nação. Assim, é preciso perceber, segundo Ricento (2006), o *status* da língua, que se refere ao seu valor de mercado e à sua utilidade social, nesse aspecto, as ideologias têm um papel fundamental para a constituição do *status* da língua.

Por isso é relevante, segundo Altenhofen (2013, p. 93), compreender “o lugar das línguas minoritárias na política linguística, na pesquisa linguística, na sociedade e nas comunidades em particular, no sentido de sua representatividade, voz e visibilidade”. Isso envolve um entendimento de política linguística, de línguas minoritárias, da voz do linguista, do pesquisador de línguas minoritárias e da comunidade (ALTENHOFEN, 2013).

Um trabalho pautado na voz e na visibilidade das línguas e dos sujeitos falantes dessas línguas é importante, pois somente assim é possível trabalhar em prol de uma política linguística que valorize o falante e as diversas línguas faladas na sociedade. Além disto, os estudos e ações de políticas linguísticas que se ocupam das línguas que são “rotuladas” como línguas minoritárias

[...] têm de ser transdisciplinar e intercultural. Isso implica que tais políticas se voltem não apenas para as comunidades de falantes e seu inventário e reconhecimento, mas também, e sobretudo, têm de incluir entre seus objetivos, a educação linguística também na maioria, que tem, de um modo ou de outro, influência (ou ingerência), direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e status sócio-político das línguas minoritárias (ALTENHOFEN, 2013, p. 99).

Altenhofen, nesse trecho, destaca que as ações de políticas linguísticas de línguas minoritárias poderiam se voltar também para os falantes da língua majoritária, porque as políticas linguísticas envolvem não apenas um grupo específico de falantes, isoladamente. Esses grupos constituem comunidades de fala que, por sua vez, estão em relações umas com as outras, já que os sujeitos movimentam-se entre elas, assim como se movimentam entre as distintas esferas

sociais. As políticas linguísticas constituem as relações sociais, e qualquer ação sobre qualquer língua desencadeia efeitos sobre todo o grupo social e sobre os distintos grupos envolvidos nessas relações.

Diante da proposta de políticas linguísticas para línguas minoritárias que envolvam também a maioria, Altenhofen (2013), faz um estudo sobre as políticas linguísticas referentes às línguas minoritárias, lembrando que as políticas linguísticas investigam as decisões referentes às relações entre a sociedade e as línguas. Suas contribuições confirmam “a importância de uma política linguística pautada na promoção do respeito à diversidade linguística” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96). Temos que pensar em uma política que garanta a valorização das línguas que o sujeito fala, ou seja, a valorização da diversidade linguística presente na sociedade, tanto das línguas minoritárias quanto das majoritárias.

Embora Altenhofen (2013) e Garcez (2013) se refiram a práticas linguísticas sob um enfoque um pouco distinto, pode-se aproximar seus trabalhos. Garcez destaca a importância de pensar em políticas linguísticas com o reconhecimento das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos; deve-se “reconhecer a existência de variação linguística e admitir a variedade popular como aceitável e produtiva” (GARCEZ, 2013, p. 88). Essas variedades, assim como as línguas minoritárias de que fala Altenhofen, necessitam ser consideradas, pois são as línguas que o sujeito usa.

Contudo, as decisões sobre a diversidade linguística partem, segundo Altenhofen (2013), da visão majoritária, do grupo de poder. No mesmo sentido aponta Ricento (2006): essas decisões linguísticas envolvem relações de poder e interesses sócio-políticos e econômicos de diferentes grupos. Esses interesses e essas relações compõem a constituição e circulação das ideologias tanto do monolinguismo quanto da padronização, destaco aqui, que a padronização em si não é um problema, o problema está na relação com prestígio e o valor econômico que quase sempre orienta processos de padronização.

De modo semelhante, McCarty (2011) afirma que as políticas linguísticas estão marcadas por e desencadeiam relações de poder, ou melhor, as políticas por si só são práticas de poder,¹⁰ que operam em diversas esferas da sociedade; essas

¹⁰ Essas práticas de poder dizem respeito tanto às ações de poder do Estado ou do Governo quanto às ações de poder das instituições, quanto também às relações de poder entre os falantes nas

relações de poder são constituídas por construções ideológicas. Esse poder sobre as línguas pode ser percebido, segundo Ricento, quando “as políticas linguísticas determinam ou influenciam em que língua(s) falar, se essa língua é boa/aceitável ou ruim/inaceitável” (RICENTO, 2006, p. 21).

Canagarajah (2013, p. 43) – assim como McCarty (2011), Spolsky (2004) e Ricento (2006) – afirma que é importante pensarmos nas políticas linguísticas através da perspectiva de ideologias linguísticas que são moldadas por “contextos, propósitos e interesses”. Dependendo do contexto em que as línguas estão situadas, as ideologias relativas a essas línguas podem desencadear diferentes políticas linguísticas, bem como essas políticas linguísticas desencadeiam, se orientam por e sustentam ideologias linguísticas.

Esses autores assinalam que os interesses, os propósitos e as relações de poder, muitas vezes, fazem com que as línguas dos diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o Estado sejam caracterizadas como línguas minoritárias/minorizadas ou línguas desprestigiadas. A ideologia da padronização é notavelmente percebida nessas decisões linguísticas, na qual a língua que prevalece é a língua do grupo dominante, a língua de prestígio. As línguas também no sentido de multilinguismo das línguas portuguesas proposto por Cavalcanti, (2013) que fogem da regra padronizada pelos grupos dominantes são consideradas como dialetos ou variantes (entendidas muitas vezes como derivações desviantes da língua padronizada). A padronização é pensada e arquitetada pelo poder estatal, com o intuito de tornar a nação linguisticamente homogênea, uma vez que os discursos sobre as línguas remetem a uma identidade única de nacionalidade.

Além disto, Spolsky (2004) indica que muitas vezes as políticas linguísticas incentivam o que é considerado uma boa língua e buscam restringir as línguas que são consideradas como línguas “ruins”. Nessa perspectiva, o sujeito falante de outra língua (não padronizada, da língua ruim) é desvalorizado e é levado a falar a língua nacional legitimada, já que as instituições governamentais são regidas pela padronizada. O sujeito fica com sua escolha linguística bastante restrita, pois ele tem dificuldade de resistir à padronização, já que as instituições são, por efeito do poder, padronizadas. O sujeito para se comunicar, especialmente nas esferas públicas de uso da linguagem, precisa saber a língua do seu Estado-Nação. Além das restrições

distintas esferas sociais, entendendo que todas as relações sociais são constituídas por relações de poder.

impostas ao falante, a padronização, segundo Gal, cria formas estigmatizadas e ainda mais heterogeneidade.

Pela natureza do processo de normalização, toda criação de uma orientação padrão também cria formas estigmatizadas, supostamente 'não línguas', entre os próprios falantes cujas práticas linguísticas supõem valorizar. Contrariamente à visão do senso comum, a normalização cria não uniformidade, e mais (e hierárquica) heterogeneidade. Como muitos observadores têm apontado, esta situação cria uma contradição social também. Enquanto os falantes duplamente estigmatizados podem querer abandonar a língua minoritária, o trabalho dos normatizadores da língua minoritária depende da 'manutenção' do uso da língua. [...] Às vezes as minorias ou elites de imigrantes em lados diferentes da questão da padronização lutam uns contra os outros. (GAL, 2006, p. 21, nossa tradução)¹¹.

A luta por parte dos falantes para manter suas línguas pode gerar conflitos entre os diferentes grupos minorizados e desses em relação ao Estado. O poder estatal muitas vezes pretende manter a nacionalidade como “pura”, legitimando a língua padrão e não o multilinguismo. Para Ricento (2006), como para Spolsky (2004), é importante compreender como o poder pode atribuir valores positivos e negativos às línguas/variedades, as línguas de grupos de prestígios são valorizadas e as línguas de grupos minoritários muitas vezes são consideradas dialetos ou variações, são negligenciadas e desprestigiadas.

A ideologia do monolinguismo, que silencia e marginaliza outras línguas diferentes da língua do Estado, prevê a construção de políticas de fronteiras entre as línguas, o que é visto por Spolsky (2004) com preocupação, pois essas fronteiras regulamentam quais são as línguas permitidas. Os diferentes autores citados assinalam que essas ideologias geram efeitos sociais preocupantes, já que todas as línguas têm valores para os falantes, por isso pensar em uma língua nacional sem valorizar a diversidade linguística é um erro grave.

Diante do exposto, percebe-se que os sujeitos multilíngues são submetidos à construção política da unidade linguística da nação e que a língua falada naquele espaço é padronizada. Em algumas ocasiões, se os sujeitos falam a sua língua na

¹¹ By the nature of the standardization process, every creation of a standard orientation also creates stigmatized forms, supposed 'nonlanguages', among the very speakers whose linguistic practices it was supposed to valorize. Contrary to the commonsense view, standardization creates not uniformity but more (and hierarchical) heterogeneity. As many observers have pointed out, this situation creates a social contradiction too. While the doubly stigmatized speakers may well want to abandon the minority language, the jobs of minority-language standardizers depend on 'maintaining' the use of the language. [...]. Sometimes minority or immigrant elites on different sides of the standardization issue struggle with each other.

comunidade, essas interações não são aceitas em virtude da ideologia do monolinguismo.

Essas ideologias linguísticas do monolinguismo e da padronização, portanto, constituem políticas linguísticas na construção da unidade e homogeneidade nacional, buscando controlar a diversidade linguística. Em contraposição a essa perspectiva, o estudo das políticas linguísticas, relacionado ao das ideologias linguísticas, a partir da voz e da visibilidade dos falantes, permite aqui garantir o reconhecimento da diversidade linguística bem como compreender os conflitos de poder e de interesse que constituem tanto as políticas quanto as ideologias.

1.2.1. Os falantes como agentes de produção de políticas linguísticas

As políticas linguísticas, como já mencionado, são diversas ações que envolvem as línguas, desse modo, é preciso compreender que essas ações nem sempre são orientadas e praticadas pelo Estado. Os falantes produzem e promovem políticas linguísticas, esse fato pode ser percebido pelos usos que realizam das línguas.

Durante a trajetória de estudos relacionados às línguas e suas políticas, nota-se que os falantes atribuem às línguas valores, os quais, por sua vez, estão relacionados aos valores sociais relacionados aos próprios falantes que as usam. Sendo assim, muitas vezes as políticas linguísticas agem como uma força propulsora que favorece os interesses dos grupos dominantes (RICENTO, 2000). As línguas de maior valor social, prestígio, referem-se às línguas dos grupos dominantes; as línguas faladas dentro da nação por falantes com menor valor social tendem a ser minorizadas, caracterizadas como não-línguas (dialetos), e podem ser negligenciadas pelo poder dos grupos dominantes.

Percebe-se que as políticas linguísticas oficiais por muito tempo foram empreendidas para a oficialização e sistematização/normatização das línguas. Os estudos em políticas linguísticas que se ocupavam desses processos dedicam-se a refletir sobre essa sistematização/padronização e sobre as funções que caberiam às diferentes línguas. No entanto, os esforços de muitos linguistas aplicados,

especialmente na atualidade, têm sido no sentido de estudar políticas linguísticas que se voltem para as diversas línguas faladas na sociedade e não apenas línguas dos grupos majoritários (GARCEZ, 2013). Assim, o estudo das políticas linguísticas ocupa-se em investigar e compreender as ações desenvolvidas pelo Estado, mas também as ações produzidas por instituições não estatais/governamentais e pelos falantes nas práticas socioverbais (RICENTO, 2006).

É indispensável pensar nas línguas e políticas linguísticas a partir dos usos realizados pelos falantes, pois essas línguas em seus usos mesclam-se, misturam-se e se hibridizam, de modo que o importante é perceber que as línguas não são algo fixo, elas se movimentam e se transformam mediante as interações entre os falantes (BAKHTIN, 2015). Desse modo, é relevante compreender que as sociedades são “plurais” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96), o que justifica pensar em políticas linguísticas voltadas para essas sociedades plurais e os usos de suas línguas. Com isso,

[...] uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de **‘garantir voz’** às diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente no sentido de **‘dar ouvidos’** e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma ‘democracia cultural’ (ALTENHOFEN, 2013, p. 96, grifo do autor).

“Garantir voz” e “dar ouvidos” ao sujeito é garantir o direito de o falante usar as suas línguas, de valorizar as diversas línguas presentes na sociedade e perceber que todas as línguas podem ser valorizadas. É necessária uma política linguística que perceba esses valores, garantindo que o falante seja ouvido para que os direitos linguísticos sejam efetivados; segundo Altenhofen (2013, p. 102), “garantir voz” está relacionado a “promover ações de conscientização linguística (*languageawareness*) sobre o significado e as potencialidades dessas línguas para a sua vida e sociedade”. Desse modo, Altenhofen (2013) defende que é preciso perceber e defender os valores e os direitos das comunidades bilíngues, que chamo aqui de comunidades multilíngues.

As políticas linguísticas, como já mencionado, não são ações desenvolvidas somente pelos Estados, sendo que os falantes das línguas também promovem políticas linguísticas observáveis em “decisões de cidadãos e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como

regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística” (ALTENHOFEN, 2013, p. 103). As decisões de falantes e suas atitudes perante as línguas faladas são/configuram políticas linguísticas agindo nesta comunidade de prática.

Dentro de uma comunidade de prática existem inúmeras políticas linguísticas que orientam os falantes, essas podem ser percebidas nas decisões dos falantes para com as suas respectivas línguas. Por conseguinte, “políticas linguísticas são feitas, ou são implicitamente reconhecidas e praticadas, em todos os domínios da sociedade” (RICENTO, 2006, p. 19, nossa tradução).

Todos os falantes promovem políticas, o que torna relevante os linguistas aplicados perceberem esse fato e compreenderem que é importante estudar/investigar as políticas linguísticas pensando nesta perspectiva. Pensar que as políticas linguísticas são engendradas somente pelo Estado é um equívoco.

Um equívoco frequente é o entendimento de que elas [as políticas linguísticas] seriam sempre explícitas e engendradas pelo Estado. Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes envolvidos. (MAHER, 2013, p. 120).

Desse modo, percebe-se que podem ser observadas políticas linguísticas em diversos contextos; as pessoas as configuram e as legitimam através dos usos linguísticos, tanto em casa como na comunidade, na escola, igreja, etc.; por outro lado, políticas linguísticas em níveis médio (institucionais) e macro (oficiais, governamentais) podem legitimar os usos feitos pelos falantes.

Para conseguir perceber essas políticas realizadas pelos falantes é importante olhar para como as línguas são operadas na sociedade; através dos usos reais da língua de uma determinada comunidade de prática é possível perceber como ocorrem as políticas linguísticas promovidas pelos falantes. Com isso, compreende-se que os falantes promovem ações sobre as línguas produzindo políticas linguísticas, demonstrando que o Estado, apesar de ter o intuito de regular os usos linguísticos, nem sempre consegue, pois os falantes constroem esses usos por meio de suas ações dentro de uma comunidade de prática.

Ricento (2006) afirma que as ideologias acarretam implicações reais nas políticas linguísticas; desse modo, deve-se relacionar a linguagem com a vida real, ou seja, reconhecer os valores relacionados aos usos linguísticos na sociedade. É nesse sentido que, neste trabalho, dirijo a atenção para a valorização das concepções e valores dos sujeitos e das comunidades de prática; em relação às políticas linguísticas, reconheço as concepções de língua dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como, todas as línguas faladas pelas comunidades de fala investigadas.

Entendo que as escolas, apesar de em alguns momentos promoverem uma política linguística pautada na padronização e no ensino monolíngue, em outros promovem uma política de valorização e pedagogia culturalmente sensível, legitimando a língua da comunidade.

1.3. Ideologias Linguísticas: compreendendo os significados sociais e valores das línguas

Os estudos sobre ideologias linguísticas buscam compreender como distintos discursos (que constituem diferentes posições e valores) sobre línguas (a língua ou as línguas) são produzidos, como e onde circulam, que sentidos produzem e como se articulam com as políticas linguísticas. Esses discursos são produzidos tanto por falantes quanto por especialistas em estudos da linguagem, e circulam tanto em esferas oficiais (documentos oficiais, por exemplo), quanto em esferas midiáticas e educacionais (nos processos de educação formais ou informais) e em muitos outros domínios públicos e privados. Essas ideologias são responsáveis por inventar e desinventar línguas (MAKONI; MEINHOFF, 2006), por configurar funções e usos linguísticos e por constituir e legitimar distintas relações de poder na sociedade que tenham como focos os falantes e suas línguas.

Bauman e Briggs (2000) assinalam, assim como Makoni e Meinhoff (2006), que parte da produção de ideologias linguísticas – da invenção das línguas – pode ser atribuída a estudiosos da linguagem. As práticas linguísticas metadiscursivas pensadas a partir da ciência ajudam a legitimar o pensamento sobre as revoluções

intelectuais, tecnológicas e sociais; as ideologias linguísticas desencadeiam esses discursos fazendo parte da ciência. Briggs (1998) defende que a ideologia linguística “também figura entre os meios pelos quais os estudiosos naturalizam sua própria autoridade interpretativa” (p. 230, nossa tradução)¹². Segundo Briggs (1998), as ideologias linguísticas produzidas pelos estudiosos da linguagem podem promover apagamentos e minimização de línguas, uma vez que são definidos os critérios para se designar o que é ou não uma língua.

No sentido de promover uma revisão nessas ideologias, César e Cavalcanti (2007) apontam a necessidade de “uma remodelação teórica” de concepção de língua “mais afinada ao campo aplicado” (p. 46). Essa reformulação decorre do fato de, segundo as autoras, ainda estarmos “submersos numa ordem em que a complexidade dos usos linguísticos é reduzida a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de ‘língua’”. À categoria língua reserva-se o arcabouço que rotulo linguístico *strictu sensu*. Essa categoria caracteriza-se como unidade estrutural orgânica, delimitável em relação a outras unidades (outras línguas), hierarquicamente organizada. Essa noção de língua frequentemente foi relacionada à noção de nação (MAKONI; MEINHOFF, 2006; PENNYCOOK, 1998) e deixa de fora as complexidades, as diferenças, os entrecruzamentos que caracterizam os usos linguísticos reais dos falantes, especialmente na contemporaneidade.

Estudos sobre ideologias linguísticas têm indicado que, na contemporaneidade, os deslocamentos dos sujeitos e muitos usos das mídias produzem fluxos linguísticos, criando, desse modo, distintas práticas comunicativas plurilíngues. Essas práticas podem ser diferentemente valoradas (BACHMANN, 2010) em função de como as línguas funcionam em determinados contextos e da legitimidade dessas línguas para cada contexto e para os grupos de falantes.

Desse modo, é relevante compreender que as lutas referentes aos usos linguísticos podem promover mercantilização das línguas (BACHMANN, 2010), uma vez que estas podem servir como instrumentos para os mercados, sejam eles midiático, social, político, entre outros. Nessas lutas, dependendo dos interesses dos grupos, podem-se produzir o silenciamento do plurilinguismo e a promoção do

¹² [...] also figures among the means by which scholars naturalize their own interpretive authority.

monolinguismo. Tais lutas, no entanto, não se configuram apenas na contemporaneidade, mas têm se realizado ao longo do tempo.

Um exemplo nítido foi o predomínio da ideologia do monolinguismo no Brasil desde a Reforma Pombalina, que obrigou o uso da língua portuguesa (OLIVEIRA, 2000). Essa ideologia silenciou as diversas línguas faladas no Brasil: línguas indígenas, línguas de imigrantes e línguas de fronteira, como assinalam Cavalcanti (1999) e Oliveira (2000), e frequentemente esteve relacionada à construção de uma homogeneidade por parte do poder político, tendo sido fortemente mobilizada em momentos de construção e sedimentação da identidade nacional brasileira.

A relação entre língua e nação, tem sido objeto constante de estudos entre os autores que se ocupam das ideologias linguísticas. E isto se dá porque essa relação implica processos de construção e consolidação de grupos hegemônicos, que definem, por sua vez, as línguas hegemônicas. A partir de perspectivas ideológicas, as quais reconhecem a ideologia na linguagem, as línguas têm sido vistas como forma de legitimar poder e demarcar territórios.

Para a construção de uma nação, dissemina-se na sociedade a ideologia do monolinguismo, deixando de se levar em consideração as outras línguas faladas pelos sujeitos constituintes daquela nação. Assim, “o monolinguismo é tido como o estado natural da vida humana” (GAL, 2006, p. 15, nossa tradução)¹³. E a língua definida como a língua da nação deve ser internamente homogênea (ideologia da padronização), com fronteiras óbvias em relação a outras línguas com base na falta de inteligibilidade mútua. Além disso,

[...] as línguas nomeadas são assumidas como internamente homogêneas; fronteiras entre as línguas são consideradas óbvias e baseadas na falta de inteligibilidade mútua. As formas linguísticas são aceitas como línguas somente se forem escritas e tiverem literaturas e normas de correção. (GAL, 2006, p. 15, nossa tradução)¹⁴

Desse modo, observa-se a íntima relação entre a ideologia do monolinguismo e a da padronização. A produção (forçada) da homogeneidade passa pelo fato de o Estado não apenas assumir uma única língua, mas também buscar a homogeneidade interna dessa língua: todos os membros do Estado-Nação falam a

¹³ [...] monolingualism is taken to be the natural state of human life.

¹⁴ As form, named languages are assumed to be internally homogeneous; boundaries between languages are thought to be obvious and based on lack of mutual intelligibility. Linguistic forms are accepted as languages only if they are written and have literatures and norms of correctness.

mesma língua, que é homogênea em si. Assim, os “grupos sociais, em virtude de sua suposta homogeneidade linguística e distinção, são considerados merecedores de um Estado, um território, algum tipo de autonomia política” (GAL, 2006, p. 15, nossa tradução)¹⁵.

Essas ideologias linguísticas podem reforçar desigualdades sociais, privilegiando determinadas identidades étnicas e sociais (BARRET, 2006) dos grupos dominantes. À medida que diversas línguas faladas pelos sujeitos dentro da nação não são reconhecidas como legítimas nem valorizadas, mas são apontadas ainda como línguas não legítimas/menores/não-língua, os grupos de falantes dessas línguas são marginalizados, colocados na condição de não pertencentes à nação ou de cidadãos menores, causando muitas vezes desigualdades. Havendo homogeneidade linguística, os diferentes grupos podem constituir um mesmo Estado e um mesmo território comum (GAL, 2006). Mas para fazer parte desse Estado, os sujeitos devem partilhar a língua padronizada comum.

Esses processos de construção do monolinguismo e da padronização mostram que as ideologias linguísticas não são um fato natural, mas uma construção, que é um produto da padronização (GAL, 2006), fazendo com que “os discursos de cidadania não sejam separados, mas sim subsumidos em discursos de identidade nacional” (STEVENSON, 2006, p. 147, nossa tradução)¹⁶.

A padronização é pensada e arquitetada pelo poder estatal com o intuito de tornar a nação homogênea, de modo que os discursos remetam a uma identidade única de nacionalidade. A padronização obriga, pelas distintas instituições públicas e privadas, o sujeito a usar a língua nacional pelo poder atribuído ao Estado.

A padronização não é primariamente uma questão de falar, mas sim de lealdade para com um código denotacional, cujo status elevado e normas de correção são criados e apoiados por instituições poderosas como a educação universal, as academias de línguas, o capitalismo de imprensa, a ciência linguística e os mercados lingüísticos que incutem nos falantes o respeito à norma. É o que Bourdieu (1981) chamou de ‘língua legítima’ cuja aceitação é dada como correta, até mesmo por aqueles que não o fazem, o que produz dominação simbólica. A padronização é apenas um tipo de regime lingüístico. Ele contrasta com ideologias organizadas em torno de

¹⁵ Furthermore, social groups, by virtue of their supposed linguistic homogeneity and distinctness are thought to deserve a state, a territory, some kind of political autonomy.

¹⁶ [...] discourses of citizenship are not separate from, but rather subsumed in, discourses of national identity.

línguas sagradas ou línguas não escritas. (GAL, 2006, p. 17, nossa tradução)¹⁷.

As instituições agem predominantemente na língua padronizada; por exemplo, as escolas ensinam quase exclusivamente na língua nacional/padronizada, deixando de lado eventuais línguas diferentes trazidas pelo alunado ao ambiente escolar. Desse modo, diferentes instituições educacionais (de formação geral ou de ensino de línguas), agências capitalistas (bancos, agências de formação de trabalhadores, agências de emprego, por exemplo), a mídia e a “ciência linguística” (tanto a gramática quanto os estudos linguísticos) orientam os falantes para a padronização, constituindo-se como instituições que promovem tanto a ideologia da padronização quanto a do monolinguismo.

É neste sentido que, assim como Gal, Stevenson (2006) afirma: “a linguagem é vista como central tanto para a prática como para processos instrumentais de construção da nação” (p. 147, nossa tradução)¹⁸.

Neste processo político de construção da identidade nacional, os grupos são subdivididos no interior da própria nação; nesta “subdivisão”, tanto linguística como cultural, os grupos tidos como minoritários não são reconhecidos diante da unidade nacional. Como consequência, mesmo os usos linguísticos na língua nacional, mas não coerentes com o padrão, são menosprezados. Como já afirmo anteriormente, esses usos podem ser vistos como dialetos, uma variação que não merece destaque ao se referir ao Estado-Nação. Esta variação ou dialeto é vista como impura/o. Da imposição de uma única língua e única norma a ser falada, decorre a formação de fronteiras linguísticas, separando os sujeitos no interior do Estado. Estas fronteiras “são criadas e mantidas através de formas de policiamento, realizado por escolas, academias e dicionários” (GAL, 2006, p. 20, nossa tradução)¹⁹.

Nesse mesmo sentido, Kroskrity (2000) afirma que algumas ideologias linguísticas podem promover o apagamento de identidades sociais com o intuito de

¹⁷ Standardization is not primarily a matter of speaking but rather of exhibiting loyalty towards a denotational code whose high status and norms of correctness are created and supported by powerful institutions such as universal education, language academies, press capitalism, linguistic science, and linguistic markets that instill in speakers a respect for the norm. It is what Bourdieu (1981) has called the ‘legitimate language’ whose acceptance as correct even by those who do not know it produces symbolic domination. Standardization is only one kind of language regime. It contrasts with ideologies organized around sacred languages or unwritten languages.

¹⁸ [...] language is seen to be central both to the practical, instrumental processes of nation building.

¹⁹ [...] are created and maintained through forms of policing accomplished by schools, academies and dictionaries.

criar uma identidade de grupo, pois a língua tem papel fundamental na constituição da identidade étnica e nacional; ela é relevante na constituição da identidade de um povo. Neste embate entre as identidades étnicas e a nacional, a luta por parte dos falantes em manter suas línguas causa ou pode causar conflitos com o Estado, pois o poder imputa-lhes a necessidade de manter a nacionalidade como “pura”, legitimando a língua padrão e deslegitimando o multilinguismo; o poder estatal faz com que as instituições estatais valorizem somente a língua nacional, reforçando, assim o poder atribuído ao Estado e causando desigualdade social entre os falantes de outras línguas, que, no contexto de padronização, são consideradas como minoritárias.

Barret (2006), refletindo sobre ideologias linguísticas não apenas no interior da construção da nação, afirma que as ideologias linguísticas auxiliam a compreender os significados sociais nas/das interações, bem como podem se tornar uma ferramenta de poder de um grupo de falantes. Nas interações, percebem-se os significados e valores que as línguas têm para os sujeitos, demonstrando que as ideologias linguísticas estão presentes nos discursos dos falantes. Além disto, percebe-se que muitas vezes as ideologias linguísticas configuram ferramentas de poder de um determinado grupo de falantes sobre outros grupos.

Vale assinalar, que as ideologias linguísticas são articuladas a outros mecanismos de construção e manutenção de relações de poder. Assim, as ideologias linguísticas não operam isoladamente nessas relações, mas as integram. Ao integrá-las, as ideologias frequentemente naturalizam as relações de poder. Nas interações sociais, onde os sujeitos produzem os discursos e constroem sentidos para estes, as ideologias podem ser contestadas (BRIGGS, 1998). Desse modo, compreende-se que as ideologias linguísticas tanto podem ser naturalizadas quanto contestadas nas práticas sociais.

As ideologias linguísticas são produzidas historicamente pelas/nas relações sociais; são “como dimensões de práticas que são implantadas na construção e naturalização da autoridade discursiva” (BRIGGS, 1998, p. 232, tradução nossa)²⁰. Segundo Briggs (1998), o poder está estritamente relacionado com a legitimação e circulação dos discursos, e as ideologias linguísticas podem também contestar o poder e a desigualdade social. Conforme mencionado, as ideologias linguísticas

²⁰ [...] as dimensions of practices that are deployed in constructing and naturalizing discursive authority.

legitimam valores das línguas para os falantes, desse modo, esses valores podem ser referentes tanto aos valores que envolvem uma única língua para a nação, como para contestar essa ideologia do monolinguismo, como para combater a desigualdade social.

Diante disso, compreende-se que “o modo como as ideologias linguísticas e as práticas discursivas estão ligadas não é de alguma forma fixado por ou inerente a padrões culturais e / ou linguísticos, mas é criado, legitimado e desafiado à medida que o discurso é produzido e circulado”. (BRIGGS, 1998, p. 249, nossa tradução)²¹. Briggs (1998) assinala que cada sociedade tem discursos que circulam como verdadeiros, e, desse modo, cada sociedade particular tem as suas ideologias linguísticas, as quais mostram como as relações sociais são efetivadas, tornando-se, desse modo, de extrema importância para a sociedade.

A língua como construto social é carregada de valores que, segundo Severo (2011, p.100) podem ser entendidos como ideologias e modos de interpretar o mundo, pois se trata “de pensar a língua ideologicamente: todo enunciado já existe povoado de vozes, valores, pontos de vistas e juízos que estabelecem relações dialógicas (de sentido) com outros enunciados”, pois os sujeitos se constituem tanto em suas identidades como nos discursos por relações de poder, as “relações dialógicas implicam relações de confronto, negação, contradição e de disputa entre verdades, pontos de vistas, valores, etc.”. Severo (2011, p.100) argumenta que a língua é “uma realidade porosa, fluida, plástica”, quando se tenta de alguma forma estabelecer relações dialógicas com outras culturas e outras línguas cria-se uma disputa ideológica.

Os usos linguísticos proporcionam interesses sociais, nos quais, os sujeitos por meio do uso da linguagem, do discurso, colaboram para a construção das ideologias linguísticas, o que permite evidenciar que é nos usos linguísticos que operam as características ideológicas (BLOMMAERT, 2006).

Blommaert (2006) afirma que a linguagem não é neutra, ela é revestida por ideologias, por interesses, pela posição social, sendo assim, a língua é/pode ser considerada como um objeto poderoso de ideologia. A própria noção de língua é resultado da construção ideológica e, desse modo, envolve poder, controle e

²¹ The way that ideologies of language and discursive practices are linked is not somehow fixed by or inherent in cultural and/or linguistic patterns but is created, legitimated, and challenged as discourse is produced and circulated.

autoridade. Para estudar as ideologias linguísticas através desta perspectiva é relevante caminhar passo a passo com a política linguística.

A linguagem está profundamente enraizada com as questões de identidade, de poder e cidadania. Kroskrity (2000) afirma que a linguagem tem papel fundamental na constituição da identidade étnica e nacional, uma vez que a língua é essencial na constituição da identidade de um povo, especialmente ao se referirem às ideologias.

Hall (1999, p. 9), autor de referência nos estudos culturais, afirma que as transformações derivadas da modernização ocasionam mudanças nas identidades dos sujeitos, fazendo com que estes sintam que estão perdendo o “sentido de si”. Nessas sociedades contemporâneas, a globalização faz com que as identidades estejam em constante transformação. Os sujeitos, as interações sociais, negociam as suas identidades gradativamente e essas identidades se fragmentam na medida em que o sujeito se insere no mundo social e globalizado.

As identidades estão em processo de negociação; na medida em que o sujeito interage no mundo, as suas identidades vão se modificando, vão se construindo pelas relações do sujeito sob o mundo, essas relações do sujeito com o mundo estão correlacionadas com a linguagem, pois o sujeito utiliza sua linguagem para interagir na sociedade e a linguagem corrobora para a construção de sua identidade pessoal, mas não somente identidade pessoal e também nacional, pois o que ajuda a legitimar a demarcação da nacionalidade são os discursos sobre as línguas, que também constituem as identidades dos sujeitos.

Os enunciados constituem as identidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, podem produzir apagamentos e marginalização dos falantes à medida que marginalizam línguas e falantes. A língua materna do sujeito é constituinte de sua identidade, desse modo, quando a sua língua não é valorizada e ele é obrigado a falar a língua padronizada, a sua ligação com o território pode se tornar frágil, já que se impõe a ele uma cultura e uma língua.

De acordo com Asker e Martin-Jones (2013), nas comunidades multilíngues ideologias linguísticas são mais perceptíveis, porque os enunciados que constituem as ideologias do monolinguismo se tornam mais tensos na comparação com a realidade multilíngue, a realidade dos usos linguísticos. Assim se observa que as ideologias linguísticas constroem e regulam os usos linguísticos na sociedade, e ao mesmo tempo as ideologias linguísticas são construídas por esses usos.

Segundo Moita Lopes (2013), existem inúmeras ideologias linguísticas e estas advêm das perspectivas econômicas, culturais e políticas. Isto porque, como afirma Canagarajah, “na verdade, toda a ideologia linguística é parcial e partidária”, ela é moldada por “contextos, propósitos e interesses” (CANAGARAJAH, 2013, p. 43). Desse modo, podemos compreender que as ideologias linguísticas servem para compreender os significados sociais nas interações, bem como, tornam-se uma ferramenta de poder de um grupo de falantes (BARRET, 2006). Nesse sentido, Briggs (1998) afirma que as ideologias linguísticas se constituem nas relações de poder, que as naturaliza, e nas formações sociais, onde os sujeitos produzem e recebem os discursos, é que elas são contestadas.

Bauman e Briggs (2000) afirmam que as ideologias linguísticas são constituintes de representações de práticas discursivas. No âmbito acadêmico/científico, as práticas linguísticas metadiscursivas produzidas pela ciência podem ajudar a legitimar o pensamento dominante, conservador com relação às línguas.

Através do exposto, percebe-se a interação do sujeito com a sociedade demarca suas identidades; Barrett (2006) afirma que os contextos sociais servem para demarcar as identidades dos falantes. O estudo de Barrett (2006) contribui para compreender que as ideologias linguísticas agem conjuntamente para configurar as desigualdades sociais e a discriminação racial; para ele, o estudo das ideologias linguísticas serve para compreender os significados sociais nas interações e que a linguagem utilizada por determinados grupos envolve relações de poder.

Kroskrity (2000) menciona que as ideologias linguísticas podem propiciar apagamento de identidades sociais, com o intuito de criar uma identidade de grupo. Segundo Gal (2006, p. 13, nossa tradução), as ideologias linguísticas “rotulam ideias, presunções e pressuposições culturais com as quais diferentes grupos sociais nomeiam, enquadram e avaliam práticas linguísticas”²².

As ideologias linguísticas são produzidas historicamente pelas relações sociais, são “como dimensões de práticas que são implantadas na construção, e na naturalização da autoridade discursiva” (BRIGGS, 1998, p. 232, nossa tradução)²³. Segundo o autor, o poder está estritamente relacionado com a legitimação e

²² [...] they label cultural ideas, presumptions and presuppositions with which different social groups name, frame and evaluate linguistic practices.

²³ [...] as dimensions of practices that are deployed in constructing and naturalizing discursive authority.

circulação do discurso, de modo que as ideologias linguísticas servem para contestar o poder e a desigualdade social.

Diante do exposto, concordo com a afirmação de Stevenson (2006, p. 148, nossa tradução) de que “não me parece possível considerar a questão da relação entre língua e cidadania exclusivamente como uma questão de princípio nas democracias liberais”²⁴, quando um emigrante chega a um país, é obrigado a falar a língua nacional, abdicando de sua língua materna, de sua cultura, para ser cidadão naquela nação é orientado para o monolinguismo da língua padronizada, nacionalizada.

O movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas e este item indiscutivelmente é mais saliente na bagagem de indivíduos e grupos de migrantes, confronta mais imediatamente o que Blommaert e Verschueren (1998: 194-5) chamam de ‘dogma do homogeneísmo’: ‘uma visão de sociedade em que as diferenças são vistas como perigosas e centrífugas e em que se sugere que a melhor sociedade seria aquela sem diferenças intergrupo’. Pois, como a literatura sobre língua e nacionalismo tem mostrado repetidamente, o paradoxo fundamental sobre o qual o dominante discurso na maioria dos Estados-nação europeu ainda é construído, é que essas sociedades manifestamente multilíngues são concebidas como essencialmente e irrevogavelmente monolíngues (ver, por exemplo, Billig 1995, Fishman 1989, Maio de 2001) (STEVENSON, 2006, p. 147-148, nossa tradução)²⁵.

Briggs (1998) comenta que cada sociedade tem os discursos que circulam como verdadeiros e, desse modo, cada sociedade particular tem as suas ideologias linguísticas, as quais mostram como as relações sociais são efetivadas, tornando-se desse modo de extrema importância para a sociedade. É através dos discursos presentes na sociedade que as ideologias são efetivadas. Elas são uma forma de legitimar poder e demarcar territórios.

²⁴ [...] no appears to me possible to regard the question of the relationship between language and citizenship exclusively as a matter of principle in liberal democracies.

²⁵ The movement of people brings with it the movement of languages, and this arguably most salient item in the baggage of migrant individuals and groups confronts most immediately what Blommaert and Verschueren (1998: 194–5) call the ‘dogma of homogeneity’: ‘a view of society in which differences are seen as dangerous and centrifugal and in which the “best” society is suggested to be one without intergroup differences’. For, as the literature on language and nationalism has repeatedly shown, the fundamental paradox on which the dominant discourse in most European nation-states is still constructed is that these manifestly multilingual societies are conceived as essentially and irrevocably monolingual (see, for example, Billig 1995, Fishman 1989, May 2001).

Woolard e Schieffelin (1994, p. 55, tradução nossa) enfatizam a “ideologia linguística como um elo de mediação entre estruturas sociais e formas de falar”²⁶. Desse modo,

[...] as ideologias funcionam como fundamento para detonar ações concretas a partir do momento em que são nutridas pela experiência: as ideologias devem ser vistas como ‘forças ativamente organizadas e psicologicamente válidas’ que conformam o terreno onde a sociedade atua e as pessoas se tornam conscientes das suas posições sociais. (WOOLARD, 2007). Do mesmo modo, as ideologias não seriam o simples reflexo das relações subjacentes entre a sociedade e a língua, mas a transformação das relações sociais organizadas e organizadoras pelas mesmas ideologias. (RIVAS, 2014, p. 132)

Nesse sentido, pode-se compreender que as ideologias linguísticas são produções discursivas sobre as línguas que tanto podem estar relacionadas à construção da nação e à legitimação de grupos dominantes quanto podem estar relacionadas ao questionamento/enfrentamento dessa construção e dessa legitimação.

Assim, no caso desta pesquisa, a comunidade de imigrantes ucranianos na qual realizei a investigação é constituída por e constitui distintas ideologias linguísticas. Interessa aqui observar como um grupo específico de sujeitos utiliza as línguas portuguesas e ucranianas no contexto específico de ensino formal em contexto de turmas multisseriadas, que é apresentado pelos teóricos como um contexto de construção e de policiamentos das fronteiras linguísticas e das relações de poder do Estado para com os cidadãos, bem como, observar os usos dessas línguas nas comunidades investigadas.

1.4. Os letramentos: processos linguísticos e práticas sociais

É necessário reconhecer que existe uma multiplicidade de práticas letradas (STREET, 2014), as quais podem ser percebidas nas práticas linguísticas e sociais. Em seus estudos sobre letramento, Street observou que, “os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências,

²⁶ [...] language ideology as a mediating link between social structures and forms of talk.

pelos missionários e pelos governos nacionais” (STREET, 2014, p. 37). Desse modo, Street (2014) afirma que os letramentos variam em função do contexto social. Para Street (2014, p. 41), as “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”.

Kleiman (2008) argumenta que os estudos sobre as práticas de letramento buscam investigar as funções e os usos da escrita na sociedade e eventuais transformações dessa sociedade em virtude da escrita. Para Kleiman (2008, p.16), o conceito do letramento começou “a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. O letramento pode ser visto através das práticas sociais que os indivíduos produzem com a mediação da escrita.

Jung (2009, p. 50) entende letramento como um “conjunto de práticas sociais que se constroem a partir de eventos mediados por textos escritos”. Existem eventos de letramento que são reconhecidos no cotidiano das pessoas; o evento de letramento se constitui na interação destas nas diferentes práticas sociais e de diferentes práticas de letramento, com isso a interação social é de suma importância para que ocorra o letramento. A escola é um domínio social, por essa razão os indivíduos que se encontram nela participam de um conjunto de práticas de letramento enquanto permanecem naquele ambiente social (JUNG, 2009).

Já Kleiman (2008, p. 18-19) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Mas esse fenômeno vai muito além dos usos imediatos da escrita. Assim sendo,

[...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 2008, p. 17–18).

Consequentemente, os estudos de letramento podem se ocupar de interações em que a escrita é relevante, em que a oralidade é mediada pela escrita, mesmo que o texto escrito não esteja ali presente fisicamente. O letramento compreende atividades de interação oral em que o que está sendo dito é mediado pela escrita, por textos escritos. Assim, a oralidade é sem dúvida um dos elementos de análise de pesquisas sobre letramento. Deste modo se compreende que os estudos desse campo dizem respeito ao estudo das diferentes práticas culturais e sociais vivenciadas pelos diversos grupos através da escrita.

Na sociedade contemporânea, existe uma multiplicidade de letramentos. Para trabalhar com o letramento na perspectiva social é importante diferenciar o letramento autônomo e o ideológico, referenciados por Street (2007). Kleiman, citando Street, descreve que o letramento autônomo é considerado como modelo de escrita autônoma em relação ao contexto de produção, na qual a interpretação não escaparia das linhas daquele texto. Kleiman (2008, p. 44) afirma que o modelo de letramento que predomina na escola é o modelo autônomo de letramento, pois ele

[...] considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio.

Kleiman (2008) afirma ainda que existe uma ideologia por traz desta perspectiva de letramento, pois, para quem parte desta visão, se o indivíduo não for pelo menos alfabetizado, a sua convivência na sociedade se torna um problema. Nesta perspectiva, a alfabetização é vista como uma forma de liberdade a partir da qual o indivíduo consegue sobreviver na sociedade sem ter problemas no cotidiano que envolva práticas de leitura e escrita. Essa, no entanto, é uma visão que carrega alguns equívocos, porque o domínio do código (alfabetização) não garante que o sujeito não enfrentará dificuldades sociais, trata-se, pois do mito do letramento.

Para Street (2014, p. 44), o letramento autônomo se baseia

[...] na forma do 'texto dissertativo', prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita,

culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a 'progresso', 'civilização', liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de 'decolagem' econômica ou em termos de habilidades cognitivas.

O autor questiona o letramento autônomo, pois para ele esse letramento não considera uma série de variáveis sociais; uma delas é o reconhecimento das línguas faladas no contexto.

Quando as pessoas estão em contato (ou quando elas mesmas falam) várias línguas, tendem a desenvolver uma linguagem para falar da linguagem, a criar consciência do caráter de diferentes tipos de fala (e de escrita) e da sutileza de significados em contextos diferentes. O jogo com figuras de linguagem, a habilidade retórica, assim como a capacidade de desenvolver e apreciar diferentes gêneros são características das assim chamadas sociedades orais. (STREET, 2014, p. 39).

Por outro lado, o letramento ideológico concebe “uma multiplicidade de letramentos” (STREET, 2007, p. 466) situados, vinculados ao contexto, às práticas sociais da comunidade, do grupo social que o utiliza. Para Street (2014, p. 44), o modelo ideológico

[...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento ‘em si mesmo’. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais ‘pedagógicas’. [...] Concentra-se na sobreposição e na interação das mobilidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma ‘grande divisão’.

Através da diferenciação desses dois modelos de letramentos, percebe-se que, em função da concepção de língua adotada neste trabalho, é de extrema importância trabalhar sob a perspectiva de letramento ideológico. Para o ensino, foco do nosso trabalho, essa perspectiva ideológica também é fundamental.

Para Kleiman (2008), o letramento e a escolarização andam de mãos dadas, pois a escola é uma das principais instituições onde ocorrem as práticas de letramento, se configurando como uma importante agência de letramento. A escrita “formal” é possibilitada especialmente pela escola, enquanto que a escrita cotidiana

“informal” (facebook, msg), por sua vez, depende da prática social na qual o sujeito está inserido.

Para Kleiman (2008), as estruturas de poder e a cultura presentes numa sociedade fazem parte do enfoque do letramento ideológico. Em contraposição ao letramento autônomo, esta perspectiva visualiza no texto construções das estruturas culturais e de poder. Segundo Kleiman (2008, p.39), “as práticas de letramento mudam segundo o contexto”.

O letramento é algo reflexivo e não se deve pensar essa questão como algo compacto, único. Street (2007) menciona que devemos pensar o letramento de uma perspectiva do modelo ideológico, que trabalha com uma multiplicidade de letramentos. Este modelo reconhece os contextos culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. Street (2006, p. 466) afirma que “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade”, as práticas que vivenciamos no decorrer da vida, de leitura e escrita, estão estritamente ligadas a determinadas identidades.

As práticas de letramento se desenvolvem em diversos lugares, não apenas na escola; letramentos estão tanto no ambiente familiar, como na igreja, na rua, ou seja, em diversos lugares ocorrem práticas socioverbais em que a escrita está presente. O sujeito, no decorrer de sua vida, pode participar de diferentes eventos e práticas de letramentos. Por isso, Street (2007, p. 470) menciona que o letramento está estritamente relacionado com a identidade: “diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes pessoalidades e identidades”.

Nesse mesmo sentido, em um estudo sobre as identidades sociais na escola em uma comunidade rural multilíngue, Jung (2009) afirma que em comunidades bilíngues ou multilíngues “as identidades sociais e de gêneros e as identidades étnico-linguísticas estão em uma relação complexa, o que se evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português” (JUNG, 2009, p. 89). A leitura do texto de Jung permite-nos compreender que os letramentos estão relacionados às distintas identidades dos sujeitos, como identidades linguísticas, de gêneros, étnico-raciais.

Considerando a relação entre letramentos e as identidades dos sujeitos, para Street (2014), a tarefa política em relação ao letramento é complexa, e inclui:

[...] desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41).

Nesta pesquisa, os contextos de interação em processos de letramentos revelam que os sujeitos fazem parte de uma comunidade multilíngue e que é de extrema importância a escola trabalhar práticas de letramento pautadas nessa diversidade linguística que é assumida pelos sujeitos da pesquisa, pois na comunidade, principalmente em relação à igreja, ocorrem práticas letradas multilíngues.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos utilizados neste estudo. O contexto da pesquisa, no qual trabalho a partir da abordagem qualitativa etnográfica será apresentado em um tópico à parte dentro da análise de dados porque entendemos, a partir da concepção dialógica de linguagem apresentada anteriormente, que o contexto é parte constitutiva dos enunciados e, conseqüentemente, do *corpus* da pesquisa. Portanto, aqui discuto os princípios metodológicos orientadores do trabalho.

2.1. Pesquisa qualitativa: assumindo a diversidade da pesquisa

A pesquisa qualitativa trabalha com a qualidade dos dados, a interpretação do contexto, das vozes sociais, dos lugares sociais que os sujeitos ocupam, ou seja, a pesquisa qualitativa assume a diversidade de ações e de posicionamentos dos sujeitos dentro do contexto.

Isso significa que essa perspectiva “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

É importante compreender que, como afirma André (1995), o pesquisador não é neutro, ele faz parte do contexto e, com isso, preocupa-se em ter o olhar tanto de dentro para fora, como de fora de dentro. Trabalhar com esse jogo de posicionamentos do pesquisador é necessário, uma vez que isso contribuirá para a qualidade da geração e da análise dos dados investigados.

Desse modo, percebe-se que a pesquisa qualitativa leva em conta todas as interações e os componentes da pesquisa. André (1995, p. 16) afirma que esse modo de investigação se desenvolveu em decorrência da argumentação de “que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos”. Sendo complexos e dinâmicos, requerem olhares abrangentes de pesquisadores engajados a perceber essas peculiaridades.

A pesquisa qualitativa, para Ludke e André (2011, p. 44), tem cinco características básicas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim como para esses autores, para Godoy, esse tipo de pesquisa realiza-se em contexto natural. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 64).

Esse delineamento metodológico valoriza a visão de mundo dos sujeitos participantes; no caso desta pesquisa, como já assinalado anteriormente, serão valorizados também os usos linguísticos dos sujeitos. Além disto, na pesquisa

qualitativa, valoriza-se o contato prolongado do pesquisador com o contexto (GODOY, 1995). O contato prolongado é melhor construído em pesquisas qualitativas etnográficas. Por isso, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa etnográfica, conforme será mais bem explicado no tópico a seguir.

O estudo terá como foco a interação entre os participantes em ambiente de sala de aula, com um interesse “pelo que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, explorando a sala de aula como ambiente privilegiado de construção de conhecimento” (MENDES, 2004, p. 21). É nas relações entre os participantes da pesquisa que se torna possível investigar os objetivos propostos.

Aparício (2014) argumenta que as pesquisas relacionadas à sala de aula só podem ter os seus objetivos alcançados se forem realizadas por meio de metodologias qualitativas, tendo como base a interpretação dos fatos, pois esse tipo de metodologia procura compreender o contexto investigado.

Na perspectiva de Moita Lopes (1994, p. 331), a pesquisa qualitativo-interpretativista “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

2.2. A pesquisa etnográfica: um estudo que compreende as vozes sociais

Para este estudo, se compreende que

[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

No exercício de não emudecer os sujeitos, busco uma perspectiva de pesquisa que atente para suas vozes, suas visões de mundo. Assim, como parte do quadro qualitativo-interpretativista, esta pesquisa é construída como um fazer etnográfico. Desse modo, é relevante

Entender cenários complexos e concretos e, ao mesmo tempo, compreender de forma ampliada diferentes cenários para construir conhecimentos a partir do que é específico; estranhar o cotidiano e aguçar

os sentimentos e trabalhar individualmente e em grupo, construindo narrativas e amarrando os sentidos dos diferentes pontos de vista; ter o privilégio do diálogo contínuo na devolução das análises e na discussão do que foi a pesquisa para os sujeitos pesquisados posteriormente e mesmo durante todo o processo. Ver, sentir e pensar escola e sala de aula com quem sabe fazer e faz isso tão bem quanto é possível fazer. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27-28).

Fazer pesquisa etnográfica é compreender as ações e práticas realizadas no contexto investigado, não somente pelos olhos do pesquisador, mas essencialmente perceber como os sujeitos compreendem e se constituem naquele contexto. Os estudos etnográficos, segundo Duranti (2000), consistem em um conjunto de técnicas dos estudos de formas linguísticas e culturais na vida social. De modo semelhante, Mattos (2011) afirma: a etnografia é “o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo” (MATTOS, 2011, p.53).

A etnografia, assim, é vista como responsável pela descrição das culturas e línguas dos povos. André (1995, p. 19) afirma que “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura”; para dar significado a essa frase, a autora (1995, p. 20) recorre à explicação de Geertz (1973, p. 14) quando este afirma que a cultura “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos”.

Para Mattos (2011), o termo cultura na pesquisa etnográfica se constitui em decorrência de conjuntos de significados construídos nas relações sociais.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, p. 27)

Assim sendo, o “interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 28, grifo do autor).

Mattos (2011) menciona que a etnografia se desenvolveu como observação do modo de vida das pessoas e traz contribuições significativas para as pesquisas

qualitativas. Podemos compreender essa visão do autor ao relacioná-la à de Duranti (2000, p. 126, nossa tradução), para quem a etnografia “é uma descrição escrita da organização social, das atividades, dos recursos simbólicos e materiais e das práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos”²⁷. O autor assinala que esse tipo de pesquisa requer participação prolongada do pesquisador na comunidade investigada. No mesmo sentido de Duranti, Mattos afirma:

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. (MATTOS, 2011, p.54)

Para que o objetivo da etnografia seja alcançado, é extremamente importante que o pesquisador tenha sensibilidade, conhecimento sobre o assunto estudado, imaginação científica e que preze pela qualidade da observação (MATTOS, 2011).

A etnografia, de acordo com Duranti (2000), compreende diversos pontos de vista e vozes das pessoas envolvidas na pesquisa. Em decorrência dessa diversidade, André (1995) argumenta que o etnógrafo, através da interpretação e da contribuição dos participantes com suas experiências, consegue trazer ao leitor múltiplos significados.

Visando à construção e/ou apreensão desses significados múltiplos, a etnografia é um processo de experiência: “a experiência de participar na vida social de um determinado grupo através do qual se pode compreender como se constituem uns aos outros na coletividade”. (DURANTI, 2000, p. 131, nossa tradução)²⁸. Nesse mesmo sentido, André afirma que a etnografia tem “a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender a retratar essa visão pessoal dos participantes”. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

A etnografia visa

²⁷ [...] es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a um grupo particular de individuos.

²⁸ Esta experiencia de participar en la vida social de un grupo determinado a través de la cual puede comprenderse como se contituyen uns con otros em colectividad.

[...] compreender as pessoas de carne e osso e as suas relações sociais em cenários complexos, mais do que categorias a partir de generalizações prévias, nos leva a cuidar com a elaboração de propostas pedagógicas que atendem para essas complexidades. Entendendo as ações a partir da aproximação das perspectivas dos participantes e, assim, descentralizando nossa perspectiva do que está acontecendo naquele aqui-e-agora, nos mantermos atentos para evitar a adoção do *modelo de mundo do colonizador* (Wiley, 2006: 142), em que especialistas acadêmicos salientam aspectos de uma grande narrativa epistêmica, composta por discursos que sustentam a sua falsa superioridade, segundo a qual ‘para progredir, desenvolver-se ou modernizar-se, a periferia deve *receber* conhecimento e técnicas difundidas do centro em vez de em razão de sua própria inventividade’. Em suma, a etnografia nos permite ver e descrever a engenhosidade humana (McDermott & Raley, 2011) que vale a pena difundir (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27, grifo do autor).

A experiência nos estudos etnográficos está carregada de significados. Dessa forma, o etnógrafo, segundo Duranti (2000), deve primeiramente ter consciência sobre aprender a olhar e escutar a comunidade investigada e compreender que, naquele momento, também faz parte da comunidade. A etnografia caracteriza-se, assim, como um fazer interpretativo (DURANTI, 2000) para o qual, segundo André (1995, p. 29), “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”. A geração dessa diversidade de dados deve-se à compreensão de que

[...] a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 45)

Jung (2009, p. 70) afirma que a “pesquisa etnográfica observa ações humanas e procura interpretá-las a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações”. Desse modo, o pesquisador vai trabalhar com uma perspectiva interpretativista. O pesquisador deve se colocar no seu lugar social, ao mesmo tempo em que coloca/procura compreender os significados locais a partir dos participantes em seu lugar social. Mas o lugar que o pesquisador passa a ocupar, no processo da pesquisa, é também de alguém que está inserido no contexto e que está em diálogo com algumas teorias.

Uma das contribuições da etnografia é a qualificação dos “olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea”. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 26).

A etnografia no contexto de sala de aula é importante por se tratar de uma investigação que compreende um “contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 37).

A etnografia em contexto escolar deve ser realizada “prezando” pela interação entre os participantes da pesquisa, pois somente assim o pesquisador consegue compreender os significados sociais que estão relacionados ao contexto de sala de aula (ERICKSON, 1984).

“Ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27). Nesse sentido, caracterizamos esta pesquisa como uma etnografia da linguagem, pois se ocupa do estudo dos usos da linguagem no contexto escolar.

A etnografia utilizada em sala de aula ajuda a compreender como ocorrem os processos de comunicação, bem como quais são os encadeamentos dessas comunicações em relação ao ensino (APARÍCIO, 2014). Então, a etnografia é essencial para a realização desta pesquisa, já que o contexto de investigação é caracterizado pelas marcas da imigração e o espaço de sala de aula é caracterizado por interações que vão além da língua portuguesa, uma vez que as línguas imigrantes fazem parte das comunicações entre os sujeitos da comunidade escolar.

2.3. A pesquisa etnográfica: os letramentos de turmas multisseriadas em contextos multilíngues

A pesquisa pretende, dentre os objetivos já mencionados, compreender como ocorrem os processos de letramento em uma escola multisseriadas que se situa em contexto multilíngue. As observações foram realizadas em duas escolas multisseriadas que atendem alunos de quatro localidades. Porém, o grande número de dados gerados com a pesquisa de campo (gerados com os seguintes

instrumentos: observações, notas de campo, diário de campo, entrevistas, gravações de aulas) fez com que, para a análise neste trabalho, fosse um recorte dos dados da pesquisa. Assim sendo, optei por analisar os dados somente de uma escola. As interações e observações realizadas na outra escola serão utilizadas para trabalhos posteriores.

O estudo de letramento para este trabalho se volta às práticas de letramento em escolas multisseriadas. Nestas escolas, as professoras atuam em mais de um ano escolar ao mesmo tempo, ou seja, duas ou mais turmas funcionam conjuntamente em um mesmo ambiente, por isso foi relevante o estudo etnográfico que, como vimos acima, trabalha com contextos naturais e por tempo prolongado.

As pesquisas sobre letramento são realizadas em contextos naturais, sem ônus de estabelecer leis gerais. A confiabilidade dos resultados – necessária para qualquer intervenção na realidade social – é construída por meio da observação de diversas atividades em múltiplos contextos e da obtenção de dados, por vários métodos, com bases nas necessariamente diferenciadas perspectivas dos diversos participantes, e por um período relativamente prolongado de tempo. (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 187).

Para Kleiman e Santos (2014, p. 185), a pesquisa não é neutra, “mas, social, histórica e engajada” e, como tal, compreende que os sujeitos de pesquisa “carregam marcas de sua situação histórica”. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Street (2007), apresentada acima, de que as práticas letradas constituem as identidades dos sujeitos. Assim sendo, é preciso considerar que os sujeitos são constituídos por inúmeros valores e esses fazem parte de sua identidade individual e de grupo. No caso do foco desta pesquisa, nas comunidades investigadas, os sujeitos movimentam-se entre suas identidades ucraniana, brasileira e muitas outras; e essas identidades carregam marcas culturais e linguísticas que podem ser observadas nas interações em sala de aula.

Os letramentos observados nesta pesquisa se desenvolvem em contextos multisseriados, onde os participantes falam mais de uma língua em contexto escolar. Aqui, como nos trabalhos de Kleiman e Santos, compreendemos que a pesquisa revela “o papel da linguagem, e da língua escrita, na manutenção das relações de poder” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 187) e na reconstrução dessas relações tendo em vista os sujeitos em interação, suas identidades e suas ações. A relação do poder “dominante”, por exemplo, na obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, por vezes é reforçado; no entanto, algumas vezes é questionado,

quando um grupo minoritário (sujeitos da pesquisa) às vezes tenta possibilitar em algumas ocasiões o uso da sua língua materna ucraniana, desafiando, assim, o poder dominante e o ensino monolíngue. A pesquisa etnográfica permite considerar os valores e significados que os sujeitos atribuem a essas ações; dessa forma, é relevante reconhecer e compreender esses valores e significados para a análise de dados.

O olhar etnográfico sobre uma determinada realidade social e a microanálise das interações entre os sujeitos que agem nessa realidade permitem interpretar os eventos de letramento que aí se configuram e inferir as práticas sociais letradas que os subjazem e viabilizam a atualização das atividades realizadas. As práticas inferíveis dos eventos de letramento nas situações observadas nos permitem entrever conhecimentos, crenças, representações, atitudes, experiências, processos identitários, assim como as capacidades e estratégias do indivíduo mobilizadas para lidar com as demandas e a onipresença da língua escrita (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 188).

O olhar etnográfico para letramentos em contextos multilíngues é importante, já que a língua escrita muitas vezes não é a língua falada, e, às vezes a língua falada acaba fazendo parte de hibridizações linguísticas percebidas também na língua escrita.

A presente pesquisa caracteriza-se como “um olhar etnográfico, com o objetivo de descrever o que é, e não o que deveria ser.” (KLEIMAN, SANTOS, 2014, p. 189). Aqui, reconhecem-se todas as interações e todas são consideradas parte do processo de letramento, tanto as que ocorrem em língua portuguesa ou em língua ucraniana separadamente quanto aquelas em que ocorrem hibridizações, seja em relação às línguas maternas na língua portuguesa ou das diversas línguas portuguesas na língua portuguesa (da escola), as interações são validadas e consideradas relevantes para o estudo.

2.4. O trabalho de campo: o contato com as comunidades e as ferramentas utilizadas

Este espaço será dedicado à apresentação da justificativa das escolhas das comunidades em que foi realizada a investigação, bem como as informações sobre os participantes da pesquisa; trará ainda uma breve descrição do primeiro contato

com as escolas investigadas e os procedimentos utilizados para a geração de dados.

2.4.1. A escolha das comunidades: o impasse constante e a preocupação em conseguir olhar de fora para dentro

Como pesquisadora e moradora do município de Prudentópolis, evidentemente já tenho um olhar de dentro do contexto, mas, assim que começaram as discussões nas disciplinas cursadas no mestrado, surgiu em mim uma angústia por eu ser moradora do local. O medo de não conseguir me posicionar eticamente frente à pesquisa e conseguir fazer o movimento de olhar de fora para dentro, ao mesmo tempo que de dentro para fora, tomou conta dos meus pensamentos, mesmo tendo a visão de que

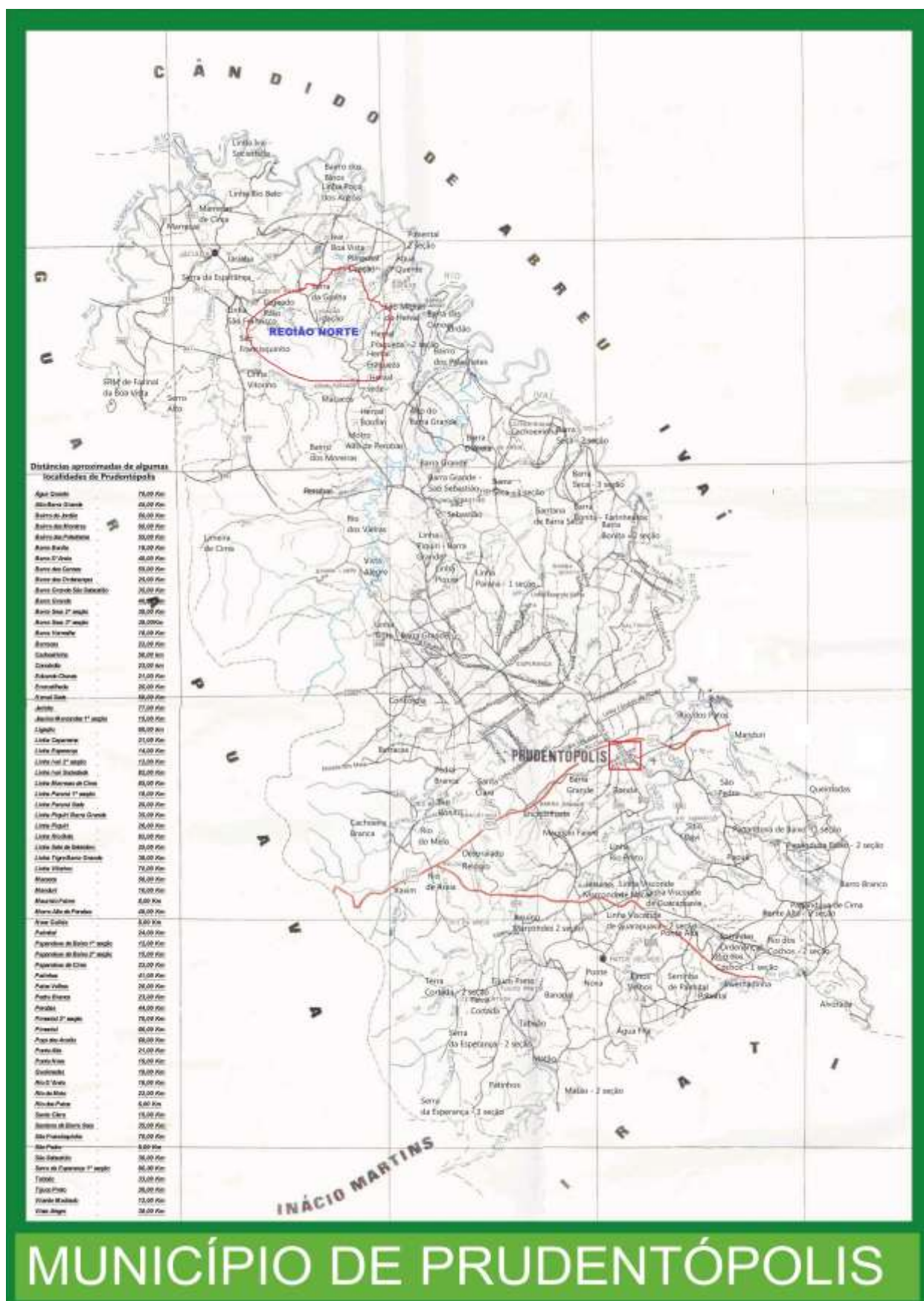
[...] compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista. (...) Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreender supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Tendo em vista que todo pesquisador parte de uma determinada visão de mundo, compreendo que ser moradora, portanto, integrante do contexto investigado, pode contribuir para um enriquecimento da pesquisa e não se configura como um “problema”. O fato de ser moradora, mesmo não sendo atualmente falante²⁹ das línguas imigrantes faladas pelos sujeitos, contribuirá para o meu trabalho porque, em grande parte, partilho do olhar dos sujeitos; compartilho com eles experiências, valores e práticas.

²⁹ Pelos olhares da Linguística Aplicada eu poderia me considerar falante da língua ucraniana, já que partilho de práticas linguísticas e religiosas deste grupo de falantes. Porém, pelo olhar da população local, eu não sou falante da língua ucraniana, já que essas práticas, principalmente religiosas, são realizadas por uma grande maioria dos moradores de Prudentópolis, muitos destes também não conversam no dia a dia em ucraniano. Os sujeitos falantes da língua ucraniana, pelos olhares desta população local, são as pessoas que conseguem partilhar de conversas cotidianas e não somente as pessoas que partilham práticas linguísticas religiosas em ucraniano.

Mas, mesmo assim, entendi que a proposta inicial de realizar a pesquisa em minha comunidade não era viável, até porque compreendi que seria importante conhecer outros contextos e outras formas de interação; assim sendo, surgiu a ideia de desenvolver a pesquisa em comunidades rurais que ainda não conhecia. A partir daí, o problema tornou-se outro: como escolher essas comunidades? Inicialmente pensei em investigar as práticas letradas em uma escola de grande porte, que, em comunidades rurais no município de Prudentópolis, ha somente duas. Em uma delas, a pesquisadora Semechechem realizou sua pesquisa de doutorado concluída no ano de 2016; em relação a esse mesmo contexto, a pesquisadora Simionato concluiu sua pesquisa de doutorado em 2012; além dessas duas, outras pesquisas já foram realizadas na referida escola, então a opção foi por outra, que fica na região norte do município e atende diversas comunidades.

Figura 1 – Mapa de Prudentópolis – região norte



No início do ano letivo de 2016, no dia 02 de fevereiro, participei da reunião das professoras, à qual fui com a intenção de conversar com a responsável para ver

a disponibilidade de realização da pesquisa naquele contexto. Conversando com outras professoras e ouvindo comentários sobre a dificuldade de lecionar em turmas multisseriadas (“como é difícil lecionar em turmas multisseriadas, ainda mais quando os alunos não sabem direito o português³⁰”), o meu interesse por observar esses contextos se aguçou.

A partir desse momento, tive a certeza de que a pesquisa seria realizada em turmas multisseriadas. Mas surgiu outra dúvida: em quais comunidades? Pensando nas pesquisas já realizadas, como a de Semechechem (2016) e Simionato (2012), decidi escolher contextos próximos àqueles investigados por essas pesquisadoras, que são contextos dos quais saem as crianças que depois vão para a escola em que essas pesquisadoras realizaram suas pesquisas. Desse modo, o objetivo do meu estudo passou a ser investigar como ocorriam os processos de letramentos desses alunos em período inicial de escolarização em turmas multisseriadas. Esses alunos, depois de concluída essa primeira etapa de escolarização nas escolas multisseriadas, estudam na escola de “grande porte” que atende essa região.

2.4.2. Apresentando os participantes da pesquisa

Aqui, faço uma breve descrição sobre o perfil dos participantes da pesquisa, sendo eles alunos, pais de alunos, professoras e estagiárias³¹.

A pesquisa ocorreu em duas escolas – a da Linha³² Cerejeira e da Linha Pinheiros – que atendem quatro comunidades rurais, formadas por descendentes de ucranianos e poloneses; com isso, os sujeitos da pesquisa (pais e alunos) se declaram descendentes de ucranianos e poloneses, falantes dessas línguas. Segundo os participantes, todos os alunos têm ascendência ucraniana, e alguns têm também ascendência polonesa.

A escola de Linha Cerejeira atende um total de 60 alunos, que frequentam as turmas do pré ao 5º ano; tem o seu funcionamento nos períodos matutino e

³⁰ Anotações de diário de campo, dia 02/02/2016.

³¹ Lembrando que os nomes com os quais são apresentados os sujeitos da pesquisa e das Linhas são pseudônimos.

³² Muitas localidades rurais de Prudentópolis são reconhecidas como Linhas; esse fato pode ser explicado pelo município ter sido loteado para os imigrantes e os lotes doados foram geograficamente cortados por linhas, as quais mais tarde demarcam as fronteiras de uma comunidade para outra.

vespertino. Nesta escola, foram observadas duas salas de aula com turmas multisseriadas, a turma do pré I e pré II, formada por 21 alunos, sendo 15 alunos do pré I e 6 alunos do pré II, e a turma do 1º e 2º ano, formada por 13 alunos, sendo 8 alunos do 1º ano e 5 alunos do 2º ano. Ainda nesta escola, lecionam duas professoras (Silmara e Marlene), e trabalham uma funcionária dos serviços gerais e uma estagiária, que é estudante do Ensino Médio, moradora da localidade, descendente de ucranianos e falantes das línguas ucranianas e portuguesas.

A escola de Linha Pinheiros é formada por uma turma multisseriada e tem o seu funcionamento no período vespertino; a turma investigada tem um total de 18 alunos, que são estudantes do pré I, pré II, 1º ano, 2º ano e 3º ano. O pré I é formado por 3 alunos, o pré II tem 4 alunos; o 1º ano tem somente 1 aluno; a turma do 2º ano tem 4 alunos e o 3º ano tem 6 alunos. Nesta escola, lecionam duas professoras (Cássia e Gabriele), e trabalha uma estagiária, estudante do Ensino Médio, descendente de ucranianos, falante das línguas ucranianas e portuguesas.

A escola está localizada em contexto multilíngue e os alunos são falantes dessas línguas (ucranianas, polonesas e portuguesas), portanto, tornou-se relevante conhecer a ascendência das professoras, com o objetivo de verificar se tinham a mesma ascendência e se falavam as mesmas línguas dos alunos. Lembrando que como é uma escola situada em área rural e o acesso é dificultado pelas condições das estradas, durante o ano ocorrem trocas de professores.

A professora Silmara, da escola de Linha Cerejeira, diz ser descendente de ucranianos, no entanto, depois comenta que por parte “da mãe é mais o polonês³³”. Desse modo, observamos que a professora Silmara tem ascendência ucraniana e polonesa. Diante da ascendência relatada, tornou-se relevante perguntar sobre qual foi a sua primeira língua. Esta informou que a sua primeira língua foi a ucraniana, o que motivou investigar em que momento a professora Silmara aprendeu a falar a língua portuguesa, ao que ela informou: “aprendi o português na escola³⁴”. A professora relatou sua experiência mediada pela experiência mais ampla de familiares:

³³ Entrevista realizada no dia 25/08/2016: pergunta realizada: tem outras ascendências, além da ucraniana na família?

³⁴ Pergunta: Em que momento e onde você aprendeu a falar a língua portuguesa? Entrevista realizada no dia 25/08/2016.

[...] foi difícil, eu não lembro assim muita coisa, mas é depois nasceu minha irmã caçula e ela não falava quase nada em ucraniano, tipo ela entende tudo, mas ela não fala quase nada, por causa que, ela não consegue, porque daí meus irmãos mais velhos, eles não queriam ensinar o ucraniano pra ela não sofrer na escola, como todos nós sofremos, porque foi bem difícil, então primeiro a professora teve que ensinar, foi com a professora que a gente aprendeu, com os colegas eu e todos os meus outros irmãos, a minha irmã mais nova não, porque daí é por insistência dos irmãos mais velhos que já sofreram na escola foi ensinado mais o português³⁵. (Entrevista realizada no dia 25/08/2016).

Pela fala da professora Silmara, a professora “sofreu” no processo de aprendizagem da língua portuguesa na escola; não somente ela, mas também os seus irmãos, o que acarretou a insistência por parte dos irmãos mais velhos para que os pais não ensinassem à irmã caçula a língua ucraniana. Sua experiência e a de seus familiares levaram a professora a conceber o uso da língua materna na escola como uma dificuldade. Essa percepção também a leva a compreender que é uma dificuldade e pode gerar sofrimento também para as crianças, pois na escola o espaço é voltado para a língua portuguesa.

A professora Marlene, da escola de Linha Cerejeira, diz ser descendente somente de ucranianos e que sua primeira língua foi a ucraniana; quando questionada sobre onde aprendeu a falar a língua portuguesa, a resposta, assim como a da professora Silmara, é que aprendeu o português na escola. Esse processo, na visão da professora Marlene, foi gradual, o que não impediu que houvesse sofrimento: “eu sofri no começo, mas aprendi rápido o português³⁶”. Talvez a percepção de que aprendeu rápido tenha minimizado a dimensão do sofrimento.

Diante da resposta das duas professoras, nota-se que parte significativa do processo de aprendizagem da língua portuguesa nas comunidades multilíngues de Prudentópolis muitas vezes ocorreu na escola. A experiência escolar, para algumas pessoas, marcada por sofrimento, as leva a “renunciar” ao uso da língua materna ucraniana.

Os relatos dessas duas professoras indicam que é importante comentar que elas, no ano letivo de 2016, no período de participação na pesquisa, não usaram o ucraniano em contexto escolar, nem nas interações entre si, nem nas interações com os alunos.

³⁵ Pergunta realizada: Como foi esse processo de aprendizado da língua portuguesa?

³⁶ Pergunta: Como foi esse processo de aprender o português na escola? Entrevista realizada no dia 25/08/2016.

A professora Cássia, da escola da Linha Pinheiros, também se declara descendente de ucraniano; ela ainda diz que a sua primeira língua foi a ucraniana, “primeiro aprendi o ucraniano e depois o português, na verdade o português eu aprendi quando fui pra escola³⁷”. O processo de aprendizagem da língua portuguesa, segundo a professora, não foi difícil, já que

[...] a professora falava mais o ucraniano com nós, só quando não dava pra usar o ucraniano é que ela usava o português, e assim ela ensinou nós falar em português, mas não deixou de falar o ucraniano, mesmo depois que aprendemos o português, a gente falava quase só o ucraniano na escola. (Entrevista realizada dia 27/07/2016).

Entendemos que é importante assinalar que essa professora, no decorrer da pesquisa, usava a língua ucraniana na escola. Esse uso parece estar marcado pela sua experiência pessoal como estudante. Enquanto as professoras que relataram sua escolarização e aprendizagem da língua portuguesa marcadas por sofrimento não usam a língua ucraniana na escola, a professora que a usava na escola quando era aluna também a usa agora, na condição de professora com seus alunos. Um aspecto interessante de se destacar é que, quando a professora usava a língua ucraniana, tinha algo de diferente, era diferente ouvi-la falar em sua língua materna e na língua portuguesa. Por isso, certo dia, a questioneei sobre o porquê desse tom diferente que ela usava ao falar na língua ucraniana, e ela afirmou:

Essa é a minha língua, eu amo ela, falando o ucraniano posso sentir minhas raízes, coisa que não consigo ao falar o português e as crianças percebem isso, sabem que eu sou igual a eles, por isso eles não têm vergonha de falar o ucraniano comigo. (Entrevista realizada dia 20/08/2016)

Na resposta da professora Cássia, observamos que a língua materna (ucraniana) é carregada de “valor”. Essa valoração atribuída pela professora provavelmente é partilhada por outros falantes que a relacionam com as “raízes” que, nesse caso, refere-se ao processo de imigração e ao pertencimento ucraniano.

A professora Gabriele, da escola de Linha Pinheiros, afirma ser descendente de ucranianos e diz que aprendeu o português na escola. Ela comenta: “eu, de certo, até o quarto ano falava malemar [o português], porque eu sei que fui estudar pra cidade no ginásio, eu não sabia muito bem o português, depois que eu fui

³⁷ Entrevista realizada no dia 27/07/2016.

aprender mais lá na cidade³⁸”. Diante da resposta da professora Gabriele, nota-se que nas comunidades rurais *em algumas escolas* usa-se o ucraniano nas interações dentro da sala de aula; no entanto, na área urbana do município, a língua falada era a língua portuguesa. Este uso pode estar relacionado ao fato de, na cidade, a escola estar sob ação mais intensa da ideologia do monolinguismo. Nas escolas rurais, em alguns contextos e com alguns falantes, parece que essa ideologia parece que era confrontada ou enfraquecida.

Diante das respostas das professoras da escola de Linha Pinheiros, é interessante comentar que, no decorrer da pesquisa, a professora Cássia falava em língua ucraniana com os alunos e com a estagiária em diversos momentos em sala de aula; já a professora Gabriele usava só a língua portuguesa nas interações dentro do espaço escolar.

As estagiárias que trabalhavam nas escolas no período da investigação eram moradoras da comunidade e descendentes de ucranianos. A estagiária da escola de Linha Cerejeira usava somente a língua portuguesa em contexto escolar, e a estagiária da escola de Linha Pinheiros usava tanto esta língua quanto a língua ucraniana em diversos momentos na escola.

	Professora Silmara	Professora Marlene	Professora Cássia	Professora Gabriele
Idade	24 anos	41 anos	37 anos	53 anos
Local de nascimento	Prudentópolis	Prudentópolis	Prudentópolis	Prudentópolis
Ascendência	Ucraniana e polonesa	Ucraniana	Ucraniana	Ucraniana
Línguas faladas	Portuguesas/ brasileiras ³⁹ e ucranianas	Portuguesas/ brasileiras e ucranianas	Portuguesas/ brasileiras e ucranianas	Portuguesas/ brasileiras e ucranianas
Escola ensino primário –	Rural	Rural	Rural	Rural

³⁸ Entrevista realizada no dia 20/08/2016.

³⁹ No tópico 3.2.1 está mais bem detalhada a nomeação das línguas pelos sujeitos.

Rural ou urbana				
Ano de formação	2012	2014	2003 (Magistério) 2010 (Pedagogia)	1978 (Magistério) 2010 (Pedagogia)
Local de formação	Unicentro	Unicentro	Unicentro/ Distância	Unicentro/ Distância
Curso em que tem formação	Pedagogia	Pedagogia	Magistério / Pedagogia	Magistério / Pedagogia

2.4.3. O Primeiro contato com as comunidades, com a escola e com as professoras

O primeiro contato com as escolas ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2016; as aulas haviam iniciado no dia 11 de fevereiro desse ano, e as crianças estavam se adaptando à escola.

A primeira escola visitada foi a de Linha Cerejeira, no mesmo dia 22 de fevereiro de 2016, me direcionei também à escola de Linha Pinheiros para me apresentar para a professora, pois ainda não havia realizado uma apresentação do meu projeto e nem solicitado permissão para a realização da pesquisa na referida escola. A recepção da professora Cássia foi acolhedora. Então expliquei meu projeto e pedi sua autorização para a realização da pesquisa na escola. Esta professora logo respondeu: “veio ao lugar certo, aqui até as reuniões com os pais tive que fazer em ucraniano, as crianças falam muito o ucraniano⁴⁰”. Fiquei surpresa, pois a informação oferecida pela professora Marlene dizia o contrário. A professora Cássia me convidou para entrar e assistir a aula já no dia 22. Imediatamente aceitei o convite.

As comunidades em si são muito acolhedoras; os pais ficaram sabendo, pelos filhos, que eu estava frequentando a escola e mandaram diversos recados de

⁴⁰ Anotações de diário de campo.

quanto estavam felizes por eu estar ali. Algumas crianças me diziam que suas mães tinham falado para que eu fosse tomar chimarrão na casa delas se eu tivesse tempo e diziam também: “ela falou que te ensina ucraniano⁴¹”.

2.4.4. A observação participante: a trajetória da pesquisa – desafios e impasses

Como já mencionado anteriormente, sou moradora da região e atualmente resido na área urbana do município, desse modo, todos os dias me deslocava até as comunidades nas quais desenvolvi as observações da pesquisa de campo.

A distância entre essas comunidades e a área urbana é significativa (25 km a comunidade mais próxima e 35 km a comunidade mais distante). O problema é que o ano de 2016 (principalmente no primeiro semestre) foi caracterizado por períodos prolongados de chuvas, o que tornou difícil o meu acesso a essas comunidades, já que o acesso se dava por estradas de chão (não asfaltadas). Em períodos chuvosos, essas estradas são de difícil circulação. Como o meio de locomoção de que disponho é uma moto, então durante a pesquisa ocorreram banhos de chuva, tombos de moto no barro, pneu furado, correia da moto arrebitada, enfim, tive inúmeras dificuldades.

A professora Cássia, da escola de Linha Pinheiros, vendo o meu sofrimento, certo dia me ofereceu carona para ir com ela de carro à comunidade (“olha eu venho todos os dias de carro da cidade, se você quiser vir comigo, fique a vontade⁴²”). Logicamente logo aceitei o convite feito pela professora.

A observação foi realizada “quase⁴³” que diariamente. As aulas das turmas em que realizei a investigação funcionavam em período vespertino; desse modo, saía da minha casa por volta das 12h10min em direção à escola, ou à casa da professora que me dava carona.

⁴¹ Anotações de diário de campo.

⁴² Anotações de diário de campo, 09/03/2016.

⁴³ Teve exceções em que não pude comparecer para realizar a pesquisa, como por exemplo, participação em grupo de estudos, eventos e orientações.

No total foram 142 dias de observação, sendo 102 dias na comunidade de Linha Pinheiros e 40 dias na comunidade de Linha Cerejeira. As gravações em áudio foram realizadas somente na escola de Linha Pinheiros e totalizaram 526h/46min/16seg. Essas não foram totalmente transcritas, sendo realizado um recorte pelas anotações realizadas dos momentos que mais seriam relevantes para a presente pesquisa. O diário de campo totalizou 142 páginas de anotações e contém também transcrições de excertos das aulas.

Nossa proposta inicial, na pesquisa, era investigar duas comunidades, nas quais funcionam as escolas multisseriadas; no entanto, a escola de Linha Cerejeira recebe alunos de mais duas comunidades vizinhas, o que tornou necessário ampliar o foco da pesquisa para essas comunidades, já que essas são unidas pela escola e principalmente pela igreja, pois somente na comunidade de Linha Cerejeira é que tem a igreja católica de rito ucraniano, frequentada pela maioria dos moradores das comunidades observadas.

Inicialmente a escolha foi ficar alternando os dias em ambas as escolas investigadas, pois queria perceber como os sujeitos punham em ação as línguas no início do ano letivo. Depois de um mês de observações, optei por observar mais a escola de Linha Pinheiros, já que as práticas linguísticas observadas apontavam para um multilinguismo constante no referido contexto escolar. No segundo semestre de 2016, voltei à escola de Linha Cerejeira para observar o que havia mudado em relação ao primeiro mês de aula na escola.

Uma pesquisa participante, de acordo com Silva e Gonçalves (2014), citados por Kleiman, tem um comprometimento do pesquisador para com os grupos participantes da pesquisa;

[...] a responsabilidade do pesquisador é, por acima de tudo, para com os indivíduos que estuda e, em consequência, o pesquisador tem o dever de fazer tudo o que estiver ao seu alcance para proteger e promover a integridade física, social, e psicológica dos grupos estudados, bem como dos indivíduos nesses grupos, a fim de preservar sua dignidade e privacidade. (KLEIMAN, 2002, p. 191).

A responsabilidade aqui é compreendida como parte do comprometimento ético da pesquisadora em relação aos participantes pesquisados, já que esses carregam uma história e seus valores, que serão resguardados nesta pesquisa.

Considerando que esta é uma pesquisa etnográfica, portanto, participante, que abarca a observação, convém assinalar que, segundo Duranti (2000), a pesquisa etnográfica envolve duas formas de participação: a participação passiva e a participação completa; na participação passiva, segundo o autor, o pesquisador intervém o menos possível no local pesquisado; na participação completa, o etnógrafo interage com os participantes da pesquisa.

No contexto de sala de aula, tentei intervir o mínimo possível, para tentar evitar eventuais “problemas” decorrentes da minha presença em sala. Já nas comunidades investigadas (nas visitas às famílias e nos eventos que ocorreram nas comunidades), a minha participação poderia aqui se encaixar na participação completa, pois eu interagia o tempo todo com os participantes da pesquisa.

As anotações em diário de campo realizaram-se gradativamente, nas quais eu reflito sobre as observações das aulas e sobre os momentos vividos nas comunidades. De acordo com Rees e Mello (2011), normalmente em pesquisas etnográficas são realizadas observações nos contextos estudados; essas observações geram dados que são registrados em diário de campo. “As anotações de campo incluem descrições da situação e do ambiente em que ocorre a pesquisa como também anotações do que é dito pelos participantes do estudo” (REES; MELLO, 2011, p. 42-43). Essas anotações são registradas em um diário, no qual é possível ainda que o pesquisador descreva qualquer aspiração ou emoção vivida durante a pesquisa, bem como, as situações inusitadas ou frequentes observadas; ou seja, o diário de campo é um espaço destinado às reflexões do pesquisador que realiza diversas anotações. Posteriormente, essas anotações auxiliam na análise dos dados.

2.4.5. A entrevista como instrumento de pesquisa

As entrevistas realizadas e analisadas aqui são semi-estruturadas, as quais, de acordo com Rocha, Daher e Sant’anna (2004), são orientadas por um roteiro. Neste trabalho, compreendo com esses autores que somente a presença não é condição suficiente para a elaboração de uma entrevista, de forma que é necessária uma semi-estruturação.

A entrevista semi-estruturada é

[...] conduzida de uma forma mais aberta e menos intrusiva, como se fosse uma conversa ou uma troca de informações. Seu objetivo é compreender o mundo do respondente. Por isso, é geralmente orientada por tópicos e questões pertinentes à pesquisa ao invés de seguir um rol de perguntas pré-determinadas. (REES; MELLO, 2011, p. 39).

Assim sendo, na presente pesquisa, trabalho com a perspectiva de entrevista discursiva, que é configurada como uma “produção situada sócio-historicamente, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 2).

Fraser e Gondim (2004) afirmam que a entrevista é um processo de comunicação entre duas ou mais pessoas; trata-se ainda de uma conversa com um propósito definido, ou seja, é uma conversa previamente semi- estruturada, na qual os interlocutores dialogam sobre um assunto anteriormente definido. Ela envolve “um espaço interacional configurado pelo contexto sócio-histórico e pelos participantes” (REES; MELLO, 2011, p. 38); a entrevista, desse modo, configura-se como uma interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Em relação à pesquisa de campo, a entrevista está relacionada com a ética, com a responsabilidade de não causar desconforto ou sofrimento aos participantes que aceitaram contribuir para a pesquisa. Por isso, para Rees e Mello (2011), a entrevista deve ser pensada e preparada anteriormente; ela deve fazer com que o sujeito pesquisado se sinta à vontade para falar sobre o tema abordado.

Para este trabalho, foram realizadas 15 entrevistas com pais de alunos, 4 entrevistas com as professoras que lecionam nas escolas investigadas e 2 entrevistas com senhoras da comunidade. Durante a pesquisa de campo, observei a relevância de conciliar esse instrumento de pesquisa com a observação, pois, no caso desta pesquisa, algumas afirmações obtidas pelas entrevistas divergem das observações realizadas em sala de aula, por exemplo, em relação a prática do professor.

Como parte da pesquisa etnográfica, as entrevistas, segundo Duranti (2000), se configuram como uma forma de interação entre o pesquisador e os pesquisados no trabalho de campo. “Para os antropólogos linguistas, a entrevista pode ser um instante decisivo de obter informação cultural, de modo que permita compreender os intercâmbios linguísticos que são objetos do estudo” (DURANTI, 2000, p. 148, nossa

tradução)⁴⁴. Segundo Duranti (2000), a entrevista requer uma análise cultural e linguística das informações obtidas. Levando em consideração a perspectiva dialógica de linguagem assumida neste trabalho, analisamos as entrevistas como enunciados situados social, histórica e culturalmente e procuramos estabelecer relações dialógicas entre elas e outros enunciados constituintes da investigação.

2.5. Metodologia para análise de dados

Na análise de dados, como já afirmei no primeiro capítulo e acima em relação às entrevistas, mobilizarei parte do arcabouço teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, especialmente o estudo do signo ideológico, dos gêneros do discurso e do heterodiscurso/heteroglossia, no qual se insere o conceito de hibridismo. Essa concepção de linguagem me orientou em relação à perspectiva de políticas adotada, à necessidade de estudar ideologias linguísticas e, nas análises, me auxilia a compreender os enunciados que compõem os dados desta pesquisa.

Como já afirmado anteriormente, as observações foram realizadas em duas escolas multisseriadas, que atendem alunos de quatro localidades, o que gerou um grande número de dados. Para a análise foi realizado um recorte destes dados, somente os dados observados em uma escola (a escola de Linha Pinheiros) serão analisados neste trabalho, os demais dados gerados serão utilizados em trabalhos posteriores.

Faraco (2009, p. 57-58) afirma que Bakhtin chama de heteroglossia uma

‘[...] multidão de vozes sociais’, ou seja, [...] o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

A presente pesquisa pretende observar essas diferentes linguagens sociais, os diferentes conjuntos de valores que orientam os sujeitos, analisar, portanto, a

⁴⁴ Para los antropólogos lingüistas, la entrevista podría ser un instante decisivo para obtener información cultural de fondo que les permita comprender los intercambios lingüísticos específicos que son objeto de su estudio.

heteroglossia/o heterodiscurso nos enunciados produzidos pelos sujeitos no decorrer desta pesquisa. Nesses enunciados, investigamos as ideologias linguísticas que envolvem os usos e práticas, bem como as políticas linguísticas que constituem e legitimam e que são constituídas e legitimadas por essas ideologias.

Para a análise, o conceito de hibridismo é fundamental, pois o hibridismo “é uma mistura de duas linguagens sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação social (ou por ambas)” (BAKHTIN, 2015, p. 156). Tudo isso envolve “relação dialógica com a palavra do outro no objeto e com a palavra do outro na resposta antecipável do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p. 56). Estabelecer relações dialógicas e observar as palavras do “outro” e as diferentes vozes sociais configuram um percurso metodológico-analítico essencial num contexto de multilinguismo e multiculturalismo (como no que realizamos nesta pesquisa), essencial porque nos permite observar os enunciados que se entrecruzam, mutuamente, se contradizem, complementam, contrapõem, observando os distintos conjuntos de valores/visões de mundo que caracterizam esse contexto.

O conceito de signo ideológico também é fundamental porque, nas relações entre os sujeitos, os signos são produzidos e são envolvidos e permeados por ideologias. Desse modo,

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Ainda, na análise de dados, considerando que os signos se inserem na corrente viva da interação nos enunciados, são analisados os enunciados produzidos (orais ou escritos) nos diferentes gêneros do discurso que constituíram os dados de nossa pesquisa. Segundo Bakhtin (1997, p. 312), “o gênero do discurso

não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado”. Nesse sentido, tanto as entrevistas, como as aulas, e os diários de campo são analisados à luz da perspectiva teórico-metodológica dos gêneros, o que implica analisá-los em relação ao macro e ao micro contexto social, histórico e cultural para, depois, observar os conjuntos de valores em relações aos usos linguísticos.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, busco apresentar a análise dos dados obtidos através da pesquisa etnográfica realizada. Apresento o contexto da pesquisa e os enunciados constituídos no decorrer do processo da pesquisa: as conversas do cotidiano nas interações entre estudantes observadas nas escolas, bem como algumas aulas (apresentadas aqui transcritas) e as entrevistas realizadas.

3.1. Contexto da Pesquisa

Nesta seção, apresento o contexto da pesquisa: o município de Prudentópolis no interior do Paraná que é conhecido como a Capital da Ucrânia no Brasil; o que torna necessário retomar um pouco da imigração ucraniana para Prudentópolis, também menciono sobre a ideológica negociação da identidade do sujeito prudentopolitano, que é representada pela identidade ucraniana.

Esta pesquisa envolve discursos e enunciados no contexto escolar, assim sendo é importante compreender como ocorreu a constituição das escolas em Prudentópolis, especificamente como era o funcionamento destas escolas há alguns anos atrás, para isso as vozes dos cidadãos locais são essenciais.

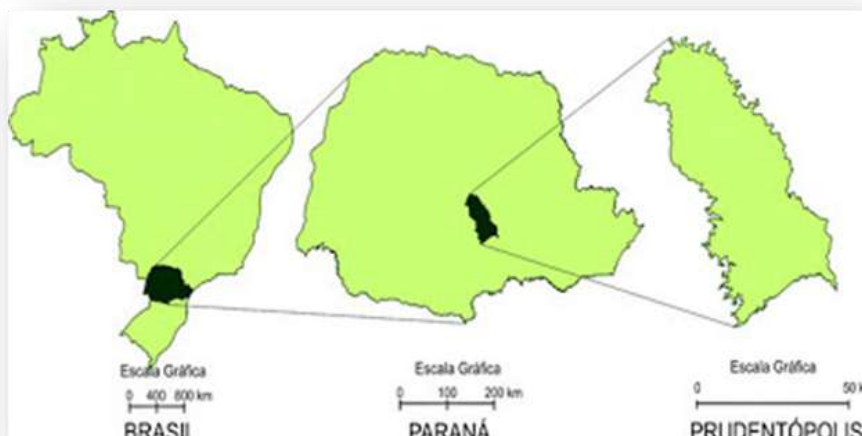
Pensando na constituição destas escolas é relevante investigar a formação das professoras para trabalhar neste ambiente de diversidade linguística, compreendo que a formação das professoras inicia-se muito antes do curso de licenciatura. Desse modo, o contexto da pesquisa é apresentado, nele eu procuro mencionar as línguas faladas pelos sujeitos e as Linhas investigadas que são a Linha Cerejeira e Linha Pinheiros.

3.1.1. A imigração ucraniana para Prudentópolis e a ideológica construção da identidade prudentopolitana

Na perspectiva bakhtiniana, a análise da interação é situada social, cultural e historicamente de modo mais amplo; depois, a análise focaliza o contexto de pesquisa mais imediato, e, por último, mas igualmente importante, são analisados os enunciados próprios, o material verbal, que constituem os dados da pesquisa. Esse procedimento metodológico é explicitado tanto por Volochinov/Bakhtin (2011) quanto por Bakhtin (2009), de modo que o adotamos nesta pesquisa.

De modo mais amplo, o contexto da pesquisa é o município de Prudentópolis (PR), situado a 203 km de Curitiba.

Figura 2 - Localização de Prudentópolis



Fonte: <http://noticiasdeprude.blogspot.com.br/p/prudentopolis.html> Acesso em 13/10/2016

O município de Prudentópolis (PR) foi formado por brasileiros já instalados na região e, especialmente, por imigrantes ucranianos, poloneses, italianos, alemães e franceses (GUIL, 2015). Guérios (2012) afirma que, além desses povos, o município recebeu ainda russos. Em virtude da presença desses imigrantes, a localidade caracterizou-se, desde muito cedo, por ser multilíngue. As línguas faladas pelos sujeitos, segundo Guil (2015), dão um tempero especial para a região.

Apesar da pluralidade de povos que formam o município, as ideologias que circulam no contexto fizeram com que Prudentópolis obtivesse o título de “Um pedacinho da Ucrânia no Brasil”, o que contribui para permanecer um apagamento cultural e linguístico de outros grupos étnico-nacionais que se fixaram na região.

O município de Prudentópolis é apresentado pela mídia como a Capital da Ucrânia no Brasil, pois segundo dados da prefeitura municipal 75% da população auto-declara ser descendente de ucranianos; o que se percebe, é que esta porcentagem pode ter relação com descendências eslavas (ucraniana, russa e polonesa). Hoje vivem em Prudentópolis seis gerações de descendentes eslavos. A migração para essa região ocorreu principalmente entre os anos de 1896 e 1920. Muitas vezes, contudo, pesquisas sobre a região deixam de mencionar que outra parte da população tem descendência polonesa, russa, italiana, alemã, francesa, produzindo um silenciamento dessas culturas e línguas.

A própria população de Prudentópolis diz ser ucraniana, ocasionando pelos próprios cidadãos locais o silenciamento dos demais grupos. Este procedimento

pode ser observado na presente pesquisa, pois foi questionado aos entrevistados sobre sua ascendência, todos relataram ser descendentes de ucranianos, mas, depois de nova e diretamente questionados sobre a existência de poloneses na família, quase todos afirmaram ter ascendência polonesa.

Diante do exposto, embora a construção da identidade prudentopolitana tenha sido no sentido de enfatizar o pertencimento à comunidade ucraniana, o que se observa é um contexto de hibridização cultural e linguístico bem como de silenciamento dessa diversidade e hibridização. É necessário compreender que os processos de “hibridização são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (CANCLINI, 2008, p. 19).

Neste trabalho, como dito nas seções anteriores, tenho a preocupação de levar em consideração os valores que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas culturas e línguas, por isso enfatizar o fato de os sujeitos de Prudentópolis, apesar de terem sua árvore genealógica com vários raminhos apontados para várias ascendências, afirmarem ser ucranianos.

Como se afirma que Prudentópolis é uma comunidade ucraniana, entendemos ser relevante compreender um pouco o processo de imigração ucraniana ao Paraná e a região onde se constitui o município e esse processo de construção identitária.

A imigração ucraniana para o Brasil ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX. Segundo Boruszenko (1995), no Paraná a imigração ucraniana realizou-se em três etapas distintas: a primeira foi quando ucranianos abandonaram as terras negras e transferiram-se para outros países, entre os quais o Brasil, onde se fixaram especialmente no Paraná. Na segunda etapa, os motivos eram políticos, isto porque a Ucrânia não ficou alheia aos movimentos liberais do século XIX. A terceira etapa da imigração ocorreu após a Segunda Guerra Mundial e trouxe mais de 200 mil imigrantes, sendo que estes eram, em sua maioria, operários, prisioneiros de guerra, refugiados políticos e soldados da Primeira Divisão ucraniana e de outras formações militares, que lutaram contra os russos.

Guérios (2012) comenta que o povo ucraniano tinha a esperança de construir um futuro melhor ao se fixar no Brasil, mas desde antes das primeiras migrações surgiram incertezas, já que viviam em condições precárias, mas ao mesmo tempo tinham medo da mudança. O sonho de que no Brasil a terra era quase de graça

trouxe milhares de imigrantes, que chegavam aqui com a esperança de encontrar uma terra farta e produtiva.

Ao chegarem ao Brasil, depois de permanecerem no acampamento à espera da terra prometida para cultivar, grande porcentagem de imigrantes veio ao Paraná. Segundo Guérios (2012), o Paraná começou a ser construído na década de 1890. Antes disso, esta extensa área era coberta por florestas e com apenas algumas fazendas. Pensando na ocupação territorial, os primeiros presidentes apontavam para a necessidade de promover a imigração: “a criação de colônias de imigrantes estrangeiros é apontada por todos os presidentes como a única solução para a ocupação e o desenvolvimento de seu território” (GUÉRIOS, 2012, p. 95).

A colonização do Paraná pelos migrantes compartilhava de uma ideologia por parte do governo, o qual afirmava que

[...] o migrante serviria também para divulgar uma ética de trabalho junto a uma população pouco afeita ao cultivo da terra; e seria o responsável pelo fim de uma carestia em uma Província que tinha que importar boa parte dos alimentos que consumia (GUÉRIOS, 2012, p. 96).

Esta era a perspectiva do governo: trazer os imigrantes para o Paraná para que eles fossem envolvidos no trabalho agrícola e, ao mesmo tempo, divulgassem uma ética de trabalho para a população. Diante do exposto, Prudentópolis recebeu um percentual significativo de imigrantes ucranianos. “Os rutenos que chegaram ao Brasil compartilhavam a religião, a língua e uma história” (GUÉRIOS, 2012, p. 118). Em Prudentópolis, os rutenos sentiam falta de práticas religiosas, segundo o depoimento de Muzeka (1936), trazido por Guérios (2012); nas colônias não existiam missas, as pessoas não sabiam quais eram os dias santos.

Apenas as grandes datas eram guardadas: o padre Vihoresnki (1975, p. 67) afirma ter ouvido dos colonos mais idosos de Prudentópolis que no primeiro natal na colônia um grande número de pessoas se reuniu em um descampado junto à sede e ‘espalhou por toda parte rezas e cânticos de natal, cujo som penetrava nas florestas’. (GUÉRIOS, 2012, p. 129).

Nesse primeiro natal na colônia de Prudentópolis, apesar de não haver padres na colônia, os imigrantes reuniram-se para festejar a data de acordo com os preceitos religiosos. O interessante é que até hoje o Natal em Prudentópolis é realizado desse modo: as pessoas reúnem-se na igreja no dia 24 para celebrar o

nascimento de Jesus, no dia 25, 26 e 27, dias Santos de natal ucraniano, grupos organizados pela igreja, como, por exemplo, o grupo de crianças, adolescentes, jovens, senhores, senhoras e grupos de novenas, saem nas casas para KULHODOVATE, que são cânticos ucranianos para anunciar o nascimento de Jesus. As pessoas vão de casa em casa andando a pé embaixo de sol ou de chuva, sempre sorridentes aparentando estarem muito felizes, vão sorridentes. Os moradores das casas os recebem, escutam o KOLHEDÁ e posteriormente oferecem uma oferenda para a igreja, servem alimentos e bebidas ao grupo que está anunciando o nascimento de Jesus. Esse grupo, após se alimentar, se direciona para a próxima casa, lembrando que as casas nas comunidades rurais são distantes umas das outras.

Em decorrência de tão forte religiosidade, as pessoas sentiam a necessidade de ter padres de origem eslava na região, segundo Guérios (2012, p. 129),

As tentativas de manter a vitalidade das práticas religiosas exigiam grandes sacrifícios. No nº 11 do primeiro ano do jornal *Prastsia*, por exemplo, um padre relata que em 1898, na colônia de Castelhanos, um dos migrantes adoeceu gravemente, e expressou sua preocupação em morrer sem a sua última confissão. Seu filho decidiu levá-lo até a colônia de Murici, nas proximidades de Curitiba, a 75 km de Castelhanos, onde sabia que havia imigrantes de origem eslava. Emprestou então um carrinho de mão de um vizinho e nele carregou-o em dois dias de viagem. O migrante faleceu logo após sua confissão e sua extrema unção. (ZINKO, 1974, p. 27).

Percebe-se pelas indicações de tempos e espaços na narrativa que o fato não se refere a imigrantes de Prudentópolis, mas a um imigrante que morava em outra colônia. O povo que imigrou para o Brasil identificava-se com seus conterrâneos, sempre se preocupavam/preocupam com os outros imigrantes/descendentes que ficavam em outras aldeias.

Diante dos rutenos sentirem a necessidade de padres nas colônias, como escravos de outras colônias, em Prudentópolis foi escrita uma carta com uma petição de um sacerdote de origem eslava. Essa petição foi aceita e a região recebeu um padre, que logo escreveu outras cartas, solicitando a presença de mais padres para as colônias (GUÉRIOS, 2012).

Pensando nessa população de imigrantes, no ano de 1898, foram criadas pelo padre Kizema em Prudentópolis duas escolas ucranianas, sendo que uma se situava na linha Nova Galícia e a outra na linha Vicente Machado. Os padres

sentiam a necessidade de escolas nas colônias, pois acreditavam que essas davam iluminação ao indivíduo, no sentido da religião (GUÉRIOS, 2012). Observa-se que

[...] os investimentos dos sacerdotes rutenos no campo educacional justificavam-se não apenas pela necessidade de oferecer uma educação geral aos filhos dos colonos, mas principalmente pela necessidade de formar os filhos dos colonos de acordo com as regras da Igreja. Para tanto, era necessário que eles compreendessem a língua e a escrita ucraniana. De fato, a preocupação dos primeiros missionários era manter a relevância do rito oriental entre a população rutena no Brasil, e isso estavam comprometidos com um olhar muito mais abrangente da religiosidade, que incluía a regulação das condutas cotidianas de acordo com as regras morais religiosas. (GUÉRIOS, 2012, p. 184).

Nas escolas ucranianas, as aulas eram ministradas em língua ucraniana, mas isso foi abalado com a lei 2005 do governador Caetano Munhoz da Rocha, no ano de 1920, “que obrigava todas as escolas estrangeiras privadas do Estado a ensinar as disciplinas do núcleo básico em língua portuguesa” (GUÉRIOS, 2012, p.188). Em Prudentópolis, apesar da promulgação da lei, ainda se estudava em ucraniano em sala de aula, pois os alunos muitas vezes só sabiam falar essa língua.

A liderança brasileira almejava transformar esses cidadãos imigrantes ucranianos em cidadãos brasileiros. Guérios (2012) comenta que os colonos sofreram com a formação de consciência nacional que ocorreu por volta dos anos de 1930, visando à transformação dos ucranianos nacionalistas em cidadãos brasileiros, de modo que o povo ucraniano não poderia, a partir daquele momento, promover seu pertencimento à nacionalidade ucraniana e nem realizar atividades relacionadas à sua cultura ucraniana. Esta campanha de nacionalização proibiu escolas de lecionar em outras línguas; somente o português era permitido. O comércio de livros de língua estrangeira também foi proibido, mas o mais grave foi “a proibição de falar idiomas estrangeiros em público, inclusive durante cerimônias religiosas” (GUÉRIOS, 2012, p. 200).

A população descendente de ucranianos de Prudentópolis, com a ajuda dos padres, tentava burlar essa lei. Os padres, na medida do possível (quando não estavam sendo vigiados), ministravam suas missas em língua ucraniana, as freiras professoras ensinavam as crianças a ler e a escrever em ucraniano, e isso ocorria pelo fato de os próprios pais pedirem para as religiosas ensinarem aos seus filhos a ler e escrever na sua língua materna. Diante deste pedido, as freiras assumiam o

risco, levando as crianças para aprender a ler e a escrever fora da sala de aula. O espaço para que ocorresse esse aprendizado deveria ser longe dos olhares do restante da população, por essa razão, as professoras levavam os alunos ao bosque e ali os ensinavam a ler e a escrever em língua ucraniana (GUÉRIOS, 2012). Para o autor,

[...] se é verdade que a língua ucraniana cedeu espaço amplamente à língua portuguesa nas colônias paranaenses a partir da terceira geração – a partir da geração de netos dos migrantes –, não é verdade que isso tenha sido resultado da ‘campanha de nacionalização’. Um exame cuidadoso da situação da língua ucraniana hoje no interior de cidades como Prudentópolis indica que o processo gradual de adoção da língua portuguesa nas interações entre os colonos ucranianos ocorreu devido a um processo sociológico de contato, e não como resultado da imposição de leis assimilatórias por parte do Governo Federal. (GUÉRIOS, 2012, p.203 – 204, grifo do autor).

A afirmação de Guérios é controversa, pois as escolas lecionam em língua portuguesa, visto que isso é resultado de políticas linguísticas e ideologias linguísticas do monolinguismo, visando o ensino monolíngue. Embora escola situada nesse ambiente de diversidade linguística devesse “olhar” para as línguas faladas pelos sujeitos na comunidade e não visar o ensino monolíngue da língua portuguesa, o ensino somente na língua nacional foi uma imposição por parte do Estado. Essa imposição vem provocando a diminuição do uso das línguas de imigrantes, uma vez que, quando o sujeito chega à escola, percebe que a língua “legítima” é a língua portuguesa.

O comércio do município de Prudentópolis também funciona em língua portuguesa e esse funcionamento também pode ser considerado uma imposição do Estado, que enfatiza, via escolarização, a legitimidade apenas da língua portuguesa, de modo que leva a comunidade, sendo um contexto de descendentes de imigrantes com diferentes línguas de imigração, a ter o comércio funcionando na língua dominante e não nas diferentes línguas que os sujeitos falam em casa.

No entanto, alguns estabelecimentos comerciais (principalmente aqueles que visam o atendimento do público de moradores de áreas rurais) têm atendentes que são falantes da língua ucraniana, um destes estabelecimentos aparece na fala de uma mãe durante a entrevista:

Na cidade tem que falar em brasileiro, no mercado tem bastante ucraniano, e a gente conversa em ucraniano (risos), é lá no ZERMIM⁴⁵ eu sempre converso em ucraniano no mercado, porque eles já começam em ucraniano, começam a falar com a minha filha porque eles adoram ela pra conversa em ucraniano, porque ela é muito pequena e conversa tudo em ucraniano, conversa muito bonito em ucraniano. (Entrevista realizada em 31/05/2016, 03:02 – 03:24)⁴⁶.

Pela fala da mãe, percebe-se que alguns estabelecimentos comerciais promovem um importante movimento de política linguística, não só permitindo os usos das línguas faladas nas comunidades pelos clientes, mas também contratando pessoas falantes destas línguas. Embora haja comércios que têm funcionários falantes das línguas imigrantes, a maior parte do comércio tem o seu funcionamento em língua portuguesa, assim como as escolas. Esses dois exemplos (escola e comércio) indicam que há sim uma imposição da língua portuguesa para esses sujeitos multilíngues e que o contato com situações decorrentes dessas imposições está ocasionando o silenciamento cada vez mais forte das línguas de imigrantes faladas ainda na região. No entanto, os usos dessas línguas de imigrantes na escola e no comércio configuram políticas linguísticas que podemos considerar de resistência por parte dos sujeitos. Eles se apropriam da política monolíngue oficial e a contestam e ressignificam, de modo a manter os usos dessas línguas.

Hoje em Prudentópolis vivem seis gerações de descendentes ucranianos. O processo gradual de uso da língua portuguesa, no entanto, fez parte das gerações, o que ocasionou a presença cada vez mais frequente dessa língua portuguesa em contextos onde antes eram faladas apenas as línguas de imigrantes. Além disto, a língua ucraniana hibridizou-se com a língua portuguesa (e com outras línguas de imigrantes) formando assim línguas prudentopolitanas.

No entanto, os usos dessas línguas têm-se modificado rapidamente, e a influência da língua portuguesa é cada vez mais percebida, especialmente entre as crianças que formam a sexta geração de descendentes ucranianos. Muitas crianças cada vez menos usam o ucraniano para dar espaço à língua portuguesa, que é a língua da escola.

Guérios (2012) afirma existir uma justificativa para as crianças que não querem falar a língua ucraniana, que seria a vergonha. Ele explicita esta “vergonha”

⁴⁵ Estabelecimento comercial chamado desse modo (ZERMIM) pelos moradores de comunidades rurais (principalmente pelos falantes de ucraniano).

⁴⁶ Resposta à pergunta: e quando vocês vão para a cidade, daí lá que língua vocês falam?

de dois modos: o primeiro é que a língua oficial (português) é falada pelas pessoas de nível social mais elevado, logo se o sujeito falar o ucraniano não vai fazer parte desta comunidade com o nível social “mais alto” e sim dos camponeses; a segunda explicação viria da hipótese de as crianças terem vergonha umas das outras na escola⁴⁷. Em função desta vergonha, as pessoas da comunidade estariam deixando de falar suas línguas maternas. A diminuição do uso pode ser observada também quando se pergunta para a maioria dos jovens descendentes de ucranianos sobre a sua proficiência em língua ucraniana. Frequentemente respondem: “eu só entendo, mas não falo” (GUÉRIOS, 2012, p. 206).

Os descendentes que vivem hoje em Prudentópolis comentam que cultivam a cultura em respeito aos seus antepassados que lutaram para ter um futuro melhor: “nem o mais ousado sonho dos imigrantes conceberia tantas dádivas. O medo da fome e da morte converteu-se em esperança para aqueles que residem nas comunidades rurais”, hoje desfrutam de “novas formas de sentir e de aproveitar a vida” (GUIL, 2015, p. 168).

É nesse contexto de pertencimento à cultura ucraniana que as identidades dos sujeitos são constituídas, de modo que se constituem como ucranianos (BARRET, 2006), inclusive minimizando a diversidade cultural e linguística da região. Essa identidade, muitas vezes, não é relacionada imediatamente à língua, visto que no contexto urbano o uso das línguas ucranianas é menos frequente que no contexto rural. No entanto, há outros elementos representativos da cultura ucraniana com os quais os sujeitos podem se identificar, como a religião, a arquitetura, as festividades e muitos outros elementos. Considerando que as identidades são constituídas em processos de identificação, é importante observar que elementos estão presentes nesse contexto que podem promover essa identificação.

Ao fazer uma busca simples no Google com o tema imagens de Prudentópolis, aparecem diversas imagens, ao realizar um recorte para com o tema

⁴⁷ Essa vergonha pode estar relacionada a “qual é a língua da escola?”, pois é normal ocorrer policiamentos das línguas maternas (ucranianas ou polonesas) dentro do ambiente de sala de aula quando alunos falam nessas línguas em um espaço definido politicamente como destinado à língua portuguesa. O policiamento pode ocorrer entre as crianças na forma do riso, que causa “vergonha” para a pessoa que fala o ucraniano no ambiente policiado. Conhecedoras de que aquele espaço é o da língua portuguesa, elas riem diante do uso inadequado da língua materna feito por outra criança. Essa é minha hipótese, sendo que o autor diz não ter entendido o porquê da vergonha.

cultura, as imagens encontradas parecem indicar essa representação da cultura ucraniana.

Figura 3 - Imagens de elementos que podem representar a cultura do município



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=cultura+prudent%C3%B3polis&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiohNPW39LPahVDvZAKHVvnDhsQ_AUICCgB&biw=1366&bih=638#imgrc=5189YbZ1M39eNM%3A Acesso em: 13/10/2016

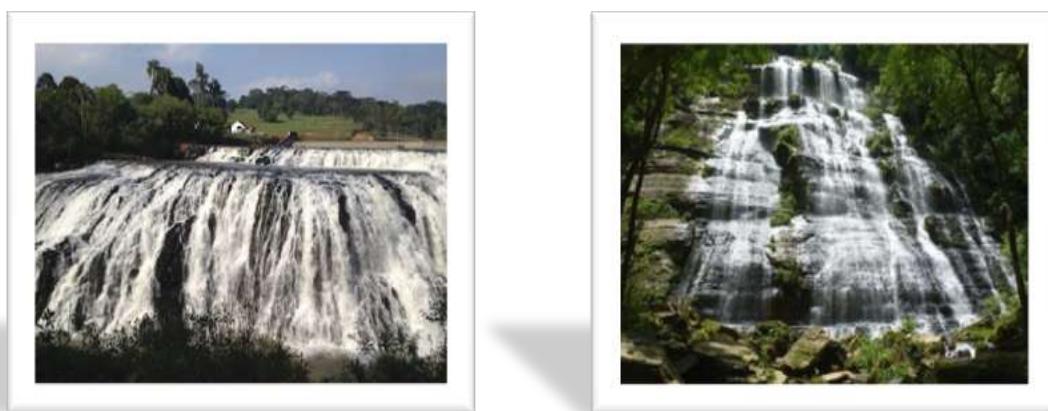
O portal da cidade remete à cultura ucraniana, com uma cúpula bizantina e desenhos que imitam o bordado ucraniano. Além disto, observamos imagens de igrejas com cúpulas bizantinas, vidros e decoração que fazem lembrar a cultura

ucraniana, bem como, os dançarinos do grupo *Vesselka*⁴⁸ e *pessankas*⁴⁹ que sempre aparecem como imagens representativas de Prudentópolis e que remetem à cultura ucraniana.

Nas imagens pesquisadas, em momento algum aparecem representações de outros povos que vivem em Prudentópolis, como os caboclos, poloneses, russos, italianos ou alemães, demonstrando que há um apagamento desses grupos no que se refere à representação da cidade.

Esse fato pode estar ligado à imagem que o município quer passar, ou melhor, vender: Prudentópolis é comercializada como atrativo turístico, onde, além da cultura ucraniana representada por diversos costumes e tradições, tem mais de 100 cachoeiras catalogadas. Essa referência ao ecoturismo normalmente é apresentada juntamente com a cultura com o intuito de atrair o turismo.

Figura 4 - Cachoeiras do município



⁴⁸ Grupo folclórico de dança ucraniana.

⁴⁹ *Pessankas* são ovos decorados, cujos desenhos têm várias representações; são usadas para presentear os familiares, principalmente no período pascal.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=cachoeiras+prudent%C3%B3polis&esqv=2&biw=1366&bih=638&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiqu5yQ1dfPAhUCkh4KHXqtDUUQ_AUIBygC
Acesso em: 13/10/2016

Apesar dessas representações que circulam na mídia, as diferentes culturas e as línguas das práticas sociais da população fazem com que Prudentópolis seja um espaço de multiculturalismo e de multilinguismo. No entanto, línguas e culturas são postas em ação diferentemente por grupos distintos a partir de relações de poder e interesses próprios. Desse modo, justifica-se a escolha pelo tema pesquisado, uma vez que é importante investigar como as escolas da região trabalham com o multilinguismo.

3.1.2. Uma viagem no tempo – a história da constituição das escolas em Prudentópolis nas vozes dos cidadãos locais

Para compreender como as escolas rurais de Prudentópolis foram anteriormente constituídas e quais eram as línguas faladas em ambiente escolar foi necessário realizar uma “viagem no tempo”. Para isso, foram realizadas duas entrevistas, uma com uma senhora de 88 anos (Dona Ana) e a outra com uma senhora de 63 anos (Dona Maria).

Durante a entrevista, compreendi que a escola era configurada como um ambiente de pedagogia culturalmente sensível em relação à ideologia do monolinguismo e de enfrentamento da constituição de nacionalidade “única” brasileira; este enfrentamento e pedagogia podem ser observados na fala de Dona Ana quando menciona a língua falada na escola:

Dona Ana: Era mais em ucraniano, assim os nomes das cidades dos Estados, essas coisas era mais em brasileiro, queriam que a gente falasse só em brasileiro, mas nós não sabia falar em brasileiro, a professora também não gostava de conversar em brasileiro, a nossa sorte é que era difícil para o inspetor chegar até as escolas, as estradas eram ruins, a escola ficava no meio do mato, muito longe da cidade, eles quase que não fiscalizavam a gente, por sorte, só uma vez lembro que um dia veio um inspetor na escola e pediu para cantar o hino nacional, então cantamos o nosso hino o hino da Ucrânia, risos. Aí o inspetor ficou bravo e falou: esse é o hino nacional, hein? Aí ele olhou para a professora, e disse que não era possível trazer uma professora brasileira para ensinar os alunos, porque a comunidade ficava muito afastada, mas que ia tomar uma providência, a professora era freira e ensinava só em ucraniano. Pra você ter uma ideia a gente viveu mais ou menos uns 40 anos sem conversar com os brasileiros, aqui nas comunidades era tudo ucraniano, nós não saía daqui e bem depois quando eu já estava ficando velha é que os brasileiros começaram a aparecer.

Entrevistadora: E na escola como era? Falavam só o ucraniano?

Dona Ana: Só ucraniano, nós não entendia nada em brasileiro, a gente só falava ucraniano, na casa não se falava brasileiro, a gente aprende a falar na casa, com os TATOS⁵⁰, se na casa não ensinam a gente não aprende, a gente aprende a falar uma língua na casa né? (Entrevista realizada dia 19/01/2017, 02:32 – 04:09)⁵¹.

Na fala da dona Ana, podemos observar que a escola na época era configurada pelo governo como uma escola brasileira que deveria ter o seu funcionamento em língua portuguesa, mas tanto a professora como os alunos utilizam a língua ucraniana, o que tem um efeito de uma pedagogia culturalmente sensível a este ensino monolíngue em língua portuguesa, permitindo o uso da língua da comunidade no ambiente escolar. Alguns conteúdos que “deveriam” ser ensinados na perspectiva de nacionalidade brasileira eram trabalhados na perspectiva étnico-nacional do grupo de imigrantes que constituía a escola; os sujeitos tinham uma ligação com a nacionalidade ucraniana e exerciam esta ligação na escola, ao afirmarem com a declamação do hino nacional que fazem parte da nação ucraniana, apesar de estarem situados em território brasileiro.

Segundo Guérios (2012), no ano de 1922 foi promulgada a lei 2157 que obrigava a escola informar todas as atividades desenvolvidas para a Inspetoria de Educação do Estado.

Entretanto, as leis que regulamentavam o funcionamento das escolas estrangeiras eram muito difíceis de ser aplicadas de imediato: por um lado, os professores de origem estrangeira que se dedicavam há décadas ao ensino não viam sentido em largar suas carreiras e ao mesmo tempo não

⁵⁰ Tradução: PAI.

⁵¹ Pergunta: quais línguas vocês falavam na escola?

conseguiram passar nos exames promovidos pelo Estado para que se tornassem funcionários públicos; por outro, mesmo os educadores paranaenses reconheciam que de nada adiantava impor às colônias a presença de professores que não dominavam a língua materna de seus alunos. Como resultado, raras eram as intervenções do Governo nas escolas ucranianas – padre Zinco (1960, p. 96) conseguiu reunir apenas quatro casos em que escolas ucranianas foram repreendidas por não cumprir as leis relativas ao ensino em português, e cita uma freira de origem ucraniana que trabalhou por décadas como professora nas colônias e que escreveu em suas memórias: ‘o Governo paranaense pouco se interessava ou se ocupava das escolas ucranianas, e quando voltava a atenção a elas, era sem um tom extremista’. (GUÉRIOS, 2012, p. 189).

Segundo Guérios (2012), eram poucas as intervenções do Governo para com as escolas ucranianas em Prudentópolis; talvez o motivo tenha sido o que Dona Ana menciona: as escolas ucranianas em Prudentópolis ficavam em comunidades rurais e o acesso a estas comunidades era dificultado pelas condições precárias das estradas.

Pela fala de Dona Ana, compreendemos que o ensino de uma língua oral é realizada em casa, com isso a senhora deixa transparecer alguns questionamentos: “se em minha casa não aprendi a falar o brasileiro, se meus TATOS não falavam brasileiro, pra que eu tinha que aprender o brasileiro? Onde eu ia usar o brasileiro? Naquela época ninguém aqui falava brasileiro”⁵². Com esses questionamentos, Dona Ana comenta alguns sentimentos em relação ao uso das línguas: “era muito difícil falar brasileiro, nunca gostei de falar brasileiro, não temos porque falar essa língua, já o ucráino faz parte da história do meu povo, temos que valorizar a língua daqueles que lutaram pra gente estar aqui, é a língua do nosso povo”⁵³.

O sentimento demonstrado na fala da Dona Ana nos permite compreender que a língua é vista como tendo uma relação com a história de seu povo, com a história dos imigrantes que vieram para o Brasil em busca de uma vida melhor, mas que ao mesmo tempo lutaram para manter as suas raízes ucranianas, mantendo assim, os costumes, as tradições, a língua e a religião.

Este ensinamento que é apresentado na fala da Dona Ana é ainda hoje partilhado por muitas famílias, mas hoje em dia, segundo ela: “é difícil manter isso, as crianças não querem mais saber do sofrimento dos mais velhos, hoje é tudo muito fácil, a vida é fácil, não é sofrida como antigamente, eles não sabem valorizar

⁵² Entrevista realizada em 19/01/2017, 04:15 – 04:26.

⁵³ Entrevista realizada em 19/01/2017, 04:31 – 04:48.

o que tem, não sabem dar valor a sua origem”⁵⁴. Nesse sentido, segundo Dona Ana, o modo de vida atual das crianças (“uma vida mais fácil”) faz com que elas não tenham no horizonte de referência o sofrimento vivido pelos mais velhos e, na visão da entrevistada, não valorizem esse sofrimento.

A “vida mais fácil” é explicada pela senhora da seguinte maneira: “as crianças são obrigadas a ir pra escola, nós era obrigado a ir trabalhar desde crianças, hoje em dia as crianças não podem trabalhar, não podem apanhar, não respeitam os pais, estão perdendo o respeito para com os pais e para a igreja também, falam que é tudo baboseira”⁵⁵. Não trabalhar e não ser corrigidas com punições físicas facilitaria a vida das crianças. Hoje em dia, compreende-se que esses são direitos das crianças, mas isso é olhado com certa negatividade por parte da Dona Ana, a qual afirma que o fato de as crianças terem “direitos” está relacionado com uma “perda” de valores no sentido de respeito aos pais e ensinamentos da igreja. Essa perda implica, por sua vez, um afastamento dos valores dos mais velhos, que inclui aí a valorização da língua e da cultura ucranianas, a história do povo e a luta dos que possibilitaram a vida no Brasil. Para Dona Ana, falar o brasileiro está relacionado com essas mudanças que teriam levado à perda de valores, especialmente os valores relacionados à língua ucraniana (língua que marca a identidade étnico-nacional dos ucranianos).

Dona Maria comenta que na escola

[...] a professora falava em ucraino, passava as coisas em português nós não entendia, daí ela explicava em ucraino, de cedo nós estudava português, depois do almoço as vezes ia estudar ucraino ainda.

Entrevistadora: mas era aula da catequese? Ou a escola oferecia aula de ucraniano?

Dona Maria: Era a catequese, também a professora era catequista, era a mesma professora de manhã e tarde, daí ela dava em português e dava em ucraino também.

Entrevistadora: Ensinava a ler e escrever em ucraniano?

Dona Maria: Também.

(Entrevista realizada em 22/01/2017, 00:02 – 00:45).

O uso da língua ucraniana estava muito relacionado às práticas religiosas, como podemos observar na fala de Dona Maria. Essas práticas, por sua vez, não eram demasiado separadas das práticas escolares, uma vez que a professora e o

⁵⁴ Entrevista realizada em 19/01/2017, 04:52 – 05:08.

⁵⁵ Entrevista realizada em 19/01/2017, 05:11 – 05:29.

espaço da catequese eram também da escola. Esse uso também está relacionado ao esforço da compreensão do conteúdo escolar, ia além das interações paralelas entre estudantes, uma vez que a explicação se fazia também nessa língua. Havia uma tentativa de introduzir a língua portuguesa (“passava as coisas em português”), mas não havia imposição do uso dessa língua, que, ao não ser compreendida, era substituída pela língua ucraniana. Os conteúdos eram também apresentados para a turma em língua ucraniana, como pode ser observado na fala da Dona Maria:

Dona Maria: Na escola falava só em ucraino, na casa era só o ucraino, português nada, nois nem entendia nada [...]

Entrevistadora: Como a professora ensinava a vocês as coisas em português falando só em ucraniano?

Dona Maria: ela explicava, explicava porque as crianças não entendiam nada.

Entrevistadora: Mas daí a professora explicava como era para fazer em ucraniano?

Dona Maria: é, pra nois respondê as perguntas escrita ela explicava pra nois o que nois tava escrevendo, porque nois escrevia, mas nois não sabia o que que era, nois não sabia o que nois tava escrevendo, aí a professora falava o que tava escrito, mas falava pra nois em ucraniano, nois escrevia em português mas não sabia o que era, depois a professora dizia o que era em ucraniano.

Entrevistadora: Vocês demoraram aprender o português?

Dona Maria: I mais demoremo, porque era duas aula junto, nois não falava era só a escrita em português, daí demoremo aprender a falar o português.

Entrevistadora: Mas como vocês escreviam se vocês não sabiam o significado da palavra?

Dona Maria: depois a professora explicava para nois.

Entrevistadora: As respostas das questões vocês mesmos escreviam ou copiavam do quadro?

Dona Maria: nois mesmo escrevia.

Entrevistadora: Mas sem saber o significado da palavra?

Dona Maria: Haram, era complicado, não que nem agora, agora é mais fácil, as crianças já sabem o português desde pequenas.

(Entrevista realizada em 22/01/2017, 02:38 – 03:48).

A língua escrita da escola era a língua portuguesa, mas a língua que era usada para mediar o “conhecimento” era a língua ucraniana. Nesse sentido, podemos compreender que a professora promovia, no processo de ensino-aprendizagem, uma pedagogia culturalmente sensível em relação à imposição do uso da língua nacional na comunidade ao lecionar em língua ucraniana. Em vez de traduzir de forma oral o ucraniano para o português para que os alunos aprendessem a falar o português, ela fazia o movimento contrário: traduzia a escrita em português para a língua oral ucraniana, promovendo desse modo, a compreensão por parte dos alunos e, conseqüentemente, um importante movimento

de enfrentamento à imposição do Estado para o uso da língua nacional. Nesse sentido, observamos uma prática de bilinguismo (HORNBERGER, 2004) em que as línguas portuguesa e ucraniana eram utilizadas na interação mediada pela escrita.

Vale ressaltar que, no caso destas duas entrevistadas, as professoras que lecionavam eram religiosas e estavam diretamente ligadas à igreja: uma era freira e a outra professora era catequista⁵⁶. A igreja em Prudentópolis (a igreja do rito ucraniano católico) sempre amparou o uso da língua ucraniana por seus fiéis. A igreja até hoje tem o seu funcionamento na língua ucraniana, lembrando que os descendentes de ucranianos têm uma religiosidade bastante significativa o que faz com que sigam as regras e ensinamentos da igreja. Os sacerdotes, freiras e catequistas trabalham até hoje com o ensinamento de que as crianças devem falar e rezar em ucraniano, de que os pais devem manter as raízes do povo ucraniano, manter os costumes, as tradições e principalmente a língua. Nesse sentido, a igreja tem uma importante função de veiculação da ideologia da língua como elemento identificador e, em muitos sentidos, unificador de um povo.

Na fala da Dona Maria, compreende-se que a professora que lecionava estava ligada à igreja, uma vez que era catequista. Aqui, como no processo escolar de Dona Ana, a igreja e a escola estão interligadas, já que as professoras que lecionam, de certo modo, estão ligadas aos ensinamentos religiosos. Diante disso, por muito tempo as escolas, especialmente as rurais, em Prudentópolis, tiveram o seu funcionamento em língua ucraniana. Havia uma prática de uso da língua portuguesa, uma vez que a escrita e os conteúdos da escrita eram lecionados em língua portuguesa; no entanto, os sujeitos participantes desta prática escolar promoveram políticas culturalmente sensíveis, pelo uso da língua ucraniana.

A presença da língua portuguesa, porém, não implicava sua compreensão; como observamos na fala de Dona Maria, a escrita em língua portuguesa não era compreendida a menos que a professora explicasse em ucraniano. Na entrevista de Dona Maria, podemos observar sua relação com a língua. Embora a escola se configurasse como espaço também da língua portuguesa, especialmente na escrita, é relevante compreender que a entrevistada valora seu processo de aprendizagem/uso da língua como sendo marcado por dificuldades para aprender a falar a língua portuguesa.

⁵⁶ Catequista é uma professora responsável pelo ensinamento religioso da igreja católica.

Entrevistadora: Quando você foi para a escola você sofreu com o uso da língua portuguesa?

Dona Maria: muito, por causa que a gente falava só em ucraniano, até uma vez nois, meu irmão e eu estava brincando perto da estrada e se encontramos com um homem e ele perguntou onde nois moramos, aí nois tava escapando, porque pensemo ele disse que ele vai matar nois, que nois imo morrer, risos, nois não entendia nada nois sabia o que era morar, achemo que que morar era morrer, risos, ele queria saber onde nois morava e nois vá escapa, porque daí pensemo que nois ia morre porque ele ia matar, risos.

(Entrevista realizada em 22/01/2017, 00:52 – 01:31).

Diante da fala da Dona Maria, entende-se que o pouco contato com a língua portuguesa causava algumas vezes certo distanciamento dos chamados brasileiros, uma vez que a não compreensão gerava problemas na interação. Dona Maria explica que eles (ucranianos) não gostavam de conversar com os brasileiros, porque achavam que eles eram pessoas ruins. As línguas são vistas como elementos de distinção e delimitação dos grupos (ucranianos e brasileiros). Essa delimitação nós *versus* eles frequentemente é marcada pela valoração positiva do grupo ao qual o falante pertence e pela valoração negativa do grupo ao qual o falante não pertence. (WOODWARD, 2000). Como o índice que serve de indicador de quem pertence ao “nós” e ao “eles” é a língua, a não compreensão da língua se torna o parâmetro para explicar o valor atribuído a esse outro. O brasileiro era visto como perigoso, como ruim porque não se compreendia o que ele estava dizendo. Ou, como no exemplo de Dona Maria, que o sentido é atribuído por aproximação dos sons das palavras (morar – morrer) e também por quem diz (sendo um brasileiro, o sentido tende a ser ruim).

Pela fala da Dona Maria é possível perceber que as crianças tinham muito pouco contato com a língua portuguesa e que a professora, por fazer questão de que as crianças compreendessem o que estava na escrita em português, passava a escrita, mas as explicações eram todas realizadas em ucraniano. Dona Maria também menciona que o fato das crianças agora saberem a falar o português desde pequenas facilita o processo escolar, visto que ela afirma que antigamente o ensino era complicado e que agora é mais fácil, porque as crianças desde pequenas sabem falar o português. Nesse sentido, Dona Maria aponta um aspecto distinto daquele apontado por Dona Ana: Dona Maria assinala a facilidade da inserção no contexto escolar, que é visto como o espaço da língua portuguesa, enquanto que Dona Ana

assinala a facilidade da vida das crianças como propulsora para a desvinculação dos valores (da tradição) do grupo de imigrantes.

A partir das entrevistas dessas duas participantes da pesquisa, podemos compreender que as escolas nessas comunidades rurais em Prudentópolis eram multilíngues, pois professoras e estudantes falavam a língua ucraniana, os textos usados no processo de ensino eram em língua portuguesa e havia certos usos da língua portuguesa decorrentes do trabalho com essa escrita. Embora já houvesse uma política oficial de monolinguismo em língua portuguesa, nas práticas pedagógicas os sujeitos produziam políticas de multilinguismo e, conseqüentemente, de enfretamento da política oficial.

3.1.3. Uma breve apresentação do contexto da pesquisa e das línguas faladas pelos sujeitos investigados

Conforme já assinalamos anteriormente, assumimos a perspectiva de língua como caleidoscópio, apresentada por César e Cavalcanti (2007). Essa perspectiva de língua nos permite apreender o “singular/local e diferenciado”, percebido como língua ucraniana pelos sujeitos, mas que talvez não fosse percebida como tal por estudiosos da linguagem que buscam a unidade linguística com seus níveis hierarquicamente estruturados. Isso permite pensar a língua nesse contexto de hibridação linguística e cultural, observando as relações de poder que se constituem, inclusive com o apagamento frequente da língua e da cultura polonesa, nesse contexto.

As culturas e línguas híbridas podem ser observadas em diferentes práticas da população (práticas religiosas, alimentícias e festivas, por exemplo). O artesanato com motivos ucranianos e o folclore são associados ao ecoturismo na região, que atrai turistas para as mais de 100 cachoeiras e para as trilhas ecológicas. O turismo, embora em menor parte, também contribui para geração de renda no município. Muitos sujeitos em Prudentópolis põem em prática vários costumes e tradições ucranianas.

Alguns costumes trazidos pelos imigrantes perderam-se ao longo das décadas. Mas visitantes da Ucrânia testemunham que muitas das antigas tradições estão melhor preservadas em Prudentópolis do que em seu próprio país. Em algumas famílias os ritos religiosos continuam sendo realizados como na época da imigração. (GUIL, 2015, p. 170).

A sexta geração de descendentes ucranianos vivencia hoje um contexto linguístico bastante distinto daquele vivenciado por seus ascendentes: os sujeitos das comunidades não falam apenas a língua ucraniana (e/ou polonesa), mas falam também a língua portuguesa nos espaços privados (interações familiares); não existe mais a proibição de uso da língua ucraniana nem a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa nos espaços privados ou públicos da comunidade (como na Era Vargas, em que as línguas dos imigrantes foram proibidas), mas os falantes parecem marcados por essa obrigatoriedade, sobretudo no contexto escolar; além disso, a televisão em língua portuguesa faz parte do cotidiano de muitas crianças. Esse cenário linguístico está entrelaçado, como já vimos anteriormente, com outras práticas culturais. Por exemplo, o acesso principal para o município é o portal que faz lembrar a cultura ucraniana. Ao adentrar, o visitante e o prudentopolitano defrontam-se com um município típico de interior, com ruas pouco movimentadas, com prédios baixos e casas, muitas árvores; o comércio situa-se na área central, e em seus arredores, pequenos bairros.

Figura 5 – Portal do município de Prudentópolis



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=prudentopolis&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwioiPKayv3PAhVlh5AKHfmZCmAQ_AUICigD&biw=1366&bih=638#imgrc=B1AkT4VCG4W82M%3A

Acesso em: 28/10/2016

Figura 6 - Imagem panorâmica da área urbana da cidade



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=prudent%C3%B3polis&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj1raX6sdDPAhXFhpAKHQtlAOYQ_AUICigD&biw=1366&bih=638#q=prudent%C3%B3polis&tbm=isch&tbs=rimg%3ACUlwFM3nAWPcljhCwsQk27FsTxlrT1HCFJ56owBHQe9mT0ByZN9pL2Uzq2RG7cMf8bAtTXMz6fdLjeGljZDO5q5yoSCULCxCTbsWxPESrKlIYhnFj2KhIJEitPUclUnnoRzTJ953NkSRYqEgmj7AEdB72ZPRH3agSCwnzrvSoSCQHJk32kvZTOEe_18PqV640bFKhIJrZEbtwx_1xsAR0gMWYGnCQ10qEgm1Nf4zPp90uBHssAdEUXWOYCoSCd4YiNkM7mrnERPgJ8PBetH1&imgsrc=CLyd2nMV9-EQkM%3A

Observando a área territorial, pode-se verificar que a área urbana do município é relativamente pequena, como demonstra o mapa abaixo; a área urbana é a que está destacada com um quadrado vermelho.

Prudentópolis, segundo Guil (2015), pode ser caracterizada por diversas comunidades rurais. O texto desse autor pode ser considerado um pouco elogioso (quase propagandístico), mas vale a pena ver com seus olhos:

[...] transitar pelas estradas de Prudentópolis é descobrir o frescor das novidades a cada curva da estrada. O mundo antigo vai cedendo ao novo, numa bordadura que enche os olhos com as mais encantadoras vibrações. As casas de madeira ou alvenaria são quase todas coloridas, as araucárias, cedros e imbuías resistem ao avanço da maquinaria agrícola e do reflorestamento monocromático dos pinus e eucaliptos. O sossego das famílias se enche de alvoroço nas datas festivas, quando os filhos mais novos vêm da cidade para matar a saudade e se aconchegar com pais. Ao fim da tarde estão todos entregues ao chimarrão, ao palheiro, aos jogos infantis ou adolescentes – ou ao baralho e as prosas nas bodegas. (GUIL, 2015, p. 168).

O município tem sua economia baseada predominantemente na agricultura e na pecuária e conta com forte contribuição também dos serviços na geração de renda, especialmente aqueles relacionados ao turismo.

O trabalho dos prudentopolitanos resulta em mais de 130 produtos, que são vendidos em pequena e grande escala. Na área agropecuária, feijão, milho, erva-mate, trigo, arroz, centeio, pepino, repolho, alface, ovos, frangos, bovinos, suínos, caprinos, soja, tabaco e mel. Também são produzidos variados tipos de compotas, vinhos, queijos e embutidos, madeira bruta e elaborada, móveis e utensílios domésticos. O plantio de cebola perdura ao longo das décadas, garantido a muitos lavradores um ganho extra nas entressafras de outros cultivares. Produtos como a batata inglesa, alho, pinhão e semente de abóbora também tem sido comercializados pelos agricultores. Nos últimos anos vem crescendo a produção de frutas, como o maracujá, o morango e a uva. (GUIL, 2015, p. 152)

Com vasta extensão territorial, o município é o segundo maior da região centro sul e centro oeste do Estado do Paraná. A população, segundo o IBGE 2016, é de aproximadamente 51.849 habitantes e espalha-se ao longo da região rural do município, onde os imigrantes formam comunidades, as quais muitas vezes, pela distância de outras comunidades, mantêm-se relativamente fechadas. As comunidades se reúnem, sobretudo, em função das atividades religiosas católicas ucranianas. Muitos dos moradores dessas comunidades trabalham com agricultura.

3.1.4. Linha Cerejeira e Linha Pinheiros

Após apresentar o contexto mais amplo social, histórico e cultural, conforme apresentado ao longo deste capítulo, volto agora para o contexto mais imediato desta pesquisa, que são duas localidades rurais do município de Prudentópolis (PR), especificamente duas escolas do campo multisseriadas, a Escola de Linha Cerejeira e a Escola de Linha Pinheiros. Essas localidades são conhecidas pelo uso multilíngue das línguas ucranianas e portuguesas.

O acesso para as localidades se dá por estradas de cascalho (não tem asfalto). Ao se aproximar das localidades enxergam-se morros e a igreja entre as árvores, mostrando o quanto a natureza faz parte da região, como demonstra a figura 8.

Figura 8 - vista das localidades investigadas



Fonte: Acervo da pesquisadora

As localidades são divididas somente por uma encruzilhada, como mostra a figura 9. Se a pessoa segue por uma estrada, o acesso é para a localidade de Linha

Pinheiros; e se segue por outra estrada, o acesso é para a localidade de Linha Cerejeira.

Figura 9 - Acesso para as comunidades



Fonte: Acervo da pesquisadora

As localidades são caracterizadas pela forte presença de práticas culturais que podem ser remetidas à cultura e à língua ucraniana. O povo é conhecido pela sua hospitalidade e gentileza. As duas localidades, além desses traços comuns, são unidas pelos laços religiosos, pois somente na localidade de Linha Cerejeira tem a Igreja Católica Ucraniana de Rito Bizantino, que é frequentada por moradores das duas localidades.

Figura 10 - Igreja Ucraniana de Linha Cerejeira



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=cachoeiras+prudent%C3%B3polis&espv=2&biw=1366&bih=638&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigu5yQ1dfPAhUCkh4KHXqtDUUQ_AUIBygC#tbn=isch&q=igreja+de+eduardo+chaves+prudentopolis&imgsrc=99wJf44YrwLeuM%3A Acesso em: 13 de out de 2016

Inicialmente, o propósito era investigar somente as duas localidades mencionadas, já que em ambas funcionam escolas multisseriadas; no entanto, os alunos que frequentam essas escolas são moradores dessas localidades e também de localidades vizinhas, o que tornou necessário ampliar o foco da pesquisa para essas comunidades. Desse modo, ao todo foram quatro comunidades investigadas.

Apesar de essas comunidades serem divididas na representação no mapa, formam apenas uma comunidade quando o assunto é religião e igreja, já que todas elas participam de celebrações religiosas na igreja ucraniana da Linha Cerejeira, que oferece a catequese para esses alunos, sendo apenas uma igreja para todas essas comunidades; todas se unem para a celebração da missa em rito ucraniano-católico. Além disto, essas comunidades são unidas pela escolarização, já que as escolas recebem alunos de comunidades vizinhas.

Desse modo, os moradores de todas essas localidades se conhecem, pelo fato de frequentarem a mesma igreja. Como a distância é significativa, nas

localidades vizinhas da Linha Cerejeira (onde fica a igreja ucraniana), tem-se um lugar específico⁵⁷ para a realização de rezas, como o terço e novenas, já as missas sempre são realizadas na igreja da comunidade de Linha Cerejeira.

De acordo com Guil (2015), a cultura religiosa une a população, todos se unem em prol do “bem da igreja” e da continuação da cultura religiosa e da língua da igreja, que é a língua ucraniana falada pela população, tanto dentro da igreja, como na comunidade como um todo.

Caracterizadas por comunidades rurais, a formação das crianças é diferente dos grandes centros urbanos, pois as crianças crescem tendo contato com a natureza, com a terra, grama, árvores, riachos, flores, entre outras coisas oferecidas pela natureza.

As crianças e o mato: Elas passam o dia entre a escola, as correrias pelo povoado e os deveres caseiros. Entre as árvores descobrem mais que ninhos de pássaros, frutas silvestres, fontes, córregos e balanços de cipós. Nesses ambientes aprende-se um modo singular de sentir o mundo, no contraste entre a vida natural e as obrigações sociais e religiosas. (GUIL, 2015, p. 53, grifo do autor).

As comunidades são semelhantes em questão de “aparência”, todas de certo modo podem ser descritas da seguinte maneira: ao adentrar pelas estradas pedregosas de cascalho, enxergam-se os barrancos cobertos pelas árvores, seguindo-se o caminho, encontram-se animais como galinhas, porcos, cavalos e gados nas estradas e arredores, demonstrando a beleza dos faxinais. Os sistemas de faxinais podem ser descritos da seguinte maneira: os membros das comunidades têm terrenos com mata, vegetação, gramas e pequenos riachos que não são cercados por nenhum tipo de cerca. Nesta área aberta os animais (galinhas, porcos, cavalos, vacas, cabritos, carneiros, etc.) dos moradores circulam; de manhã os donos dos animais os alimentam, depois eles saem à procura de alimentos encontrados na vegetação, ao entardecer estes animais retornam para as suas casas. Este sistema possibilita uma maior interação entre os moradores, os sujeitos confiam uns nos outros para garantir o bem estar dos animais. Os faxinais também ajudam na convivência mais próxima dos moradores, onde todos da comunidade se

⁵⁷ Em todas as comunidades tem escolas que foram construídas para atender aos alunos, mas em duas das comunidades investigadas, essas escolas não estão em funcionamento (pois o número de alunos é relativamente pequeno e a prefeitura concentra esses alunos em apenas uma comunidade com fins de cortar custos do funcionamento dessas escolas); essas escolas são usadas pelas comunidades para a realização de orações.

conhecem e sempre conversam de assuntos corriqueiros. Estes sujeitos em suas interações utilizam-se das línguas da comunidade, todos partilham de práticas linguísticas realizadas em línguas portuguesas e nas línguas ucranianas faladas por estes sujeitos. Enfim, os faxinais são modos de organização de comunidades que partilham as terras e as atividades na criação do gado e nas plantações, como se observa na definição de Man Yu (1985):

Popularmente faxinal significa mato grosso; mais denso quando comparado com as matas mais ralas ou os campos, que era a referência da população local vinda dos campos. Porém, etimologicamente, faxinal significa mato ralo, com vegetação variegada.

É nesse tipo de mata densa, localmente e erroneamente denominada de faxinal, que foram utilizadas para formação de criadouros comuns. Consequentemente, é habitual os colonos da região empregarem a palavra faxinal, enquanto mata e seu uso em forma de criadouro comum, como se fossem sinônimos.

Ao continuar o trajeto até as comunidades, passa-se por pequenas pontes, com riachos exuberantes, onde a água cristalina deixa transparecer as pedras que se encontram ao fundo. Ao redor das estradas tem diversas lavouras, com diversas plantações, dependendo da época de plantio, na produção da comunidade percebem-se o feijão, o fumo, a soja, o milho, o maracujá, o morango e a erva mate.

No caminho tem casas, não muitas, são distantes umas das outras, mas cada uma delas tem uma particularidade diferente. No entanto, todas mantêm uma tradição de terem pátios grandes, muitas flores nos jardins, com as gramas bem limpas tudo isso proporciona uma agradável sensação e uma vontade de ficar observando os detalhes coloridos dos jardins. As casas geralmente têm varandas espaçosas e frescas para tomar o chimarrão da tarde. Com assoalhos e pisos bem limpos, na cozinha, o que não pode faltar é o fogão a lenha com as chapas brilhantes e reluzentes; as paredes de todos os cômodos são enfeitadas por quadros religiosos e fotos antigas.

As senhoras e senhores são sempre muito acolhedores. As senhoras recebem as mulheres, servem chimarrão e qualquer coisa para comer. As conversas são multilíngues, o ucraniano e o português são predominantes em todas as conversas, o assunto é quase sempre o mesmo, a saúde, educação dos filhos, questões religiosas, plantações e serviços domésticos. Depois do chimarrão a senhora da casa convida para visitar e conhecer o jardim e o quintal no qual tem

diversas plantas, demonstrando a vida saudável que levam com diversas frutas e verduras orgânicas, cujo cultivo é feito por elas.

Quando a visita é de uma mulher e um homem, o senhor da casa convida o homem para tomar chimarrão na varanda, enquanto a senhora convida a mulher para dirigir-se à cozinha. Esse é um costume tradicional e interessante, segundo o qual as senhoras ficam em ambientes separados dos homens para conversarem e tomar o chimarrão. Enquanto os pais conversam, as crianças vão brincar nos arredores.

O dia a dia é parecido, embora o trabalho varie nas épocas do ano. O costume dos moradores das comunidades é acordar ao sol nascer, fazer fogo no fogão a lenha, esquentar a água do chimarrão e do café, tratar das criações e realizar os afazeres nas lavouras, quintais e domésticos.

Durante o ano tem inúmeros “SHUETOS⁵⁸”, os quais a população respeita e por isso não trabalha nesses dias. A maioria dos moradores aproveita para “ir fazer interesses”⁵⁹ na área urbana do município, pois fazer transações bancárias, compras e pagamentos não é considerado trabalho por esses sujeitos. Nesses dias, muitos alunos faltam à escola devido ao fato de acompanharem os pais nos afazeres da cidade⁶⁰. Em alguns destes SHUETOS, as igrejas promovem celebrações religiosas, essas podem acontecer tanto no período da manhã, como da tarde e da noite. O período desta celebração vai depender da disponibilidade do padre de se deslocar até a comunidade, assim sendo, além do que já foi mencionado acima, os sujeitos sempre participam destas práticas religiosas, pois a igreja para esses sujeitos está “acima” de todas as coisas.

O mais interessante é o modo como as crianças usam as línguas no meio familiar: as línguas ucranianas estão presentes nas interações cotidianas. Percebe-se, ainda, o uso frequente dessa língua em interações cotidianas na vizinhança: crianças formam pequenos grupos e se reúnem para brincar; em meio às brincadeiras, as crianças usam as línguas ucranianas e portuguesas, não são reprimidos por usar quaisquer dessas línguas. O uso é espontâneo e agregado de valor (MOITA LOPES, 2013) por esses sujeitos.

⁵⁸Tradução: DIA SANTO (é um dia “guardado” pelos descendentes de ucranianos, é como se fosse um feriado religioso no qual as pessoas não trabalham, dependendo do dia santo tem celebrações diferentes nas igrejas).

⁵⁹ Os sujeitos chamam de “fazer interesses na cidade” resolver quaisquer assuntos relacionados à área urbana.

⁶⁰ Cidade é o nome dado pelos moradores para se referir a área urbana do município.

No entanto, quando essas crianças adentram ao espaço escolar, assinalam, nos usos linguísticos, que entendem que ali é o espaço de usar a língua portuguesa e que as línguas ucranianas, que até há pouco tempo sentiam-se a vontade para usar, devem ser deixadas para usar em casa; aprendem que no ambiente escolar essas línguas não têm o mesmo valor que em casa e na vizinhança, pois na escola o importante é usar e aprender a língua legítima/dominante. Essa percepção das crianças pode ser constituída pelo discurso dos familiares. A mãe de uma aluna comenta: “eu acho que na escola tem que fala o português, né? Porque se chega uma secretária lá daí pergunta uma coisa lá em português a criança não vai sabe responde”⁶¹. Pela fala da mãe a escola configura-se pelo uso da língua portuguesa, pois é uma instituição regida por essa língua, é possível que esta mãe tenha estudado em um período onde a língua portuguesa era obrigatória e tinha algum tipo de monitoramento do seu uso, já que comenta que é importante saber falar o português para que se alguém da secretaria [Secretaria da Educação] chegar na escola o aluno vai saber interagir com a autoridade presente.

No decorrer da pesquisa, observamos que as fronteiras linguísticas são demarcadas pela escola que, embora algumas vezes valorize a língua materna dos estudantes, frequentemente assume que a língua da escola é a língua portuguesa (e não qualquer língua portuguesa, mas a língua portuguesa legítima, padronizada, como observamos no capítulo de discussão teórica).

A escola valora as línguas imigrantes e portuguesas distintamente. O maior valor, o mais positivo, atribuído pela escola é para o uso da língua portuguesa padronizada; normalmente é desvalorizado o uso de línguas portuguesas híbridas, como aquelas características dos falantes de línguas de imigrantes (CAVALCANTI, 2013). Para isso, a escola estabelece políticas linguísticas para manter a língua como “pura”, sem interferências de outras línguas faladas na comunidade. Quando ocorrem “misturas” entre as línguas, essas são desvalorizadas (KROSKRITY, 1998).

Mas esse cenário nem sempre é assim: no período do primeiro bimestre do ano letivo de 2016 (01/02/2016 até 29/04/2016) em uma das escolas (escola de Linha Pinheiros), a professora desafia tanto a ideologia da padronização quanto a do monolinguismo, corroborando o uso da língua ucraniana e das línguas portuguesas por parte das crianças dentro e fora da sala de aula.

⁶¹ Entrevista realizada em 13/06/2016, 02:03 – 02:10.

A escola de Linha Cerejeira, diferentemente, é caracterizada pelo uso frequente da língua portuguesa; somente em momentos de recreação é que as crianças usam as línguas ucranianas para se comunicarem. A escola da Linha Pinheiros no início do ano letivo de 2016 foi caracterizada como um espaço frequente das línguas ucranianas e portuguesas, mas foram promovidas mudanças nos agentes/participantes, e isso parece promover distintos usos da língua, a partir do segundo bimestre escolar, o contexto de sala de aula é reconfigurado; este passa a ser um espaço de silêncio; as distintas línguas portuguesas e ucranianas começam a ser silenciadas na sala de aula.

Nesse momento, nota-se a relevância da pesquisa etnográfica, que possibilitou a convivência nas comunidades investigadas por tempo prolongado e a observação de como esses mesmos alunos usam as línguas dentro e fora do ambiente de sala de aula.

Nas comunidades investigadas, observamos que os sujeitos (pais dos alunos, seus familiares, sua vizinhança) usam as línguas ucranianas, polonesas e portuguesas, embora algumas pessoas não admitam que a língua polonesa esteja presente nas interações; outras afirmam que o polonês faz parte e ainda dizem que “as línguas são muito parecidas, por isso as pessoas não notam que estão falando polonês e não o ucraniano”⁶². Desse modo, como temos assinalado ao longo deste trabalho, observamos que as comunidades são multilíngues, com o uso frequente dessas línguas híbridas nas interações. A língua, para os sujeitos dessas comunidades, “para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Nas comunidades investigadas, as línguas de imigrantes (predominantemente ucranianas e polonesas) funcionam concomitantemente com as línguas portuguesas e o uso dessas línguas híbridas nas relações sociais formam o que Bakhtin chama de heterodiscurso.

Em cada momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o passado e o presente, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc. Essas ‘línguas’ do heterodiscurso cruzam-se

⁶² Anotações de diário de campo.

de modos diversos entre si, formando novas 'línguas' sociotípicas. (BAKHTIN, 2015, p. 66).

O heterodiscurso constitui o repertório linguístico dos falantes, pois os sujeitos que as utilizam, embora vivam em condições muito semelhantes, podem se orientar por conjuntos de valores distintos.

3.2. A interação como prática de letramentos e (re)construção de identidades na escola de Linha Pinheiros

Esse espaço é destinado a refletir sobre a interação e as práticas de letramento em contexto de sala de aula. Ainda, relacionamos essas práticas à negociação das identidades dos sujeitos. Para isso, procuro discutir a negociação identitária em relação às línguas faladas pelos sujeitos investigados. A negociação de identidades está em relação com as línguas e a religião e, assim sendo, refletir sobre essa negociação implica olhar para os usos linguísticos e para as práticas e os posicionamentos religiosos.

3.2.1. A construção identitária linguística com relação às línguas portuguesas e ucranianas em Prudentópolis: uma perspectiva de nacionalidade brasileira e ucraniana

As línguas imigrantes faladas pelos sujeitos são nomeadas pela população de língua ucraniana, nomeação que pode estar relacionada ao processo de imigração e ao sentimento de pertencimento a um povo, a uma nacionalidade. Os imigrantes na época em que se estabeleceram no Paraná eram conhecidos como rutenos⁶³ e esses tiveram uma história de luta pela manutenção de sua língua e cultura.

⁶³ Ruteno é um povo eslavo que vive nas regiões de Galícia (Polônia e Ucrânia). A língua dos rutenos é considerada pelo povo ucraniano como um dialeto ucraniano, no entanto, muitos rutenos se

Os rutenos que imigraram para Prudentópolis espelharam-se nos “heróis” da Ucrânia, os “cossacos”, os quais conseguiram obter o controle político da Ucrânia, lutando para manter a língua e cultura de seu povo. Os rutenos que moravam no Brasil eram incentivados a “espelhar-se nos cossacos e lutar pela independência política e territorial. Essa é a história da “nação ucraniana” que deveria ser ensinada aos camponeses de origem rutena para transformá-los em “ucranianos”” (GUÉRIOS, 2012, p. 181).

Essa história foi repassada ao longo dos anos para as gerações de descendentes que nasceram no Brasil e até hoje a maior parte da população de Prudentópolis considera-se ucraniana (até mesmo os que têm outras descendências, como a polonesa), e declara-se falante da língua ucraniana. Desse modo, o fato de automecarem-se ucranianos e falantes da língua ucraniana é uma construção de pertencimento a um povo; nesse caso, os ucranianos de Prudentópolis identificaram-se com os heróis da construção da nacionalidade na Ucrânia, os cossacos, e tentaram lutar para manter a sua cultura e sua língua e principalmente demarcar de onde vieram. Os ucranianos de Prudentópolis fazem questão de dizer que não são brasileiros e sim ucranianos, mesmo tendo nascido no Brasil.

Alguns moradores até consideram uma das línguas portuguesas faladas nesse contexto como língua ucraniana: “a língua colona é mais ucraniana do que brasileira, né⁶⁴?”. Essa língua colona, mencionada nessa fala, refere-se à língua portuguesa falada nas comunidades rurais, a qual é hibridizada (SANTOS; CAVALCANTI, 2008; BAKHTIN, 2015) com a língua ucraniana, daí os sujeitos se referirem a ela como mais ucraniana do que brasileira. As línguas portuguesas faladas no município são percebidas localmente como três línguas: a língua portuguesa, a língua brasileira e a língua colona.

Esta pesquisa permitiu compreender as nomeações linguísticas atribuídas pelos sujeitos falantes dessas línguas. O que gerou mais inquietação é o fato de alguns sujeitos chamarem uma das línguas portuguesas faladas nesse contexto de língua brasileira, o que propiciou a busca de conhecer os motivos para essa nomeação linguística, visto que partimos de uma perspectiva que considera os

ofendem se chamarem a sua língua de dialeto, já que eles (principalmente os que vivem em Prudentópolis) consideram-se ucranianos.

⁶⁴ Anotações de diário de campo, 10/11/2016;

valores que os sujeitos têm para com as línguas (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; GAL, 2006; WOOLARD; SCHIEFFELING, 1994), o que torna relevante compreender quais são os valores que norteiam essa nomeação.

Durante as observações de campo da pesquisa realizada, observei que essa nomeação pode estar relacionada à escolarização, pois os sujeitos escolarizados chamam a língua portuguesa de língua portuguesa, e os sujeitos que tiveram pouco acesso à escola chamam essa língua de língua brasileira. Nesse sentido parece que o processo de contato com as políticas linguísticas de padronização (políticas apropriadas pela escola e por ela corroboradas) influenciam esses sujeitos para a nomeação das línguas portuguesas faladas no contexto investigado.

A população rural de Prudentópolis acima de 30 anos de idade (principalmente das quatro comunidades investigadas) tem um nível baixo de escolarização, pois, como os próprios sujeitos afirmam, “antigamente não era obrigado estudar⁶⁵”. A evasão escolar ocorria por diversos fatores, alguns deles são explicados por esses sujeitos e estão relacionados à língua da escola, ao trabalho e ao deslocamento.

Dentre os participantes da pesquisa entrevistados, muitos sujeitos que evadiram da escola afirmam ter sido um fato importante para essa ação “não se adaptar na língua da escola⁶⁶”. A escola brasileira no contexto brasileiro pode ser configurada pelo uso monolíngue e padronizado da língua portuguesa. Embora, como apresentamos em sub-tópico anterior, houvesse algum esforço por parte das freiras professoras e de outras professoras de fazer usos da língua ucraniana, os textos escritos e o ensino da escrita na escola voltavam-se para a língua portuguesa padronizada. Esses sujeitos falantes das línguas ucranianas afirmaram não se “adaptar” a essa língua que a escola tentava impor. Essa não adaptação fez com que muitos sujeitos “abrissem mão” dos estudos, pois, para estudar, seria preciso aprender a falar o português da escola: “eles queriam que a gente falasse o brasileiro deles, o nosso caipira era errado e é difícil pra gente falar o brasileiro certo, sabe?⁶⁷”. Assim, diante dessa imposição da língua nacional oficial padronizada, muitos sujeitos (pais de alunos) moradores das localidades

⁶⁵ Anotações de diário de campo, 19/04/2016.

⁶⁶ Anotações de diário de campo, 20/04/2016.

⁶⁷ Entrevista realizada dia 03/08/2016.

investigadas não concluíram seus estudos. Neste excerto, a língua brasileira é o “falar brasileiro certo”, que se refere à língua normatizada e legítima.

Essa nomeação é explicada por um pai de aluno que diz: “é a língua brasileira, porque é a língua falada no Brasil⁶⁸”. Esta afirmação do pai está relacionando a língua com a nação, ou seja, essa nomeação é uma construção feita por um povo imigrante, que agora também é falante dessa língua brasileira, pois se trata de uma construção linguística realizada em território brasileiro.

A evasão escolar ocorria ainda como uma forma de “não compatibilidade” com o mercado de trabalho, visto que a maior parte da população (se não todos), moradores das comunidades investigadas, trabalhavam na agricultura, sendo assim, muitos sujeitos evadiram da escola por acreditarem que esse estudo não traria benefícios para o trabalho realizado. Essa conclusão foi possível após ouvir alguns comentários nas comunidades: “para que estudar para plantar feijão?⁶⁹”, observando que Prudentópolis é conhecida como a capital do feijão preto, pelo número de produção no município; “do que me adianta estudar se vou trabalhar na roça⁷⁰”. Diante dessas falas dos moradores das comunidades investigadas, percebe-se que os sujeitos sentiam que o “esforço” de estudar não traria benefícios para o trabalho realizado, visto que no seu contexto não havia demandas por usos padronizados da língua portuguesa e outros conteúdos escolares e não esperavam viver em outra realidade.

No contexto da pesquisa foi mencionado que da área territorial de Prudentópolis, é dividida por inúmeras comunidades rurais, sendo as distâncias entre elas significativas. Esse foi outro fator determinante para que ocorressem inúmeras evasões escolares, pois, como são muitas as comunidades rurais, as escolas foram estruturadas para que atendessem a mais de uma comunidade. Com isso, a distância para a escola causava certa dificuldade para os sujeitos se manterem na escola.

As distâncias das comunidades para as escolas eram tão significativas que os sujeitos passavam horas no transporte escolar, como pode ser observado no excerto a seguir:

⁶⁸ Entrevista realizada dia 04/08/2016.

⁶⁹ Anotações de diário de campo; 25/05/2016.

⁷⁰ Anotações de diário de campo; 27/05/2016.

Eu saía 5 horas da manhã da casa, andava 2 km a pé no escuro para pegar o escolar, chegava na escola cansada e com fome, o lanche era só as 10 horas, depois a gente saía da escola 11 e meia, eu chegava na casa perto das 2 hora da tarde, tinha que comer correndo tudo para ir ajudar o TATO⁷¹ na roça, tava muito cansativo, andei uns dias só, não consegui mais, e o TATO também ISKÁJE⁷² que não precisava isso pra mim, pra que sofre tanto pra trabalhar na roça, né? (Entrevista realizada em 24/08/2016).

Nesta fala, de uma mãe, ela comenta o motivo de ela ter parado de estudar, sendo que ela frequentou a escola mais próxima da comunidade dela, que era multisseriada e onde ela já havia aprendido a falar o português. Esse deslocamento era referente ao antigo ginásio, que não foi possível a ela concluir, pois estava se tornando muito cansativa e ainda tinha que chegar em casa e ir ajudar o pai nos afazeres da lavoura.

Durante observações e participações de momentos nas comunidades, percebi que os sujeitos nomeiam a hibridização das línguas imigrantes “ucraniana, polonesa e russa” como a língua ucraniana, no entanto, os próprios sujeitos afirmam que essa língua é uma mistura da língua que eles chamam de ucraniana com a língua portuguesa. Um pai diz em uma entrevista “na verdade é muito misturado a nossa língua, né? Nós falamos ucraniano, mas é metade português; na verdade eu começo ucraniano e vira em português⁷³”. Daí a relevância de se analisar esses dados a partir das concepções de heterodiscurso e hibridismo (Bakhtin, 2015), pois se compreende que essas línguas podem carregar valores distintos inclusive na mesma estrutura enunciativa.

Durante a entrevista, percebe-se que as outras línguas imigrantes são silenciadas pelos próprios falantes, mas a interferência da língua portuguesa sobre a língua ucraniana falada hoje na comunidade é ressaltada, considerada por muitos sujeitos como algo negativo, já que a língua portuguesa está de algum modo transformando a língua da comunidade, ou seja, modificando a identidade dos sujeitos que, para a maioria, sempre foi a identidade ucraniana e, na realidade, continua sendo, mas o medo da língua portuguesa modificar essa identidade está presente nos discursos da população.

No pequeno excerto da entrevista anterior de um pai de aluno, ele nomeia a língua portuguesa de língua portuguesa e não de língua brasileira como a maior

⁷¹ Tradução: PAI.

⁷² Tradução: FALOU.

⁷³ Entrevista realizada em 04/08/2016.

parte da população, pois se trata de uma pessoa que estudou: ele ainda afirma que foi “estudar no seminário, aqui não tinha como estudar⁷⁴”. Fatos assim são notados frequentemente nas comunidades investigadas: os sujeitos nomeiam diferentemente as línguas na medida em que tiveram relações distintas com elas; ou seja, se são sujeitos escolarizados (que tiveram mais tempo de escolarização), a nomeação para a língua insere-se nos discursos da escola. Mas, se são sujeitos que tiveram pouco contato com a escola e evidentemente com a língua da escola, nomeiam essa língua como língua brasileira, pois é uma construção linguística realizada pelos próprios falantes.

Nas falas dos participantes da pesquisa, pode ser observado que os sujeitos nestas comunidades produzem políticas linguísticas relativas à nomeação (que é também valoração) das línguas. A nomeação das línguas tem muita relação com o acesso à escola, no entanto, a nomeação não está ligada a duas línguas diferentes: o sujeito que chama a língua portuguesa de língua brasileira não está se referindo a, por exemplo, uma língua diferente daquela que é falada na escola. É possível que estes sujeitos falem outra língua portuguesa distinta da escola (não seguindo a padronização), mas a nomeação da língua brasileira recobre distintos e amplos usos da língua portuguesa; por exemplo, se questionar qual é a língua da televisão, esses sujeitos respondem que é brasileira; qual é a língua falada na área urbana? Esses sujeitos respondem que é brasileira. Desse modo, acredito que a nomeação para estas línguas está muito mais ligada à questão de “nacionalidade” do que em relação a língua culta/padronizada e a língua falada no dia a dia.

Além destas, os participantes da pesquisa frequentemente nomeiam também um outro conjunto de usos linguísticos, como observamos anteriormente: língua colona. Essa língua é aquela que os falantes identificam como uma hibridização entre a língua ucraniana, a língua polonesa e a língua portuguesa.

3.2.2. As interações e as práticas de letramento: o multilinguismo na escola de Linha Pinheiros

⁷⁴ Entrevista realizada em 04/08/2016.

Durante a pesquisa realizada, observaram-se inúmeras interações em práticas de letramento entre os participantes da pesquisa que direcionavam para um multilinguismo (línguas imigrantes e línguas portuguesas) na escola e na comunidade investigada. Essas vão desde conversas paralelas (entre alunos com alunos, alunos com professora, professora com estagiária, alunos com a estagiária e todos juntos) a explicações de atividades individuais ou para a turma.

Para compreender essas práticas linguísticas letradas em ambiente escolar é relevante conhecer o contexto da sala de aula, que é apresentado na cena 1.

Cena 1 (Escola da Linha Pinheiros) – inicialmente apresento aqui como a turma está posicionada dentro da sala de aula.



Como pode ser observado no mapa da sala reproduzido acima, a turma multisseriada formada por quatro séries está em um mesmo ambiente, mas separada através de linhas imaginárias. Conhecer a distribuição e organização espacial dos estudantes na sala de aula é relevante já que aqui investigamos como as línguas da comunidade funcionam nas interações e práticas de letramento no espaço de sala de aula.

Essa cena recupera o primeiro dia de observação na escola, o dia 22 de fevereiro de 2016, um dia de chuva, então muitas crianças chegaram à escola molhadas e um pouco sujas de lama.

As crianças vão para a escola com o transporte escolar, que chega na hora de a aula começar. Desse modo, as crianças descem do transporte e se direcionam imediatamente para a sala de aula (sala com janelas grandes e cortinas brancas, as

paredes são decoradas com alguns cartazes sobre o alfabeto, numerais, atividades realizadas pelos alunos, as datas de aniversários dos estudantes; ao fundo da sala de aula, no lado esquerdo, fica um armário com materiais didáticos, ao lado direito, umas mesas com diversos livros e cadernos em cima, no centro uma mesa com uma televisão). Ao chegarem à porta, a professora os cumprimenta. Enquanto os alunos se acomodam em seus lugares, a professora conversa com eles sobre diversos assuntos, como pode ser observado no excerto a seguir:

Professora Cassia: CHÓ DOBRE?
 Alunos: Haram
 Professora Cassia: CHÓ ESRUBELE DÉIN?
 Aluna Mara (pré): MÓIA MAMA E TATO tão classificando fumo;
 Aluno Guga (3º ano): Meus também;
 Aluna Sandra (2º ano): Meu TATO foi para a cidade;
 Professora Cassia: HUDIM MOLETACHÁ.

Tradução:
 Professora Cassia: TUDO BEM?
 Alunos: Haram;
 Professora Cassia: O QUE FIZERAM HOJE?
 Aluna Mara: MINHA MÃE E MEU PAI estão classificando fumo.
 Aluno Guga: Meus também;
 Aluna Sandra: Meu PAI foi para a cidade.
 Professora Cassia: VAMOS REZAR.
 (Anotações de diário de campo, 22/02/2016, 01:02 – 01:23).

Nas pequenas indagações realizadas pela professora Cássia e nas respostas dos alunos, de imediato observa-se o uso das línguas portuguesas e ucranianas, o que configura um multilinguismo, o qual está relacionado ao multilinguismo na comunidade. Cesar e Calvacanti (2007) mencionam que é necessário perceber/reconhecer as inúmeras línguas faladas pelos sujeitos, de modo a legitimar a multiplicidade, a mistura e a diferença.

A oração, que dá início às atividades escolares, é realizada em língua portuguesa (Pai Nosso e Ave Maria); observo que algumas crianças do pré não acompanham a turma na oração; é provável que ainda não saibam rezar essas orações em língua portuguesa, porque se mantêm em silêncio. Esse desconhecimento e o silêncio podem estar relacionados ao fato de que na comunidade essas orações são realizadas em língua ucraniana.

Após a oração, a professora passa atividades para as turmas e vai corrigir as tarefas individualmente:

Professora Cassia: Segundo ano TÁ QUI VÓ SPECHE bem FAINO.

Estagiária: Mara, DÉ TUVÓIA cola?

Mara: Aqui.

Professora Cassia: Sandra, Ó TUVÓ ZETINÁIO e vai até embaixo, tá assim NATHELACHO. PÉR THE THÁI TUVÓ, a letrinha que a professora já vai ver. E você Thaísa NAPECHE bem FAINO TOVÓ. Isso! TÁ QUÉ VÓ CEPECHE, bem FAINE. E você Pietro bem FAINO TUVÓ.

Pietro: IAM MOJO.

Professora Cassia: Sandra POCOLUI TOVÓ, bem FAINO.

Estagiária: DÉ cola TOVÓ?

Renato: não tenho.

Estagiária: THÓ NHE MÁS?.

Professora Cassia: Bem FAINO TUVÓ Pronto. MOJE DATE nome, TABOM? Isso, Mari, aí que lindo, a professora já vai colar, DÉ TUVÓIA cola?

Mari: Aqui;

Guga: Mas, GURUA de novo?

Professora Cassia: Guga, ZÉ? TE RUBEU? Que TÁ conversando?

Guga: NHE;

Pietro: Professora! NE ESNAIO IAKOS KÁJO aqui.

Professora Cassia: TICAL, já chego aí.

Tradução:

Professora: Segundo ano, ESSA AQUI COPIEM bem BONITO.

Estagiária: Mara, ONDE ESTÁ A cola?

Mara: Aqui.

Professora: Sandra, OLHA AQUI, RECOMECE e vai até embaixo, tá assim COMPREENDEU? AGORA LEIA, a letrinha que a professora já vai ver. E você Thaísa ESCREVA bem BONITO AQUI. Isso! ASSIM QUE SE ESCREVE bem BONITO. E você Pietro bem BONITO AQUI.

Pietro: EU POSSO.

Professora: Sandra COLE AQUI, bem BONITO.

Estagiária: ONDE ESTÁ SUA cola?

Renato: Não tenho.

Estagiária: POR QUE NÃO TEM?

Professora: Bem BONITO AQUI pronto. JÁ COLOCO O nome, DE VOCÊS, ESTÁ BEM? Isso, Mari, aí que lindo, a professora já vai colar, ONDE ESTÁ SUA cola?

Mari: Aqui;

Guga: Mas, GAROA de novo?

Professora: Guga, JÁ? VOCÊ JÁ FEZ? que ESTÁ conversando?

Guga: NÃO;

Pietro: Professora! NÃO SEI O QUE FALA aqui.

Professora: ESPERE, já chego aí.

(Anotações de diário de campo, 22/02/2016, 03:05:43 – 03:06:01).

Nas interações da professora Cássia e da estagiária com os alunos, as línguas imigrantes são usadas concomitantemente com as línguas portuguesas. Vale observar que, ao falar sobre como é bom que os alunos façam a tarefa “bonito”, a professora usa especialmente a língua ucraniana. Observa-se que, em um mesmo enunciado, as línguas são usadas conjuntamente. Podemos ressaltar a hibridação de formas linguísticas, que podem ser denominadas de práticas translíngues (CREESE; BLACKLEDGE, 2010). Ao tratarem de práticas multilíngues em contextos

de educação, Creese e Blackledge (2010) assinalam que essas práticas são constituídas por práticas translíngues, em que se observa a hibridação das formas linguísticas.

É relevante ainda destacar, nessa cena inicial, a utilização do material didático pela professora, que é feita da seguinte maneira:

Professora: Leiam para mim a primeira letrinha, lá, qual é a primeira letrinha?
 Alunos 2º ano: C, C, C, C A, CA, C I, CI, C E CE, C O, CO, C U, CU.
 Professora: Isso, agora as palavrinhas lá, primeira palavra, vamos lá?
 Alunos 2º ano: C A, CA, C O, CO, CACO.
 (Anotações de diário de campo, 22/02/2016, 01:10:06 – 01:10:29).

Durante a utilização do material didático, a professora usa somente a língua portuguesa para trabalhar com os alunos. É compreensível que esse uso seja assim realizado porque a língua que passa a orientar a interação é a língua do texto escrito. Pode-se observar aqui a força da escrita, especialmente no que se refere ao material didático. E, como os estudantes vão ler o livro, as respostas deles são em língua portuguesa também. Além disto, é importante observar que esse uso é feito com alunos do segundo ano, ou seja, com estudantes que, em tese, teriam já maior domínio da língua portuguesa que as crianças do pré e primeiro ano.

Nessa primeira cena mobilizada aqui na análise, podemos observar que a língua ucraniana é utilizada pelos diferentes participantes em diferentes momentos em sala de aula: desde explicações de atividades individuais, conversas paralelas até momentos de desconcentração. Esses usos são frequentes em outros momentos da interação, como se pode observar a seguir.

As explicações de atividades muitas vezes são solicitadas pelos alunos, como no fragmento a seguir em que Guga, um aluno do terceiro ano, diz: “TASCHE NE MIE RUBETE⁷⁵”. A professora vai até eles e explica a atividade. Esse uso da língua ucraniana é significativo na fala do aluno porque seu uso parece enfatizar não apenas o desconhecimento do modo de fazer, mas também uma aproximação maior com a professora que ensina. Essa aproximação pode ser decorrente de uma pedagogia culturalmente sensível que a professora faz à ideologia do monolinguismo, utilizando a língua ucraniana, que é a língua materna desses

⁷⁵ Anotações de diário de campo, 18/04/2016, 58:02-58:03. Tradução: MAS NÓS NÃO SABEMOS FAZER.

alunos, e, portanto, uma língua que carrega valores de afeto e solidariedade. O uso dessa língua pela professora viabiliza que os alunos também a utilizem, especialmente quando a solidariedade e o afeto parecem ser mobilizados pelos alunos.

Assim, entendemos que a ideologia do monolinguismo é confrontada pelos alunos e pela professora; e é significativo que ela utilize essa língua nos momentos de verificações individuais das atividades, nas quais as interações são com cada aluno individualmente, como pode ser percebido no excerto a seguir:

Professora Cassia: DÉ TUVÓIA borracha?
 Guga (3º ano): Aqui, tá.
 Professora Cassia: Ó DÉ TOVÓ NE MÁ ZAPAGUIE e copie de novo.
 Professora Cassia: Pietro ZÉ ESRUBELA?
 Pietro (2º ano): Sim
 Professora Cassia: TICAI já chego ai. Thaisa ESBÉRAI V PADE e você Michel TUVÓ feira tem um R só, NAPECHE TU TOVÓ.

Tradução:
 Professora: ONDE ESTÁ SUA borracha?
 Guga (3º ano): Aqui, tá.
 Professora: OLHA AQUI NÃO TEM ESSE APAGUE e copie de novo.
 Professora: Pietro JÁ TERMINOU?
 Pietro (2º ano): Sim
 Professora: ESPERE já chego ai. Thaisa AJUNTE O QUE CAIR e você Michel AQUI, feira tem um R só, ESCREVA AQUI.
 (Anotações de diário de campo, 11/04/2016; 01:53:48 – 01:54:01)

Nesse excerto, é interessante observar que durante a correção de atividades a professora “transita” pelas turmas; as turmas multisseriadas exigem que a professora trabalhe com mais de um ano escolar ao mesmo tempo. Enquanto a professora verificava a atividade de Guga (3º ano), Pietro (2º ano) levantou da carteira; incomodada com a atitude do aluno, a professora pergunta se Pietro já realizou a atividade. Com a resposta afirmativa do aluno, a professora percebe que necessita ir atender também a turma do (2º ano), pois eles já tinham terminado a atividade e necessitavam também da presença da professora.

O modo que a professora trabalha em sala de aula talvez se aproxime de um modelo de letramento que tenta “atingir fundo as raízes de crenças culturais” (STREET, 2014, p. 31), já que durante a explicação e correções de atividades individuais, a professora tenta configurar o espaço de sala de aula como um espaço voltado para as “raízes” da comunidade, assim as línguas ali faladas ganham espaço no contexto escolar. A prática da professora demonstra que ocorre um

respeito para com a vida multilíngue da comunidade e, portanto, dos participantes da pesquisa.

A metodologia da professora para acompanhamento e verificação das atividades é quase sempre a mesma: ela se direciona aos alunos e os acompanha individualmente. Nessas verificações, como indicamos anteriormente, a professora utiliza a língua ucraniana para a interação com os alunos; mais um exemplo é quando vai verificar a atividade de Michel (2º ano) e observa que a atividade está errada, a professora diz: “ZAPÁGUI TUVÓ, tá errado⁷⁶”, o menino apaga e faz novamente, e a professora continua a correção.

Nota-se frequentemente que, em momentos em que a professora realiza o acompanhamento individual das atividades, os alunos que vão terminando começam a conversar; quando isso ocorre, a professora chama a atenção dos alunos, como observamos anteriormente na interação com Pietro e no exemplo a seguir:

Professora: ZÉ terceiro ESCUPIOVALE?
 Alunos: Sim;
 Professora: Ó Sandra TUVÓ TAK SAMO, PEDEVECHE Sandra, ESRUBEU ESNOVO.
 Mara: Amanda! É TUVÓIA cola?
 Amanda: MÓIA;
 Mara: Ele EGEU TUVÓIA cola e passou;
 Amanda: Deixe, ele esqueceu a dele;
 Mara: Onde TÁ o lápis vermelho?
 Amanda: TOVÓ;

 Tradução:
 Professora: terceiro, JÁ COPIARAM?
 Alunos: Sim;
 Professora: OLHA Sandra AQUI TAMBÉM, OBSERVE Sandra FAÇA DE NOVO.
 Mara: Amanda! É SUA cola?
 Amanda: MINHA
 Mara: Ele PEGOU SUA cola e passou;
 Amanda: Deixe, ele esqueceu a dele;
 Mara: Onde ESTÁ o lápis vermelho?
 Amanda: AQUI;
 (Anotações do diário de campo, 18/03/2016, 02:45:36 – 02:45:52).

Nesse excerto, além da atenção da professora distribuída entre os alunos de diferentes anos marcada pelo uso da língua ucraniana, podemos observar a interação entre duas alunas do pré, na qual as meninas conversam sobre os

⁷⁶ Anotações de diário de campo, 04/04/2016, 35:08 – 35:09; Tradução: APAGUE AQUI, está errado.

materiais usados nas atividades e a preocupação da aluna Mara por seu colega ter pego a cola da amiga.

Durante o diálogo, as línguas funcionam sem proibições e nem restrições, os sujeitos sentem-se “livres” para usar a língua que achar “melhor” para a ocasião. Nesse sentido, a análise empreendida nesta pesquisa se aproxima daquela realizada por outra pesquisadora, permitindo chegar a conclusões semelhantes: os sujeitos, segundo Semechechem (2016), sentem-se à vontade para falar o ucraniano.

Uma das preocupações da professora é com a atividade de cópia: “estou preocupada com o terceiro ano, eles copiam tudo errado do quadro, como vou deixar eles ir para o quarto ano, se nem copiar direito sabem?⁷⁷”. A preocupação da professora é referente à cópia de conteúdos em língua portuguesa. Essa preocupação pode estar associada à perspectiva de que a aprendizagem da escrita é, sobretudo, a aprendizagem do padrão da escrita. Esta visão é marcada por uma visão de escrita como código apenas, como padrão de escrita.

Em muitas ocasiões, após a professora passar atividades no quadro para o terceiro ano, fala: “3.º ano copiem POMALENKO e FAINO, não quero ver nada errado copiado no caderno, entenderam?⁷⁸”. Os alunos copiam em silêncio. Diante do exposto, percebe-se a preocupação da professora com a alfabetização “ler e escrever” em língua portuguesa, pelo fato de a professora insistir na cópia correta da língua portuguesa; no entanto, na fala o uso da língua ucraniana e línguas portuguesas faladas na comunidade permanece.

Neste estudo, observam-se hibridizações do ucraniano nas escritas dos alunos, mas também do português falado na comunidade. Um exemplo desta hibridização incluindo também a língua portuguesa padronizada pode ser observado no excerto a seguir:

Professora Cássia: Guga, quantas vezes eu falei para vocês pronunciarem antes de escrever.

Guga: Então está certo, eu escrevi REPOIO, eu falo REPOIO.

Professora Cássia: Vocês me tiram do sério é repoLHO, LHO e não IO, não é como vocês falam, vocês devem pronunciar a palavra certa. (Anotações de diário de campo; 18/04/2016, 02:03:04 – 02:03:23).

⁷⁷ Anotações de diário de campo.

⁷⁸ 3º ano copiem (devagar) e (bonito), não quero ver nada errado copiado no caderno, entenderam?

Nesse excerto, o aluno Guga do terceiro ano afirma que desenvolveu a atividade conforme a professora lhe havia orientado: falar antes de escrever. No entanto, sua fala não corresponde à língua escrita padronizada e produz uma tensão entre a norma padrão e os usos efetivos na comunidade. O aluno contesta a professora dizendo que realizou a atividade conforme a orientação e, desta forma, acaba por tensionar a ideologia da padronização. Escreveu como “pronunciou” (assim como a professora solicitou), mas a escola como instituição que visa o ensino da língua padronizada não permite essa escrita, considerando-a errada. Aqui o hibridismo “assume maior visibilidade enquanto erro, sinal de dificuldade, pois o contexto sociointeracional instanciado é unicamente o das práticas escolares de avaliação/correção de artefatos escritos” (SIGNORINI, 2001, p. 107).

Outro exemplo da preocupação constante para a cópia do quadro é quando a professora corrige cópias no caderno; em uma dessas atividades a professora diz: “MATE BOJA, Michel, que você só copia errado, MATE QUE CHUENTA que salada⁷⁹”. Ainda em alguns momentos de correções de cópias realizadas, a professora reclama da “caligrafia” dos alunos, como pode ser observado no excerto a seguir: “CHÓ TÃO PASKUME escreveu, Bernardo? THETÁI⁸⁰”. A professora, ao corrigir a cópia, percebe que foi copiada “corretamente da lousa”, mas que ainda não está de acordo com as exigências da escola, já que a caligrafia para a cópia não está satisfatória. Quando os alunos copiam algo com a “caligrafia” ou ortografia “errada” a professora diz que a cópia está escrita em japonês, como no excerto a seguir:

Professora: MATE BOJA aqui também está escrito em Japonês? Bernardo: Risos.

Professora: Aqui não é assim Bernardo, ZAPAGUI TUVÓ.

Tradução:

Professora: MÃE DE DEUS aqui também está escrito em Japonês?

Bernardo: Risos.

Professora: Aqui não é assim Bernardo, APAGUE AQUI.

(Anotações de diário de campo, 02/03/2016, 03:04:36 – 03:04:45).

⁷⁹ Anotações de diário de campo, 13/04/2016; Tradução: MÃE DE DEUS Michel que você só copia errado, MÃE DO CÉU que salada.

⁸⁰ Anotações de diário de campo, 27/04/2016; Tradução: PORQUE TÃO FEIO escreveu Bernardo? LEIA.

Talvez aí tenha ocorrido a mistura das línguas da comunidade, tanto a língua portuguesa falada pelos sujeitos como a língua ucraniana podem ter feito parte da escrita do aluno Bernardo, já que a professora às vezes comenta “os alunos acham que podem escrever como eles falam e não é assim, eles até podem falar o português errado e falar em ucraniano, mas escrever não, eles têm que escrever em português, tem que ser como a escola quer⁸¹”. Além disso, os excertos apresentados indicam que a professora (a escola) exige distintos padrões de escrita: a caligrafia “boa”, “bonita”, e as convenções de escrita postas em prática, com a noção de certo e errado para a escrita.

Em alguns dos excertos acima, a preocupação da professora pode ser aproximada do que aconteceu na pesquisa de Jung (2009), na qual o fato de os alunos terem traços em suas identidades voltadas para o alemão podia fazer com que não fossem “bons alunos”; isso se observava, na pesquisa da autora, pelo fato de os alunos identificados como bilíngues não participarem das aulas conforme o esperado. Em relação a essa questão, a autora mobiliza uma anotação de diário de campo para explicar o fato de os alunos trocarem as letras na hora de escrever. A anotação refere-se ao aluno Fabiano que tinha contato com a língua alemã em casa, pois seus pais eram falantes desta língua. A anotação traz a fala de Ana, que comenta que o aluno “provavelmente terá dificuldades na aprendizagem porque a troca de letras será muito grande” (JUNG, 2009, p. 160). Esta troca de letras pode estar relacionada ao aluno ter contato com a língua alemã, e este contato fazer parte da sua identidade étnico-linguística alemã. Jung (2009, p. 161) comenta que o bom aluno no contexto estudado em sua pesquisa parece estar relacionado a

[...] pegar o caderno correspondente à disciplina, copiar corretamente o enunciado passado na lousa, deixar uma linha em branco antes e depois dos enunciados, participar das leituras coletivas em voz alta, ser rigoroso com a limpeza e a organização do caderno, cuidar do asseio individual, cossustentar os pisos conversacionais propostos.

Copiar a atividade corretamente da lousa está aqui relacionada à cópia da escrita em língua portuguesa, mas também a ortografia e capricho de como esta cópia está sendo realizada. É possível que a professora Cássia, participante de nossa pesquisa, veja a cópia “errada” como uma interferência da língua ucraniana.

⁸¹ Anotações de diário de campo, 23/03/2016.

A fala da professora aponta para a compreensão de que as interações orais realizadas em sala de aula podem ser feitas nas línguas da comunidade, mas que a escola exige um padrão de escrita e que essas línguas evidentemente não podem aparecer na escrita de textos escolares. Assim, a oralidade e a escrita são percebidas distintamente, “a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação” (JUNG, 2003, p. 59).

A professora nesse caso permite o uso oral das línguas faladas na comunidade, e usa também estas línguas, no entanto, como uma professora que leciona em escola brasileira não permite que esses usos orais “ultrapassem” a oralidade e apareçam nos textos escritos. Como já demonstrado, a professora repreende o uso das “misturas” dessas línguas no texto escrito e, quando essa escrita é realizada de maneira satisfatória (pelos padrões exigidos pela escola), ela elogia os alunos como no excerto a seguir: “Isso, Sandra, bem FAINO NAPECHE⁸²”. Aqui o elogio é uma forma de incentivar essa escrita, já que a professora através desse comentário estimula que a aluna continue assim, pois, desse modo, estará cumprindo as regras da escola.

Em mais um momento de correção de atividades a professora diz:

Professora: Você que ESRUBELA? Ou foi a MAMA?

Pietro (2º ano): AIA.

Professora: Parabéns está muito bom.

Tradução: Professora: Você que FEZ? Ou foi a MÃE?

Pietro: EU.

Professora: Parabéns está muito bom.

(Anotações de diário de campo, 23/03/2016, 27:04 – 27:13).

Nesse excerto, a “caligrafia” e a “ortografia” estão como a escola prevê, o que surpreende a professora e faz com que gere a desconfiança de que não foi o aluno que realizou a tarefa. Ao afirmar que foi ele, é elogiado, essa é uma atitude frequentemente adotada pela professora, como talvez uma maneira de “incentivar” a realização das atividades.

⁸² Anotações de diário de campo, 29/04/2016, 02:03:04; Tradução: Isso Sandra, BEM BONITO COPIE.

Vale ressaltar que a escrita é, como assinalam os trabalhos que tratam da ideologia da padronização (GAL, 2006), um dos instrumentos de controle das forças centrífugas da língua, daquelas forças que tensionam para a diversidade e para as mudanças (BAKHTIN, 2015). O exercício de manter a escrita padronizada, por parte da professora, pode indicar também que ela acredita que a partir de algum momento no processo escolar, os alunos vão aprender a falar como se escreve, com os mesmos padrões de conservação das formas padronizadas da língua. Haveria, em algum momento, uma correspondência: falar como se escreve o padrão e escrever como se fala a língua padronizada. Neste caso, percebe-se que “em termos de gradação num continuum: quanto mais próxima da escrita estiver da fala, mais próxima estará da forma ideal da língua; quanto mais distante, mais diferenciada porque mais sujeita à mudança e ao estropiamento” (SIGNORINI, 2001, p. 108).

Com isso é relevante analisar as práticas de interações em que os sujeitos estão inseridos, pois somente assim conseguiremos perceber a língua como um processo e produto da interação. Simionato (2012, p. 84) menciona que é necessário

Perceber a língua como discurso vivo e não como código arbitrário é fundamental para o entendimento da diversidade da própria língua e, também, do modo como se dá a aquisição da linguagem antes mesmo de se estudar o seu sistema de escrita. Aprende-se a língua materna não por meio de dicionários e manuais, mas pelos enunciados concretos que se dão nas interações interpessoais.

As interações no espaço de sala de aula são repletas de usos das línguas imigrantes, com as línguas portuguesas, que são faladas tanto dentro da escola como na comunidade. Desse modo, aqui fica evidente que a língua materna é uma construção e que ela não é aprendida em dicionários e por meio da gramática (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2011; BAKHTIN, 2000).

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão é até uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (BAKHTIN, 2015, p. 40).

A língua deve ser percebida como parte de um processo dialógico e, portanto sempre híbrida. Porém, a língua da escola (principalmente a língua escrita) não

valoriza essas formas linguísticas, sendo que em algumas ocasiões considera essa língua materna como uma “dificuldade” para a aquisição do código escrito da língua portuguesa.

Nesta pesquisa, apesar da professora “prezar pela qualidade da escrita” e organizar a sua metodologia para uma escrita voltada para a língua portuguesa padronizada, em muitos momentos configura o espaço de sala de aula como um contexto multilíngue. Diante do exposto, mesmo a professora permitindo o uso da língua materna nas interações orais, a língua escrita da escola é a língua portuguesa, percebe-se que ocorre em sala de aula um movimento anti-padronização em relação às línguas orais faladas na comunidade, esse movimento é notavelmente percebido em relação aos diálogos realizados em sala de aula. Desse modo,

Linguisticamente há frequentemente um concomitante e autoconsciente movimento anti-normalização: combinações de formas de várias línguas padrão são usadas juntas intencionalmente; itens lexicais individuais vêm representar a língua toda; trocadilhos interlínguas e outras formas bivalentes são avaliados positivamente e incentivados em tais gêneros. (GAL, 2006, p. 27, nossa tradução)⁸³.

Esse movimento anti-normalização pressupõe não pensar a língua como única e hegemônica e sim como uma construção socioideológica. Pode-se indicar que os sujeitos da pesquisa fazem parte desse movimento ao usar a língua imigrante em contexto escolar, mesmo que haja indicações da escola de às vezes (durante as práticas escritas e em relação ao material didático) tentar configurar-se pelo uso monolíngue da língua portuguesa.

3.2.3. A negociação de identidades de grupo e individuais, a língua e religião: fatores determinantes para a construção da identidade

A professora Cássia, que lecionava no início do ano letivo de 2016 na escola de Linha Pinheiros, como já mencionado anteriormente, não era moradora da comunidade; ela se deslocava da área urbana todos os dias para lecionar na

⁸³ Linguistically there is often a concomitant and self-conscious anti-standardizing move: combinations of forms from several standard languages are intentionally used together; single lexical items come to stand for the entire language; interlingual puns and other bivalent forms are positively valued and encouraged in such genres.

referida escola. Desse modo, nota-se que algumas vezes ela tenta “produzir” uma aproximação com os alunos, que vai além da profissional, como já assinalamos anteriormente, uma parte da aproximação se faz pelos usos da língua ucraniana, que carrega uma noção de solidariedade e de pertencimento ao mesmo grupo, à mesma cultura. É importante lembrar que a origem da professora é rural e que a língua ucraniana é também sua língua materna, como se observa em relação aos alunos. Nesse sentido, essa aproximação se configura como um retorno às origens.

Outro elemento de aproximação é a religião. A professora, com algumas atitudes relacionadas à partilha das práticas e dos valores religiosos, tenta fazer com que os alunos percebam que ela compartilha das mesmas práticas e do contexto rural, partilhando da identidade do grupo da comunidade. Essa questão pode ser observada em inúmeras ocasiões, mais precisamente em momentos em que a professora conversa com os alunos sobre coisas do dia a dia, como no excerto a seguir:

Professora: CHÓ DOBRE DITS?
 Alunos: CHÓ;
 Professora: CHÓ MAMA E TATO ESRUBELE DÉIN?
 Guga: Foram pra roça;
 Adilson: MÓIA também;
 Professora: Hum, UTHÓRA foram DU THÉRKUE? TIE NHE?
 Bernardo: FOMO; CHI DITE LEVEMO pito do padre, risos,
 Professora: CHÓ?
 Lucas: Padre ISKÁJE, pra ficar na frente na THÉRKUA, nois tava tudo lá pra trás, risos.
 Professora: DITE, DITE, tem que obedecer o padre DITE.

Tradução:
 Professora: TUDO BEM CRIANÇAS?
 Alunos: TUDO;
 Professora: O QUE A MÃE E O PAI ESTÃO FAZENDO HOJE?
 Guga: Foram pra roça;
 Adilson: MEUS também;
 Professora: Hum, ONTEM foram PARA A IGREJA? OU NÃO?
 Bernardo: FOMOS; TODAS AS CRIANÇAS LEVARAM pito do padre, risos;
 Professora: PORQUE?
 Lucas: Padre FALOU, pra ficar na frente na IGREJA, nos estávamos todos lá para trás, risos.
 Professora: CRIANÇAS, CRIANÇAS, tem que obedecer o padre CRIANÇAS.
 (Anotações de diário de campo, 14/03/2016, 00:05:30 – 00:05:58).

No excerto anterior a professora faz diversos questionamentos, esses são na língua da comunidade dos alunos. Nota-se ainda que, além dos recursos linguísticos utilizados pela professora para a aproximação com os alunos, essa ainda usa a

estratégia de falar sobre religião, visto que os sujeitos que residem ali são um povo de religiosidade significativa e todos os assuntos relacionados à igreja são de suma importância.

Observadas as estratégias linguísticas da professora para conversar com os alunos, pode-se evidenciar que as línguas da comunidade são uma construção híbrida e que os sujeitos comunicam-se usando mais de uma língua ao mesmo tempo. Nesse momento, percebe-se que “o homem opera não com uma língua, mas com línguas”. (BAKHTIN, 2015, p. 71).

As práticas de letramento e interações observadas aqui também ajudaram a compreender que os sujeitos atribuem valores (MOITA LOPES, 2013; GAL, 2006) para as línguas. As línguas faladas nesta comunidade são um “símbolo de pertencimento a um grupo-étnico linguístico e religioso, há uma identidade cultural de ucraniedade constituída por uma ideologia linguística que associa língua a um grupo” (SEMECHECHEM, 2016, p. 218). As línguas faladas por esses sujeitos são uma construção híbrida e essa construção é fortemente apoiada pela igreja.

Nessa pesquisa, observam-se diversas situações em que as línguas ucranianas e portuguesas são utilizadas; nessas ocasiões, essas línguas são distintamente valoradas.

Iniciaremos essa discussão referente ao valor “religioso” que os sujeitos atribuem às línguas (especificamente referente à língua ucraniana). Quando esses sujeitos utilizam a língua ucraniana, em algumas interações aparecem “expressões” de cunho religioso. Esses usos são diferentemente valorados pelos sujeitos e respectivamente pela comunidade de prática.

Algumas expressões ucranianas são notadas com mais frequência, como MATE BOJA⁸⁴. Uma situação que pode ser usada como exemplo é a seguinte: as crianças no ano de 2016 ganharam material escolar da prefeitura, mas o que ocorre é que algumas estão perdendo esses materiais, principalmente uma aluna do pré (Mari), e a estagiária, ao perceber que a Mari perdeu a segunda caixa de lápis de cor, diz:

Estagiária: MATE BOJA!
 Professora: CHÓ XISTALÁ?
 Estagiária: Mari perdeu os lápis de novo;

⁸⁴ Tradução: MÃE DE DEUS;

Professora: Eu não acredito Mari, você tem que aprender a cuidar das suas coisas, hoje vou emprestar os da escola, mas você tem que achar os seus, está bem?

Tradução: E: MÃE DE DEUS!

P: O QUE ACONTECEU?

E: Mari perdeu os lápis de novo;

P: Eu não acredito Mari, você tem que aprender a cuidar das suas coisas, hoje vou emprestar os da escola, mas você tem que achar os seus, está bem?

(Anotações de diário de campo, 25/02/2016, 38:42 – 38:51).

A expressão idiomática MATE BOJA recebe entonações valorativas distintas em função da situação em que é usada. Normalmente as pessoas, em situações em que ocorre algo inusitado, falam MEU DEUS. O sentido de MATE BOJA se aproxima deste sentido e do uso da expressão em língua portuguesa, no entanto os valores são distintos. Para os falantes de línguas ucranianas, a expressão em língua ucraniana parece carregar mais valor de indignação, espanto, contrariedade, que a expressão em língua portuguesa. Considerando que essa expressão é com frequência usada juntamente com a língua portuguesa, podemos encontrar aí o processo do hibridismo linguístico/valorativo (BAKHTIN, 2015). A religiosidade ucraniana e a força de uma expressão religiosa nessa língua se encontra com posições dos falantes sobre algum acontecimento.

Essa questão valorativa religiosa pôde ser observada em várias outras situações. Nota-se uma valoração maior em relação ao uso da língua quando se relaciona a questões religiosas ou palavrões. No excerto a seguir, é possível analisar um momento em que um palavrão (com valores religiosos) é mencionado em sala de aula:

Pietro: IAM tô fazendo REBA agora.

Estagiária: Adilson, CHÓS TO ROBEU? Quando chegar ZÉ ESCOLHE MAMO vai perguntar IA TO ROBEUS ESCOLHE?

Professora: MAMO CAJE TE CHIBALAT NA ESCOLHE.

Mara: VELEDIO o que Adilson fez?

Amanda: Não, risos.

Adilson: DITKUM.

Professora: TIRRO, não quero palavrão dentro da sala de aula.

Tradução:

Pietro: EU ESTOU fazendo PEIXE agora.

Estagiária: Adilson, O QUE VOCÊ FEZ? Quando chegar DA ESCOLA A MÃE vai perguntar O QUE VOCÊ ESTAVA FAZENDO NA ESCOLA?

Professora: A MÃE VAI DIZER QUE VOCÊ ESTAVA BRINCANDO NA ESCOLA.

Mara: VOCÊ VIU o que Adilson fez?

Amanda: Não, risos.
 Adilson: DIABO;
 Professora: SILÊNCIO, não quero palavrão dentro da sala de aula.
 (Anotações de diário de campo)

Nesse excerto, a estagiária fica intrigada com alguma coisa que Adilson fez no caderno e chama a atenção do menino; esse fica chateado e fala um palavrão que é considerado “forte” entre os ucranianos DITKUM. A professora logo chama atenção do aluno para o uso desse palavrão em sala de aula.

As palavras são carregadas de valores, que são vistos distintamente pelos falantes. As palavras, “em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2010, p. 290). A palavra é carregada de valores que expressam emocionalmente e valorativamente as posições socioculturais dos falantes.

Em inúmeros momentos em sala de aula, as palavras carregadas de valores ideológicos relacionados à religião aparecem na fala dos participantes da pesquisa. Mais um exemplo pode ser observado no excerto a seguir, o qual traz o uso de expressões religiosas:

Professora: Quantas falta para você responder? MATE BOJA, tudo isso?
 Guga: risos;

Tradução;
 Professora: Quantas falta para você responder? MÃE DE DEUS, tudo isso?
 Guga: risos;
 (Anotações de diário de campo, 22/03/2016, 02:14;21 – 02:14:31).

A professora, ao passar pelo aluno Guga pergunta em língua portuguesa quantas questões ele ainda tem para responder; ao perceber que ainda faltavam muitas, a professora com uma entonação de espanto fala MATE BOJA, aqui podem ser observados diversos sentimentos. Um deles se refere à possibilidade de a professora “esperar” mais do aluno; parece que, ao perguntar, ela acreditava que Guga já estava finalizando a atividade e, quando constata que isso não correspondia à realidade, logo se espanta e a sua fala é agregada pelo valor religioso. Aqui se evidencia que “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe” (BAKHTIN, 2010, p. 290), a entonação expressa um juízo de valor.

As línguas imigrantes (ucranianas e polonesas) estão constantemente entrelaçadas à língua portuguesa, de modo que são utilizadas lado a lado na interação entre os moradores, alguns dos quais argumentam: “o importante é se comunicar, quando não sabemos em ucraino falamos em brasileiro⁸⁵ e quando não sabemos em brasileiro falamos em ucraino, risos⁸⁶”.

Diante dessa fala, observa-se que os falantes não demarcam fronteiras linguísticas para o uso dessas línguas. Eles lançam mão dos recursos linguísticos de que dispõem em função dos seus projetos de dizer e da carga valorativa que desejam partilhar com seus interlocutores. Nesse sentido, o multilinguismo para esse grupo pode ser visto como uma marca de sua identidade.

Jung (2009, p. 23) argumenta que “de acordo com a sociolinguística interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente as identidades sociais”. A identidade e a diferença são construídas socialmente e culturalmente. A identidade e a diferença são fragmentadas e construídas através dos discursos e práticas sociais, por isso devemos ficar atentos para “o local histórico em que se deu a produção linguística e para a instituição específica que produziu esse discurso” (JUNG, 2009, p. 25).

Neste estudo, o local da produção linguística e enunciativa é a escola, mas os enunciados que aí circulam estabelecem relações dialógicas com os da esfera religiosa. Essas relações podem ser melhor compreendidas se observarmos que, como afirma Semechechem (2016, p. 223), “essa identidade é constituída por uma ideologia que intersecciona a língua e a religião e associa a língua ucraniana a um grupo étnico-linguístico e religioso”. A identidade do povo residente ali vai além da ucraniana, é uma identidade que se identifica com uma comunidade ucraniana religiosa, ou seja, língua e religião são símbolos de pertencimento para o povo prudentopolitano.

A religião é um dos elementos que constitui o pertencimento e a lealdade a uma ucraniedade. Segundo Hobsbawm (2002), distintos elementos podem constituir a lealdade à nação: língua, cultura e religião são os principais. Em relação à identidade étnico-nacional ucraniana no Brasil, esses elementos são mobilizados, mas os principais são a religião e a língua. Desse modo, é normal aparecerem

⁸⁵ Brasileiro na seção 3.2.1 é a nomeação para a língua portuguesa falada na comunidade, essa nomeação é feita pelos sujeitos.

⁸⁶ Anotações de diário de campo, 10 de abril de 2016.

diversas formas linguísticas religiosas em língua ucraniana nas interações entre os falantes. No excerto a seguir, as crianças estão somente com a estagiária em sala de aula, pois a professora estava em hora atividade.

Adilson: NE MI NHE TREBA.
 Lucas: TE DUJE ESPETITINHE, TE ESNÁI? risos
 Jana: MATERINTDNA
 Mara: MATE BOJA
 Estagiária: TIRÔ BUTE. CHIDAITE TUVÓ Adilson NI PRICHÊ TÓ NE MI
 LICHE TÓI THAM, CHITEI TÓI no teu lugar, bem bonito.
 Adilson: MATE BOJA que não dá pra ficar a vontade.

Tradução:
 Adilson: PARA MIM NÃO PRECISA;
 Lucas: VOCÊ É MUITO ESPERTINHO, VOCÊ SABE? Risos
 Jana: MÃE QUERIDA!
 Mara: MÃE DE DEUS!
 Estagiária: FIQUEM EM SILENCIO. SENTEM AQUI Adilson NÃO TRAGA
 AQUI PARA MIM, DEIXE LÃ, SENTE LÃ, no teu lugar bem bonito.
 Adilson: MÃE DE DEUS que não dá pra ficar a vontade.
 (Anotações de diário de campo, 29/02/2016, 01:05:10 – 01:05:38)

Nesse excerto, é possível observar inicialmente uma conversa somente entre os alunos, e depois a estagiária começa a fazer parte da interação. O interessante de se destacar é que os alunos, enquanto conversam entre si, não falam nenhuma palavra em língua portuguesa. A fala dos alunos é construída na língua ucraniana. A língua portuguesa passa a integrar a interação somente após a estagiária intervir na fala dos alunos.

Neste excerto, podemos observar que a sala de aula estava caracterizada por um momento de diversas conversas paralelas. Os alunos estavam fazendo atividades de artes e estavam pegando papel crepom para o desenvolvimento da atividade, então o aluno Adilson diz que ele não precisava de papel, pois já tinha muito papel guardado em seu estojo. Vendo que o colega tinha guardado papel, Lucas falou para o mesmo que ele era esperto, pois tinha pouco papel colorido e logo iria acabar. Durante a cena, outros alunos têm diversas expressões, algumas delas podem ser observadas no excerto, no qual os alunos falam expressões religiosas ucranianas, com tom valorativo “pejorativo” para o comportamento do colega. Neste momento, a estagiária intervém e pede silêncio na sala de aula, visto que essa situação estava causando certo alvoroço entre os alunos. As expressões religiosas são usadas para enunciar a desaprovação em relação à atitude do colega.

Desse modo,

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: 'alegria', 'sofrimento', 'belo', 'alegre', 'triste', etc. Mas também esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independente do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: 'Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim', - aqui a palavra 'alegria' recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado. (BAKHTIN, 2010, p. 292).

Com isso, nota-se que a expressão valorativa está no enunciado que é produzido. No excerto anterior, quando a aluna Jana diz MATEKERINA, o significado para este enunciado no contexto em que está produzido é de “repulsa” para a atitude de seu colega, mas se esta palavra for produzida em outro enunciado pode ser que a entonação expressiva e que o juízo de valor atribuído a ela sejam diferentes.

Aqui se evidencia o que Semechechem (2016, p. 188) assinalou em relação a ser ucraniano; “nesse cenário multilíngue, [é] ter ascendência étnica e fazer parte de uma religião, a católica do rito ucraniano, a qual também é associada a língua ucraniana. Nesse caso, a língua e a religião, para os participantes, estão inter-relacionadas”. A língua e a religião, para Semechechem (2016), são fundamentais para a constituição da identidade ucraniana. Em virtude das observações realizadas nesta pesquisa, concordamos com essa autora: língua e religião são elementos da identidade étnico-nacional ucraniana no Brasil.

3.3. O poder: legitimação, validação e deslegitimação das línguas nas comunidades

Como mencionado anteriormente, Prudentópolis é um município formado por inúmeras comunidades rurais, as quais, no período de imigração, foram loteadas para/entre os imigrantes. Estes procuravam ficar com os seus conterrâneos, mantendo uma certa homogeneidade em cada comunidade. Assim sendo, segundo Guil (2015), formaram-se comunidades conhecidas até hoje pela descendência dos moradores, por exemplo, temos muitas comunidades ucranianas, algumas

polonesas, italianas, alemães e muitas comunidades “mistas”, nas quais tem mais de uma descendência na árvore genealógica dos moradores.

As comunidades ficaram conhecidas pelas diversas línguas faladas pelos moradores; quase que a cada comunidade correspondia praticamente a uma descendência e suas línguas imigrantes. No entanto, na área urbana, no comércio, nas escolas, nos postos de saúde/hospitais, essas instituições tinham/têm seu funcionamento orientado para o uso da língua nacional brasileira, o português. Isto gerou a necessidade dos imigrantes e seus descendentes aprenderem a falar a língua portuguesa. Com a modernização, o acesso das pessoas à área urbana foi/é cada vez mais frequente. Isso fez/vem fazendo com que muitas crianças tenham “duas” ou mais línguas maternas (a língua imigrante e a língua portuguesa). No entanto, como já mencionado, essas crianças, quando adentram ao espaço escolar, tendem a minimizar os usos da língua ucraniana.

Nesses distintos contextos de usos linguísticos, os sujeitos promovem políticas linguísticas. Muitas vezes, esses usos acabam acarretando em fronteiras linguísticas dentro da própria comunidade. Essas fronteiras podem ser percebidas quando os sujeitos demarcam onde podem usar as línguas; por exemplo, na comunidade investigada, na igreja, é permitido o uso das línguas imigrantes e portuguesas. Os usos das línguas imigrantes são valorados distintamente pelos membros da comunidade religiosa, com maior valor para a língua imigrante. Já a escola tem o seu funcionamento direcionado para o uso da língua portuguesa.

A igreja é uma instituição de suma importância para os usos da língua ucraniana. Na fala de uma mãe isso pode ser melhor percebido. Perguntei a ela sobre a importância de as crianças hoje aprenderem ucraniano, ao que ela respondeu:

Em ucraniano, eu acho, é muito bonito falar em ucraniano, né? Até rezar, até fazer a primeira comunhão em ucraniano é bonito né? Agora sei lá, agora os pais, esses novo, tão ensinando agora só falar em brasileiro, mas não sei por que, nois não ensinamos ela falar em brasileiro, desde pequeno só em ucraniano, só em ucraniano, agora ela é só em ucraniano. (Entrevista realizada dia 28/06/2016, 12:11 – 12:36)

Na fala da mãe, a língua ucraniana é relacionada à igreja: a beleza de falar em ucraniano está em íntima ligação com rezar e fazer a primeira comunhão nessa língua. Para que seja possível realizar essas práticas, a igreja promove a catequese

que é realizada em língua ucraniana. Durante a pesquisa, assisti uma aula de catequese. Nesta aula, a professora ensinava os alunos a ler e a escrever em ucraniano, pois assim conseguiriam realizar as práticas religiosas sem empecilhos.

Assim sendo,

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2010, p. 301).

A legitimação da língua imigrante, especificamente a ucraniana, é amparada pela igreja, a qual, além de incentivar os usos cotidianos, celebra as missas em língua ucraniana, como também tem os manuais da missa, livro de cânticos, Bíblia, etc, escritos na língua ucraniana. Muitos sujeitos, ao lerem em ucraniano (principalmente o ucraniano da igreja, que tende a ser um registro mais antigo), não conseguem traduzir para o português, isso pode estar ligado ao fato de serem rituais religiosos. Isto pode ser explicado da seguinte maneira: a igreja é uma instituição que opera especialmente com forças centrípetas, que tendem à manutenção de formas linguísticas e culturais. A língua da igreja é uma língua culta e que, em função da ação das forças centrípetas (BAKHTIN, 2015) e das práticas letradas, não sofre tantas hibridizações em relação à língua falada na comunidade. Muitos dos materiais escritos da igreja são ainda aqueles trazidos no tempo da imigração. Por outro lado, o contato dos sujeitos imigrantes ucranianos com as outras culturas e línguas faz com que a língua ucraniana esteja em constante hibridização. No entanto, apesar destes sujeitos seguirem o mesmo manual da missa do tempo da imigração, é possível que a prática religiosa seja diferente, pois sabemos que

[...] é possível, evidentemente, a mesma reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 311).

A missa até pode seguir o mesmo manual, mas talvez as formas de como esta missa seja realizada e como os sujeitos participam dessa prática podem ser diferentes. A prática da leitura e escrita em língua ucraniana também pode ter sido modificada: no tópico sobre uma viagem no tempo para compreender a constituição das escolas em comunidades rurais no município de Prudentópolis, Dona Maria comenta que na escola ela escrevia em língua portuguesa, mas que não compreendia o que estava escrito; desse modo, a professora fazia a tradução da escrita em português para a língua oral ucraniana.

Em entrevista de uma mãe, ela comenta sobre a sua experiência de leitura e escrita na língua ucraniana: “um pouco eu sei, ler eu sei bem, mas escrever assim letra escrita, como diz, quase se atrapalho assim, é uma coisinha ou outra, mas eu leio, até eu sou ZASTUPNETHÁ⁸⁷ da cunhada Roberta, que ela é RINETEIKÁ⁸⁸, eu sou ZASTUPNETHÁ, sempre ajudo a lê, sei bem”⁸⁹. Na fala da mãe, percebe-se que, apesar de alguns imigrantes lerem em ucraniano, esses não necessariamente sabem escrever. Isso pode estar ligado ao fato de a leitura ser realizada na igreja por um grupo restrito de pessoas. Além disto, não há práticas de escrita nessa língua. São limitadas as práticas letradas em língua ucraniana. No entanto, o que interessa em relação à igreja é que se mantenha a língua ucraniana, como afirmou um padre da comunidade em entrevista: “nem que as crianças aprendam a ler que nem papagaio, sem entender o que estão lendo, mas desde que aprendam a ler, para que assim consigam participar da missa”⁹⁰.

Na fala do padre, percebe-se que o poder da igreja em agregar valor à língua da igreja e que realiza a catequese pautada no ensinamento de “como é importante as crianças participar da missa”. Para essas crianças conseguirem participar da missa de maneira ativa, é importante aprenderem a ler (decodificar ou oralizar) os manuais da igreja. Essa leitura (que muitas vezes não tem uma tradução para o português e que mesmo em língua ucraniana os sujeitos não conseguem compreender o significado, o que caracteriza apenas uma decodificação do texto escrito) é validada pela igreja e pelos fiéis. Questiono uma mãe sobre ela entender o

⁸⁷ Tradução: não encontrei tradução para esta palavra, mas na comunidade ela é usada para se referir a vice presidente do grupo do apostolado da oração das senhoras na igreja.

⁸⁸ Tradução: não encontrei tradução para esta palavra, mas na comunidade ela é usada para se referir a presidente do grupo do apostolado da oração das senhoras na igreja.

⁸⁹ Vocês sabem ler e escrever nessas línguas? Entrevista realizada em 29/06/2016.

⁹⁰ Como é o processo de leitura e escrita das crianças na catequese? Entrevista realizada em 19/05/2015.

significado da leitura realizada na igreja, e ela responde: “o próprio brasileiro tem muitas palavras que a gente não sabe o que é, o ucraniano também, ainda mais o da igreja, o povo já não fala o ucraniano puro esse da igreja e por isso a gente não entende, mas a gente lê e lê bem, isso que importa”⁹¹.

Considerando que a concepção de linguagem que orienta este trabalho diz respeito à “construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10), entendemos que a linguagem utilizada neste ambiente historicamente situado é validada pelos sujeitos, os quais, apesar de não compreenderem a tradução da língua da igreja, produzem sentido para a prática linguística, isso porque são rituais religiosos.

A legitimação da língua ucraniana da igreja é realizada por todos que participam das celebrações, essa legitimação está estritamente relacionada ao valor que essa língua religiosa tem para esses sujeitos e como essa língua faz parte da história da comunidade.

Em relação à fala da mãe sobre a compreensão da leitura, apresentada acima, ressaltamos que ela percebe as hibridizações nas línguas orais faladas na comunidade. A língua “pura” à qual ela se refere pode ser em relação à língua mais próxima da que é falada na Ucrânia, já que ela mesmo menciona que “se um ucraniano puro chegar para conversar com a gente, a gente não consegue se entender, a nossa língua mudou muito, mas eles vem e participam da missa, acham a nossa missa muito parecida com a deles”⁹². Aqui se evidenciam posições dos falantes em relação à ideologia linguística do purismo de uma língua: reconhecem e legitimam uma pureza linguística para a prática letrada religiosa, mas alguns, em outros momentos, percebem que a língua falada aqui é diferente da língua falada na Ucrânia; mesmo percebendo esta diferença, produzem políticas de legitimidade para a língua falada na comunidade. Nesse sentido, parece que se corrobora aquela perspectiva segundo a qual a escrita é o lugar da padronização, e a oralidade é o lugar das hibridações.

Brait (2006) assinala que estudar o enunciado requer pensar em que gênero está produzido; no caso, por exemplo, o gênero missa é repleto de vários outros

⁹¹ Como é ler e não entender a tradução do que está sendo lido? Entrevista realizada em 29/07/2016, 08:02 – 08:17.

⁹² Entrevista realizada em 15/06/2016; 05:03 – 05:16.

gêneros que são carregados por distintos valores; esses estão em relação com a língua da igreja e como o uso desta língua é realizado, tanto dentro da prática do gênero missa, como fora da igreja nas relações discursivas entre os falantes.

Em alguns momentos, percebo que alguns sujeitos deslegitimam o uso da língua portuguesa por alguns participantes da pesquisa (principalmente pelos que são descendentes de ucraniano) em relação à exigência de “manter” uma identidade de ucraniedade. Um exemplo percebido constantemente é o cumprimento, se um jovem ucraniano cumprimentar uma pessoa de mais idade com *bom dia, boa tarde, boa noite* é considerado “falta de respeito”, os sujeitos deslegitimam esse uso; o cumprimento deve ser realizado em língua ucraniana e esse cumprimento está estritamente relacionado com a igreja. Os cumprimentos usados na comunidade dependem do calendário religioso, na maior parte do ano os sujeitos ao cumprimentar falam SLAVA SUSSO CRESTU⁹³, a outra pessoa responde SLAVA NA VIQUE⁹⁴; no período posterior a Páscoa os sujeitos cumprimentam usando a expressão KRESTÓS VOSKRES⁹⁵, a outra pessoa responde UISTE NOVOSKRES⁹⁶; e no período posterior ao Natal os sujeitos cumprimentam usando a expressão RESTOCHÁ RASDÁIE⁹⁷, a outra pessoa responde SLAVIM IRÓ⁹⁸.

Diante do exposto, percebe-se que os sujeitos valoram os usos da língua portuguesa (principalmente quando relacionados à igreja) distintamente. A língua portuguesa em algumas ocasiões é deslegitimada. O poder atribuído à igreja nas comunidades investigadas faz com que em algumas ocasiões, especialmente religiosas, a língua ucraniana seja legitimada e a língua portuguesa deslegitimada.

Com isso, a igreja é uma importante instituição de manutenção do uso da língua ucraniana nas comunidades investigadas. Ela promove políticas linguísticas que valoram positivamente a língua imigrante. Promove também a ideologia do purismo linguístico em relação à língua ucraniana nas práticas religiosas. Em certo sentido, se aproxima da perspectiva da professora, segundo a qual a escrita em português não pode ter vestígios da língua ucraniana. A escrita é o espaço da pureza. Considerando a forte relação entre igreja e escola nessas comunidades

⁹³ Tradução: O senhor seja louvado.

⁹⁴ Tradução: Para sempre louvado.

⁹⁵ Tradução: Jesus ressuscitou.

⁹⁶ Tradução: Verdadeiramente ressuscitou.

⁹⁷ Tradução: Cristo nasceu.

⁹⁸ Tradução: Seja louvado.

pesquisadas, as políticas promovidas pela igreja se relacionam com as políticas produzidas pelos sujeitos na escola.

A escola também produz uma pedagogia culturalmente sensível que se contrapõe à ideologia do monolinguismo, mas, em entrevista, os pais assinalam que percebem a escola como uma importante instituição do uso da língua portuguesa e da minimização do uso da língua ucraniana. O excerto a seguir traz a experiência escolar referente aos usos das línguas portuguesas e imigrantes de uma mãe e avó de alunos participantes da pesquisa.

Aprendi a falar o brasileiro na escola, porque na casa eu nunca conversei em brasileiro, com os meus filhos quando eram pequenos, nunca ensinei pra eles conversa em brasileiro, mas daí começaram a anda pra escola e daí aprenderam, agora já o neto, o meu neto ele também, se fala em ucraniano pra ele, ele responde tudo em brasileiro (Entrevista realizada em 28/06/2016, 22:00 – 22:20)⁹⁹.

Na fala da mãe, nota-se que a escola algumas vezes age no sentido de ensinar aos alunos a falar a língua portuguesa, minimizando a língua imigrante. No excerto, percebe-se que o uso das línguas ucranianas têm se modificado em relação há alguns anos atrás, pois, segundo o seu relato, o seu neto de aproximadamente cinco anos não sabe falar o ucraniano.

Diante disso, vale lembrar que “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2011, p. 321). As ações humanas, de uso e valorização ou de minimização/ deslegitimação de qualquer das línguas (imigrantes ou portuguesas) só pode ser compreendida no contexto dialógico da época. Nos tempos atuais, a língua portuguesa está mais presente na comunidade e é vista por muitos participantes da pesquisa como a língua de prestígio, pois é a língua da escola, do comércio, do cotidiano urbano para além das comunidades dos imigrantes. Por outro lado, a língua ucraniana é a língua das práticas religiosas especialmente nas comunidades.

Essa nova situação sociolinguística difere daquela vivida por muitos imigrantes e descendentes de imigrantes. Nos tempos atuais, não é somente a escola que vem fazendo o papel de introduzir e legitimar a língua portuguesa, visto

⁹⁹ Vocês aprenderam a falar o brasileiro onde?

que o neto de cinco anos da participante da pesquisa entrou na escola falando somente o português e que esse processo aconteceu em casa e na comunidade.

Diferente do filho, a mãe comenta que aprendeu “mais em ucraniano do que em brasileiro, como to dizendo, nois quase não andemo pra aula, pricesemo trabalhá”¹⁰⁰. A escola aqui é vista como uma importante instituição de ensino da língua portuguesa, de modo que os sujeitos que tiveram pouco acesso à escola falam mais ucraniano do que brasileiro. A mãe ainda comenta que as gerações atuais de descendentes estão fazendo menos uso do ucraniano até mesmo em casa e nas comunidades. Diante do exposto, pareceu relevante saber se isso acontece em outras famílias. Uma avó em uma entrevista, quando questionada como é o uso da língua ucraniana em casa, diz:

Se tamo junto é de manhã, meio dia conversamo, depois se espalham pro serviço. Na hora do chimarrão, do café, tudo nós, eu nunca conversei em brasileiro, não sei, tenho esse costume, MÓIO DITE¹⁰¹ aprenderam mais coisa em brasileiro depois que começaram a andá pra aula, agora já os neto IA CAZO PORÓ POCRAINSKE IA THÚIE VIN TUDE¹⁰² responde em brasileiro, ele não responde, ele sabe o que é a palavra né?¹⁰³ (Entrevista realizada dia 27/06/2016 08:09 – 08:37).

O depoimento desta avó assinala mais uma vez a percepção de que, na sua geração e na geração de seus filhos, todos sabiam falar ucraniano, mas alguns sujeitos e principalmente alguns netos não falam em ucraniano; eles até compreendem o que as pessoas dizem, mas respondem em brasileiro. Segundo essa avó, os pais mais novos não estão ensinando aos filhos a falar ucraniano. Isso pode estar relacionado ao “futuro desejado”, ou seja, “do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente” (GERALDI, 2003, p. 18): os pais que aprenderam o português na escola, ensinam aos seus filhos a falar a língua portuguesa em casa, o que pode estar relacionado ao futuro desejado em relação à escolaridade. Muitos desses pais, como nos relatos das professoras, tiveram acesso à escola identificada com a língua portuguesa, com o silenciamento da língua imigrante.

¹⁰⁰ Entrevista realizada em 28/07/2016, 04:01 – 04:06.

¹⁰¹ Tradução: meus filhos.

¹⁰² Eu falo para ele em ucraniano, ele ouve tudo e ...

¹⁰³ COMO É USO DESSA LÍNGUA UCRANIANA NA CASA?

Geraldi (2003) menciona que os sistemas educacionais têm como papel fundamental a formação do sujeito, mas isso não assegura que as identidades representadas e projetadas pela escola sejam as experienciadas pelos sujeitos. No caso desta pesquisa, o sistema educacional tem como objetivo ensinar em língua portuguesa em escolas situadas em contextos multilíngues, mas a professora, a estagiária e as crianças vivenciam distintamente as políticas linguísticas oficiais. As identidades e línguas presentes dentro destas escolas podem não ser as esperadas pelos dispositivos oficiais e nem mesmo pelos sujeitos da comunidade.

Observa-se que as políticas são situadas e que os sujeitos, na apropriação e ressignificação que fazem das políticas oficiais, também respondem diferentemente às ideologias linguísticas.

Os sujeitos da comunidade usam as línguas imigrantes (ucranianas/polonesas) conjuntamente com as línguas portuguesas (padronizada e não padronizadas). O uso preponderante das línguas ucranianas pode ser percebido com mais frequência em assuntos relacionados à igreja, ou seja, orações, canções, etc. (pelos olhos de fora, porque pelos moradores da comunidade o uso é frequente no cotidiano). Na comunidade, as línguas imigrantes historicamente são predominantes no conjunto de línguas sociais que compõe o repertório dos falantes; no entanto, algumas vezes na escola, a língua portuguesa ganha espaço; é imposta sobre as outras, fazendo com que muitas vezes ocorram apagamentos das outras línguas faladas pelos sujeitos. É necessário, no entanto, ressaltar, que, na escola multisseriada em que desenvolvemos a pesquisa, as línguas imigrantes não foram silenciadas em virtude das políticas linguísticas empreendidas pela professora, pela estagiária e pelos estudantes.

Assim sendo, é necessário compreender os sentimentos relacionados ao uso das línguas, um pai que estudou no seminário diz:

Eu gosto mais o português falá, eu desde piá, desde pequeno só o português, na escola já é acostumado, seminário nois também falava duas língua, o brasileiro é mais definido pra nois sabe? Nois falamo o ucraniano, mas é mais arrebetado né? Falamo coisa que é brasileiro e nois falamo que é ucraniano né? Tipo é trocado né? Se adapta mais, acho que é mais fácil fala em português, na verdade mesmo, nois trocamos muito. (Entrevista realizada dia 22/06/2016, 05:02 – 05:31).

Esse pai afirma que para ele, que teve acesso à escola/estudou no seminário, é mais fácil falar o português e que algumas palavras da língua portuguesa são

trazidas para a língua ucraniana e vice-versa. Essa visão é compartilhada por alguns moradores da comunidade:

[...] as palavras vão se perdendo né? A gente já não sabe mais falar o ucraniano que nossos pais, nossos avós falavam, mais a gente continua a falar né? Muda um pouco as palavras, o brasileiro às vezes fica meio ucraniano, a gente mistura porque a gente não sabe como se diz na língua ucraniana. (Anotações de diário de campo, 04/04/2016).

Na fala desse morador da comunidade, é possível perceber que os moradores “tentam” manter a língua ucraniana, sabem que não é a mesma língua “legítima” falada pelos seus ancestrais, mas, mesmo assim, as vezes hibridizam a língua portuguesa para torná-la mais próxima da língua ucraniana.

Geraldi (2003, p.12) menciona que os acontecimentos discursivos “fazem-se no tempo e constroem história. É nesta história que se constituem estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram, mas também se alteram, a cada passo, em sua consciência significativa”. As línguas, desse modo, se alteram e se constituem como híbridas. Geraldi (2003) afirma que os sujeitos se constituem por tudo que está ao seu redor, se alimentam dos signos e assim a língua pode ser percebida como uma corrente híbrida.

Ainda em relação aos sentimentos relacionados aos usos das línguas, uma mãe de aluno que foi entrevistada afirma: “eu adoro, risos, eu gosto, eu amei a minha língua ucraniana, e nem sei por que”¹⁰⁴. Pela fala da mãe, que teve pouco acesso à escola, a língua ucraniana tem um valor que nem ela consegue explicar. O fato é que ela gosta de usar a língua ucraniana para as interações cotidianas. Talvez aqui a mãe sinta que consegue dominar melhor os valores atribuídos aos signos e dominar os gêneros em que emprega a sua língua, pois

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285).

Assim sendo, quanto mais os falantes dominarem os gêneros e as tonalidades valorativas das palavras que os constituem, mais livremente se sentirão

¹⁰⁴ Entrevista realizada em: 18/06/2016 – 03:02 – 03:11;

para usar as línguas. Pela fala da mãe que diz amar a sua língua ucraniana, fica evidente que ela se sente à vontade e livre para usar essa língua. Na fala do pai que diz preferir falar o português, os gêneros que ele domina podem estar muito mais relacionados à língua portuguesa. Talvez o pai domine e participe menos dos gêneros em língua ucraniana. Ele sente que o seu projeto livre do discurso é mais acabado quando realizado em língua portuguesa.

Diante das entrevistas analisadas, nota-se que a língua ucraniana vem sendo transformada, ou seja, hibridizada, e essa hibridização é aceita e reconhecida pelos falantes. Os sujeitos não legitimam nem deslegitimam essas línguas quando são usadas conjuntamente, no entanto, quando um ucraniano deixa de usar a “sua” língua para falar somente o português esse sujeito tem a língua portuguesa “deslegitimada”, pois na visão dos moradores: “a gente nunca pode deixar de falar a nossa língua, mesmo quando alguém sai pra trabalhar, até pode usar o brasileiro na cidade grande, mas quando volta não pode ser metido e deixar a sua origem de lado”. A língua portuguesa parece ser legitimada quando o descendente de ucraniano usa as duas línguas: a língua ucraniana e a língua portuguesa, mas quando o sujeito deixa de falar o ucraniano para falar só o português essa língua passa a ser deslegitimada por alguns moradores.

3.4. As ideologias linguísticas e políticas linguísticas: os processos linguísticos nas comunidades

Durante a pesquisa realizada, observaram-se inúmeras ocasiões em que as ideologias linguísticas e políticas linguísticas são produzidas ou ressignificadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Em relação aos processos de interação no contexto escolar, pudemos observar ações que entendemos como uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001; BREUNIG, 2007; 2005) em contraposição à ideologia da padronização e do monolinguismo. Essa pedagogia culturalmente sensível pode ser identificada em diferentes momentos na fala da professora que não se restringem apenas às interações individuais com os alunos, mas também àquelas com a turma e com a estagiária.

No excerto a seguir é possível observar um momento em que as línguas ucranianas e portuguesas são utilizadas em interações com a turma:

Professora Cassia: Terceiro ano, PICHÍ TUVÓ o nome da escola e a data. NENKA é que dia NENHEM?

Alunos: Dia 17, quinta feira.

Professora Cassia: Vamos ver CHÓ segundo BUDÉ RUBEU. TÁ KSÁMO DE COPIOVOU, THÉ NHE? Segundo ano, COPIUIU TÁ KSÁMO no caderno de linha o nome da escola e a data de hoje, CUIPIU GEVO.

Tradução:

Professora Cassia: Terceiro ano, COPIEM AQUI o nome da escola e a data. HOJE é que dia, HOJE?

Alunos: Dia 17, quinta feira.

Professora Cassia: Vamos ver O QUE o segundo VAI FAZER. TAMBÉM VÃO COPIAR, OU NÃO? Segundo ano, COPIE TAMBÉM no caderno de linha o nome da escola e a data de hoje, COPIEM RÁPIDO.

(Anotações de diário de campo, 17/03/2016, 13:02 – 13:26)

A professora dirige-se aos alunos da turma quando usa as expressões “terceiro ano” e “segundo ano”. Nesta interação, como em diversas outras observadas, a professora compartilha da língua dos alunos e produz uma língua híbrida, como em distintos excertos anteriores. Esta professora propicia que os alunos utilizem a língua ucraniana, o que pode ser lido como uma pedagogia culturalmente sensível, sendo ela própria exemplo de agente dessa pedagogia.

Convém assinalar que a professora, nesse contexto, configura-se como uma voz de autoridade escolar e, portanto, poderia se esperar que ela agisse como agente unicamente dessas ideologias dominantes. No entanto, a prática pedagógica da professora pode ser associada à pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001; BREUNIG, 2007; 2005), que não apenas reconhece o multilinguismo na comunidade, mas também o reconhece e promove na escola, acolhendo os alunos com suas diferentes línguas (línguas portuguesas e línguas ucranianas).

Quando a professora conversa com os alunos sobre assuntos que não são de explicação de atividades, a língua sempre é híbrida. Um exemplo é o excerto a seguir, em que a professora pede para que os alunos tragam merenda orgânica de casa, pois a escola não tem como fornecer a merenda toda, assim, segundo a professora, o lanche fica mais gostoso.

Professora: Crianças, a USCOLHE não está recebendo merenda orgânica ainda e como vocês tem os quintais na RÁTÁ de vocês peçam para as

mães se tiverem NA RÁTÁ cheiro verde, CAPUSTA, couve, BARÁBÓIA, CIBULHA mandarem pra USCOLHE, assim o lanche fica mais gostoso.

Pietro: CHÓ cheiro verde?

Professora: CIBUIKA; PITRUSKA.

Pietro: A sim, eu tenho.

Tradução: Professora: Crianças, a ESCOLA não está recebendo merenda orgânica ainda e como vocês tem os quintais na CASA de vocês peçam para as mães se tiverem EM CASA cheiro verde, REPOLHO, couve, BATATA, CEBOLA mandarem pra ESCOLA, assim o lanche fica mais gostoso.

Pietro: O QUE É cheiro verde?

Professora: CEBOLINHA E SALSINHA.

Pietro: A sim, eu tenho.

(Anotações de diário de campo, 23/02/2016, 02:38:24 – 02:38:54).

No excerto, a professora conversa com os alunos sobre a merenda da escola e solicita que os alunos peçam para suas mães que tiverem horta em casa mandarem verduras para a escola. Neste momento, um dos alunos (acredito que a grande maioria dos alunos na sala de aula) não sabia o que era “cheiro verde”, pois em Prudentópolis é difícil as pessoas chamarem por esse nome, aí logo a professora especifica dizendo que é “CIBUIKA; PITRUSKA”. Observa-se que, apesar de as crianças falarem a língua portuguesa, algumas de suas palavras ainda são menos usadas que as da língua ucraniana; é provável que essas palavras sejam aquelas que se referem a práticas tradicionais da comunidade, para as quais se mantêm as palavras ucranianas. O excerto se refere aos alimentos comuns nas hortas das famílias. Justamente por isso é provável que sejam referidas no cotidiano quase que exclusivamente em ucraniano, de modo que o texto em análise reflete a realidade dos alunos, a qual diz respeito aos alimentos comuns da comunidade.

Além disto, assim como os alunos, a professora – nas interações individuais com os estudantes – confronta a ideologia do monolinguismo, constituindo a sala de aula como espaço multilíngue, com o uso da língua ucraniana juntamente com a língua portuguesa.

Mara: IA ISRUBEU ninho agora falta fazer os IAITHÊ para por dentro.

Amanda: eu te ajudo.

Mara: Amanda TUVÓIA deu quatro ovos, MÓIA deu três IAITHÊ.

Alunas: Risos.

Professora: Michel CHÓ TE RUBEU?

Michel: Boneco.

Amanda: IA ZRÓBIO PEROJE

Michel: Eu gosto de PANPUSCKO e PEROJO de FAÇÓIA.

Tradução:

Mara: EU FIZ ninho agora falta fazer os OVOS para por dentro.

Amanda: eu te ajudo.
 Mara: Ana NA SUA deu quatro ovos, NO MEU [NINHO] deu três OVOS.
 Alunas: Risos.
 Professora: Michel, O QUE VOCÊ FEZ?
 Michel: Boneco.
 Amanda: EU ESTOU FAZENDO PIROGUE.
 Michel: Eu gosto de BOLINHO e PIROGUE de FEIJÃO.
 (Anotações de diário de campo, 22/02/2016, 03:04:03 – 03:04:32).

Aqui, ainda se nota a hibridização linguística e a forma como as línguas operam, sendo que em uma das falas dos alunos percebe-se que a palavra ovo, antes pronunciada em português pela aluna Mara, na mesma frase é pronunciada como IAITHÊ, o que demonstra que as línguas funcionam sem um lugar demarcado, nem ao menos se tem a preocupação de separar uma língua de outra.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2010, p. 292-293).

Os usos das línguas ucranianas e portuguesas são percebidos em uma mesma fala, essas línguas não são separadas, elas funcionam juntas e isso não é determinado, mas espontâneo. A seguir, como em inúmeros excertos anteriores, pode-se observar essas línguas transitando de uma a outra sem uma prévia sistematização. Quando a professora foi avaliar a atividade de Sandra disse para a aluna:

Setembro, faltou o /r/ obro. Sandra, DEVECHE TUVÓ: faz o bracinho e daí sobe com o /r/. FEVEREIRO TA QUE SAMO NAPECHE errado, COPIUI ESNOU fevereiro, Ó VÓ F-E-V-E-R-E-I-R-O.

Tradução:

Setembro, faltou o /r/ obro. Sandra, observe aqui: faz o bracinho e daí sobe com o r. Fevereiro também escreveu errado, copie de novo fevereiro, olhe aqui F-E-V-E-R-E-I-R-O.
 (Anotações de diário de campo, 26/02/2016, 18:30–19:42).

Nesse exemplo, podemos observar hibridações linguísticas com as línguas ucranianas e portuguesas. Essa hibridação contrapõe-se à ideologia da padronização (GAL, 2006), pois nenhuma das línguas é utilizada separadamente, como unidades discretas, internamente homogêneas e com fronteiras nítidas. Ao contrário, esse processo de hibridação linguística põe em relevo a mescla linguística e cultural da comunidade (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007). Esse processo de hibridação é frequentemente observado na comunidade, de modo que os próprios falantes assinalam que alguns “misturam” português, polonês e ucraniano. Identificam essa hibridação como língua ucraniana.

As políticas linguísticas orientadas pelos falantes destas línguas na comunidade demonstram uma pedagogia culturalmente sensível ao permitir que mais de uma língua funcionem conjuntamente. Essas línguas não são restringidas ou oprimidas pelos falantes. Todas as línguas têm o seu lugar e o seu valor simbólico. Elas funcionam conjuntamente formando línguas híbridas e são reconhecidas como tal, mesmo que implicitamente pelos sujeitos, quando esses afirmam: “nois dizemos que falamos o ucraniano, mas na verdade nossa língua é muito misturada, tem coisas que a gente não sabe dizer em ucraniano, aí já falamos em brasileiro e já formamos outra palavra ucraniana, as vezes mudamos o brasileiro para o ucraniano”¹⁰⁵. Na fala desse morador da comunidade, as línguas portuguesas e ucranianas ganham espaço em um mesmo enunciado, mas vale ressaltar a ênfase de que o senhor coloca: **a palavra brasileira vira ucraniana**; os sujeitos falam o brasileiro, mas em inúmeras ocasiões tentam atingir essa língua com as tonalidades valorativas da língua ucraniana.

Neste momento é possível perceber que

Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade. Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc. O tema do falante e a sua palavra requer em toda parte peculiaridades procedimentos formais de discurso. (BAKHTIN, 2015, p. 130).

O enunciado é composto por palavras alheias; o outro é essencial para a concretização do discurso. Nas comunidades investigadas, as línguas imigrantes

¹⁰⁵ Anotações de diário de campo: 03/05/2016;

funcionam concomitantemente com as línguas portuguesas, essas línguas hibridizam-se e fazem parte da comunicação discursiva da população, neste contexto, a palavra do outro faz parte do projeto de dizer dos falantes.

Em contexto de sala de aula, a língua oficial da escola, a língua portuguesa, parece ser apenas o que norteia os materiais didáticos e a escrita dos alunos, pois na interação os alunos e a professora enfrentam a padronização desta língua da escola, ao permitir as línguas faladas na comunidade. A padronização, que, segundo Gal (2006), é uma questão de lealdade com um código, algumas vezes é percebida em contexto escolar, mas em inúmeras vezes é desafiada e confrontada pelos usos linguísticos dos falantes em contexto escolar.

É possível perceber mais um momento de enfrentamento ao ensino monolíngue do português no excerto a seguir. Enquanto a professora trabalha com as crianças, a aluna Sandra pergunta:

Sandra: Professora quando não TIVÉ tarefa dá pra deixar a mochila na escola?

Professora: Vocês sempre vão ter tarefa só ontem não tinha porque faltou bastante gente. Vamos agora trabalhar, terceiro terminaram?

Alunos: Sim.

Professora: Josezinho, segundo ano tudo bem aí, tão conseguindo?

Aluno: Sim.

Professora: Vamos ao alfabeto, então. Olha segundo ano esse é o J, Pietro o J também tem que descer até em baixo, TUVÓ, ISNAI CHÓ DO letra TUVÓ.

Pietro: Sim

Professora: CHÓ DO letra?

Pietro: J

Professora: TE ESNAI CHI letrinha TE FAINE TUVÓ. TUVÓ TREBA MOJES DORORE. Começa assim e vai assim, TABOM?

Pietro: Sim.

Professora: Sandra tudo bem? FAINO, FAINO DUJE FAINO. Aqui é letrinha I, e não é L TUVÓ GÉTINÉ sempre aqui, nunca aqui pra cima, ESNÁISCHI? Continua sempre nessa linha aqui, isso.

Tradução:

Sandra: Professora quando não TIVER tarefa dá pra deixar a mochila na escola?

Professora: Vocês sempre vão ter tarefa só ontem não tinha porque faltou bastante gente. Vamos agora trabalhar, terceiro, terminaram?

Alunos: Sim.

Professora: Josezinho, segundo ano tudo bem aí, (es-)tão conseguindo?

Aluno: Sim.

Professora: Vamos ao alfabeto, então. Olha segundo ano esse é o J, Pietro o J também tem que descer até em baixo, AQUI, SABE O QUE É A letra ESSA.

Pietro: Sim

Professora: QUAL É A letra?

Pietro: J

Professora: VOCÊ SABE TODAS AS LETRINHA BEM BONITO AQUI. ESSE PRECISA IR MAIS PARA CIMA. Começa assim e vai assim, ESTÁ BEM?

Pietro: Sim.

Professora: Sandra tudo bem? BONITO, BONITO, MUITO BONITO. Aqui é lettrinha I, e não é L AQUI COMEÇA sempre aqui, nunca aqui pra cima, SABE? Continua sempre nessa linha aqui, isso.

(Anotações de diário de campo, 22/03/2016, 03:02:03 – 03:02:28).

A aluna começa a conversa em língua portuguesa que é continuada assim pela professora. O interessante que essa é uma das poucas conversas paralelas entre os alunos e a professora que ocorre em língua portuguesa. O curioso é que, quando a professora continua a correção de atividades, a língua passa a ser outra, a língua portuguesa abre espaço para a língua ucraniana. O mais relevante nesse excerto é que a língua portuguesa que deveria ser a língua da escola é usada na conversa paralela e que, no momento de correção de atividades, a língua usada é a língua ucraniana.

A linguagem é construída através do discurso do outro. O modo de falar, a resistência de falar uma língua imposta pela escola e a abertura da professora para que tanto ela como os alunos usem as diversas línguas faladas na comunidade permite essa construção híbrida em contexto de sala de aula.

Na maioria das conversas paralelas com os alunos a língua usada é a ucraniana, como no excerto a seguir em que, enquanto a professora limpa a sala de aula, as crianças fazem as atividades. De repente a professora diz:

Professora: TÓ SOSCHOS ESMERDET;

Alunos: É dos carvão do Guga.

Professora: MATE BOJA QUE ESMERDE

Sandra: Tati!

Professora: CHÓ TE RÓTIS TE Tati?

Sandra: Tati CHÓS RUBETE de tarde?

Tati: Vou DO CERKE.

Professora: DE CHUDÁ 2.º ano.

Professora: Pietro, conseguiu? Agora é outro minúsculo, igual esse, isso e é até em baixo TUVÓ ZETINÉ TUVÓ, Y TÁ QUE SÁMO começa aqui ó vai até na linha de baixo X IS TAVÓ pra cá e pra cá, W Ó TÁBOM? Ai, ai, ai, o U DE TE VÓ RUBETE MALENKE. Gabriel! PUSTOU TU carteira TOVÓ.

Estagiária: DÉ TÓIA PRAGATA IAS RUBEU? PRENECIE, PRENECIE, PRENECIE.

Sandra: DÉ MÓIA PRAGATA?

Estagiária: TÓIA NHE PRAGATA?

Sandra: NHE

Estagiária: Guga, OSMÊ, NO TÓIA tênis, TE ISMÁI PARÁSSÓIO?

Guga: AIA;

Professora: MOJES DÁLEKO Sandra, TEMÊ PISQUE THE NHE? Sandra: IA PISKE DE NHE DUJE

Professora: NHE E DUJE

Michel: Vai um PUQUINTHO pra frente.
 Professora: ZÉTINÉ TUT na linha de baixo, TROSKA mais fechado TRÉ ESROBETE. PRESNIECE Adilson, JEVO.
 Jessica: Prof, tá certo?
 Professora: S TÁ certo, T letra T do tatu, sobe até na linha de cima, GÉTINÉ na linha de baixo, isso GÉTINÉ TU, sobe aqui e volta e corta, no TROSCA mais fechado IS RUBETE.
 Pietro: Tati, Esse é MALENKE, NE TREBA ROSBETE.
 Estagiária: NHE;
 Professora: Isso veja que FAINE NA PISSOU.

Tradução:
 Professora: ALGUMA COISA ESTÁ CHEIRANDO MAL.
 Alunos: É dos carvão do Guga.
 Professora: MÃE DE DEUS QUE FEDOR;
 Sandra: Tati!
 Professora: (O QUE VOCÊ QUER COM A Tati)?
 Sandra: Tati O QUE VAI FAZER de tarde?
 Tati: Vou NA IGREJA.
 Professora: VENHA PARA CÁ 2.º ANO;
 Professora: Pietro, conseguiu? Agora é outro minúsculo, igual esse, isso e é até em baixo ESSE COMECE AQUI, Y TAMBÉM começa aqui ó vai até na linha de baixo X É ASSIM pra cá e pra cá, W Ó ESTÁ BEM? Ai, ai, ai, o U(FAÇA ASSIM, PEQUENO. Michel! COLOQUE A TUA CARTEIRA AQUI.
 Estagiária: ONDE ESTÁ TEU CHINELO? TRAGA, TRAGA, TRAGA.
 Sandra: ONDE ESTÁ O MEU CHINELO?
 Estagiária: ESSE NÃO É O SEU CHINELO?
 Sandra: NÃO
 Estagiária: Guga, PEGUE O SEU TÊNIS, VOCÊ TEM GUARDA CHUVA?
 Guga: SIM;
 Professora: TALVEZ MORA LONGE Sandra, VOCÊ ESTÁ A PÉ OU NÃO?
 Sandra: MAIS OU MENOS A PÉ;
 Professora: NÃO MUITO
 Michel: Vai um POUQUINHO pra frente.
 Professora: COMECE AQUI na linha de baixo. UM POUCO mais fechado PRECISA FAZER. TRAGA Adilson, RÁPIDO;
 Jessica: Prof, tá certo?
 Professora: S TÁ certo, T letra T do tatu, sobe até na linha de cima, COMECE na linha de baixo, isso COMECE, sobe aqui e volta e corta, no POUCO mais fechado FAÇA;
 Pietro: Tati, Esse é PEQUENO, NÃO PRECISA FAZER.
 Estagiária: NÃO;
 Professora: Isso, veja que BONITO ESCREVEU.
 (Anotações de diário de campo, 12/04/2016, 01:18:30 – 01:20:06).

No momento em que a professora limpa a sala de aula (pois não tem serviços gerais na escola e a limpeza é feita pela professora e estagiária) percebe um “mal” cheiro, e pergunta o que cheira mal. As crianças logo respondem que a culpa é do carvão, que é produzido pela família do colega Guga. Os alunos começam a se levantar do lugar e logo a professora interrompe a limpeza e vai corrigir a atividade do 2º ano; a correção mais uma vez é feita em língua ucraniana juntamente com a língua portuguesa.

Aqui como em inúmeros excertos anteriores é possível perceber que os alunos denominam alguns objetos sempre em língua portuguesa. Neste excerto a palavra usada é “carvão”, que é pronunciada assim inúmeras vezes no decorrer do ano. Mais uma palavra que nunca ouvi as pessoas chamar em ucraniano é a palavra “fumo”. Essas palavras se referem a tipos de produção na comunidade, e é provável que no tempo da imigração esses tipos de produção não fossem realizados nas comunidades e, desse modo, as palavras em língua ucraniana não foram produzidas pelos imigrantes e hoje não são conhecidas pelos descendentes, já que esses buscam na memória da família os modos de falar e os costumes típicos ucranianos.

Aqui, como em inúmeros excertos anteriores, a professora realiza explicações individuais aos alunos, ela os auxilia a realizar uma atividade de caligrafia. Como de costume, ela utiliza a linguagem híbrida para explicar a atividade e, aqui mais uma vez, evidencia-se que “a língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 69), ou seja, a língua reflete as relações entre os sujeitos no mundo, ela não é única e fixa, mas heterodiscursiva e híbrida.

Depois da correção a professora continua a limpeza da sala de aula e os alunos se afastam para que ela possa limpar no lugar em que estavam sentados. Ao retirarem seus pertences, o aluno Bernardo fala a respeito de um guarda chuva que ficou no chão:

Bernardo: VELEKA CHIVEDELA?

Alunos: Risos

Lucas: IA MÓIA.

Professora: DIT NA PERET.

Tradução:

Bernardo: GRANDE ESTÁ OLHANDO?

Alunos: risos.

Lucas: É MINHA;

Professora: VÃO PARA FRENTE.

(Anotações de diário de campo, 12/04/2016, 01:23:43 – 01:23:50).

No momento em que os alunos veem o guarda chuva no chão, tentam provocar um momento de descontração, que logo é policiado pela professora que pede com tom de “chamar a atenção” para que os alunos se desloquem mais para frente.

Nesse excerto, a língua ucraniana predomina e a professora, juntamente com os alunos, mais uma vez, trabalha com a pedagogia culturalmente sensível, ao permitir o uso das línguas da comunidade em contexto escolar, o que se pode relacionar à afirmação de Briggs (1998) ao mencionar que a ideologia linguística é criada, desafiada e legitimada e é no discurso que ela é produzida e divulgada.

Essa pedagogia culturalmente sensível, que se contrapõe à ideologia da padronização, é percebida em inúmeros momentos em sala de aula, que vão desde explicações de atividades até conversas paralelas. Em mais um momento de correção de atividades individuais, a professora se aproxima da turma do pré e do 1º ano e diz:

Professora; Josezinho OGÉ?

José: Sim

Professora: ZACOPEIE TUVÓ NEMI, DE CHUDÁ É USCOLHE NÉ? THÓ TE NE PRESNIE. ZÉ MARA ESTIQUELE.

Mara: Sim.

Professora: Mari ESTIQUELA?

Mari: NHE.

Tradução:

Professora; Josezinho JÁ TERMINOU?

José: Sim

Professora: JÁ COPIOU AQUI PARA MIM, VENHA CÁ É ESCOLA NÉ? PORQUE NÃO TROUXE? JÁ Mara TERMINOU?

Mara: Sim.

Professora: Mari TERMINOU?

Mari: NÃO.

(Anotações de diário de campo, 08/03/2016, 01:42:46 -01:43:06).

Como mencionado acima na fala de um pai, às vezes os sujeitos “tentam” aproximar a língua portuguesa da língua ucraniana. Esse fato pode ser constatado no excerto anterior quando a professora diz para o aluno a palavra ZACOPEIE. A professora, ao perguntar se aluno já havia copiado a tarefa, tenta produzir uma aproximação para com a língua ucraniana e essa aproximação é realizada pela hibridização das línguas portuguesas e ucranianas, porém, apesar de ser construída nesta interação, os sujeitos produzem a validação para esse modo de falar e consideram que se trata de uma palavra ucraniana.

Compreende-se, então, que “a linguagem lhe é dada somente de dentro para fora, em seu trabalho intencional, e não de fora para dentro em sua especificidade e originalidade material” (BAKHTIN, 2015, p. 60); a linguagem é criada espontaneamente e não através de padronização e normatização.

Momentos em que é possível perceber essa criação espontânea da língua pode ser relacionado a conversas paralelas. Um exemplo é quando os alunos do pré reclamam que estão com fome e a professora fala:

Professora: Vocês não almoçaram? O que vocês comeram?

Patrício: eu comi arroz e carne.

Professora: Não comeu FAÇÓIA Patrício?

Patrício: MAMO não cozinhou.

Mara: eu comi FAÇÓIA, RRESS e ovo.

Professora: E você Mari CHÓ TE ILA?

Mari: Ovo mexido.

Tradução:

Professora: Vocês não almoçaram? O que vocês comeram?

Patrício: eu comi arroz e carne.

Professora: Não comeu FEIJÃO Patrício?

Patrício: MÃE não cozinhou.

Mara: eu comi FEIJÃO, ARROZ e ovo.

Professora: E você Mari O QUE VOCÊ COMEU?

Mari: Ovo mexido.

(Anotações de diário de campo, 18/02/2016, 02:02:03 – 02:02:29)

No presente diálogo é possível perceber que a linguagem funciona espontaneamente; os sujeitos referem-se aos alimentos tanto em língua portuguesa como em língua ucraniana e esse fato não é determinado ou preestabelecido, os sujeitos sentem-se livres para usar a linguagem. Aqui é possível perceber que como diz Bakhtin (2015) a linguagem funciona de dentro para fora.

Nas observações e excertos analisados é possível constatar que as políticas linguísticas e ideologias linguísticas são criadas e (re)produzidas pelos próprios falantes. A instituição escolar aqui analisada, apesar de ser construída pela ideologia de ensino monolíngue e da padronização, com o seu material didático voltado para o ensino em língua portuguesa, nas interações em sala de aula, realiza uma pedagogia culturalmente sensível.

A professora é agente dessa pedagogia, permitindo o uso das línguas faladas na comunidade em contexto escolar e, também, usando estas línguas nas interações em sala de aula.

3.5. A formação das professoras: a instituição escolar como fator determinante na formação profissional

Aqui, tenta-se compreender a formação da identidade linguística das professoras, visto que elas atuam em um contexto de imigração em que os sujeitos falam/usam mais de uma língua em suas interações.

Neste sentido, é importante entender que a formação das professoras vai além da formação oferecida nos cursos de licenciatura, pois se dá ao longo das experiências de ensino, desde aquelas como alunas às aquelas obtidas na formação profissional. Tardif (2010) menciona que o saber do professor é um saber social. Desse modo, a prática docente mobiliza um conjunto plural de saberes:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36).

O saber do professor é uma construção que vai se reconstruindo mediante as experiências vivenciadas. Assim, observa-se nesta pesquisa que a formação profissional do professor envolve toda a experiência escolar, ela não é configurada como uma formação do curso de licenciatura, mas como uma construção histórica de toda a trajetória escolar.

Como anteriormente mencionado no tópico de apresentação dos sujeitos da pesquisa, as quatro professoras participantes, quando crianças eram moradoras de comunidades rurais de Prudentópolis; são descendentes de ucranianos, uma ainda tem ascendência polonesa. Todas tiveram como primeira língua a língua ucraniana, e adentraram no espaço escolar falando muito pouco da língua portuguesa.

Também como dito anteriormente, há alguns anos era normal as crianças chegarem à escola sem usar a língua portuguesa, já que as comunidades rurais de Prudentópolis mantinham-se relativamente fechadas, e o acesso dessas crianças ao centro urbano era dificultado, como pode ser percebido na fala de uma mãe quando fala a respeito de sua formação escolar:

A gente ia pra escola meio perdido né? Nem a cidade a gente conhecia, antigamente quase ninguém tinha carro, nossos TATOS¹⁰⁶ iam de carroça pra cidade, era longe e a viagem era cansativa, eles não iam direto como agora vão, a cada mês agora vão pra cidade, antigamente não era assim, o TATO e MAMA¹⁰⁷ iam só quando vendiam o que colhiam, faziam compra

¹⁰⁶ Tradução: PAIS.

¹⁰⁷ Tradução: PAI e MÃE.

que tinha que dar para bastante tempo, iam assim só umas duas vez por ano pra cidade e, as crianças eles nunca levavam, até porque se não a gente ficava com vontade de comer alguma coisa eles não iam poder comprar, aí pra evitar gastar eles não levavam a gente, por isso que a gente não aprendia o português né? A gente vivia isolado aqui, aqui onde só falava a nossa língua ucraniana, depois que fomos pra a escola tivemos que aprender o brasileiro, mas antigamente a gente não gostava de falar o português, porque não tinha onde usar, só falava na escola, agora todos devem saber falar o português, porque tá tudo muito moderno, as crianças desde bebê vão pra cidade, têm televisão, rádio, luz, agora é bem diferente de antigamente, nós se criamos no querosene, nem luz tinha, antigamente a gente só tinha os brinquedos que a MAMA fazia ou a gente inventava, boneca era só de sabugo, risos, hoje eu vejo, a minha filha tem uma boneca que fala um monte, a boneca ensina ela a falar o brasileiro, é por isso que o brasileiro tá tomando conta da nossa língua, ele está em tudo, a gente fala, ensina aos filhos a falar o ucraniano, mas depois que começam a ir pra escola não querem mais falar o ucraniano, aí acham só o português bonito. (Entrevista realizada dia 01/06/2016, 48min:30seg – 50min:15seg).

As experiências dessa mãe são partilhadas pelas professoras participantes da pesquisa, uma vez que vivenciavam os mesmos contextos de comunidades rurais na infância.

Minha intenção aqui é falar sobre a formação das professoras em relação aos usos linguísticos realizados por elas em contexto de sala de aula, diante disso, o relato anterior, no qual a mãe conta a sua trajetória para explicar como eram os usos linguísticos há alguns anos em comparação com os usos de agora, é interessante, pois as professoras durante a pesquisa comentavam experiências semelhantes. Os registros dessas experiências frequentemente limitam-se às notas e ao diário de campo. A aproximação com o relato da mãe se deve à compreensão de que as formações dos sujeitos nas comunidades rurais para os usos linguísticos são parecidas, pois, durante conversas com pessoas da comunidade, todas relatam a mesma trajetória contada pela mãe. Foram fatores determinantes para a manutenção dos usos das línguas imigrantes o fato de as comunidades serem relativamente fechadas e os sujeitos se deslocarem o mínimo possível para a área urbana. Os usos das línguas imigrantes eram percebidos em diferentes contextos: na igreja, na casa, em festas, nas interações entre os moradores, enfim, nas interações realizadas dentro da comunidade.

Porém, apesar dessas práticas linguísticas ocorrerem com bastante frequência nas comunidades, a escola, por ser “brasileira”, tinha como língua oficial a língua portuguesa, que há alguns anos não era “tão usada” pelos descendentes de imigrantes. No entanto, agora com a interação cada vez mais constante com o

centro urbano, com o acesso a tecnologias, a televisão, ao rádio, etc., essas práticas linguísticas vêm se modificando e assim promovendo uma reavaliação da língua portuguesa nesse contexto: é uma língua “boa”, “aceitável”, porque é a língua desses meios de comunicação e pode ser a língua das novas gerações.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, das quais mobilizo trechos quando falo sobre as informações dos participantes (ver tópico 2.4.2), as professoras relatam que aprenderam o português na escola. Uma das professoras – a professora Silmara, de 24 anos, católica, filha de descendentes ucranianos e poloneses moradores da área rural de Prudentópolis, falante das línguas ucranianas e portuguesas – passou a infância e parte da juventude na comunidade rural; moradora atual da área urbana, menciona que foi “difícil” o momento de aprender o português na escola, por isso ela e seus irmãos insistiram para os seus pais não ensinarem o ucraniano para a sua irmã caçula, já que, na visão da professora, o fato de não saber falar o português trouxe dificuldades para ela e seus irmãos mais velhos na escola.

Essa professora provavelmente teve os seus usos linguísticos da língua ucraniana restringidos no contexto escolar, já que comenta que na escola falava-se mais o português. Isso pode ser o que configura a formação linguística da professora para atuar hoje em escolas multilíngues. Ela tendo essa experiência, “digamos que nada agradável”, tenta configurar a escola como um espaço de uso da língua portuguesa, mesmo sabendo que seus alunos falam outras línguas além do português.

A professora Marlene, de 41 anos, católica, filha de descendentes de ucranianos, moradores da área rural do município, falante do ucraniano e português, passou a infância e parte da juventude na comunidade rural. Teve a experiência de aprender o português na escola, mas comenta que não foi difícil, pois conseguiu se “adaptar” rápido a língua portuguesa. Ela menciona que a professora não permitia o uso da língua ucraniana em sala de aula; os alunos deveriam aprender e falar somente o português. Essa professora, agora moradora da área urbana, no ano de 2016 tem a sua docência voltada para práticas linguísticas em língua portuguesa.

A professora Gabriele, de 53 anos, católica, filha de descendentes ucranianos, moradores da área rural de Prudentópolis, falante de ucraniano e português, passou sua infância na área rural; na juventude, foi estudar na área urbana e atualmente reside na área rural. Aprendeu a falar o português na escola;

estudou o antigo ginásio em um colégio interno na área urbana. Ela comenta que, mesmo sendo um colégio de freiras, falava-se muito pouco o ucraniano. A professora, no ano de 2016, usa muito pouco da língua ucraniana no espaço de sala de aula.

A professora Cássia de 37 anos, católica, filha de descendentes ucranianos, moradores da área rural de Prudentópolis, passou a infância e a juventude na área rural, falante de ucraniano e português, residente atualmente na área urbana. Aprendeu a falar o português na escola. Ela relata que a professora ensinava os alunos a falar o português, mas que a sua prática estava voltada para o uso da língua ucraniana. Essa experiência de ter uma língua da escola, mas a professora permitir o uso da língua falada na comunidade proporcionou uma formação um tanto diferente das outras professoras. A professora Cássia, no ano letivo de 2016, usava a língua ucraniana em diversos momentos em sala de aula.

Observando as experiências das professoras com o período escolar e com as línguas faladas na escola, percebe-se que os usos linguísticos das professoras frente aos alunos são carregados pelas suas experiências escolares e constituem experiências significativas para os alunos.

Essas práticas podem vir a contribuir para a formação identitária linguística dos alunos, pois, pelo que observamos nos relatos¹⁰⁸ das professoras, apenas uma das quatro usava e trabalhava, como aluna, na escola, a língua ucraniana. É essa professora que usa e trabalha com seus alunos nas línguas faladas na comunidade. O interessante de se destacar é que essa professora também teve um processo escolar no qual pode vivenciar a professora de ensino fundamental trabalhando na língua da comunidade. E então compreendemos que a sua experiência escolar de uso e valorização das línguas faladas na comunidade reflete na sua prática profissional no ano letivo de 2016.

As outras três professoras que tiveram os seus usos linguísticos “desvalorizados” e “deslegitimados” na escola conduzem a sua prática profissional voltada para essas experiências vivenciadas no contexto escolar. A escola, para elas, se configura como o espaço da língua portuguesa. Sendo a escola uma instituição de ensino brasileira, trabalha-se e usa-se a língua “legítima” da nacionalidade brasileira. As professoras aprenderam através de experiências

¹⁰⁸ Relatos registrados em notas e diário de campo.

escolares que a escola tem a sua língua (portuguesa) e que as línguas faladas na comunidade têm o seu espaço nas demais práticas da comunidade, mas não na escola.

Aqui se evidencia o que Tardif (2010) aponta: a história de vida dos professores (principalmente a socialização escolar) é de suma importância para a formação profissional; a formação do professor inicia-se com a sua própria relação com a escola, os professores “de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi possível perceber as interações de línguas imigrantes e portuguesa em contexto de letramentos em turma multisseriada. Essas interações demonstram que os participantes da pesquisa constituem e são constituídos por políticas linguísticas, as quais dialogam com ideologias linguísticas.

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as políticas linguísticas em comunidades de descendentes de imigrantes (predominantemente ucranianos), na cidade de Prudentópolis, no interior do Paraná. Como possíveis respostas, pode-se destacar que os moradores das comunidades produzem e (re)produzem políticas linguísticas.

Os sujeitos demarcam fronteiras linguísticas quando reproduzem as ideologias linguísticas de quais línguas são permitidas nos ambientes frequentados. Por exemplo, os sujeitos usam as línguas ucranianas nas comunidades rurais, mas quando estes vão até a área urbana a língua que passa a ser a majoritária é a portuguesa, já que os estabelecimentos comerciais têm o seu funcionamento regido pela língua portuguesa. Embora no município de Prudentópolis alguns estabelecimentos contratem funcionários falantes das línguas ucranianas, a maior parte da interação no comércio se dá em língua portuguesa.

Outra política e ideologias linguísticas observadas estão relacionadas à questão da “língua bonita”, que aparece em inúmeros momentos nas falas dos participantes desta pesquisa. Uma das falas, que foi usada como referência na seção 3.3. e que retomo aqui é quando uma mãe diz que é muito bonito falar o ucraniano, que é muito bonito que a criança realize práticas religiosas em língua

ucraniana. Ou seja, é muito bonito aos olhos da mãe, da igreja e dos fiéis que a criança consiga participar de práticas litúrgicas em língua ucraniana. A “língua bonita” aqui está atrelada a um valor religioso; a “língua bonita” é uma questão de aproximação aos costumes e tradições religiosas deste povo. Aquilo que é considerado belo em termos dos usos linguísticos está relacionado à ucraneidade, que mais especificamente à religião católica de rito ucraniano e à língua ucraniana.

Outro momento em que aparece o termo “língua bonita” é em relação à escola. Uma mãe comenta que quando as crianças começam a frequentar a escola passam a achar somente a língua portuguesa bonita. Esse fato pode estar relacionado à língua culta, à língua normatizada que estabelece uma noção de “certo” e “errado”, além de estar relacionado à língua legítima, dos grupos dominantes. Os sujeitos participantes da prática escolar algumas vezes reproduzem a ideologia de que se deve falar a língua nacional padronizada, desse modo, esses sujeitos reproduzem a ideologia da língua “boa” e “aceitável”.

Nessa pesquisa, observou-se que a igreja (re)produz políticas linguísticas e ideologias linguísticas. A igreja tem diversos manuais escritos em língua ucraniana, incentiva os fiéis a falarem a língua ucraniana, tanto dentro da igreja como na comunidade; produz formas de ensinamento da língua ucraniana, evidenciada nesta pesquisa através de aulas da catequese; incentiva na manutenção de costumes e tradições ucranianas.

Uma política linguística fortemente apoiada pela igreja refere-se ao cumprimento; por meio do qual os sujeitos produzem legitimação e deslegitimação das línguas faladas nas comunidades. O cumprimento realizado em língua portuguesa (*bom dia, boa tarde, boa noite*) por descendentes de ucranianos é considerado falta de respeito pela maior parte dos participantes da pesquisa. Desse modo, a língua portuguesa nesta ocasião é deslegitimada. A igreja produz aqui a ideologia linguística de qual língua é “boa” “aceitável” para o momento da prática linguística.

Nessa pesquisa, foi possível compreender que a igreja é de suma importância para a manutenção da língua ucraniana e para a criação de uma identidade de grupo. Os sujeitos investigados constituem uma identidade ucraniana, eles se autodeclaram ucranianos, mesmo tendo outras etnias presentes em sua família. A língua e a religião para esse povo são marcas de sua identidade.

O primeiro objetivo específico pretendeu investigar como a escola trabalha com esses alunos, focalizando como essas línguas são tratadas em contexto escolar. Uma das questões mais observadas é em relação à pedagogia culturalmente sensível, que se contrapõe à ideologia linguística do ensino monolíngue. A professora faz um movimento que possibilita a inserção das línguas faladas nas comunidades em interações em sala de aula, essas línguas funcionam em diferentes momentos, que vão desde conversas paralelas (com temas do cotidiano) até explicações de atividades.

Tanto os alunos como a professora são agentes que promovem essas políticas e ideologias linguísticas observadas em sala de aula. Nas conversas paralelas os participantes da pesquisa transitam de uma língua para outra sem uma prévia sistematização, as línguas (ucranianas e portuguesas) funcionam sem um lugar demarcado para cada língua. Nestas interações é possível observar que a língua funciona como uma corrente discursiva.

No entanto, quando o assunto é material didático, a língua utilizada é a língua portuguesa. Entendemos que o uso da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita, mediado pelo material didático se deve ao fato de esse material estar escrito nesta língua. Esse material encaminha para uma política linguística de ensino monolíngue na língua nacional. Mas, em explicações individuais e às vezes para as turmas, a professora utiliza as línguas imigrantes para as interações com os alunos.

O segundo objetivo específico desta pesquisa pretendeu analisar as políticas linguísticas construídas pelos sujeitos (professores e alunos) nas ações relativas às línguas no contexto escolar. Como já mencionado anteriormente, a professora promove uma política relacionada à pedagogia culturalmente sensível ao trabalhar usando as línguas das comunidades para as interações com os estudantes.

Mas outras inúmeras políticas linguísticas puderam ser observadas no contexto escolar pesquisado. Uma delas relaciona-se ao pertencimento à comunidade; a professora moradora da área urbana, apesar de ser falante das línguas ucranianas faladas pelos alunos, não era moradora local e os alunos às vezes a consideravam como alguém de fora. Esse fato pode ser observado em inúmeros momentos, em muitos deles a estagiária que era moradora local estava presente. Um exemplo é quando os alunos conversam sobre acontecimentos da comunidade em língua ucraniana com a estagiária, algumas vezes a professora

estava por dentro assunto, mas as crianças dirigiam-se somente à estagiária, como se a professora não fizesse parte do contexto.

Desse modo, a professora muitas vezes tentava promover uma “aproximação” com os estudantes, que pode ser observada em diversos momentos, muitos deles relacionados a conversas paralelas em que a professora questiona os alunos sobre assuntos das comunidades, da igreja e familiares. A professora talvez tentava mostrar aos alunos que, apesar de ela não morar na comunidade, faz parte do contexto e que também conhece e pertence a uma realidade parecida com a deles.

Outra política linguística observada é em relação à hibridização das línguas ucranianas e portuguesas e da validação destas línguas pelos sujeitos. Compreendemos, nesta pesquisa, que os sujeitos agregam valores às línguas, com isso as diversas línguas faladas em diversos contextos produzem diversos valores relacionados a elas. A língua portuguesa ora é a língua que se contrapõe à identidade ucraniana, ora é a língua valorizada da escola; a língua ucraniana ora é a língua da identidade, o que envolve também ser a língua da igreja e das práticas religiosas, ora é a língua dos não escolarizados.

Observou-se ainda que muitas palavras da língua portuguesa são hibridizadas com elementos da língua ucraniana, para, talvez, trazer estas palavras o mais próximo possível da língua ucraniana. Alguns sujeitos das comunidades investigadas mencionam que a língua que eles falam é muito misturada, essa mistura é aceita e validada pelos falantes.

O terceiro objetivo específico pretendeu pesquisar as ideologias linguísticas dos falantes sobre as línguas presentes/usadas no seu contexto. Durante a pesquisa observou-se diversas ideologias linguísticas em relação as línguas faladas por esses sujeitos participantes da pesquisa, algumas delas já mencionadas como a ideologia da padronização e do monolinguismo. Compreende-se aqui que as ideologias linguísticas estão estritamente relacionadas às políticas linguísticas, desse modo, embora não mencione que também são políticas linguísticas, o leitor pode compreender que ambas estão em uma relação dialógica.

Alguns dos participantes desta pesquisa nomeiam a língua portuguesa como língua brasileira, essa nomeação está relacionada à ideologia da construção do Estado-Nação. Estes sujeitos não se referem à língua portuguesa como sendo diferente da língua brasileira, talvez até tenham a consciência de que existem inúmeras línguas brasileiras, mas essas não são mencionadas como diferentes nas

falas dos sujeitos. Identifiquei aqui que essa nomeação está relacionada com a construção de consciência de política linguística, ou seja, os sujeitos que tiveram acesso à escola e participaram da produção da política linguística de que no Brasil falamos a língua portuguesa, chamam-na de língua portuguesa, os sujeitos que não tiveram muito acesso à escola compartilham de uma política linguística do grupo de que a língua é brasileira porque é uma língua falada no Brasil.

Dessa forma, com esta pesquisa foi possível perceber que as línguas agregam valores aos falantes, e o contexto histórico e social em que essas línguas são usadas produz diversos significados e valores para as sujeitos. Os falantes agregam valores diferentes para a língua da escola, da igreja, do dia a dia, do comércio, da casa.

REFERÊNCIAS

AMIR, Alia; MUSK, Nigel. Language policing: micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom. **Classroom Discourse**, 4:2, 151-167, DOI: 10.1080/19463014.2013.783500, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/19463014.2013.783500>

ALTEMHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASKER, A., & MARTIN-JONES, M. "A classroom is not a classroom if students are talking to me in Berber": Language ideologies and multilingual resources in secondary school English classes in Libya. **Language and Education**, 27(4), 343–355, 2013.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.) **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 81-110, 2014.

BACHMANN, Iris. PlanetaBrasil: language practices and the construction of space on Brazilian TV abroad. In: **Language Ideologies and Media Discourse**. Edited by Sally Johnson and Tommaso M. Milani. New York: Continuum International Publishing Group, p. 81-100, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, v. 34, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, Estética da criação verbal, v. 4, 2009.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 4^o Ed. – São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 4^o Ed. – São Paulo: Martins Fontes, p. 307-336, 2003.

_____. **Yo también soy**: (fragmentos sobre el otro). Taurus, 2000.

_____. **O problema do texto**. Estética da criação verbal, p. 327-358, 1997.

_____. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. Trad. PEREIRA, Maria Ermantina Galvão G. São Paulo: MARTINS FONTES, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHÍNOV; V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara Frateschi. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARRETT, Rusty. Language Ideology and Racial Inequality: Competing Functions of Spanish in an Anglo-owned Mexican Restaurant. **Linguistics Faculty Publications**. Paper 10. http://uknowledge.uky.edu/lin_facpub/10. p. 163-204, 2006.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. In: **Regimes of language: ideologies, politics, and identities** - Paul V. Kroskrity. Santa Fé NM: School of American Research Press, p. 139-204, 2000.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 9-32, 2006.

BLOMMAERT, Jan. Language policy and national identity. In: RICENTO, T. (Org.) **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, USA: Blackwell, p. 238-254, 2006.

BORUSZENKO, O. **Os Ucrânianos**. 2 ed. Curitiba: Editora Cultural, 1995.

BORTONI-RICARDO, S.M. e DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M.I.P. ; ASSIS- PETERSON, A.A. (orgs.), **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, Mercado das Letras, 2001.

BREUNIG, Carmen Grellmann. “Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” Bilingüismo como pedagogia culturalmente sensível. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 31-44, 2007.

_____. **Alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em contexto multilíngue**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRIGGS, Charles L. You’re a Liar – You’re Just Like a Woman! Constructing Dominant Ideologies of Language in Warao Men’s Gossip. In: **Language ideologies: practice and theory/ SCHIEFFELIN, Bambi B; WOOLARD, Kathiyn A.; KROSKRITY, Paul V.** New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, p. 229-255, 1998.

CÁCCAMO, Celso Alvarez. Construindo a Língua no discurso público: Práticas e ideologias linguísticas. **Revista Internacional da Associação Galega da Língua**, v. 50, p. 131-150, 1997.

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-62, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARRACO, C. A. (Eds). **Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, p. 287-302, 2015.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CALVACANTI, Marilda, C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 45-66, 2007.

COX, Maria Inês Pagliari; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. TRANSCULTURALIDADE E TRANSGLOSSIA: PARA COMPREENDER O FENÔMENO DAS FRICÇÕES LINGUISTICO-CULTURAIS EM SOCIEDADES CONTEMPORANEAS SEM NOSTALGIA. In: CALVACANTI, Marilda, C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 23-44, 2007.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. **Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?**. The modern language journal, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia lingüística**. Ediciones AKAL, Cambridge University Press, 2000.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic?'. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GAL, Susan. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, Clare; STEVENSON, Patrick. **Language Ideologies, Policies and Practices Language and the Future of Europe**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, P. 13-27, 2006.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. ISSN 1678-460X, v. 31, 2015.

GARCEZ, Pedro Moraes.; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. **Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula**. Calidoscópio, v. 10, n. 2, p. 211-224, 2012.

GARCEZ, Pedro M. **Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada.** In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Política e Políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 79-92, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Palavras escritas, indícios de palavras ditas.** Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **A Imigração Ucraniana ao Paraná: Memória, Identidade e Religião.** Curitiba: UFPR, 2012.

GUIL, Luiz Francisco. **As linhas de Prudentópolis.** Curitiba: Arte Editora, 2015.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade;** tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HORNBERGER, N. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Vol. 7, Issues 2&3, p. 155-171, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. **Language ideology and linguistic differentiation.** In: KROSKRITY, Paul. (org). Regimes of Language: ideology, politics and identities. Santa Fé: School of American Research Press, p. 35-84, 2000.

JUNG, Neiva Maria. **A (RE) PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA COMUNIDADE E NA ESCOLA.** Ponta Grossa: UEPG, 2009.

_____. **Identidades Sociais na Escola: GÊNERO, ETNICIDADE, LÍNGUA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE RURAL MULTILÍNGÜE.** Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós graduação em Letras, Porto Alegre, 2003.

KRAUSE-LEMKE, Cibeles. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná-Brasil.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** In: Kleiman, Angela B. (Ed.). Os significados do

letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KEIMAN, Angela B. **A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada.** In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.) *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos.* Brasília: Planalto, p. 187-202, 2002.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme Batista dos. **Estudos de letramento do professor:** percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.) *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.* Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 183-204, 2014.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies in the Expression and Representation of Arizona Tewa Identity. In: **Regimes of language:** ideologies, politics, and identities. Paul V. Kroskrity. Santa Fé N M: School of American Research Advanced Seminar Series, p. 329-359, 2000.

_____. Arizona Tewa Kiva Speech as a Manifestation of a Dominant Language Ideology. In: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **LANGUAGE IDEOLOGIES** Practice and Theory. New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, p. 103-122, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na Era da Globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-148, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-134, 2013.

_____. **Do casulo ao movimento:** a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MAKONI, Sifree; MEINHOF, Ulrike; *Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua.* in: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, p. 191-213, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., orgs. **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

YU, Chang Man. **Faxinais no Paraná**. GEOGRAFIA (Londrina), v. 3, n. 3, p. 84-106, 1985.

MCCARTY, Teresa L. **Ethnography and Language Policy**. Edited by Teresa L. McCarty, ed. New York: Routledge, 2011.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 18-52, 2013.

_____. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-108, 2006.

_____. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OGLIARI, Marlene Maria et al. **As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto sociolinguístico brasileiro**. 1999.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Synergies Brésil, v. 1, p. 19-26, 2009.

_____. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (Org.). **O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI.; M.C. CAVALCANTI (eds.), **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics** v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

_____. Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, Thomas (Ed.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Austrália: Blackwell Publishing Ltd, p.3-9, 2006.

_____. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: RICENTO, Thomas (Ed.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Austrália: Blackwell Publishing Ltd, p. 10-23, 2006.

REES, Dilus Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, p. 30-50, junho de 2011.

RIVAS, Claudia Cecilia Martínez. Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas no Brasil e no México. **Anais do V SAPPIL–Estudos de Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 132-146, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

_____. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-78, 2013.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 08, 2004.

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda Do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol.47 nº.2 Campinas: July/Dec. 2008.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

_____. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski. Language, identity and power issues: hybridism in East Timor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, Inês (org), **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SILVA; Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.) **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 53-79, 2014.

SIMIONATO, Marta Maria. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/>>

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.

STEVENSON, Patrick. ‘National’ Languages in Transnational Contexts: Language, Migration and Citizenship in Europe. In: MAR-MOLINERO, Clare; STEVENSON, Patrick. **Language Ideologies, Policies and Practices Language and the Future of Europe**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, p. 147-161, 2006.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e linguística portuguesa, v. 8, n. 2, p. 465-488, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIGOTSKY, Louís. Seminovith. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica**. BAKHTIN, Mikhail. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Sobre poética sociológica. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos.[Links], 1976.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. **Language ideology**. Annual review of anthropology, p. 55-82, 1994.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

Anexos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vanessa Makohin Costa Rosa, aluna de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou convidando você, professor da Escola Municipal Rural Linha Eduardo Chaves ou da Escola Municipal Rural Linha Sete de Setembro ou pai, mãe, responsável legal de aluno da Escola Municipal Rural Linha Eduardo Chaves ou da Escola Municipal Rural Linha Sete de Setembro, a participar de um estudo intitulado “**Estudo sobre ideologias linguísticas e políticas linguísticas de alunos multilíngues descendentes de imigrantes em processo de letramento em salas multisseriadas**”. Este estudo visa confrontar as ideologias e políticas linguísticas (tanto oficiais quanto desenvolvidas por outros atores sociais) existentes no contexto de educação em escolas multisseriadas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa pesquisa se mostra relevante, pois visa analisar os processos ideológicos sob a linguagem, bem como as políticas linguísticas que legitimam esses processos.

- a) O objetivo dessa pesquisa é investigar as políticas e ideologias linguísticas em comunidades de descendentes de imigrantes (predominantemente ucranianos), na cidade de Prudentópolis no interior do Paraná, principalmente nos processos de letramento nas séries iniciais em duas escolas multisseriadas.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma ou mais entrevistas individuais a serem agendadas no período de fevereiro de 2016 a setembro de 2016 e conduzidas pela pesquisadora responsável nas dependências da Escola Municipal Rural Linha Eduardo Chaves ou da Escola Municipal Rural Linha Sete de Setembro ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. O áudio das entrevistas será gravado e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) Para tanto, você deverá comparecer a Escola Municipal Rural Linha Eduardo Chaves ou da Escola Municipal Rural Linha Sete de Setembro, situada em respectivas comunidades no interior da cidade de Prudentópolis-PR, ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier, para a realização da(s) entrevista(s), o que levará aproximadamente uma hora.
- d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que as entrevistas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) o avanço nos estudos sobre ideologias e políticas linguísticas sobre as línguas ucranianas e portuguesas nas comunidades pesquisadas 2) a divulgação sobre a necessidade de estudos que tenham

por foco o contexto de educação multilíngue no Brasil. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

- g) A pesquisadora Vanessa Makohin Costa Rosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, responsável por este estudo, poderá ser contatada por e-mail (vanessamakohin@gmail.com) ou por telefone (4299107-0709), de segunda à sexta-feira, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.**
- j) As entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD).

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Prudentópolis, _____ de _____ de 2016.

Vanessa Makohin Costa Rosa - Pesquisadora responsável

Rubricas:

Participante da pesquisa e/ou responsável legal _____