

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**O MULTILINGUISMO NA ESCOLA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM  
UMA COMUNIDADE DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ**

MARINGÁ-PR  
2016

JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**O MULTILINGUISMO NA ESCOLA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM  
UMA COMUNIDADE DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá,  
com requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora  
em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung

MARINGÁ-PR  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S471m Semechechem, Jakeline Aparecida  
O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná / Jakeline Aparecida Semechechem. - - Maringá, 2016.  
271 f. il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa Dra Neiva Maria Jung  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

1. Práticas lingüísticas. 2. Multilinguismo. 3. Língua ucraniana. 4. Políticas Lingüísticas. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título

CDD 21.ed. 401.4

MGC-001423

JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**O MULTILINGUISMO NA ESCOLA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM UMA  
COMUNIDADE DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual  
de Maringá, como requisito parcial para obtenção  
do grau de Doutora em Letras, área de  
concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em **29 de março de 2016**.

BANCA EXAMINADORA



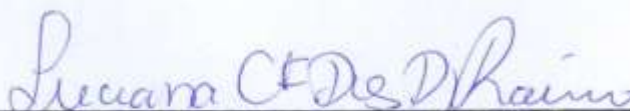
---

Profª Drª Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



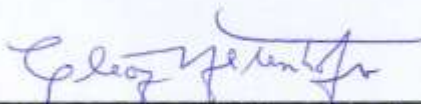
---

Profª Drª Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/Porto Alegre-RS



---

Profª Drª Regina Coeli Machado e Silva  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/ Foz do Iguaçu-PR

Dedico esta tese aos participantes da pesquisa que, além de contribuírem para a sua realização, tornando-a possível, me oportunizaram muitas aprendizagens e foram responsáveis por eu ter partido com boas lembranças e muitas saudades.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas e instituições que contribuíram para a realização desta pesquisa.

- À professora Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung pela orientação desta pesquisa, pelo tempo e trabalho dedicado na leitura de muitas e muitas páginas até esta versão final, pelas interlocuções, pelas sugestões e contribuições significativas. Agradeço também pela liberdade que me concedeu para fazer escolhas, por compreendê-las e apoiá-las e por sempre valorizar todo o processo de pesquisa e não apenas do produto final, o que foi essencial durante a produção desta tese. Pelo incentivo acadêmico e profissional durante este curso... De modo especial, agradeço por seu trabalho de pesquisa ter sido o grande motivador para que eu escolhesse tomar os rumos da pesquisa etnográfica e dos estudos sobre multilinguismo no mestrado. Enfim, agradeço por todo tempo e trabalho dispensado comigo desde o mestrado, por todos esses anos de interlocução, de produções conjuntas, de aprendizagens e por todas as suas contribuições para a minha formação acadêmica e profissional.

- À banca examinadora deste trabalho: aos professores Dr. Cléo Vilson Altenhofen, Dr.<sup>a</sup> Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Di Raimo e Dr.<sup>a</sup> Regina Coeli Machado e Silva. As leituras, as discussões, os apontamentos, as sugestões e as contribuições desta banca examinadora foram muito significativas e de suma importância para este trabalho, além de serem oportunidades ímpares de aprendizagem.

- À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Clara de Azeredo Bicudo Keating por ter gentilmente aceitado me orientar, durante o estágio de doutorado, por toda a atenção dispensada durante o processo para verificar e viabilizar meu aceite na Universidade de Coimbra, fundamental para que, no final, isso fosse possível. Pelas interlocuções, pelo seu olhar para os dados e pelas questões interessantes suscitadas sobre eles e sobre esta pesquisa e pelas sugestões significativas para o andamento do trabalho.

- À Dr.<sup>a</sup> Olga Solovova, investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, por todo o tempo e atenção dispensados a mim e a minha pesquisa durante a estadia em Coimbra, pela oportunidade de trabalho conjunto, pelos momentos de discussão e aprendizado, pelo compartilhamento de saberes teóricos, de sua pesquisa e de uma Ucrânia “Soviética”, importantíssimos para a minha compreensão de muitos significados locais e para o processo analítico desta pesquisa. Também por seu trabalho de pesquisa ser inspirador de

novos “olhares”, de percursos tomados no processo de análise e de escrita desta tese. Ainda por ter compartilhado comigo sua biblioteca e fontes bibliográficas riquíssimas que foram fundamentais para este trabalho. Pela gentileza com os *golubtsis* russos.

- À professora Dr.<sup>a</sup> Marylin Martin-Jones, por, desde 2009, ter olhado com atenção e interesse para minha pesquisa, pelas oportunidades de interlocução, pelas contribuições com a pesquisa antes mesmo da fase do doutorado ser iniciada. Pela indicação e referência para a Prof.<sup>a</sup> Maria Clara para a realização do estágio na Universidade de Coimbra.

- A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, que também contribuíram com a minha formação.

- À CAPES, pelas bolsas de estudos que possibilitaram tempo para trabalhar nesta pesquisa, minha estadia em Prudentópolis e na Universidade Coimbra.

- Aos participantes, interlocutores desta pesquisa, embora seus nomes não sejam mencionados para preservar suas identidades reais neste trabalho: aos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio, por terem aceitado abrir suas vidas em prol da minha pesquisa, pelos diálogos e pela companhia. Ao 6.º ano e à professora de português, pela “festinha” para minha despedida e, ao 3.º ano, pelo convite de formatura. Enfim, a todos, por terem se tornado tão carinhosos comigo e por terem tornado um processo tão difícil mais leve e com alegrias.

- Aos pais dos alunos, por terem confiado em mim e permitido que seus filhos participassem deste trabalho. Às mães com as quais foi possível uma interlocução mais próxima, muito obrigada!

- A todos os professores que aceitaram este trabalho e que contribuíram com esta pesquisa, a aqueles que abriram as portas de suas salas de aulas e, em especial, aos professores de Português, de Inglês, de Artes e de História do 6.º ano e aos professores de Sociologia, de Filosofia e de História do 3.º ano e à professora de língua ucraniana do CELEM, por terem se tornado tão atenciosos comigo e dispostos com esse trabalho.

- Às funcionárias da escola, da cozinha, da biblioteca, da secretaria, por também terem sido minhas interlocutoras, pela disposição em contribuir com a pesquisa, pela atenção

com que passaram a me receber com o passar do tempo e pelos momentos de conversas e de aprendizagens.

- Ao diretor e ao vice-diretor que, além de autorizarem a realização do trabalho em uma fase de mudanças na escola, me deixaram à vontade para realizá-lo. Ao diretor por ter me cedido seu espaço para que eu tivesse um lugar para realizar as entrevistas.

- Às pedagogas que colaboraram e contribuíram com este trabalho e que não cercearam meu livre trânsito pela escola.

- Ao Núcleo Regional de Educação, que autorizou a realização deste trabalho na escola sem qualquer ressalva em relação aos procedimentos propostos.

- Aos meus colegas, integrantes e ex-integrantes do grupo de Pesquisa Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo (LEIAM), pelas interlocuções realizadas nesses anos. Em particular, à Adriana Dalla Vecchia e ao Rafael Petermann pelos momentos de trocas e de companheirismo e por se disporem a fazer a leitura desta pesquisa. À Adriana por todo o trabalho e tempo dispensado na revisão textual da versão para a defesa, pelas sugestões de organização textual e pelas questões suscitadas, contribuições valiosas na fase final deste trabalho. Ainda à Adriana e à Mônica, pelo apoio técnico na defesa.

- Ao Adelino Marques, da secretaria do PLE, por todo o trabalho e por sempre ser tão solícito, gentil e prestativo.

- Aos professores e pesquisadores que contribuíram com interlocuções sobre esse trabalho: À professora Dr.<sup>a</sup> América Cesar, a quem tive a oportunidade de conhecer somente em Portugal, pela companhia e gentileza mesmo que na pouca convivência que tivemos, pelas interlocuções sobre este trabalho e sobre a vida. Ao professor Dr. Celso Álvarez-Cáccamo, pela leitura e apontamentos significativos em uma das propostas deste trabalho, por ocasião de um fórum do Simpósio Internacional da Associação de Estudos do Discurso e Sociedade (EDiSo). Ao Dr. Cléo Wilson Altenhofen, pelo interesse, pelo apoio e pela interlocução constante sobre esta pesquisa nos congressos em que nos encontramos. A Dr.<sup>a</sup> Cristina Marques Uflacker, pela atenção dispensada comigo em uma conversa significativa e pelo envio de textos sobre *Assessment*. À Dr.<sup>a</sup> Regina Coeli Machado e Silva, pelos momentos de interlocução e contribuição com seu olhar etnográfico, antes e depois do exame



de qualificação. À Vanessa, pela companhia, pelas discussões e trocas de experiências no ENMP em Florianópolis.

- À Jane, pela parceria e interlocuções no processo de seleção do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), por sua companhia e a de seu esposo na viagem a Portugal e em Portugal. À Sueli pela acolhida e companhia em Coimbra.

- À coordenadora do curso de Letras a distância da Universidade Estadual de Maringá, Wilsilene, por ter aceitado meu afastamento para o estágio e possibilitado que eu retomasse minhas atividades após meu retorno. Às minhas colegas do EaD, Kátia e Érika Antonia, que realizaram as atividades durante a minha ausência.

- Ao Ronan Gustavo, meu namorado, não apenas por ter compreendido e me apoiado em minhas inúmeras ausências, para o trabalho de campo em Prudentópolis, para o estágio em Portugal e para as horas dedicadas ao estudo, mas, pelas vezes que deixou de fazer as suas atividades para fazer favores para mim porque eu estava fora ou para que eu pudesse dedicar mais tempo ao estudo. Por sempre torcer por mim e por sempre se preocupar tanto comigo, em algumas questões até mais do que eu mesma.

- À minha família, por todo apoio sempre, em especial a minha mãe, por todo apoio e créditos, quando ainda a entrada na universidade era um plano. Aos meus pais por compreenderem minhas ausências e me esperarem sempre. À minha irmã, por ser sempre minha interlocutora e ouvinte para todas as horas e por ser suporte de nossa família em momentos em que eu não posso estar presente.

- A Deus que mesmo com minha ausência, está presente comigo, tornando tudo possível.

*A luz da lamparina dançava  
frente ao ícone da Santíssima Trindade.*

*Paciente, a avó ensinava  
a prostrar-se em reverência,  
persignar-se com três dedos  
e rezar em língua eslava.*

*De mãos postas, a menina  
fielmente repetia  
palavras que ela ignorava,  
mas Deus entendia.*

*(Helena Kolody)*

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola:** práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. 271f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

## RESUMO

Esta etnografia da linguagem busca compreender como alunos, professores e a comunidade escolar produzem o espaço sócio-político da língua brasileira de imigração - o ucraniano - e do multilinguismo em uma escola pública localizada em uma comunidade rural multilíngue no município de Prudentópolis, no Sudeste do estado do Paraná, Sul do Brasil. Os pressupostos teóricos que orientam este estudo compreendem a linguagem como prática social, o multilinguismo como um conjunto de recursos comunicativos ideologicamente carregados que constitui o repertório linguístico das pessoas, as práticas linguísticas como atividades semióticas realizadas por meio da linguagem, mercados linguísticos como não unificados, e políticas linguísticas produzidas pelas práticas e ideologias linguísticas. Os dados foram gerados em 2013, por meio de um trabalho de campo na escola em duas turmas, um 6.º ano do Ensino Fundamental e um 3.º ano do Ensino Médio, e em todo o ambiente escolar e na comunidade. A análise de dados descreve como os alunos, professores e funcionários mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola, nas aulas e fora delas, e que valores são associados a esses recursos na comunidade. Os dados mostram que há similaridades e diferenças nas duas turmas. Embora majoritariamente em ambas as turmas as práticas linguísticas que envolviam a língua ucraniana fossem realizadas pelos alunos em conversas subordinadas às atividades e em participações adjetivadas como exuberantes, no 6.º ano, alguns meninos costumavam se alinhar a pisos conversacionais sobre a pauta da aula e cossustentados com os professores e com toda a turma por meio da língua ucraniana nas aulas de línguas, e no 3.º ano, tendo em vista a maior ocorrência de conversas subordinadas às atividades, o uso da língua ucraniana era mais visível. Para além das aulas, as práticas linguísticas que envolviam a língua ucraniana também aconteciam entre funcionários e professores, e textos com escrita em cirílico circulavam pela escola. Em relação a variável das práticas linguísticas entre as duas turmas, uma iniciante do Ensino Fundamental e outra concluindo o Ensino Médio, além de estar relacionada a idade dos alunos, aos repertórios linguísticos dos participantes, aos modos de participação nas aulas, ela aponta para uma política linguística local que possibilita o uso da língua ucraniana e o multilinguismo em alguns momentos das aulas e na escola e outros como espaços para línguas oficiais. Na comunidade, há línguas ucranianas que estão articuladas a valores e grupos sociais distintos. A língua ucraniana local, que constitui o repertório da maioria dos alunos, professores e funcionários, é associada a uma identidade de ucraniedade local, ao rural e tem valores associados às práticas sociais locais e como símbolo de pertencimento, com incipiente valor de produto cultural local e translocalmente, enquanto para um pequeno grupo a língua ucraniana culta tem valor como capital linguístico local e translocal e representa mobilidade linguística translocalmente. Defende-se nesta tese que na produção do espaço sócio-político da língua ucraniana na escola, as práticas linguísticas, valores das línguas e as ideologias linguísticas subjacentes tencionam em políticas linguísticas locais para o monolingüismo e para o multilingüismo. O espaço sócio-político da língua ucraniana e do multilingüismo na escola contribui para cossustentar, principalmente valores locais das línguas ucranianas e da cultura da comunidade.

Palavras-chave: Multilinguismo. Língua ucraniana. Prudentópolis. Práticas linguísticas. Políticas linguísticas.

SEMECHECHEM, J.A. **Multilingualism at school:** linguistic practices in a Ukrainian immigration community in Paraná. 2016. 271f. Doctoral Thesis. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

### ABSTRACT

The present linguistic ethnography research investigates how students, teachers and members of a school community as a whole engender the sociopolitical space of a Brazilian immigrant language - Ukrainian - as well as that of multilingualism, in a public school situated in a rural multilingual community in the municipality of Prudentópolis, in the southeast of the state of Paraná, in the south of Brazil. The overarching theoretical framework shaping the study comprises an understanding of language as social practice, multilingualism as a set of ideologically informed communicative resources which make up our linguistic repertoires; of language practices as semiotic activity occurring through the use of language; of linguistic markets that are not unified and of language policies being forged by language practices; and language ideologies. The data was generated in 2013 during fieldwork carried out in the school and community environments as a whole and encompasses specifically two different class groups - a sixth-grade elementary school group, and a third-year of high school group. Data analysis describes how students, teachers and school personnel harness their communicative resources in Ukrainian during language practices occurring in school, both during and outside of class, and how, within the community, value is assigned to such resources. The data generated allowed us to observe similar as well as distinct processes in place in both classroom groups. Although in both groups practices involving the Ukrainian language were implemented by students mostly in conversations which were subordinate to classroom activities and in participations which could be qualified as exuberant, in the sixth-grade group, some boys would align themselves to conversational floors in Ukrainian, in debates regarding the lesson plan during language class, and the floor was supported, on such occasions, by teachers as well as classmates. Furthermore, in the third-year of high school group, considering the higher frequency of subordinate conversations taking place, the use of Ukrainian was even more noticeable. Outside the classroom environment, language practices involving the Ukrainian language would also occur between members of the school staff and teachers, and texts in Cyrillic were seen to circulate around the school community. Regarding the variation of language practices observed between both groups, one still in its elementary school years and the other about to graduate from high school, besides being dependent on students' age, on the linguistic repertoires of participants, and on the different ways of participating in class, this variation points to a local language policy that allows for the use of Ukrainian and of multilingualism on occasions, during class and in school as a whole, as well as in other contexts, such as spaces assigned for official languages. Within the community there are Ukrainian languages associated to distinct values and social groups. The local Ukrainian language, part of the linguistic repertoire of a majority of students, teachers and members of the school staff, is associated with a local identity of Ukraineness, with the rural context and with local social practices. It suggests membership and is incipiently valued as a local and translocal cultural product, while for a small group of people within the community, standard Ukrainian is valued as local and translocal linguistic capital and denotes translocal mobility. The research looks at the production of the sociopolitical space of Ukrainian in the school in question, in which language practices, language values and underlying language ideologies create tensions in local language policies towards monolingualism as well as multilingualism. The sociopolitical space of the Ukrainian language and of multilingualism in the school supports local values of Ukrainian languages and of the community culture.

Keywords: Multilingualism. Ukrainian language. Prudentópolis. Language practices. Language policies.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1 PRUDENTÓPOLIS E A ESCOLA DE LINHA VERDE: CENÁRIOS MULTILÍNGUES DO BRASIL.....</b>	<b>30</b>
1.1 A HISTÓRIA DE PRUDENTÓPOLIS E O ESTABELECIMENTO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS: DAS FLORESTAS ÀS IGREJAS .....	30
1.2 PRUDENTÓPOLIS: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS.....	41
1.3 A COMUNIDADE E A ESCOLA DE LINHA VERDE .....	44
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO .....</b>	<b>55</b>
2.1 LÍNGUA(GEM), MULTILINGUISMO E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS .....	55
2.2 MERCADOS LINGUÍSTICOS E LÍNGUA LEGÍTIMA: POR UMA ABORDAGEM NÃO UNIFICADA .....	59
2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS .....	66
<b>3 ABORDAGEM DE PESQUISA, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS: UMA ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM .....</b>	<b>72</b>
3.1 A ETNOGRAFIA PARA ALÉM DE UM DETALHE METODOLÓGICO E DO TRABALHO DE CAMPO .....	72
3.2 A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM .....	75
3.3 PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS QUE ORIENTAM O ESTUDO: ENTRE TORNAR O FAMILIAR ESTRANHO E O ESTRANHO FAMILIAR .....	78
3.4 O TRABALHO DE CAMPO: A ENTRADA E OS PROCEDIMENTOS PARA OS REGISTROS DE DADOS .....	82
3.5 Os diálogos iniciais: “você vai substituir quem?” .....	82
3.6 Os procedimentos para o registro de dados: entre observar e registrar .....	88
3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS.....	103
3.5.1 Catalogação e análise de dados.....	104
3.5.2 Procedimentos para análise de dados audiovisuais.....	105
3.5.3 Transcrição de dados.....	107

3.6 O PERFIL DOS PARTICIPANTES, INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	113
<b>4 PRÁTICAS LINGUÍSTICAS, A LÍNGUA UCRANIANA E O MULTILINGUISMO NA ESCOLA.....</b>	<b>124</b>
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA INTERAÇÃO.....	124
4.2 AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM LÍNGUA UCRANIANA NAS AULAS.....	130
4.2.1 As práticas linguísticas no 3.º H: “o que é Поклони os ucranianos sabem e em brasileiro não vou saber nem o que é”.....	130
4.2.2 As práticas linguísticas no 6.º G: “bem que a professora podia dar aula em ucraniano para nós”.....	149
4.3 A LÍNGUA UCRANIANA PARA ALÉM DAS AULAS: DAS CONVERSAS AOS TEXTOS COM ESCRITA EM CIRÍLICO.....	170
<b>5 OS VALORES DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM LÍNGUA UCRANIANA E DO MULTILINGUISMO NA COMUNIDADE.....</b>	<b>185</b>
5.1 O VALOR SIMBÓLICO DA LÍNGUA UCRANIANA: PERTENCIMENTO E IDENTIDADE CULTURAL DE UCRANIEDADE.....	185
5.2 AS LÍNGUAS UCRANIANAS: DO VALOR SIMBÓLICO DE PERTENCIMENTO AO CAPITAL LINGUÍSTICO.....	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>252</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo, desenvolvido na área de Linguística Aplicada, busca compreender, em uma perspectiva qualitativo-interpretativa e etnográfica, o espaço sócio-político das práticas linguísticas multilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana em uma escola pública. Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino, de uma comunidade do campo/rural do município de Prudentópolis, no Sul do Brasil, sudeste do Estado do Paraná, onde, conforme mostram estudos, as práticas linguísticas ocorrem em língua portuguesa, em língua ucraniana e em menor proporção em língua polonesa (OGLIARI, 1999; HAURESKO, 1999; SEMZEZYN, 2000; RAMOS, 2006; GUÉRIOS, 2007; GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007; KRAUSE-LEMKE, 2010; SEMECHECHEM, 2010a; SIMIONATO, 2012; COSTA, 2013; ROSA; SIMIONATO, 2013; KUTZMY, 2016; ROSA, 2016), devido às migrações, principalmente, no final do século XIX e início do século XX, de imigrantes europeus, na maioria ucranianos, mas também poloneses e, em menor número, alemães e italianos.

O município de Prudentópolis está localizado a 200,88 km da capital do estado e tem uma área territorial de 2.242,466 km<sup>2</sup>, com áreas limítrofes com 7 municípios, sendo considerado o terceiro maior município em extensão territorial do estado do Paraná, de acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2015).

**Figura 1- Localização geográfica de Prudentópolis**



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

Esse município é representado/referenciado na mídia brasileira por categorias relacionadas à etnia ucraniana, à imigração ucraniana e à religião católica, assim como às características da paisagem natural como as cachoeiras e a produção agrícola predominante. Por exemplo, “A bela Ucrânia brasileira”, “Ucrânia tropical” (REVISTA PLANETA, 2007), “A Ucrânia no Paraná” (GAZETA DO POVO, 2014), “Maior colônia ucraniana no Brasil”

(NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2015), “Capital da Oração” (FOLHAWEB, 2005), “Terra das cachoeiras gigantes” (G1GLOBO, 2012), “Capital brasileira do feijão preto” (ESTADÃO, 2012). Na página da *wikipédia*, os criadores anônimos da descrição do município na enciclopédia apontaram três categorias para Prudentópolis: “Terra das cachoeiras gigantes”, “Pequena Ucrânia” e “Capital do feijão preto”.

Nas redes sociais, como *Facebook*, começaram a circular, entre o final de 2014 e início de 2015, figuras caricatas que representam o município. A imagem a seguir mostra, por meio de uma figura bucólica, um pequeno vilarejo que tem diferenças significativas em relação ao cenário urbano atual da cidade.

**Figura 2 - Prudentópolis no facebook**



Fonte: *Timeline* do *facebook* da autora. Acesso em 18 dez. 2015.

Nesta figura, podemos ver o portal de entrada da cidade, o qual tem símbolos da cultura ucraniana, a abóbada do lado direito e do lado esquerdo do pinhão, fruto de uma árvore nativa do Paraná, a araucária. Também há, na figura, a representação de algumas pessoas com trajes típicos ucranianos, os quais só são usados em apresentações relacionadas ao folclore. Há também *pêssankas*<sup>1</sup>, no lado direito da imagem, logo atrás uma mulher tocando bandura, instrumento típico ucraniano. Ao fundo da figura, do lado esquerdo, está a paróquia da Igreja Greco-Católica de rito Ucraniano, logo ao lado, a Matriz da Igreja Católica de rito Latino e, do lado direito da imagem, ao fundo, a representação de uma cachoeira. Essa figura condensa uma construção social, uma representação sobre o município, que, como vimos, coaduna-se com o que a mídia apresenta sobre Prudentópolis.

<sup>1</sup> As *pêssankas* ucranianas são ovos decorados e fazem parte do artesanato de vários países eslavos, inclusive da tradição ucraniana. Esses ovos são feitos tipicamente para presentear membros da família e amigos. Quem presenteia com uma *pêssanka* expressa, através dos símbolos, seus votos em relação à pessoa presenteada. Conforme a tradição da Igreja Greco-Católica de rito Ucraniano, no período da quaresma, antes da Páscoa, as *pêssankas* são confeccionadas, para que no sábado de aleluia na Divina Liturgia Pascal seja abençoada junto com a cesta de alimentos, a *páska* (pão especial e decorado) e uma vela (BERTOLDI, 2015).



É essa construção social que o leitor pode encontrar sobre Prudentópolis, ao pesquisar nos diferentes meios de comunicação. No entanto, a configuração atual do município é mais heterogênea do que a apresentada, pois envolve outros grupos étnicos e culturais. A cidade tem recebido pessoas de municípios vizinhos e até mesmo de outras regiões do estado, de diferentes religiões, além disso, pessoas com diferentes ascendências étnicas fazem parte do dia-a-dia e a cidade não se caracteriza mais como um pequeno vilarejo representado na figura bucólica anterior, mas está em expansão como ilustra a figura na sequência.

**Figura 3 – Imagem panorâmica do centro da cidade**



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1793629> Acesso em 10 jun. 2015.

Nessa diversidade, é possível reconhecer traços fortemente marcados do grupo ucraniano, nas práticas linguísticas, nos traços físicos de muitas pessoas e em algumas construções, como casas, igrejas ou até mesmo no portal de entrada da cidade, o qual foi inaugurado em 1995.

**Figura 4 - Portal da entrada da cidade**



Fonte: <http://mapio.net/s/29483499/> Acesso em 15 de jan. 2016.

Prudentópolis já foi cenário de dois documentários sobre a imigração ucraniana no Brasil e a cultura ucraniana, “*Made in Ucrânia*” (2006) e “Entre nós, o estranho” (2015). Ambos dirigidos por um ex-morador do município que tem uma produtora de cinema. Além disso, o município tem recebido pesquisadores, antropólogos, linguistas, historiadores, inclusive do exterior, além de turistas interessados na cultura local e nas belezas naturais.

Neste estudo, apresentamos por lentes de uma etnografia da linguagem um lugar mais pontual, a comunidade rural de Linha Verde<sup>2</sup>, ao compreendermos as práticas multilíngues que envolvem a língua ucraniana na escola. Linha Verde está inserida nesse cenário mais amplo e está localizada a 12 quilômetros da cidade. Os caminhos que me levaram até Linha Verde, à escola de Linha Verde e até Prudentópolis remontam a minha trajetória pessoal e acadêmica.

Entre 2009 e 2010, realizei minha pesquisa de mestrado (SEMECHECHEM, 2010a) no município. Para a realização da pesquisa, residi temporariamente na cidade, de final de janeiro a maio de 2009. Essa pesquisa já havia sido motivada por inquietações pessoais e acadêmicas, embora eu não tivesse residido em Prudentópolis até a realização da pesquisa. Eu tenho ascendência também ucraniana, meus antepassados paternos vieram da Ucrânia e se estabeleceram inicialmente em Prudentópolis. Assim, mesmo que meus avós tivessem mudado há bastante tempo para um município vizinho, Inácio Martins, sempre ouvi histórias na família sobre seus primos que lá ficaram e não falavam português, bem como das relações dos meus avós no novo município com os vizinhos falantes de português. A presença dos livros velhos em língua ucraniana e de ícones religiosos que não eram comuns na casa de meus amigos de escola, comidas típicas e os “pedaços de língua” que faziam parte de meu repertório, mesmo que truncadamente (BLOMMAERT, 2010), e as histórias de minhas tias sobre períodos de estudos em internatos religiosos daquele município, fazem parte de minhas lembranças.

Além disso, o fato de meu tio materno<sup>3</sup> ter ido residir em uma comunidade rural em Prudentópolis, o constante contato que mantive com a cultura, língua e a religião por meio da

---

<sup>2</sup> O termo comunidade rural é usado no sentido de localidade rural ou do campo. Embora haja uma discussão teórica e política no Brasil para substituir a denominação de comunidades rurais por comunidades do campo, usamos comunidades rurais, uma vez que foi a forma usada por nossos interlocutores, os participantes da pesquisa. Essas comunidades ou localidades rurais também podem ser reconhecidas como “linhas”. “Linha Verde” é um pseudônimo que usamos para a comunidade rural *locus* deste estudo.

<sup>3</sup> Meu tio materno não tem ascendência ucraniana e foi residir em uma comunidade rural de Prudentópolis, inclusive na comunidade onde reside o aluno Lauro, participante desta pesquisa, e a irmã do aluno José. Meus primos que lá nasceram, aprenderam ucraniano com os vizinhos, principalmente o mais velho, que, por sua vez, era elogiado pela vizinhança por seu ucraniano. Meus primos frequentaram a catequese da igreja católica do rito ucraniano por um período, pois não havia catequese da igreja católica do rito latino nesta comunidade. No entanto, após um período, como os pais não conseguiam auxiliar nas tarefas da catequese quando envolviam a

família de meu tio e o fato de eu residir em um município próximo, me levaram a reconhecer Prudentópolis como estranho e ao mesmo tempo familiar.

Essa relação pessoal por si só, no entanto, não me levou a propor o primeiro projeto de pesquisa em Prudentópolis. Por muito tempo, principalmente na infância, assim como meus primos, achava até um pouco cansativos os relatos constantes de uma tia mais velha sobre seus antepassados ucranianos e as tentativas dela de ensinar o pouco que mantinha da língua ucraniana falada e escrita em seu repertório. Além disso, todas as relações que estabeleci com o grupo ao longo de minha trajetória me eram familiares e não as tinha olhado com estranhamento, aliás, não tinha olhado para essas relações. Em 2008, no mestrado e já residindo no noroeste do estado do Paraná, li o estudo etnográfico de minha orientadora (JUNG, 2003) e, naquela leitura de um contexto rural multilíngue de descendentes de alemães no oeste do Paraná, pude voltar a olhar e refletir sobre minha própria história, tentando estranhar o comum e familiar. Também as discussões dentro de sociolinguística e multilinguismo, a acentuação do interesse pelo multilinguismo no Brasil naquela época me levaram então a desenvolver o estudo de mestrado em Prudentópolis<sup>4</sup>.

Em 2009, residindo em Prudentópolis para o trabalho de campo, os percursos da pesquisa me levaram para a comunidade rural de Linha Verde e para a escola de Linha Verde, que apareciam constantemente nas falas de meus interlocutores. A comunidade de Linha Verde e algumas comunidades circunvizinhas eram tornadas relevantes como uma das comunidades em que mais se preservava a língua ucraniana, a religião e os costumes ucranianos no município e pelo multilinguismo reconhecido pelas pessoas em relação à língua portuguesa e à língua ucraniana. Nesse período, por meio de uma curta imersão na escola de Linha Verde, os dados gerados mostraram que, diferentemente da escola urbana que estava sendo pesquisada<sup>5</sup> na época, o multilinguismo pelo uso da língua portuguesa e ucraniana parecia estar mais presente no cotidiano dos estudantes.

---

escrita em ucraniano, eles passaram a se deslocar para uma comunidade vizinha para frequentar a catequese da igreja católica do rito latino.

<sup>4</sup> Na dissertação, no entanto, o município de Prudentópolis é identificado como São Josafat. Na época, optamos pelo pseudônimo para aumentar a proteção das identidades dos participantes, embora todos fossem identificados por pseudônimos. Na ocasião desta tese, a banca do exame qualificação nos chamou a atenção para o fato de que, como os participantes estavam todos identificados por pseudônimos, já estavam protegidos, então, usar o nome real do município poderia contribuir com a própria visibilidade necessária desse cenário multilíngue.

<sup>5</sup> Em Semechechem (2010a), identificamos, em uma escola urbana desse município, que, embora a língua predominantemente usada nos eventos de letramento escolares fosse a língua portuguesa, com poucas ocorrências de uso da língua ucraniana que correspondiam ao uso de algumas palavras e frases, o multilinguismo foi evidenciado pelas relações identitárias nos eventos de letramento, pertencimentos étnicos de ucraniano, polaco, alemão, italiano e negro eram tornados relevantes e geradores de conflitos, alguns eram assumidos e outros rejeitados.

Pesquisas têm mostrado que situações multilíngues fazem parte da realidade da comunidade de Linha Verde e da vida dos estudantes que frequentam a escola de Linha Verde. Simionato (2012), na mesma localidade, pesquisou a situação sociolinguística vivenciada por uma turma de crianças em processo inicial de alfabetização e de sua professora, também descendente de ucranianos. Os resultados indicaram que a língua ucraniana falada na comunidade estava presente na escola pelos falares das crianças e da professora, principalmente, porque a professora precisava orientar dois alunos monolíngues em ucraniano, porém, no decorrer do ano letivo, aos poucos, essa língua passou a ficar em desuso. Krause-Lemke (2010) realizou, na escola de Linha Verde, uma pesquisa que buscou compreender como ocorria a gestão de línguas (língua portuguesa, língua ucraniana e língua espanhola) nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira em uma turma de Ensino Médio. Ela identificou que o uso da língua ucraniana, nas práticas escolares de língua espanhola, só era realizado por uma espécie de “convocação” para o uso das línguas, quando a professora solicitava a colaboração dos alunos em língua ucraniana ou quando os alunos mantinham conversas sobre outros temas no decorrer das aulas. A pesquisadora identificou também que esses alunos não reconheciam suas práticas linguísticas como multilíngues. Seria isso peculiar daquela turma de Ensino Médio nas aulas de língua espanhola? Outros professores como essa professora de língua espanhola suscitavam colaborações em língua ucraniana pelos alunos? Fora das aulas, como os alunos usavam a língua ucraniana na escola? Além dos alunos, outras pessoas da escola usavam a língua ucraniana?

O dado a seguir, gerado no trabalho de campo desta pesquisa em 2013, ilustra um momento de uma aula de História, em uma turma de 3.º ano do Ensino Médio na escola de Linha Verde.

**Excerto 1** - (Segmento “Чуєш”<sup>6</sup> -21:51-23:37 - Aula de História do 3.º ano do Ensino Médio-21/10/2013)

→	58	Paula <sup>7</sup>	Чуєш? ((vira o rosto para trás em direção a Pati)) <u>Escute?</u>
→	59		((Pati olha para Paula e Jane também))
	60	Eder	Ói o (cara).
→	61	Paula	Pati?
	62		(.) ((Tati sinaliza com a cabeça))
→	63	Paula	[>що ти будеж робила:<] [>O que você vai fazer hoje:<]
	64		(.) ((Paula mexe com o ombro))

<sup>6</sup> Os procedimentos de transcrição, bem como de tradução e as convenções de transcrição estão disponíveis no capítulo 3, na página 112. As linhas não numeradas correspondem à tradução de linha anterior.

<sup>7</sup> Todos os participantes estão identificados por pseudônimos neste estudo para garantia da preservação de suas identidades reais.

- 65 Pati [ >Я маю шмаття прати.< ]  
 [ >Eu tenho roupa pra lavá.< ]  
 66 [ ( ) ] ((conversas dos meninos em sobreposição))  
 (Linhas omitidas)
- 75 Paula ЧУЄШ (° °)  
 ESCUTE
- 76 Jane >ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:< ((cantarolando))  
 >ESCUTE: ESCUTE: ESCUTE:<
- 77 Paula ((Faz expressão de riso))
- 78 Renata O que é: pra escutá? ((Deixa de escrever no quadro e vira-se para frente))
- 79 Eder Ué BICHANO haha. ((para o colega))
- 80 (.) ((Paula olha para Renata depois para Jane))
- 81 Paula Hãhã ((ri e volta copiar a atividade))
- 82 Jane [Escute (° °)] ((fala algo inaudível para a Renata))

Neste segmento transcrito, os alunos copiavam um conteúdo da lousa, ao mesmo tempo, mantinham conversas. Em determinado momento, a aluna Paula em língua ucraniana seleciona a colega Pati e as duas mantêm um diálogo em ucraniano. Outra colega, Jane se alinha à conversa delas e cantarola uma das palavras faladas por Paula em ucraniano “ЧУЄШ”. Na sequência, Renata, a professora, também se alinha à fala delas, demonstrando ter entendido o que as alunas estavam falando e as alunas silenciam. Esse dado, que será analisado no capítulo 4 desta tese, ilustra um pouco da realidade linguística em sala de aula na escola de Linha Verde. Essa configuração sociolinguística acentua a necessidade de compreensão das práticas linguísticas multilíngues.

Problematizamos que cenários como esse não são únicos no Brasil; como pesquisas têm mostrado, a realidade multilíngue do Brasil é acentuada. Segundo Oliveira (2015), o país está entre os 10 mais multilíngues do mundo, pois há, de acordo com um levantamento do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL), 56 línguas brasileiras de imigração<sup>8</sup> (ALTENHOFEN, 2013), 180 línguas indígenas (OLIVEIRA, 2015), há também as línguas de comunidades afro-brasileiras, pelo menos duas línguas crioulas e duas línguas brasileiras de sinais. Assim, embora o país seja visto como monolíngue em português devido ao mito do monolingüismo (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2000; ALTENHOFEN, 2004; CESAR; CAVALCANTI, 2007) ou ideologia do monolingüismo, a diversidade linguística é acentuada, mas essa diversidade muitas vezes é invisibilizada (CAVALCANTI, 2015), principalmente em relação às línguas consideradas minoritárias ou minorizadas (ALTENHOFEN, 2013), minoritarizadas, conforme Cavalcanti (1999) ou em situação de minoritárias (KEATING; SOLOVOVA; BARRADAS, 2013). Essas línguas são minoritárias, segundo Altenhofen (2013), por uma questão de *status* político no país muito mais do que representatividade

<sup>8</sup> Altenhofen (2013) destaca que há um problema em termos de estatísticas de falantes de línguas no Brasil, pois há falta de um censo linguístico específico. Além disso, são reproduzidas estatísticas de períodos e fontes diversas, sem um olhar crítico e sistematizado.

numérica ou de *status* social de seus falantes. Para o autor trata-se de línguas que estão à margem em relação a uma língua tida como majoritária (dominante), no caso do Brasil, o português brasileiro. Assim, em termos de *status* político<sup>9</sup> no país, a língua ucraniana é uma língua tida como minoritária no Brasil.

Embora haja no Brasil 16 municípios que já cooficializariam línguas (OLIVEIRA, 2015), línguas brasileiras de imigração e línguas indígenas, muitos ainda têm em suas realidades apenas o português como língua oficial, o que ocorre também na maioria das escolas, onde o português é a língua oficial de instrução, reconhecida em documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegurando somente às comunidades indígenas a utilização de suas línguas, ficando as demais línguas da maioria das comunidades multilíngues restritas, em alguns casos, a aulas de línguas estrangeiras, uma vez que cada escola pode escolher as línguas estrangeiras a serem ensinadas, embora muitas optem pelo inglês e pelo espanhol e não pelas línguas da comunidade.

No Brasil, a escola, além do compromisso com a formação integral, deve ter um importante papel na educação sociolinguística no sentido de ampliar os repertórios comunicativos dos alunos, conforme Bortoni-Ricardo (2004, 2005), e ressaltamos que não somente na língua oficial, mas em relação às diferentes línguas, não apenas aquelas mais valorizadas no mercado linguístico global, mas aquelas que são tidas como minoritárias no país, o que além de contribuir para o que Fishman (2006) chama de democracia cultural (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011), possibilita também que sejam atendidas “as expectativas e competências plurais exigidas pelo mundo globalizado” (ALTENHOFEN, 2013, p. 98).

Porém, o ideal do monolinguismo e da língua padrão sempre estiveram muito presentes como ideologia<sup>10</sup>, e a escola foi e ainda é uma das instituições que reafirma fortemente isso, embora tenhamos documentos oficiais que reconheçam a relevância da diversidade e do multilinguismo, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Entendemos, em consonância com Pinto (2014), que essa “[...] ideologia do monolinguismo é antes de mais nada uma ideologia da homogeneidade linguística, pressupondo países/nações como espaços de línguas oficiais” (p. 23). É

---

<sup>9</sup> Comungamos com Altenhofen (2013) que o *status* político de língua minoritária é dinâmico e varia para qualquer língua, dependendo de diversos fatores.

<sup>10</sup> Neste estudo, entendemos ideologia linguística como crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas na sociedade (KROSKRITY, 2004).

importante ressaltar que, conseqüentemente as escolas também são pressupostas por tais ideologias como espaços de línguas oficiais.

Estamos agora em um momento de internacionalização do saber, das universidades, e isso de alguma forma nos despertou para um senso de que precisamos saber outras línguas, além do português. É claro que isso ainda se refere especialmente ao inglês, mas parece ser um começo para discutir as nossas ideologias linguísticas.

Altenhofen (2013) reconhece que, tendo em vista um passado de silenciamento por meio de leis proibitivas, evoluímos “[...] para um estado de tolerância relativa, com certa exaltação da diversidade, como reflexo dos discursos internacionais influenciados pela globalização, até chegar nas medidas concretas de reconhecimento de línguas” (p. 113). Todavia, apesar desses avanços, como apontam estudos, não superamos os estágios de indiferença, omissão, antipatia, discriminação e, por vezes, até de incriminação. É preciso, de acordo com Oliveira e Altenhofen (2001), enfatizar uma política de inclusão plurilíngue como fundamental para a construção da democracia cultural, salientada por Fishman (2006).

Isso é relevante, pois a linguagem é um modo de acesso a outros recursos, além de gerar diferença e desigualdade social, e a escola tem um papel importante na sustentação das relações de poder da sociedade, bem como na mudança dessas relações. Conforme afirmam Heller e Martin-Jones (2001), as práticas linguísticas são uma forma de ação social chave na escola: recursos linguísticos são fundamentais para a produção e distribuição de outros tipos de recursos em jogo na escola.

Ainda segundo Heller (1999), as instituições sociais servem para produzir e reproduzir, bem como distribuir recursos valiosos, e, portanto, contribuem à produção e reprodução das relações de diferenças sociais e da desigualdade social. Embora existam muitas instituições envolvidas, entre as mais importantes que fazem o trabalho de arregimentação linguística e da produção e reprodução de norma linguística, estão a escola, a família, a mídia (MARTIN-JONES; HELLER, 1996), e citamos também a igreja. No entanto, de acordo com Heller e Martin-Jones (2001), não se trata de assumir a posição fatalista de que as escolas são apenas para a reprodução das relações de poder, mas é também onde é possível inventar novas formas de fazer as coisas, onde há a construção ou a contestação de práticas de linguagem.

Para as autoras, em termos de linguagem e educação, é preciso compreender como as práticas de linguagem servem a interesses mais amplos e as suas conseqüências para os grupos diferentemente posicionados. Por exemplo, em seu estudo em uma escola no Canadá, Heller (1996) observou que algumas práticas linguísticas eram consideradas legítimas nos

espaços escolares enquanto outras não, por isso a importância de se compreender porque isso ocorre e o que isso significa para os participantes desses espaços.

Martín Rojo, Relaño Pastor e Rasskin Gutman (2010) mostraram que a desigualdade nas escolas espanholas por eles pesquisadas era construída por meio da legitimação de apenas uma língua na escola e através da construção interacional de uma lógica compensatória. Por exemplo, alunos que detinham determinados capitais e recursos simbólicos reconhecidos pela instituição eram considerados mais competentes, enquanto aqueles que não detinham tais capitais eram tidos como menos competentes. Ainda Martín Rojo (2013) mostrou, em seu estudo nas escolas espanholas, como a norma linguística pode excluir outras vozes e outras línguas de um espaço social particular, como variedades não padrão de espanhol em sala de aula, o uso de expressões latino-americanas e de diferentes formas de pronúncia, uma vez que alunos eram desencorajados a fazer esses usos e frequentemente corrigidos e forçados a substituir por formas locais.

Em seu estudo em quatro escolas do Paquistão, Khan (2012) identificou que o uso de línguas locais para a educação formal era considerado um problema e que essas línguas, assim como os valores culturais associados, foram consideradas deficientes para o seu uso no ensino formal.

O estudo de Pires-Santos (2004), em uma escola localizada no oeste do Paraná, mostrou a tentativa de alunos se “invisibilizarem” por meio do desuso da linguagem que os visibilizava na escola. A pesquisadora identificou que, por mais que a escola buscasse adotar uma pedagogia culturalmente sensível, os alunos “brasiguaios” que tinham sido alfabetizados em espanhol no Paraguai e tinham tido como disciplina também a língua Guaraní, encontravam dificuldades com a língua portuguesa escrita. Como na escola a linguagem valorizada era a língua portuguesa escrita que esses alunos desconheciam, eles acabavam sendo visibilizados por meio da dificuldade com o português. Por isso eles procuravam modificar a linguagem para se invisibilizarem, apagavam sua linguagem híbrida para se identificarem com o grupo de maior prestígio, os “estabelecidos” da comunidade escolar. Assim “[t]omando-se a linguagem como um sistema homogêneo, em que se busca o ‘puro’, automaticamente influencia[va]-se uma determinada atitude em relação às práticas lingüísticas do aluno “brasiguai”, contribuindo para a exclusão e a rejeição” (PIRES-SANTOS, 2004, p. 228).

Hilgemann (2004), em seu estudo em duas escolas em uma região multilíngue do Rio Grande do Sul, onde em uma eram usadas diferentes variedades do alemão, do italiano e do português e em outra, do alemão e do português, identificou que, embora os professores



dessas escolas em seus relatos se referissem ao multilinguismo como algo positivo, até mesmo como capital linguístico, em outros momentos revelavam atitudes diferentes. Por exemplo, na escola onde os professores eram também multilíngues e a cultura local era mais presente no dia-a-dia, mesmo que tivessem posturas culturalmente sensíveis na sala de aula, sugeriam a substituição das variedades locais das línguas minoritárias por variedades consideradas “padrão” das línguas. Já na escola onde havia um número menor de alunos e professores multilíngues, havia um apagamento das línguas minoritárias, ou seja, em seus discursos, consideravam como um importante capital, mas optavam por não falar essas línguas. Além disso, em ambas as escolas, prevaleciam as leis dos mercados linguísticos, como do português e do inglês, embora a realidade local apontasse para outras necessidades e o mito de que as línguas minoritárias interferiam na aprendizagem do português.

Fritzen (2007) apresentou que, em uma escola localizada em uma comunidade rural em Santa Catarina, onde o alemão ainda era língua de interação do grupo, as tensões e os conflitos linguísticos existentes na sociedade atingiam a escola e o emprego do alemão na sala de aula restringia-se, em grande parte, a interações face a face entre os alunos, refletindo negativamente na educação oferecida às crianças bilíngues.

Diferentemente de Fritzen, Jung (1997), em uma escola de uma comunidade rural multilíngue em português e alemão, localizada no oeste do Paraná, identificou que a língua alemã também estava presente na escola, e ainda que a professora afirmasse usar somente a língua portuguesa na sala de aula, em seu “fazer”, na construção de sentidos do texto em português, ela também fazia uso do alemão, quando os alunos demonstravam dificuldade em português. Desse modo, podemos dizer que essa professora tinha um papel importante para o reconhecimento da língua alemã em sala de aula, bem como na legitimação dessa língua para a construção do conhecimento em português.

Um estudo em Moçambique, realizado em duas escolas por Chimbutane (2009), mostrou que havia três conjuntos de valores associados à educação bilíngue nesses contextos: pedagógica, sócio-cultural e sócio-econômico. As línguas locais eram legitimadas pelo programa de educação bilíngue e isso contribuía para o reconhecimento de uma identidade etnolinguística, assim como para os participantes começarem a considerar o valor das línguas locais como capital linguístico nos mercados formais.

Solovova (2013), em seu estudo em Portugal, compreendeu como eram construídos espaços discursivos para as línguas que não a língua oficial de instrução, as quais não tinham espaço nas escolas regulares portuguesas. A pesquisadora mostrou como imigrantes do leste Europeu, ao não terem suas línguas contempladas nas escolas portuguesas em uma cidade no

centro de Portugal, construíram espaços para suas línguas em uma escola complementar. Ela mostrou quais eram as forças que levaram a criação de um espaço para crianças imigrantes fora do ensino regular, quais as ideologias e práticas que fomentaram a construção discursiva de uma escola russa, embora tivesse a forte presença de outras línguas. Além disso, também mostrou que práticas de língua e de letramento sustentavam a existência de uma escola russa e a sua consolidação dentro de uma associação de imigrantes. Por meio deste estudo, Solovova identificou políticas linguísticas que caracterizou como *top down* e a emergência de políticas linguísticas e práticas *bottom-up*, nesta última mostrou a coexistência de pelo menos duas orientações ideológicas, uma em favor de tendências monolíngues em relação aos usos das línguas, ao letramento e ao ensino e aprendizagem e a outra na tentativa de enfrentamento e adaptação às realidades multilíngues e multiculturais das crianças e pais migrantes em Portugal. Embora, contraditórias, estas orientações coexistiam na construção de interações e artefatos nas práticas locais.

Esses resultados de pesquisas, assim como os dados gerados em pesquisa anterior (SEMECHECHEM, 2009, 2010a) e os trabalhos realizados em Linha Verde por Krause-Lemke (2010) e Simionato (2012), nos levam a levantar as seguintes questões: a) qual é o lugar das práticas linguísticas que envolvem a língua ucraniana em uma escola onde a língua oficial e de instrução é a língua portuguesa? b) Como os alunos, professores e funcionários fazem uso dos recursos linguísticos que constituem seus repertórios, no caso da língua ucraniana, nas suas práticas de linguagem na escola? c) Que valores estão associados às práticas linguísticas em língua ucraniana na comunidade e no entorno onde se localiza a escola? d) Qual a relação desses valores com o lugar sócio-político da língua ucraniana na escola?

Nesse sentido, nos valem de uma nova sociolinguística do multilinguismo, a qual leva em conta a nova ordem comunicativa, mantendo uma preocupação central com os processos envolvidos na construção da diferença social e desigualdade social (MARTIN-JONES; GARDNER, 2012). De acordo com Blommaert (2010), estudos como de Bourdieu (1975), Bernstein (1971) e Hymes (1980, 1996) já chamavam a atenção para o fato de que o mundo da linguagem não é apenas um mundo de diferença, mas de desigualdade social, e algumas desigualdades podem ser temporais e contingentes em certas situações, enquanto outras são estruturais e duradouras.

Para Blackledge, Creese e Takhi (2013), precisamos compreender também as maneiras como os recursos linguísticos são “reconhecidos” e “autorizados” em nossas sociedades, e como esse “reconhecimento” de recursos linguísticos reproduz, negocia e contesta diferenças

e desigualdade social. Precisamos ainda incluir bases sócio-históricas e ideológicas de significado e utilização das línguas. Essa proposta vai ao encontro do que destacam Heller e Duchêne (2007), de que talvez nós devêssemos estar nos perguntando sobre quem se beneficia e quem perde com a compreensão de línguas, o que está em jogo e para quem. Ou ainda, podemos nos questionar, conforme Martin-Jones e Heller (1996), quais os valores atribuídos aos recursos linguísticos, por quem, como, por que, com que consequências e como essas questões são manifestadas na educação etc.?

Diante desses posicionamentos ontológicos e epistemológicos, é saliente que a linguagem necessita ser uma questão central no campo educacional e no âmbito de estudos da linguagem, não apenas no que tange a metodologias de ensino para as aulas de línguas, mas como algo mais amplo que envolve todas as práticas de linguagem no espaço escolar, considerando as línguas como recursos ideologicamente carregados, dos quais as pessoas dispõem em seus repertórios linguísticos e fazem uso em suas práticas linguísticas (HELLER, 2007; BLOMMAERT, 2010, PENNYCOOK, 2010a; SIGNORINI, 2008). Recursos que, neste estudo, são diferentes línguas, podendo ser, como afirma Blommaert (2010), “pedaços maiores e menores das línguas”, embora reconheçamos que recursos linguísticos são híbridos (CANAGARAJAH, 2013) e envolvem mais do que categorias de línguas, mas também expressões multimodais, estilos etc. (BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

Assim, objetivamos **compreender o espaço sócio-político das práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana na escola**, não apenas no sentido de descrever, mas de compreender por meio desses usos qual é o lugar das práticas linguísticas multilíngues e da língua ucraniana na escola e a relação do lugar da língua ucraniana na escola com os valores associados à língua ucraniana nesse contexto.

Nessa perspectiva, consideramos a abordagem das práticas linguísticas locais não como um ponto final, mas um ponto de partida, e a questão central não é descrever infinitamente essas práticas de linguagem como mais um empreendimento sócio-linguista descritivo, mas, a partir de uma compreensão de linguagem como prática local, entender as consequências materiais e políticas de uso das línguas (PENNYCOOK, 2010a). Com isso, vamos reconhecer como as pessoas vivem a superdiversidade nessa escola, especificamente em relação às práticas linguísticas, conhecer o que elas já fazem, compreender o que elas querem e o que elas necessitam, ou seja, não obliterar a voz de quem vive as práticas sociais e suas vidas sociais (MOITA LOPES, 2013b).

Desvelar a configuração sociolinguística de cenários escolares é importante ainda para além de desfazer o mito de um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2000; CESAR; CAVALCANTI, 2007), uma vez que é ao ampliar e colocar essas questões em evidência que “[...] pode-se buscar uma contribuição para efetivar uma política lingüística de inclusão que tenha influência na modificação dos cursos de formação de professores e de técnicos e agentes educacionais” (CAVALCANTI, 1999, p. 407). Ou seja, a compreensão das práticas de linguagem nesses cenários é ainda o primeiro passo para as políticas de inclusão plurilíngue sobre a qual Oliveira e Altenhofen (2011) se referiram.

Embora tenhamos avançado em termos de estudos sobre o multilinguismo no Brasil, estudos que contemplem como as práticas de linguagem acontecem em cenários escolares multilíngues, quais valores são atribuídos às diferentes línguas pelas pessoas e quais as políticas produzidas pelas próprias pessoas no uso da linguagem ainda são bastante necessários, pois a compreensão dessas práticas, valores e políticas pode ser ponto de partida para a melhor formulação de políticas oficiais e programas voltados para educação sociolinguística nas escolas, como políticas de inclusão plurilíngue e para uma educação plurilinguística pautada em uma pedagogia do plurilinguismo, conforme propõem Altenhofen e Broch (2011), que além de salvaguardar a diversidade linguística, busca fomentar a pluralidade linguística<sup>11</sup> “como a postura de constituir-se plural diante da diversidade” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

Destacamos que este estudo é relevante para além de Prudentópolis, da escola de Linha Verde, pois como ressalta Cavalcanti (1999), “[E]m outras palavras, é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngüe. Exceção seria encontrar uma sala de aula com ‘falantes nativos ideais’ dentro de uma ‘comunidade de fala homogênea’ (p. 408). Dessa maneira, pesquisas que contemplem o uso da linguagem na escola não estão a serviço somente dos cenários multilíngues particulares, nos quais são usadas diferentes línguas, mas estão a serviço de todos os cenários escolares.

Também, este estudo é relevante para as políticas oficiais atuais brasileiras em relação aos municípios multilíngues e poderá contribuir com o olhar que está sendo voltado para as línguas faladas no campo. A professora Dr.<sup>a</sup> Rosângela Morello, coordenadora do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), durante a Jornada

---

<sup>11</sup> Broch (2014) usa pluralidade ou plurilinguismo para designar as competências do indivíduo em mais de uma língua, incluindo uma “postura linguística plural” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17), contrapondo à diversidade linguística, que segundo ela representa a “coexistência de línguas diferentes, na sociedade” (BROCH, 2014, p. 6).

temática de Educação do Campo da região Sul<sup>12</sup>, destacou que a maioria das línguas de imigração é falada em municípios, muitas vezes por pequenos agricultores e pequenos comerciantes. Ela levantou a questão de que políticas linguísticas de valorização de línguas faladas por muitos moradores de pequenos municípios podem impulsionar mudanças positivas para a Educação do Campo (IPOL, 2015).

Além disso, este estudo é necessário para o avanço nos debates sobre diversidade cultural e linguística no país (FARACO; ZILLES, 2015), para assumirmos a pluralidade linguística e quem sabe, conforme destaca Cavalcanti (2015), para sairmos da zona de conforto de um aparente monolingüismo, o qual permite soluções em grandes escalas, todavia, irreais.

Por fim, este estudo é relevante para ampliar e contribuir com as discussões e estudos realizados nos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte. Para o grupo de pesquisa Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilingüismo (LEIAM) da universidade à qual estamos afiliadas, este estudo soma-se aos estudos com abordagem etnográfica que envolve a escolarização em cenários multilíngues, dialoga com outros estudos em andamento e já realizados (DALLA VECCHIA, 2013, 2016; JUNG, 1997, 2003, 2009) e dá continuidade ao estudo iniciado em 2009 (SEMECHECHEM, 2010a). Também, é importante para as discussões sobre superdiversidade e políticas linguísticas desenvolvidas no grupo de Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, diversidade e fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e para somar às discussões sobre línguas minoritárias no grupo Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como um dos objetivos fornecer subsídios para programas e ações de educação plurilíngue e de promoção de línguas.

Tendo apresentado as motivações e as justificativas deste estudo, sintetizamos as perguntas de pesquisa que nos orientam:

1. Como se produz o espaço sócio-político das práticas linguísticas em língua ucraniana na escola?
  - 1.1 Como os alunos, os professores e funcionários mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola?
  - 1.2 Como esses participantes usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas?

---

<sup>12</sup> Evento realizado em Florianópolis, entre os dias 25 e 28 de maio de 2015.

- 1.3 Como esses participantes usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem fora das aulas em outras interações na escola?
2. Que valores são associados às práticas linguísticas em língua ucraniana na comunidade?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, organizamos este relatório etnográfico do seguinte modo: no primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização sócio-histórica e linguística do município em termos mais amplos para situar a comunidade e a escola de Linha Verde. No segundo capítulo, apresentamos conceitos centrais para este estudo, iniciando com a abordagem de multilinguismo e práticas linguísticas. Posteriormente, enfocamos o caráter distintivo das línguas e das práticas linguísticas no viés da metáfora de mercados linguísticos. Por fim, discutimos uma abordagem de políticas linguísticas voltada para práticas e ideologias linguísticas. No terceiro capítulo, discorremos sobre a abordagem de pesquisa deste estudo, desde a escolha da abordagem de pesquisa, os princípios adotados, o trabalho de campo, assim como as relações e procedimentos para o registro de dados até os procedimentos para análise de dados e apresentação do perfil dos participantes. No quarto capítulo, primeiramente, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional para a análise dos dados de interação, na sequência apresentamos a análise das práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana em uma turma de Ensino Médio e em uma turma do Ensino Fundamental. Posteriormente, também mostramos como os participantes, alunos, professores e funcionários, usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem em outros ambientes da escola. No quinto capítulo, discutimos os valores associados às práticas linguísticas em língua ucraniana na comunidade. Por fim, nas considerações buscamos responder as perguntas de pesquisa e discutir os resultados.

# **1 PRUDENTÓPOLIS E A ESCOLA DE LINHA VERDE: CENÁRIOS MULTILÍNGUES DO BRASIL**

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização do cenário da pesquisa. Na seção 1.1, apresentamos a história da colonização e formação do município com destaque para a imigração ucraniana entre o final do século XIX e início do século XX, uma vez que a comunidade e a escola de Linha Verde, bem como outras comunidades atendidas pela escola foram formadas no início basicamente por esses imigrantes. Na seção 1.2, descrevemos a localização geográfica de Prudentópolis, apresentamos dados sobre a organização socioeconômica atual do município a fim de situarmos a comunidade e a escola de Linha Verde em um cenário mais amplo. Por fim, na seção 1.3, apresentamos a comunidade e a escola de Linha Verde.

## **1.1 A HISTÓRIA DE PRUDENTÓPOLIS E O ESTABELECIMENTO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS: DAS FLORESTAS ÀS IGREJAS**

O município foi constituído, principalmente por imigrantes europeus, sobretudo pelos ucranianos e poloneses<sup>13</sup>, alguns alemães e italianos, mas sua história se inicia antes da chegada desses imigrantes e com outras etnias. Em 1822, Prudentópolis pertencia ao município vizinho, Guarapuava. Com o início da construção de uma estrada que ligaria o oeste do estado, um bandeirante paulista instalou no local uma casa comercial, que passou a ser centro comercial para moradores das matas e para os trabalhadores da construção da estrada. Em 1884, foi construída a primeira capela cujo arredor abrigaria um pequeno povoado que viria a ser Prudentópolis (RAMOS, 2006, 2012, GUÉRIOS, 2007; PARÓQUIA SÃO JOSAFAT, 2013).

Como as terras eram devolutas e já habitavam nelas indígenas, ex-escravos, também uma família de portugueses, alguns caboclos e os bandeirantes (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007), em 1891, o governante do Estado da época autorizou povoar mais a região e foi iniciada uma campanha de imigração, principalmente na Ucrânia.

A Ucrânia, na época, pertencente ao Império Austro-Húngaro, passava por dificuldades econômicas, assim como por privação de liberdade política e religiosa (HANEIKO, 1985). Segundo Boruszenko (1981), os chamados agentes realizavam o trabalho

---

<sup>13</sup>Optamos por não focar como imigração de povos eslavos porque escolhemos trabalhar com categorias locais e também devido ao fato de que a cultura polonesa também teria muitas questões para serem discutidas e não daríamos conta de atendê-las neste estudo pela necessidade de delimitação.

de atrair os ucranianos para o Brasil, prometendo terras ilimitadas e férteis, florestas, casas, gado, cavalos e dinheiro para as despesas iniciais.

Tendo em vista as dificuldades na Ucrânia e as oportunidades oferecidas pelos agentes, foram iniciados os fluxos imigratórios. Os primeiros ucranianos vieram para o Paraná em 1876 e entre os anos de 1884, 1889 e 1891, e foram estabelecidos nos arredores de Curitiba (HANEIKO, 1985). As campanhas imigratórias demoraram a surtir efeito na Ucrânia, pois os ucranianos demonstravam receio ou até mesmo não tinham as quantias necessárias para pagar aos agentes para realizarem a viagem (RAMOS, 2012). Entre os anos de 1895 e 1896, foi o apogeu da imigração ucraniana e a primeira grande leva para o Paraná, principalmente de imigrantes da região da Galícia e da Bukovina, com a campanha de imigração e a proposta de recebimento de terras. A segunda leva de imigrantes ucranianos da Galícia para o Paraná ocorreu em 1908, trazida pelo governo do Estado, principalmente com o objetivo de mão-de-obra para a construção de estradas. A terceira leva foi entre a Primeira e o fim da Segunda Guerra Mundial (1914-1945), e os imigrantes vieram por conta própria, principalmente por saberem que havia familiares já estabelecidos no Paraná (MEZAVILA, 2007; RAMOS, 2006).

Também imigrou para o município um grande percentual de poloneses. Dados do levantamento de Guérios (2007) mostram que a chegada de imigrantes poloneses aconteceu ao mesmo tempo das levas dos imigrantes ucranianos. Do mesmo modo, alguns ucranianos também foram designados como poloneses, assim como poloneses denominados ucranianos. Essas e outras informações, no entanto, não podem ser tão precisas, pois muitos dos documentos com registros da imigração foram perdidos ou queimados (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007). Croci (2012) ressalta que os dados da imigração para os estados do Brasil apresentam imprecisões em seus registros, com exceção dos imigrantes que foram para São Paulo.

De acordo com Guil, Farah e Fernandes (2007), também chegaram, a Prudentópolis, alguns alemães do Volga, no final do século XIX, austríacos (esses austríacos podiam ser ucranianos que se refugiaram na Áustria) e italianos no início do século XX, além de alguns ingleses e árabes (GUIL, 2015). Por falta de pesquisas que mostrem como se deu a chegada desses outros imigrantes e também porque, neste estudo, trabalhamos mais pontualmente com a comunidade de Linha Verde, detemo-nos mais pontualmente na história da imigração ucraniana.

Entre os anos de 1895 e 1896, no apogeu da imigração ucraniana para o Paraná, segundo Guérios (2007), o fluxo de imigrantes foi muito maior do que aquele para o qual o



governo estadual estava preparado. Foram enviados para Prudentópolis cerca de 5 mil imigrantes que encontraram dificuldades no transporte até o município e, muitas vezes, tinham que aguardar bastante tempo por vagas nas carroças para serem levados até o destino.

Guil, Farah e Fernandes (2007) descrevem que cada família recebia um lote de cerca de 10 alqueires, ficando com dívida colonial a qual deveriam pagar em moeda corrente ou mediante prestação de serviço que beneficiasse o município (TAVARES, 2008). Além disso, quando os imigrantes chegavam, os lotes coloniais não estavam todos demarcados pelos funcionários do governo, então os imigrantes tinham que aguardar em barracas improvisadas até que pudessem dar início aos trabalhos em suas terras e isso levava, às vezes, muito tempo (GUÉRIOS, 2007). As povoações, segundo Guil (2015), foram iniciadas em torno da sede colonial, depois organizadas em regiões mais distantes no município.

Andreazza (1999) destaca que esses imigrantes participavam da instalação das chamadas “colônias”, pois não havia núcleos coloniais e infraestrutura prometida. Haneiko (1985) retrata as dificuldades passadas por esses imigrantes.

Partiram de sua pátria na esperança de dias melhores em novas terras, que a propaganda apresentava como o Canaã da fartura e da felicidade. É evidente que a desilusão foi imensa ao constatarem a dura realidade: florestas imensas pela frente, para serem derrubadas e o seu solo cultivado. Sem ferramentas e apetrechos agrícolas, já que na Europa não conheciam foice, instrumento indispensável agora. A muito custo adquiriram foices, machados, cortadeiras e serras. As tendas ou barracos que construíram eram de pau, de xaxim, de folhas de taquara [...] Serravam grossas toras de madeira para reduzi-las a tábuas, vigas e pranchões, a fim de iniciarem a construção de suas residências [...] (p. 47).

Segundo Guérios (2007), alguns queriam desistir e tentavam de todas as formas voltar à terra natal. Alguns conseguiam trabalho assalariado na lavoura, a longa distância de seus lotes, até cerca de 40 quilômetros, atividade que eles chamavam de “zaríbok”, conforme definiam uma das opções de ocupação dos camponeses que não possuíam terras na Galícia. A pequena quantidade de terras para o trabalho e a falta de condições levaram muitos dos filhos desses imigrantes a migrarem para outros municípios na região e no estado do Paraná em busca de melhores condições de vida (HANEIKO, 1985).

Devido à situação que os imigrantes viviam, há dados que mostram a solicitação dos imigrantes, por meio de cartas, de apoio espiritual e religioso da Ucrânia (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007; GUÉRIOS, 2007; HANEIKO, 1985). Conforme relato de um padre, “Através de cartas, solicitavam às autoridades eclesiásticas da Ucrânia para conseguirem missionários que lhes mitigassem a sede de Deus” (HANEIKO, 1985, p. 48).

O primeiro padre da Ordem Basiliiana<sup>14</sup>, de São Basílio Magno (OSBM), chegou a Prudentópolis, em julho de 1897, e vivia pelas chamadas “colônias” de migração ucraniana no estado do Paraná, organizando missões religiosas e instituindo os chamados Apostolados da Oração. Devido ao fato de Prudentópolis ter o maior contingente de imigrantes no estado, ele optou por se fixar neste município (GUÉRIOS, 2007). Em 1898, foi construída, no centro da vila, a primeira capela dedicada a São Basílio Magno (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007).

A vinda dos missionários da Ordem Basiliiana (OSBM) para o Brasil e também para Prudentópolis marca a vinda da Igreja Greco-Católica de rito Ucraniano ou Ucrâino-Católica para o Brasil. A Igreja Greco-Católica de rito Ucraniano, dorovante igreja católica do rito ucraniano, como é reconhecida localmente, e a Igreja Católica de rito Latino Romano, doravante a igreja do rito latino, professam a mesma doutrina e seguem o Vaticano, mas possuem particularidades histórico-culturais, tradições litúrgicas e rituais diferenciados.

A Igreja Católica de rito Ucraniano em todo o mundo é dirigida pelo arcebispo maior, o Cardeal Dom Lubomyr Husar, em Kiev, na Ucrânia, e segue as orientações da Igreja de Rito Oriental no que diz respeito à sua Liturgia, disciplina eclesiástica, orientações pastorais e doutrinárias, não somente na Ucrânia, mas também nos países de imigração ucraniana (KINDRA, 2008).

Diferencia-se do rito romano pela diversidade de solenidades, pelos seus santos próprios e por tempos específicos de jejuns, santuários característicos, peculiares devoções e diversas práticas devocionais<sup>15</sup>, além de contar com uma particular estrutura hierárquica e Direito Canônico próprio. Portanto, o espírito oriental busca manter uma afinidade bastante estreita com a sua liturgia, fazendo acontecer a união do rito com a cultura e a devoção religiosa (MARINHUK, 2011, p. 28).

Também, vieram para o Brasil os padres Vicentinos, vindos da Polônia. A primeira igreja vicentina foi construída em Prudentópolis, em 1905. Como não havia um consenso

<sup>14</sup> A Ordem Basiliiana é uma congregação religiosa pertencente à Igreja Católica do Rito Oriental Bizantino. A sigla OSBM (Ordem São Basílio Magno) é o título oficial dos Estatutos. A congregação basiliiana é conhecida como Ordem Basiliiana de São Josafat, porque foi São Basílio Magno o seu fundador e São Josafat Kuntzevitch quem reformou este ramo da Ordem de São Basílio Magno entre os anos 1607-1623. A Ordem Basiliiana tem suas Constituições ou Estatutos próprios, reconhecidos pela Santa Sé Apostólica. No Brasil, esta ordem religiosa está registrada civilmente como pessoa jurídica e é conhecida também como Associação de São Basílio Magno (EPARQUIA UCRANIANA, s/d). Disponível em: <http://www.eparquiaucraniana.com.br/site/> Acesso em: 02 fev. 2015.

<sup>15</sup> A missa é também conhecida como Divina Liturgia. Quase todas as demais celebrações litúrgicas ucranianas são cantadas. Entre essas celebrações, há, por exemplo, o “Molebenh”, culto de veneração e pedido de graças, sendo que os mais populares são dedicados ao Sagrado Coração de Jesus, a Nossa Senhora e a São José; a “Panakheda”, culto pela alma de uma ou de várias pessoas falecidas a Deus etc. Isto além dos cultos de celebração dos demais sacramentos, também chamados de ritos: rito do batismo, etc. Além destes cultos, há no rito ucraniano muitas canções religiosas independentes, entre elas destacam-se as “Koliadé” ou “Коляди”, canções da época natalina (KINDRA, 2008). Também há o calendário de dias santos “свято” de modo diferenciado em relação aos santos tradicionais da igreja do rito latino.

entre os alemães e os poloneses, os alemães construíram outra igreja católica do rito latino e um padre, que chegou da Polônia em 1906, que falava alemão e polonês, rezava missa nas duas igrejas de rito latino, uma dos poloneses e outra chamada por muito tempo de “igreja dos alemães” (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007).

De acordo com Ramos (2012), o estabelecimento dos imigrantes poloneses, em maior percentual, ocorreu em Prudentópolis no início do século XX, quando já havia sido estabelecida uma “colônia ucraniana”. Como as distribuições de terras já haviam sido determinadas, “os poloneses foram deslocados para as terras mais distantes da sede do município, tornando-se assim difícil o acesso às escolas, igrejas e estabelecimentos comerciais” (RAMOS, 2012, p. 56).

Além disso, de acordo com Ramos (2012), pela necessidade de troca dos produtos agrícolas por outros bens, os imigrantes poloneses tiveram que entrar em contato com a sociedade residente no município, aprendendo outras línguas e costumes, principalmente o português e o ucraniano. Segundo Ogliari (1999), a língua polonesa foi bastante falada também em Prudentópolis, inclusive sendo usada como uma língua mercantil.

Em decorrência da grande concentração de imigrantes ucranianos no município, a língua ucraniana passou a ser majoritária. Segundo Guérios (2007) e Ramos (2006), havia comunidades inteiras, as linhas divididas pelo governo, que interagiam em língua ucraniana.

Ramos (2012) destaca que a superioridade numérica dos ucranianos era sentida e reclamada pelos descendentes de poloneses e por aqueles que já moravam no local, segundo os quais, os ucranianos impunham valores, costumes e a língua. Já sob a perspectiva dos ucranianos e seus descendentes, as dificuldades de relacionamento eram provocadas pelos brasileiros e poloneses.

Em 1906, Prudentópolis deixou de ser uma vila, foi emancipada do município vizinho, Guarapuava, e passou a ter essa denominação em homenagem a um presidente da república, Prudente de Moraes. Conforme Ramos (2012), mesmo os imigrantes não concordando com essa mudança toponímica e sendo a maioria, não puderam fazer nada, pois existia uma rede de interesses entre latifundiários da região, como Firmo Mendes de Queiroz e o governo do estado. Ainda de acordo com Ramos (2012), os chamados brasileiros mantinham o domínio do poder político da pequena vila, o que resultou em uma hegemonia política, acentuando a rivalidade entre ucranianos e brasileiros.

No ano de 1910, formou-se a sociedade *Ruthena* sob o nome de *Narodnyj Dim* (Casa do povo), tendo um estatuto registrado em uma comarca de um município vizinho. Com a criação dessa sociedade, surgiu a primeira Sociedade Comercial, Agrícola e Industrial de

Prudentópolis (PARÓQUIA SÃO JOSAFAT, 2013), foi construído um clube ucraniano entre 1913 e 1917, denominado de *Narodnyj Dim*, atualmente o “Clube XII de novembro: centro social São Josafat” (GUIL, 2015). Em 1917, em uma reunião presidida por um dos padres da Ordem Basiliiana, esse grupo e outro, o *Prosvita*<sup>16</sup>, foram desfeitos com o objetivo de reunir os grupos em um só, mais forte, instrutivo e de âmbito geral, criando-se assim uma sociedade com a denominação provisória de *Ukráina* (PARÓQUIA SÃO JOSAFAT, 2013).

Os religiosos da Ordem de São Basílio Magno também fundaram uma tipografia em 1911, na qual passaram a realizar publicações na língua ucraniana<sup>17</sup>, dentre essas, o periódico religioso *Missionar* (Missionário Ucraniano do Brasil) do Apostolado de Oração e o jornal *Pracia* (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007), o qual foi publicado, posteriormente, em 1912, e, de acordo com Guil, Farah e Fernandes (2007), em seu primeiro editorial, constava a importância de oferecer ao povo ucraniano informações de caráter político e cultural do Brasil e da Ucrânia para elevar seu nível cultural.

Em 1911, com a chegada das Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada<sup>18</sup> da Ucrânia, foram iniciados atendimentos médicos aos imigrantes na própria residência das religiosas, pois uma delas tinha conhecimentos de medicina e enfermagem e repassava para as noviças. A religiosa realizava funções de médica, enfermeira, dentista e farmacêutica. Nos finais de semana e feriados religiosos, o atendimento era duplicado, pois várias pessoas de comunidades rurais que iam à missa, passavam depois para receber algum tipo de tratamento médico. O primeiro hospital ucraniano, descrito nos registros de uma das religiosas, era um barracão de aproximadamente 30 metros, sem piso e sem camas. Depois o hospital passou por quatro novas construções, em lugares diferenciados, até ser construído onde atualmente funciona um hospital referenciado por muitos como “hospital ucraniano” (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007).

Em 1898, foi construída em uma comunidade rural a primeira escola ucraniana mantida pela comunidade, na qual era ensinada a língua ucraniana (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007). Segundo Haneiko (1985), no início, não havia professores da rede

---

<sup>16</sup> Segundo Guérios (2007), uma entidade leiga que tinha o objetivo de educar os chamados colonos.

<sup>17</sup> A partir de 1952, a tipografia passou a ser uma gráfica e começou a atender também publicações externas do município e de outras cidades.

<sup>18</sup> A Congregação das Irmãs Servas de Maria Imaculada foi fundada na Ucrânia e despontou, em maio de 1891, quando padres Basilianos pregavam missões na aldeia de Zhuzhel, na Ucrânia Ocidental. Em 27 de agosto de 1892, Festa da Assunção de Nossa Senhora, a jovem Irmã Josafata Miguelina Hordashevská e mais sete candidatas, na pequena aldeia de Zhuzhel, deram início à nova Congregação. Elas foram acolhidas pela Igreja como a nova congregação religiosa feminina sob o título de “Servas de Maria Imaculada”, voltada para o trabalho pastoral nas áreas da educação, assistência aos doentes e zelo pela beleza do templo de Deus (IRMÃS SERVAS DE MARIA IMACULADA, 2015). Disponível em: <http://www.irmasmi.com.br/site/> Acesso em: 01 de fev. 2015.

oficial e as aulas eram ministradas em língua ucraniana por alguém da comunidade e eram custeadas pelos pais dos alunos.

As Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada também fundaram, em 1911, na vila onde é atualmente a cidade uma escola com a oferta de ensino primário com regime de internato, mantida pela congregação, na qual eram também cobradas taxas de mensalidade ou quem não dispunha de capital econômico, fornecia produtos, como no caso dos produtores rurais, por exemplo. Inicialmente, todas as aulas eram ministradas em língua ucraniana, depois foi contratada uma professora leiga de português. Em 1949, foi inaugurado o curso ginásial e, em 1951, a Escola Normal para a formação de professores (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007). Essas religiosas também fundaram e dirigiram escolas em sistema de internatos em comunidades rurais do município.

Com a visita de um inspetor do governo brasileiro, em 1911, iniciou-se o processo de implantação das primeiras escolas públicas nas localidades rurais de Prudentópolis. Conforme Simionato (2012), com base em Hanicz (1996):

Isso veio a enfraquecer a coligação igreja/escola, demonstrando a preocupação do governo brasileiro com o crescimento de escolas estrangeiras. Na mesma época, os padres basilianos oriundos da Ucrânia que se encontravam no Brasil reuniram-se sob a liderança do Padre Markiano Skirpan, com o objetivo de criar o ensino ginásial e a formação do corpo docente. Ao adotar o programa das escolas públicas, obrigatório pelo governo brasileiro à época, para garantir o ensino da língua portuguesa, houve também a expansão das escolas leigas (ucranianas) com o objetivo de manter a cultura e a identidade do povo e, também, com finalidade de recrutar moços e moças para a vida religiosa (p. 31).

Em 1931, para preparar candidatos para o noviciado foi fundado pelos padres basilianos um seminário. Inicialmente, foi fixado um programa escolar com as disciplinas de língua portuguesa, língua ucraniana, geografia e matemática, cujos professores eram sacerdotes e membros da Ordem Basiliiana. Em 1971, o seminário passaria a se denominar escola e ofertar ensino de 1.º grau (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007).

Prudentópolis constituiu-se assim como um contexto amplamente multilíngue, a língua portuguesa, as línguas de imigração, ucraniana, polonesa, também alemã e italiana, estas duas em menor proporção, faziam parte dos repertórios linguísticos das pessoas e das práticas linguísticas não somente na fala. Além da circulação de textos escritos em língua portuguesa e em língua ucraniana havia jornal escrito também em polonês, e missas também eram rezadas em polonês (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007; SEMECHECHEM, 2009).

Com as políticas do Estado Novo<sup>19</sup> e de nacionalização ou, conforme denomina Altenhofen (2013), políticas de silenciamento e incriminação, no período de 1937 a 1945, escolas, associações e jornais criados pelos imigrantes sofreram mudanças (GUIL; FARAH; FERNANDES, 2007). As escolas de imigração foram proibidas, algumas funcionaram na clandestinidade, o uso das línguas dos imigrantes foi proibido nas escolas, os religiosos ucranianos foram perseguidos por facções (GUÉRIOS, 2007), a tipografia que pertencia aos religiosos e que fora criada, em 1911, foi fechada nesse período.

Por causa do regime autoritário imposto pelo governo brasileiro sobre o ensino nas escolas, a partir de 1938, e pela ditadura em favor de uma língua portuguesa pura, sem estrangeirismos, a fim de reforçar o nacionalismo, as escolas particulares e mistas foram dizimadas aos poucos. As escolas não recebiam as verbas e o apoio para funcionar, a não ser que se adaptassem às normas da escola nacional brasileira (SIMIONATO, 2012).

Nesse período também foram proibidas as manifestações étnico-culturais, religiosas, as práticas das tradições. Isso dificultava o trabalho dos sacerdotes e religiosas, que eram inclusive perseguidos. Diante disso, um padre basiliano decidiu fundar uma instituição, cujos membros, por não se distinguirem do povo comum na sua maneira de trajar, pudessem evangelizar. Ele fundou em 1940 o Instituto Secular das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus<sup>20</sup>. As catequistas propagavam de modo escondido a língua, a cultura e a religião para o povo no período nacionalista.

Em 1944, foi fundado por esse Instituto Secular, o Instituto Santa Olga, para abrigar meninas do meio rural em sistema de internato. As meninas frequentavam escolas regulares e em contraturno tinham aulas de língua ucraniana, religião e artes no instituto. Esse instituto ainda funciona e atualmente continua recebendo meninas do interior de Prudentópolis e de outros municípios. Durante o período que ficam internas no Instituto, elas estudam a língua ucraniana, a cultura e a religião, também realizam trabalhos pastorais, como por exemplo, ministrar catequese, e frequentam aulas nos colégios públicos da cidade. Se as internas permanecerem no Instituto até adultas, podem realizar cursos de graduação, pós-graduação e

---

<sup>19</sup> De acordo com Oliveira (2000), nos anos que antecederam e durante a II Guerra Mundial, o governo ditatorial do Estado Novo travou repressão às línguas alóctones e denominou como crime idiomático o uso de tais línguas, constituindo uma ameaça à unidade e integridade da nação. Desse modo, além de não poderem usar suas línguas, os imigrantes eram proibidos de ensiná-las aos seus filhos e as crianças eram estimuladas a denunciar seus pais.

<sup>20</sup> A história dos Institutos Seculares (IS) tem seu auge no século XIX, quando, principalmente na Europa, surgem vários grupos de leigos que se organizam em forma de sociedades. Desde 1947, os gozam de um reconhecimento jurídico. Atualmente são reconhecidos 215 Institutos Seculares em todo o mundo. Destes, 04 dependem da Congregação para as Igrejas Orientais (um deles é o Instituto Secular das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus). Atualmente o Instituto Secular das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus desenvolve suas atividades no Brasil, Argentina, Paraguai e Estados Unidos (PROCEK, 2009, p. 8-9).

também trabalhar em atividades de docência nas escolas públicas ou privadas de Prudentópolis paralelamente a suas atividades relacionadas à pastoral religiosa. Até os 34 anos de idade, as internas não podem fazer nenhum voto, ainda não são consideradas catequistas<sup>21</sup> do Instituto e podem a qualquer momento deixar o Instituto, constituir família etc. Após 34 anos de idade, a interna pode fazer seus votos e se tornar uma catequista, caso seja sua vontade. Elas passam a ser assim consideradas na comunidade como catequistas do Instituto Secular das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus. Essas catequistas não usam vestimentas como as Irmãs, continuam residindo no instituto e passam a ser formadoras de outras internas e também formadoras das catequistas “comuns” que ministram encontros de catequese. As catequistas do Instituto Secular também se deslocam para as comunidades do campo nos fins de semana para realização de suas atividades relacionadas à atuação pastoral. Algumas comunidades rurais, duas em Prudentópolis, tem casas ou centros onde residem catequistas para a atuação na comunidade. Além disso, há membros pertencentes à casa de Prudentópolis com residência fixa em 5 comunidades rurais para a atuação pastoral.

Outra instituição com a finalidade de preservar a cultura ucraniana, oferecer aulas de língua ucraniana, pintura, música e dança para crianças descendentes de ucranianos na cidade é a Escola Paroquial (ENTREVISTA COM MADALENA, 20/04/2009), a qual foi fundada em 1958. As responsáveis pela escola são as catequistas do Instituto e também as professoras são basicamente as catequistas ou as internas do instituto. Em função das várias atividades das catequistas e de um número menor de internas, hoje em dia, parece haver falta de professoras na escola, estendendo-se o convite para demais membros da igreja católica ucraniana, como é o caso de Marta, umas das participantes desta pesquisa.

Essas instituições contribuíram fortemente para o ensino da língua ucraniana culta no município e para o ensino da escrita nessa língua, pois houve um tempo, em que, para alguém conseguir estudar, era necessário ir para o seminário ou para os colégios internos. Ou seja, elas representavam uma possibilidade de acesso ao letramento escolar para muitas pessoas, principalmente das comunidades rurais. Atualmente, no entanto, a atuação dessas instituições e também a procura por elas é menor (SEMECHECHEM, 2010a).

As Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada e as catequistas do Instituto Secular continuam realizando seus trabalhos pastorais tanto na cidade como nas comunidades rurais, inclusive mantendo casas nas comunidades núcleos. Cabe ressaltar que as catequistas

---

<sup>21</sup> Há dois tipos de catequistas na igreja católica do rito ucraniano: aquelas que são pessoas da comunidade que ministram temporariamente aulas de catequese como voluntárias e aquelas que foram internas do Instituto Secular das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus e fizeram votos de pobreza, castidade e obediência dentro do Instituto religioso.

do Instituto assim como as Irmãs da Imaculada Virgem Maria têm suas rendas próprias, trabalham como professoras nas escolas públicas por meio de concursos e testes seletivos ou nas escolas privadas. O colégio das Irmãs na cidade é um colégio privado, assim como o Seminário. Ainda são dirigidos por religiosos, atendem a população em geral e não somente os descendentes de imigrantes ucranianos e membros da igreja católica de rito ucraniano. O Seminário fez parte da formação de alguns participantes desta pesquisa, os professores, do mesmo modo que o Colégio das Irmãs. O Instituto fez e ainda faz parte da formação de outras participantes da pesquisa.

Além do Instituto Secular e de seus centros, das Casas das Irmãs Servas de Maria Imaculada com atuações em diversas comunidades rurais, da Escola Paroquial, funciona ainda a gráfica que, além de realizar as publicações da igreja católica ucraniana, atende a população em geral, mas continua produzindo textos em língua ucraniana, como o Jornal *Pracia* e o periódico *Missionar*, entre outros. Atualmente, esses materiais não são apenas produzidos na escrita em cirílico na língua ucraniana, mas em uma escrita romanizada do ucraniano e também em português, conforme figura a seguir.

**Figura 5 – Periódico *Missionar* e Jornal *Pracia***



Fonte: *corpus* de pesquisa da autora.

Os imigrantes ucranianos e seus descendentes fundaram também grupos folclóricos, um deles, o Vesselka, reconhecido internacionalmente e com vários prêmios. Também foi inaugurado em 1995 um museu sobre a imigração, a história e a cultura ucraniana, o qual foi organizado por uma catequista do Instituto, o Museu do Milênio, uma homenagem ao milênio da conversão da Ucrânia ao Cristianismo (GUIL, 2015), conforme imagem da fachada a seguir.



**Figura 6 – Fachada do Museu**



Fonte: *Corpus* de pesquisa da autora.

Há também uma praça na parte superior do museu, antiga praça Ucrânia que passou a se chamar praça Taras Chevtchenko, poeta e herói da Ucrânia do século XIX, com a inauguração de um monumento do poeta em 1989. Além disso, há na cidade uma estação de rádio que costuma fazer transmissões de orações em língua ucraniana.

No mês de agosto, desde 2010 é realizada no município a semana da Comunidade Ucraniana de Prudentópolis, no mesmo período em que se comemora a Independência da Ucrânia. Nesse período são realizadas atividades variadas, culturais, musicais etc. Em 2009 foi aprovado o projeto de lei n. 4324/2008, de um deputado federal natural de Prudentópolis, o qual propôs o dia 24 de agosto como dia Nacional da Comunidade Ucraniana, transformado na Lei nº 12.209, de 19 de Janeiro de 2010.

Como visto, as políticas do Estado Novo, embora tenham afetado as práticas linguísticas, religiosas e culturais dos imigrantes ucranianos, principalmente pelo controle nas escolas e as medidas proibitivas, não acabaram por completo as ações da igreja e da comunidade em relação às práticas religiosas, culturais e linguísticas.

Essa história, somada à saída de imigrantes e descendentes de imigrantes ucranianos de Prudentópolis, bem como à ida de migrantes de outras partes do estado do Paraná para esse município, assim como outros fatores, como casamentos interétnicos, podem ter levado a algumas mudanças na configuração sociolinguística do município. A língua ucraniana passou a ser usada nas práticas linguísticas em menor proporção na cidade e em algumas comunidades rurais, principalmente aquelas que receberam um contingente maior de migrantes, como por exemplo, descendentes de italianos vindos do Rio Grande do Sul ou de

alemães vindos também do Rio Grande do Sul e do Oeste Paraná. A língua polonesa ainda faz parte do repertório linguístico de algumas pessoas, geralmente pessoas mais velhas e de comunidades rurais para onde havia sido enviado um contingente maior de poloneses, já o alemão e o italiano fazem parte do repertório de algumas poucas pessoas em determinadas comunidades. Essas asserções, porém, não são com base em um estudo sistemático voltado para a descrição sociolinguística desse município, estudo que se faz necessário.

Como nosso *locus* de estudo é a escola situada na comunidade rural de Linha Verde, formada predominantemente por uma população descendente de imigrantes ucranianos e porque a comunidade, a escola e os participantes também têm uma história muito ligada à imigração e à colonização ucraniana, enfocamos nesta seção mais os imigrantes ucranianos na história de Prudentópolis.

Na próxima seção, apresentamos aspectos econômicos e socioculturais do município na atualidade.

## 1.2 PRUDENTÓPOLIS: ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS

A população estimada do município de Prudentópolis, atualmente, é de 51.281 mil habitantes, de acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 28 de agosto de 2014. Outra estimativa fornecida pelo IBGE, em 2010, apontou que em uma população de 48.792 no município, 22.463 vivia na cidade e 26.329 no campo (IPARDES, 2015). Portanto, a maioria da população do município reside no campo.

O município é formado pela sede urbana onde se concentram comércios de diferentes setores, desde o alimentício até o automobilístico, bancos, hospitais, sedes de algumas indústrias, gráficas, escolas privadas e públicas, extensão de uma universidade pública da região, polos de educação a distância de universidades públicas e privadas e pelas comunidades ou localidades rurais, as chamadas linhas. Dentre essas comunidades, há aquelas que são consideradas como comunidades simples e algumas, comunidades núcleos, as quais contam com uma infraestrutura própria, vendas, bares, igreja latina e igreja ucraniana, posto de coleta do correio, escolas, salões de festas etc (HAURESKO, 2002). As comunidades simples são menores, estão situadas no entorno dessas comunidades núcleos e, segundo Hauresko (2002), se mantêm dependentes às comunidades-núcleos por meio de serviços de cunho social, econômico e cultural por elas oferecidos, estabelecendo uma relação de hierarquização sócio-espacial.

A ocupação da maioria da população do município está relacionada à agricultura, pecuária e produção florestal (IPARDES, 2015). Há também destaque para ocupações relacionadas ao comércio, principalmente relacionadas a veículos automotores e motocicletas, trabalhos em indústrias de transformação, depois em áreas de prestação de serviços, como a educação, saúde etc (IPARDES, 2015). A área de turismo tem tido ascensão nos últimos anos, principalmente devido aos recursos naturais, como cachoeiras, sistemas de agricultura e a história de colonização associada à imigração ucraniana.

A maior renda do município provem da agropecuária (IPARDES, 2015; IPARDES, 2012). O percentual de produção na agropecuária, calculado por Ternoski (2013) com base nos dados estatísticos do município disponibilizados pelo IPARDES (2012), mostra que 35% da produção agropecuária está relacionada ao plantio de fumo, 20% ao de feijão, 19% ao de soja, 14% ao milho e o restante se divide entre a produção de leite, mel e outros.

A agropecuária no município é mantida principalmente pela agricultura familiar. Um censo agropecuário, realizado em 2006 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mostrou que entre 6.980 estabelecimentos agrícolas/rurais, em 89% predominava o modelo de agricultura familiar, isto é, não patronal em que: a gestão é feita pelos próprios proprietários; os responsáveis pelo empreendimento estão ligados entre si por laços de parentesco; o trabalho é fundamentalmente familiar; o patrimônio pertence à família; o patrimônio é objeto de transferência inter geracional na família e os membros da família vivem na unidade produtiva (GASSON; ERRINGTON, 1993).

A Lei n.º 11.326 de 24 de julho de 2006, de acordo com o artigo 3.º, considera como agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural e atende, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Foi com base nos requisitos dessa lei que o IBGE realizou o censo agropecuário em Prudentópolis, em 2006, e constatou que predominava a agricultura familiar no município e, como veremos na próxima seção deste capítulo, a agricultura familiar é predominante tanto em Linha Verde como em outras comunidades próximas dela, nas quais reside a maioria dos participantes deste estudo.

No município, há comunidades reconhecidas como faxinais<sup>22</sup>, ou seja, comunidade que mantém o sistema de uso coletivo de terras para a agricultura de subsistência, geralmente criado por laços de consanguinidade, casamento ou vizinhança (SAHAR, 2005; ROCHA; MARTINS, 2007).

De acordo com Tavares (2008), as terras de uso comum, terras comunais ou as terras comunitárias já existiam sob diferentes formas em Portugal e na Espanha. Chang (1988) destaca que na região centro-sul do Paraná, antes mesmo da chegada dos imigrantes no final do século XIX e início do século XX, havia pessoas que utilizavam a terra de forma comunitária, por exemplo, ex-escravos, mas foi com a chegada dos imigrantes europeus que o sistema de faxinal se consolidou como um modo de produção que ainda existe nos dias atuais.

Moreira et al. (2011) destacam que o município possui atualmente 19 faxinais e está inserido também na Área de Proteção Ambiental da Serra da Esperança (APA), que abriga a maior parte dos faxinais que ainda existem no Estado do Paraná. Semechechem (2010a), com base em um levantamento de dados da prefeitura municipal de Prudentópolis, em 2006, verificou que a perspectiva era que desses 19, 11 ainda se configuravam realmente como faxinais. Já na cartografia social da Articulação Puxirão dos Povos de Faxinais, Prudentópolis é apresentado como tendo 16 comunidades de faxinais. Lemesa (2010) destaca 7 comunidades, como mantenedoras do sistema de faxinais, com criadouros comunitários, cercas coletivas e uso coletivo de terras. Tendo em vista as divergências de dados nas diferentes fontes de pesquisa, neste estudo, consideramos faxinais, as comunidades que são assim denominadas pelos participantes da pesquisa.

Em termos de religião, embora a maioria da população do município seja da religião católica do rito latino e/ou do rito ucraniano, há outros grupos religiosos. Há um grande número de igrejas católicas do rito ucraniano, 37 ao total, e atualmente, Prudentópolis tem uma Eparquia Ucraniana. Isso ocorreu porque, em 2014, o Papa elevou a Eparquia Ucraniana de Curitiba a Arquieparquia Metropolitana e erigiu em Prudentópolis uma Eparquia, que é um tipo de circunscrição eclesiástica adotada nas Igrejas Orientais Católicas, correspondente ao que se denomina como diocese. Cabe ressaltar que também há outras religiões no município. De acordo com Guil (2015), há cerca de 15 denominações não católicas no município. Principalmente no espaço urbano, há, por exemplo, igreja Presbiteriana, Luterana, Batista, Adventista e outras evangélicas.

---

<sup>22</sup> Em 2005, os faxinalenses foram incluídos na Comissão Nacional de Povos e Populações Tradicionais do Ministério do Meio Ambiente.

Prudentópolis tem uma sede urbana em expansão. Considerando como parâmetros as observações realizadas no trabalho de campo, realizado em 2009 e depois para este estudo em 2013, a expansão territorial das vilas/bairros da cidade, bem como o número de novos estabelecimentos comerciais e desenvolvimento dos já existentes é bastante visível. O município parece ter mais diversidade se tomarmos como base a sede urbana; a mestiçagem (MOITA LOPES, 2013a) linguística e cultural parece estar mais presente. Faces<sup>23</sup> e estereótipos “ucranianos” e “polacos”, conforme o olhar de fora, não são os únicos a serem vistos pelas ruas, alguns poucos com estereótipos haitianos e também alguns indígenas, principalmente próximo à rodoviária, na venda de artesanatos. Práticas linguísticas em língua portuguesa predominam nas lojas, supermercados, agências bancárias etc, mas bastava algumas “andanças” pela cidade para vivenciar práticas linguísticas que envolviam o uso da língua ucraniana, mesmo frente à informação da população local de que o uso da língua ucraniana feito pelas pessoas que vivem na cidade seja cada vez menor.

Na próxima seção, apresentamos a comunidade e a escola de Linha Verde.

### 1.3 A COMUNIDADE E A ESCOLA DE LINHA VERDE

A comunidade de Linha Verde é uma comunidade núcleo, está localizada a cerca de 12 km da cidade e conta com aproximadamente 1800 hectares de extensão territorial (ANTONIO; CARDOZO, 2008). Como citado na introdução deste trabalho, Linha Verde é uma comunidade reconhecida no município como multilíngue e como uma “comunidade ucraniana” ou ainda como uma “comunidade ucraniana tradicional”, principalmente por causa das práticas linguísticas em língua ucraniana e por causa de eventos, realizados pela igreja católica do rito ucraniano, como festas, procissões e ordenações de padres, uma vez que teve nos últimos anos três ordenações de padres procedentes da comunidade nos últimos anos, uma delas ocorreu durante a geração de dados desta pesquisa.

Linha Verde tem um histórico de formação bastante ligado à imigração ucraniana e polonesa para o município e foi dividida pelos representantes do governo na época da imigração em 66 lotes, cada qual pertencente a uma família. De acordo com Antonio e

---

<sup>23</sup> Usamos a expressão “faces” e a descrição das diferentes faces na sede urbana, tendo em mente uma publicação em uma página de um projeto de volta ao mundo com bicicleta (<http://www.biketheworld.pl/en>), cuja passagem por São Josafat foi registrada com fotos de faces aleatórias com o título *Europe in Brazil and São Josafat: Ukrainian faces* (Seguido de fotos de algumas pessoas com estereótipos ucranianos). As fotos disponibilizadas nesta página são de pessoas com estereótipos ucranianos/polacos. Disponível em: <http://www.biketheworld.pl/en>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

Cardozo (2008), não se sabe a data exata da primeira habitação na localidade, porém, pelo breve histórico da igreja católica do rito ucraniano da comunidade, pode-se supor que o povoado originou-se por volta do ano de 1897, data em que foram registradas as primeiras atas da igreja.

Segundo Ternovski (2014), com a abertura das estradas dentro do município, Linha Verde tornou-se uma das frentes de abertura da estrada que avançava ao norte do município e as pessoas que habitavam essa região tinham que passar por Linha Verde para chegar ao centro da Vila que hoje é a cidade. Isso facilitou a abertura do comércio no local e o seu desenvolvimento.

Em Linha Verde, predomina o trabalho rural, principalmente por meio da agricultura familiar, com o cultivo do milho, feijão e fumo. Há também, embora em proporção menor, o trabalho com o turismo. Algumas famílias construíram em suas propriedades os chamados “recantos” para receber turistas.

Na comunidade há duas escolas que, na época da geração de dados funcionavam no mesmo espaço, a escola Estadual, com oferta de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) ao Ensino Médio, e a escola Municipal, com oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola *locus* deste estudo é a Estadual que, no período matutino e vespertino oferta Ensino Fundamental e Médio e, no período noturno, Ensino Médio. Além disso, a escola oferta cursos de língua ucraniana e língua espanhola pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)<sup>24</sup>.

A escola recebe alunos de aproximadamente 35 comunidades rurais, além de alunos da própria comunidade de Linha Verde. Algumas comunidades são próximas de Linha Verde, cerca de 2 km, 7 km etc., outras mais distantes, cerca de 40 km, como é o caso de Cachoeirinha. Na época da geração de dados, a escola contava com aproximadamente 382 alunos no período matutino, 218 no período vespertino e 51 alunos no período noturno. Não havia salas de aulas suficientes, pois funcionava no mesmo espaço a escola municipal, por isso as salas foram divididas e algumas turmas estudavam nas dependências da Igreja Católica do rito ucraniano, nas salas da catequese e até mesmo na garagem do padre. A escola mudou para um novo espaço no início de 2014.

---

<sup>24</sup> “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade”. Disponível em <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345> Acesso em 20 out. 2015.

Em relação à localização espacial, a escola fica a poucos metros da igreja católica do rito latino<sup>25</sup>, entre a casa das Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada, o cemitério ucraniano e a igreja católica do rito ucraniano. Em frente à escola há duas residências, uma delas que mantinha uma barraca de doces para venda para os alunos, o posto de saúde e, ao lado do posto, a construção da nova escola, a qual deve estar funcionando atualmente<sup>26</sup>.

O início da escola na comunidade foi em 1898, quando um imigrante, com certo grau de escolaridade, atendendo a pedidos das famílias, que se propuseram a pagar uma pequena mensalidade, assumiu o cargo de professor, reunindo as crianças em sua residência para lecionar. As aulas eram em língua ucraniana, na sequência outras duas pessoas da comunidade assumiram o papel de professores e as aulas eram em ucraniano, polonês e português (GUIL, 2015). Posteriormente, em 1913, sob a orientação dos Padres Basilianos que realizavam trabalho pastoral na comunidade, os moradores construíram uma pequena escola. Em 1922, com a chegada das Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada à comunidade, a escola passou a ser dirigida por elas, sendo denominada Escola São Pedro<sup>27</sup> e foi transferida para um espaço maior construído pelos moradores da comunidade (PPP<sup>28</sup>, 2011). A escola era paga pelos pais (GUIL, 2015).

No projeto político pedagógico da escola, com data de atualização de 2011, fica clara a presença religiosa na história da escola.

[A Linha Verde], desde o início da colonização, devido a sua localização geográfica, constituiu-se numa vila populosa, tornando-se um centro habitacional e comercial, a 12 Km ao norte da cidade de Prudentópolis, o que lhe confere destaque entre os pequenos aglomerados habitacionais da região sendo motivo de seu maior desenvolvimento especialmente a área educacional, onde se exercem com maior intensidade as atividades educacionais graças a liderança das Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada, que se estabeleceram nesta localidade e começaram os trabalhos no campo pastoral, cultural e educacional desde o ano de 1922 (PPP, 2011, p. 4).

Em 1967, a escola foi municipalizada, ganhando um novo espaço da prefeitura municipal e a denominação de Escola Rural Municipal de Linha Verde – Ensino de 1.º Grau, de 1.ª à 4.ª série. No ano de 1987, a comunidade reivindicou a implementação do Ensino Fundamental completo (até a 8.ª série), como já estava ocorrendo em outras comunidades

<sup>25</sup> A igreja católica de rito latino na comunidade foi construída sob liderança dos poloneses (GUIL, 2015).

<sup>26</sup> Compreti-me com alguns participantes da pesquisa que não divulgariam no trabalho imagens que levassem ao reconhecimento da escola e da sua localização para preservar suas identidades, por isso não são apresentadas fotos dessa configuração espacial e da escola, embora elas façam parte do *corpus* de pesquisa.

<sup>27</sup> O nome da Escola era em referência a outro santo da Igreja Católica, mas alteramos aqui para proteger a identidade da escola.

<sup>28</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola de Linha Verde.

(PPP, 2011). Nesse mesmo ano, as Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada doaram um terreno ao lado da casa delas para a construção de 6 salas de aula para a implantação do antigo ginásio (5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental) (PPP, 2011).

Após a construção, com o apoio de alguns políticos, a inspetora de ensino da cidade, catequista do Instituto Santa Olga e atualmente diretora do museu ucraniano na cidade, dirigiu o escritório para a Secretária Estadual da Educação (SEED), solicitando autorização para o funcionamento da escola com a oferta do antigo ginásio, assim como solicitando autorização para que a escola passasse a ter uma denominação em homenagem a um padre (PPP, 2011).

A escola, mantida pelo Estado, passou a funcionar com a oferta do antigo ginásio no ano de 1990 e a direção do estabelecimento, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, “[...] foi confiada à servidora municipal [...] (Irmã [...]), licenciada em Pedagogia e Coordenadora da Casa [...] (Casa das Irmãs Servas de Maria Imaculada), sendo ela Diretora até 1995” (p. 5). Após 5 anos, em 1996 a diretora passou a ser outra religiosa da Congregação das Irmãs Servas de Maria Imaculada e a cada 4 anos era eleita pela comunidade escolar outra professora também religiosa. Em 2008, a escola passou a ser dirigida por professores que não eram da congregação.

Como visto, a escola de Linha Verde tem um histórico que se inicia junto com a chegada dos primeiros imigrantes ucranianos e tem uma relação direta com os religiosos da Igreja Católica do rito ucraniano desde 1913, até mesmo na implantação do ginásio quando a escola passou a ofertar o Ensino de 1.<sup>o</sup> grau completo, e depois dessa implantação, na direção da escola até 2008.

Segundo a professora Matilde, uma das religiosas que foi diretora da escola, elas não quiseram mais concorrer ao cargo de direção, no entanto a religião e o trabalho instituídos pelas religiosas continuam tendo “lugar” na escola.

### **Excerto de entrevista com Matilde (03/10/2013)**

- |    |          |  |
|----|----------|--|
| 09 | Jakeline | E quando vocês trabalhavam na direção assim, vocês faziam alguma coisa         |
| 10 |          | diferenciada do que é feito hoje ou era basicamente seguindo a-                |
| 11 | Matilde  | praticamente, basicamente mesmo. Era mais assim (.) tinha mais é: (.) enquanto |
| 12 |          | que agora que nem (.) por exemplo, palestra. Então a gente convida ( ) (.)     |
| 13 |          | trabalha como antes trabalhava né.   |
| 14 | Jakeline | Uhum.  |
| 15 | Matilde  | Sempre colaborando junto com os professores (.) que nem (.) diretor nenhum se  |
| 16 |          | opõe a trazer alguém. Que nem hoje era pra vim uma Irmã pra dar palestra né    |
| 17 |          | pros alunos, assim parte religiosa. (.) E que nem missa, formatura continua    |
| 18 |          | mesmo. Sempre missa no final do ano, início do ano. E a escola quando o padre  |
| 19 |          | vem benzê a escola. Quer dizê a gente vai colaborando aquilo que foi começado. |



- 20 Jakeline Uhum.
- 21 Matilde É: (.) sendo assim continua né. (.) E aqui a gente nota que os alunos, eles têm um  
 22 comportamento muito bom (.) os alunos são muito bom ( ) (respeito) porque  
 23 eles já pegaram aquele ritmo que foi instituído. Que a primeira diretora foi a Irmã  
 24 Zita, os professores bons. Então eles já começaram naquele ritmo de boa  
 25 educação, de religiosidade, de rezar antes das aulas, de ter aquele respeito pelos  
 26 professores.  
 27 (.)
- 28 Matilde Então assim essa parte religiosa não deixar de lado né. Então isso acompanhô.  
 29 E assim esse estilo pegô nesses alunos que eles estão indo pra frente.

Matilde confirma que o trabalho era o mesmo, embora hesite em alguns momentos dando pistas de reconhecer diferenças “praticamente, basicamente mesmo. Era mais assim (.) tinha mais é: (.) enquanto que agora que nem (.) por exemplo, palestra. Então a gente convida ( ) (.) trabalha como antes trabalhava né.” (linhas 11, 12 e 13). Mesmo parecendo existir uma dúvida na fala de Matilde se há ou não diferenças, é possível perceber que ela destaca que o trabalho com a religiosidade na escola continuou e há liberdade para isso, palestras, missas, benzimento, oração no início das aulas. Ainda para Matilde, os próprios alunos consideram a religiosidade “Então assim essa parte religiosa não deixar de lado né. Então isso acompanhô. E assim esse estilo pegô nesses alunos que eles estão indo pra frente.” (linhas 28 e 29). Ou seja, há uma cultura religiosa na escola que na perspectiva dos participantes contribui para a “boa educação” deles.

No dia-a-dia da escola, isso ficou bastante notório. Diariamente, as atividades se iniciam com uma oração em língua portuguesa na sala dos professores e depois com mais uma oração na sala de aula com os alunos. Essa oração era inclusive cobrada pelos alunos. No excerto do diário de campo a seguir, ilustramos uma situação na qual, na primeira aula do dia, foram iniciadas as atividades antes da oração.

A primeira aula era de Sociologia, chegamos à sala a porta estava fechada, veio uma funcionária abrir. Eu me dirigi para o canto da sala e comecei a instalar a câmera para filmagem da aula, o professor Rubens começou a explicar que faria retomada do conteúdo e na segunda aula seria aplicada uma prova de conhecimentos na escola toda. Alguns alunos começam fazer perguntas sobre a prova para o professor e outros mantinham conversas. A aluna Fabrícia diz em tom de voz alto se dirigindo a todos: - O que é isso gente? Vocês não vão nem rezar. O professor diz: - Mas nós vamos rezar, só estávamos discutindo o encaminhamento da aula. Fabrícia diz: - Rezar primeiro, né! Os alunos silenciam as conversas paralelas, o professor deixa o livro sobre a mesa, eu deixo a câmera sem terminar de posicionar no tripé, a oração é iniciada (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2013).

Nesse excerto, ilustramos como uma aluna do 3.º ano do Ensino Médio, Fabrícia, questiona a todos sobre a oração inicial e ninguém a contesta, o professor se justifica e os alunos cessam as conversas imediatamente para iniciar a oração. Até mesmo eu, pelo tom que

Fabrcia usou em sua fala e por jรก reconhecer como a oraçŁo inicial era importante, nŁo me senti a vontade para continuar instalando a cŁmera enquanto rezavam.

Nos Dias Santos mais importantes do calendรกrio da igreja do rito ucraniano, era comum muitos alunos nŁo irem para a escola, pois era “Свито”<sup>29</sup>. Segundo os professores, a falta dos alunos nos Dias Santos ucranianos hoje ԑ menor, diferentemente de um tempo anterior em que a escola ficava vazia nesses dias. Contudo, no dia 1.º de outubro, dia de Nossa Senhora do Patroclnio (Покров Божої Матері), padroeira de Linha Verde, “Свито”, pude perceber que, embora essa data nŁo constasse no calendรกrio oficial da escola que ԑ fornecido pelo Estado do Paranรก, o dia na escola foi diferente dos demais, principalmente pela manhŁ.

Apenas uma aluna do 3.º ano estava presente, Paula. Fiquei conversando com Paula no pŁtio e logo percebi que, nas demais salas de aula, havia um nŁmero muito pequeno de alunos. Alguns professores estavam na sala dos professores porque suas turmas nŁo tinham comparecido Ł escola. Por volta das 9h horas começou tocar o sino da Igreja para o inlcio das oraçŁes. Aproveitei a falta de algumas turmas, para fazer entrevistas com os professores. Depois fui para a igreja, lรก encontrei os alunos que eram moradores de Linha Verde. Andrԑ do 6.º ano era coroinha e estava no altar com o padre, JÚlia tambԑm do 6.º ano estava trajada para a procissŁo, juntamente com a filha do professor Rubens que tambԑm ԑ morador da comunidade. A aluna Pati do 3.º ano vestia uma camiseta do Grupo de Jovens da igreja com uma estampa com escrita em llnua ucraniana. A professora Mônica que ԑ tambԑm religiosa coordenou a procissŁo (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013).

Esse dado mostra que, na escola, ainda continuam sendo considerados os Dias Santos do calendรกrio da igreja do rito ucraniano. Os alunos que nŁo compareceram Ł aulas neste dia, nŁo foram questionados pela sua ausԑncia no dia seguinte. Pelo contrรกrio, os professores costumavam adequar suas propostas de atividades, por exemplo, definiçŁo de datas de provas, tendo em vista as datas de “Свито” ou quando alguns professores nŁo consideravam essas datas, atԑ mesmo por desconhecimento, elas eram lembradas pelos alunos, principalmente pelos alunos do Ensino Mԑdio.

Alԑm disso, pela escola, circulavam textos do domlnio religioso em portuguԑs e em ucraniano, questŁo que serรก retomada no capltulo 4. Era comum tambԑm as IrmŁs ou as Catequistas discutirem com os alunos, na escola, questŁes relacionadas Łs atividades religiosas, como recados sobre encontros de catequese, prova de trajes para os eventos religiosos etc. Desse modo, o cotidiano na escola se diferencia de outras escolas pŁblicas comuns que nŁo tԑm essa presença da religiŁo.

---

<sup>29</sup> Essa ԑ a forma falada na comunidade para “Dia Santo”, uma mistura de ucraniano com polonԑs. Em ucraniano considerado culto ԑ “Свято”.

Outro aspecto da cultura local que se destaca na escola é a questão rural ou do campo e a consideração pelo trabalho do campo e a participação dos alunos na agricultura familiar. No momento de marcar provas ou trabalhos, os professores, principalmente os do Ensino Médio, levavam em conta o trabalho na agricultura, se era época de plantio, por exemplo, pois muitos alunos costumavam faltar na escola nos dias que tinham que aproveitar o clima para o plantio, por exemplo. Quando os professores desconheciam essa realidade, também eram lembrados pelos alunos. No excerto do diário de campo, a seguir, ilustramos uma situação que exemplifica essa realidade local.

Estava indo da secretária da escola para a sala dos professores quando começou repentinamente uma chuva forte, concomitante à chuva ouvia gritos e assobios em algumas salas, que me lembraram a vibração na ocorrência de um gol em um campeonato de futebol. Fiquei sem entender o que estava acontecendo. No fim das aulas, quando embarquei no ônibus dos professores para ir para a cidade, finalmente descobri o que tinha acontecido naquele momento. A professora Ecléia entrou no ônibus já comentando sobre a comemoração dos alunos porque tinha chovido e eles estavam aguardando a chuva para o plantio do fumo. Ela ressaltou a felicidade dos alunos quando a chuva iniciou. A professora Veridiana interagiu com Ecléia e disse que deviam estar só esperando a chuva ali na região. Ecléia comentou em seguida que foi avisada por alguns alunos que no outro dia não iriam para a escola para plantar o fumo. O professor Nicolas, na sequência, perguntou se eu ia no outro dia no horário da manhã, pois se tivesse algo para eu fazer na cidade, eu podia aproveitar, uma vez que segundo ele iam faltar bastante alunos na escola devido ao plantio (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2013).

Ressaltamos que a escola tem um Projeto Político Pedagógico comum às escolas públicas do Paraná, não tem uma proposta diferenciada e, embora seja uma escola localizada em área rural, no campo, não era oficialmente uma escola do campo na época da geração de dados, pois seu Projeto Político Pedagógico não tinha sido reformulado conforme as diretrizes para a Educação do Campo. Observamos que, no Projeto Político Pedagógico da escola, em relação às especificidades desse contexto, continha o histórico relacionado à imigração, à presença da Igreja Católica do rito ucraniano na formação da escola, bem como contava com a contextualização da clientela e informações sobre o curso de língua ucraniana como língua estrangeira no CELEM.

Entretanto, antes da língua ucraniana passar para as aulas no CELEM, era uma disciplina curricular.

No primeiro ano do curso, em 1990, como disciplina de Língua Estrangeira Moderna era ministrado o Inglês, mas já em 1991, atendendo a solicitação da comunidade que na sua maioria é de descendência ucraniana, foi alterada a grade curricular das 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries, implantando-se assim a disciplina de Língua Ucraniana, visando oferecer aos educandos um melhor conhecimento de suas origens e tradições (PPP, 2011, p. 6).

Em 2006, com uma mudança na grade curricular do ensino fundamental, as escolas precisaram escolher uma língua estrangeira para todo o ensino fundamental e não mais duas como acontecia, uma língua para 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série e outra para a 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série. Como os alunos do Ensino Fundamental tinham aula de língua ucraniana nas duas primeiras séries (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série) e a língua inglesa nas duas últimas séries do Ensino Fundamental (7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série), a escola e a comunidade optaram pela língua inglesa para todas as séries do Ensino Fundamental. Conforme Costa (2013), essa escolha foi feita em outras escolas de Prudentópolis, apenas uma optou pela língua ucraniana na grade curricular, a escola de Ligação. Em Linha Verde, assim como em outras escolas, a língua ucraniana passou para o curso de línguas estrangeiras que é oferecido gratuitamente para a comunidade em horário extracurricular, pelo CELEM. Atualmente, em Prudentópolis, além da escola de Ligação que oferta a língua ucraniana na grade curricular como disciplina de língua estrangeira, cinco ofertam o ensino de língua ucraniana no curso de línguas do CELEM, sendo uma na cidade e as demais em comunidades rurais (COSTA, 2013).

Nem todos os alunos da escola de Linha Verde que têm interesse podem participar das aulas de línguas no CELEM. Os principais motivos são: a maioria dos alunos trabalha na agricultura familiar e, após os horários de aula, auxilia os pais na agricultura, outros têm dificuldade de acesso ao transporte escolar por conta de morar a longas distâncias da instituição, o que os desmotiva a ir para a escola em horários extracurriculares. Além disso, há aqueles que optam pelo espanhol, como veremos no capítulo 5 deste trabalho.

Além da língua ucraniana no CELEM, havia na escola há 2 anos a comemoração da Semana da Comunidade Ucraniana no mês de agosto, quando era comemorada a semana no município. Durante essa semana, eram realizadas na escola atividades culturais, musicais etc., os professores também buscavam abordar a temática em suas aulas.

A escola, como ressaltamos, é reconhecida pelo multilinguismo e pela presença da cultura ucraniana e ela tem sido visitada por pessoas que vão a Prudentópolis por questões relacionadas à cultura ucraniana. Já estiveram em visita na escola: o embaixador da Ucrânia; dois cantores ucranianos que estavam na cidade para realização de shows, nas semanas de comemoração à cultura ucraniana, uma cantora em 2012, um cantor em 2013; e uma personagem da televisão brasileira, Daniele Suzuki do Programa Domingão do Faustão que, na época, realizou uma reportagem sobre a cultura de Prudentópolis, quando o município participava de um quadro do programa denominado de “Dança da Galera”. Segundo Ângelo, diretor da escola, quando esses visitantes vão para Prudentópolis por questões relacionadas à

cultura ucraniana, os representantes das instituições religiosas e culturais na cidade encaminham-nos para Linha Verde por causa da Igreja que é um monumento bastante característico da religião e da cultura ucraniana e também porque os alunos na escola de Linha Verde, em sua maioria são descendentes de imigrantes ucranianos, da religião Católica do rito ucraniano, muitos dos quais, embora da 4.<sup>a</sup> ou 5.<sup>a</sup> geração de descendentes, ainda falam a língua ucraniana. Percebemos que o multilinguismo da escola, bem como os aspectos culturais desse grupo têm sido mostrados como um produto cultural para visitantes que vão até Prudentópolis. Isso vai ao encontro do que ressalta Heller (2003, 2013), segundo a qual, em tempos de globalização, os fenômenos que estamos experimentando são a comoditização da linguagem, do multilinguismo vernacular e o valor de características locais em mercados globais de cultura e turismo. No capítulo 5, retomamos essa questão e destacamos que a maioria demonstra não perceber que está sendo mostrada ou vista como mercadorias e produtos culturais.

No que tange ao multilinguismo na escola e ao uso da língua ucraniana, para os professores e funcionários que trabalham há mais tempo na escola, o multilinguismo e as práticas linguísticas em língua ucraniana estão hoje menos presentes na escola.

Para Venâncio, que ministra aulas na escola há muitos anos, em sua visão, o uso da língua ucraniana na escola está cada vez menos presente e isso está associado ao fato de que as novas gerações de descendentes de imigrantes estão deixando de falar da língua de imigração, o que faz com que os alunos não usem tanto a língua ucraniana na escola como antes.

Venâncio em conversa comigo me pergunta mais sobre meu projeto, quando explico mais e destaco a questão do multilinguismo, ele salienta que na atualidade na escola não há tanto multilinguismo como antes. Ele ressalta que antes os alunos falavam muito mais ucraniano, inclusive chegavam à escola sem saber muito bem o português. Ele comenta comigo que eu não deveria fazer a pesquisa no 6.<sup>o</sup> G, pois não é o 6.<sup>o</sup> G que fala mais ucraniano, mas o 7.<sup>o</sup> ano K. Os alunos do 7.<sup>o</sup> ano K eram provenientes em maior número de comunidades em que a língua ucraniana era mais mantida. No 7.<sup>o</sup> ano K tinha um aluno, que quando chegou no 6.<sup>o</sup> ano tinha bastante dificuldade na língua portuguesa até na escrita, ele escrevia em ucraniano tal qual como falava. Para ele, naquela turma teria muito mais dados de multilinguismo do que no 6.<sup>o</sup> G (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013).

A turma do 7.<sup>o</sup> K do Ensino Fundamental vespertino, do 2.<sup>o</sup> F do Ensino Médio matutino e do 6.<sup>o</sup> D matutino eram aquelas que mais apareciam nas falas dos professores como multilíngues, no entanto, optamos por acompanhar as aulas do 6.<sup>o</sup> G vespertino e do 3.<sup>o</sup> H matutino, conforme explicaremos no capítulo 3.

Selma, aluna do 3.º H do Ensino Médio, reconhece o uso do ucraniano na escola, mas salienta que esse uso é muito maior em casa.

#### **Excerto de entrevista com Selma (30/09/2013)**

- 01 Jakeline Você fala alguma outra língua além do português?  
 02 Selma Ucrâniano.  
 03 Jakeline Ucrani[ºanoº].  
 04 Selma [Eu] não domino bem mas  
 05 (.)  
 06 Jakeline você usa  
 07 Selma uso, em casa é só ucraniano.  
 08 Jakeline E você fala com quem além de ser na sua casa?  
 09 Selma Ah: (.) é em ucraniano?  
 10 Jakeline É.  
 11 Selma É quando sai pras festas né tem algumas pessoas ucranianas que ainda conversam  
 12 tem alguém na sala, às vezes ucraniano faz parte  
 13 Jakeline é  
 14 Selma °do diaº.  
 15 Selma E quando vocês usam assim na sala, vocês usam pra conversá sobre o quê, com  
 16 que objetivo assim?  
 17 Selma É tudo que assunto. Geralmente como como tem passado. É tudo que assunto.  
 18 (.)

Selma salienta que, em casa, é só ucraniano (linha 07), embora não considere ter um bom “domínio” da língua, “[eu] não domino bem mas” (linha 04). O fato de Selma avaliar que não domina bem, embora em casa predomine o uso do ucraniano, pode também estar relacionado com a concepção que ela tem do que é ser falante de uma língua, ou com uma visão de língua como conhecimento pleno, conforme destacou Krause-Lemke (2010), ou ainda com uma ideologia de língua padrão. Selma reconhece que, às vezes, o ucraniano faz parte do dia a dia também na sala de aula para tratar de qualquer assunto ou de assuntos corriqueiros.

Já a professora Noêmia, que também dispõe da língua ucraniana em seu repertório, é catequista do Instituto Secular e ministra aulas há muitos anos na escola, considera o uso do ucraniano nesse espaço, mas mais para as situações informais, conforme, excerto de entrevista a seguir.

#### **Excerto de entrevista com Noêmia (01/10/2013)**

- 01 Noêmia Aqui ainda seguram.  
 02 Jakeline Uhum. Então, aqui você pode, você chega a usá a língua ucraniana?  
 03 Noêmia É muito pouquinho né: porque a gente não trabalha com língua né:  
 04 Jakeline Aham.  
 05 Noêmia Só de vez em quando lá uma coisinha ou outra.  
 06 Jakeline Aham.  
 07 (.)  
 08 Noêmia Mais brincando haha.

- 09 Jakeline Haha. Mas com os colegas professores ou com os alunos também?  
 10 Noêmia Com os alunos.  
 11 (parte omitida)  
 12 Jakeline E na sala de aula você observa ou em outra situação na escola o uso da língua  
 13 ucraniana? Assim no contexto aqui da escola? Dessa escola.  
 14 (.)  
 15 Noêmia Na escola (.) muito pouco né. Só se mexê com os que sabem falar.  
 16 Jakeline Aham  
 17 Noêmia Porque sabem que (.) que não é praticamente lugar né.  
 18 Jakeline Aham.  
 19 Noêmia Então, até por respeito para os que não entendem.  
 20 Jakeline Uhum.  
 21 Noêmia Dependendo do que for falá não entendê a pessoa que não entendê pode não  
 22 ((linhas omitidas))  
 27 Jakeline É:: (.) Você já colocô né que às vezes você usa com os alunos né: um pouco mais  
 28 pra brincadeira.  
 29 Noêmia É. Mas não assim, nada de oficial.

Segundo Noêmia, ela usa pouco a língua ucraniana na escola porque não trabalha com língua (linha 03). Noêmia, além de ministrar Ensino Religioso nessa escola, era também professora de ucraniano no CELEM em uma escola na cidade. Nota-se que, na fala dela, está implícita uma visão de que o ucraniano seria para aula de língua. Além disso, para ela, o uso de língua ucraniano é pouco e ocorre para se dirigir aos falantes, uma vez que, segundo ela, “Porque sabem que (.) que não é praticamente lugar né.” (linha 17). Ou seja, para Noêmia, na escola não é local para o uso do ucraniano e quando este é usado é mais informalmente e ela faz questão de destacar, “É. Mas não assim, nada de oficial.” (linha 29). Nesse contexto, se situa este estudo que busca compreender as práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana na escola.

Neste capítulo, apresentamos o contexto de pesquisa, descrevemos o estabelecimento dos imigrantes ucranianos em Prudentópolis, a constituição de uma comunidade ucraniana no município, assim como aspectos socioculturais e econômicos do município na atualidade. Apresentamos a comunidade e a escola de Linha Verde *locus* deste estudo. No próximo capítulo, discutimos os principais pressupostos teóricos deste estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, na primeira seção, discutimos a abordagem de multilinguismo e práticas linguísticas que norteiam este trabalho. Na segunda seção, abordamos o caráter distintivo da linguagem e a metáfora de mercado linguístico. Por fim, na terceira seção, apresentamos uma abordagem de políticas linguísticas, com ênfase no caráter político das práticas de linguagem e, conseqüentemente, desta pesquisa.

### 2.1 LÍNGUA(GEM), MULTILINGUISMO E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Partimos da perspectiva de que não podemos entender a língua como algo estático, fora de seu contexto e sem o falante (CESAR; CAVALCANTI, 2007). Ou seja, não podemos ver a língua(gem) descolada de contextos de usos (SIGNORINI, 2008). Moita Lopes (2013b) salienta a necessidade de uma discussão para a qual levemos em conta “se vamos continuar encarando as línguas como sistemas autônomos, apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas em seu corpo – e os sofrimentos ou vantagens que acarretam” (p. 105). E é tendo em vista essas questões que buscamos compreender as práticas linguísticas neste trabalho.

Keating (2009) aborda língua, baseando-se na metáfora de rizoma de Deleuze e Guattari (1987), segundo a qual a língua é permeada por uma dinâmica rizomática.

Uma língua tem uma forma de cebola. Desenvolve-se por meio de raízes subterrâneas e fluxos, entre vales com rios ou trilhos de trem; espalha-se como óleo. É sempre possível desmontar uma língua em termos de seus elementos estruturais externos, um empreendimento que não é diferente de procurar por raízes. Há sempre algo genealógico sob uma árvore. Isso não é um método para dar conta de pessoas. Um método do tipo rizoma, ao contrário, pode analisar uma língua, somente ao descentrá-la em outras dimensões e outros registros. Uma língua nunca está fechada sobre si própria, exceto de uma forma impotente (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 8, tradução de MOITA LOPES, 2013b, p. 104).

Conforme Keating (2009), a metáfora de “rizomas” coloca, em primeiro plano, ideias de superfície, o movimento, a instabilidade e a conexão complexa de linguagem com outras dimensões da vida. Assim em vez da busca de estabilidades estruturais centrípetas, a metáfora rizomática permite olhar para a dinâmica centrífuga de linguagem, como para os movimentos de um contexto para outro e como recursos semióticos são negociados em espaços intersubjetivos afetados por pessoas (KEATING, 2009).



Para Moita Lopes (2013b), a metáfora do rizoma é adequada para pensar as línguas, não como sistemas autônomos e fechados que apagam as pessoas, mas como trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas são consideradas nas práticas sociais múltiplas.

Alvarez-Cáccamo (1998) e Heller (1999) destacam que ainda continuamos a ver as línguas como sistemas autônomos e, ainda conforme Heller (1999), o que é muitas vezes valorizado é o multilinguismo como um conjunto de monolingüismos paralelos. Nos últimos anos essas perspectivas de linguagem tiveram mudanças, ao menos no meio acadêmico, e a preocupação têm sido justamente a de desconstruir essas visões totalizantes de línguas identificadas pelos autores. De acordo com Blommaert (2010), o novo paradigma sociolingüístico, ao invés de se preocupar com línguas como códigos e sistemas, se preocupa com as línguas e recursos lingüísticos em contextos socioculturais, históricos e políticos reais.

Novas abordagens têm sido propostas para tratar a diversidade lingüística e têm sido usadas diferentes concepções como multilingüismo, translanguagem, plurilingüismo etc.

Heller (2012) propõe compreender o multilingüismo como um conjunto de recursos comunicativos ideologicamente carregados, sempre distribuídos de forma desigual, em um campo de jogo sempre desigual. Além disso, para Heller (2007), é necessário mover as discussões para uma abordagem que privilegie a linguagem como prática social, falantes como atores sociais e limites e fronteiras como produtos da ação social, ou seja, entender a diversidade em termos de práticas (PENNYCOOK, 2010a).

Alguns autores trabalham com o conceito de multilingüismo em uma perspectiva heteroglössica, como Bailey (2012), Blackledge, Creese e Takhi (2013) e Solovova (2014). A abordagem heteroglössica, a partir da noção de heteroglossia de Bakhtin (1981), pressupõe uma conexão entre a diversidade lingüística e a diversidade ideológica, permitindo reconhecer que diferentes práticas lingüísticas são ou estão conectadas com diferentes posições ideológicas. A heteroglossia “[...] não opera com a ideia de línguas separáveis, mas representa uma dinâmica e um conglomerado híbrido de recursos lingüísticos e discursivos que proporcionam auto-expressão, comunicação e identificação, em situações comunicativas particulares [...]”<sup>30</sup> (LÄHTEENMÄKI; VARIS; LEPPÄNEN, 2011, p. 3, tradução nossa).

A abordagem de *translanguaging*<sup>31</sup>, tal como propõem García (2009, 2012, 2013, 2014) e García e Wei (2014), também assume uma perspectiva heteroglössica e postula que os

---

<sup>30</sup> No original: “[...] heteroglossia does not operate on the idea of separable languages but represents a dynamic and hybrid conglomerate of linguistic and discursive resources that afford self expression, communication and identification in particular communicative situations [...]”.

<sup>31</sup> Traduzimos da língua inglesa “translanguaging” como práticas de translanguagem ou práticas translíngues tal como tem sido usado na literatura brasileira.

bilíngues<sup>32</sup> têm um repertório linguístico, a partir do qual eles estrategicamente selecionam recursos para se comunicar (GARCÍA, 2012). Os falantes selecionam recursos de linguagem de seus repertórios e “articulam” suas práticas linguísticas com vistas à situação comunicativa (GARCÍA, 2014).

Para esses pesquisadores, as práticas de translinguagem são a adoção de práticas linguísticas que utilizam diferentes recursos e que já foram ou são movidos independentemente por diferentes histórias, mas que são experienciados em interação como um novo conjunto. “A translinguagem, portanto, não é simplesmente uma adaptação passiva a uma ou duas línguas autônomas, mas o surgimento de práticas linguísticas novas e complexas<sup>33</sup>” (GARCÍA, 2013, p. 355, tradução nossa).

Broch (2014) usa pluralidade ou plurilinguismo para designar as competências do indivíduo em mais de uma língua, incluindo uma “postura linguística plural” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17), contrapondo essa opção à diversidade linguística, que segundo ela representa a “coexistência de línguas diferentes, na sociedade” (BROCH, 2014, p. 6).

Blommaert (2010) e Blommaert e Rampton (2011), diante da dificuldade de abarcar a diversificação da diversidade em tempos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007), no lugar de usar os termos “multi”, “trans” ou “pluri,” propõem trabalhar com a noção de repertório linguístico. A abordagem de repertórios dá conta dos diferentes recursos linguísticos que as pessoas podem usar, o que envolve não só diferentes variedades linguísticas, mas também estilos, gêneros etc. (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). O conceito de recursos vem originalmente de Hymes (1996), cujo argumento é que o lugar da linguagem na vida da comunidade seria entendido como mais do que uma questão de sons, grafias, categorias gramaticais e construções, como modalidades e variedades, envolvendo estilos e gêneros, formas de usar a linguagem. Blommaert (2010) adotou esse conceito de recursos para se referir às formas concretas de linguagem, como vários sotaques, variedades linguísticas, registros e gêneros, bem como diferentes modalidades. Esses recursos assumem funções específicas em determinado tempo e espaço e têm diferentes valores e significados. Conforme Blommaert e Backus (2013), para o estudo dos repertórios é preciso focar,

---

<sup>32</sup> Essa noção de bilíngue é ancorada na abordagem de bilinguismo dinâmico, que, segundo García e Kano (2014), vai além dos modelos descritivos de bilinguismo aditivo e subtrativo e reconhece a complexidade das práticas de linguagem das pessoas, que são múltiplas. Ou seja, o bilinguismo é promulgado por meio de práticas linguageiras fluidas, é o uso dinâmico de duas ou mais línguas em situação de comunicação, são práticas linguísticas múltiplas, que os estudiosos têm chamado por termos diferentes (GARCÍA, 2009).

<sup>33</sup> No original: “El translenguar no es por ende simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas linguísticas nuevas y complejas.”

entretanto, em trajetórias pessoais e individuais, tendo em vista a mobilidade social e territorial das pessoas.

A abordagem de repertórios também dá conta do que Blommaert (2010) caracterizou como “multilinguismo truncado”<sup>34</sup> em situação de superdiversidade, ou seja, um multilinguismo não no sentido de as pessoas terem total competência nas línguas, mas de usarem partes de seus conhecimentos para a realização do que pretendem. Para Westinen (2014), o termo “multilinguismo truncado” sinaliza que esse tipo de ocorrência seria problemático, embora Blommaert (2010) não se refira a ele nesse sentido. Por isso, ela prefere não usar esse termo.

Conforme as discussões sobre língua(gem) e diversidade linguística<sup>35</sup> apresentadas até aqui, destacamos que, para a nossa abordagem, consideramos dois aspectos: recursos e práticas. Ou seja, para a compreensão do espaço da língua ucraniana e das práticas linguísticas multilíngues na escola, compreendemos as línguas como recursos ideologicamente carregados, os quais as pessoas mobilizam em suas práticas linguísticas, uma vez que a língua é um recurso que se objetiva nas práticas, ou seja, que não existe enquanto fato consistente observável fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem (SIGNORINI, 2008). As práticas linguísticas, por sua vez, são atividades que fazemos com os recursos semióticos da linguagem e estão sempre inter-relacionadas com outras práticas culturais e sociais (PENNYCOOK, 2010a).

Não tomamos práticas, no entanto, como o simples uso de línguas em diferentes contextos, ou como um mero “fazer das coisas”, mas como uma forma de ação em um lugar e tempo específico (PENNYCOOK, 2010a), como fundamento da linguagem (GIDDENS, 2003). Pensar em termos de práticas é, para Pennycook (2010a), reconhecer a atividade social como central. Pennycook (2010b) enfatiza que essa abordagem de linguagem como prática social, destacada por ele e Heller (2007), trata a linguagem como uma propriedade de diferentes práticas sociais.

Essas práticas locais não devem, entretanto, ser tratadas como meras repetições de ações em diferentes tempos e espaços, mas como práticas que são renovadas, relocalizadas a todo o momento (PENNYCOOK, 2010a). Com base nas discussões de Bourdieu<sup>36</sup> ([1977], 2004), no seu conceito de *habitus*, e de outros teóricos, Pennycook (2010a) discute como as

---

<sup>34</sup> Tradução nossa para *Truncated multilingualism*.

<sup>35</sup> Reconhecemos a relevância da discussão de diferentes termos para abarcar a diversidade linguística. No entanto, neste estudo ainda optamos por usar o termo multilinguismo, mas um multilinguismo em uma perspectiva plural e heteroglósica tal qual têm sido tratado por alguns dos estudiosos que embasam este estudo.

<sup>36</sup> Na obra *Outline of a theory of practice* de Bourdieu.

práticas se tornam sedimentadas e reguladas. Ele descreve práticas sociais como repetidas práticas que medeiam a estrutura social e a ação individualizada, não sendo elas um fim em si mesmas, mas parte de um mundo social mais amplo. Além disso, as práticas prefiguram a atividade, ou seja, não são redutíveis às coisas que fazemos, mas são também o princípio organizador delas. Pennycook (2010a) também considera o espaço da agência<sup>37</sup> nas práticas, ou seja, para escolhas e mudanças.

Pennycook (2010a) propõe ainda que precisamos buscar as maneiras pelas quais as práticas linguísticas locais estão ligadas a perspectivas locais, ideias, visões de mundo e não são separadas dos falantes, da história, da cultura, dos lugares e das ideologias, o que vai ao encontro do que discutimos na abordagem sobre multilinguismo. Além disso, Pennycook (2010a) também enfatiza que a abordagem em termos de práticas locais sugere que todas as práticas de linguagem são locais, uma vez que a linguagem é firmemente localizada no tempo e no espaço.

Nesse sentido, situamos a abordagem de multilinguismo que norteia este estudo, como um conjunto de recursos linguísticos e comunicativos ideologicamente constituído que constitui o repertório linguístico das pessoas e se materializa nas práticas linguísticas. Na sequência, discutimos o caráter distintivo da linguagem e a metáfora de mercado linguístico, o que será relevante para compreendermos o valor da língua ucraniana e das práticas linguísticas em língua ucraniana e multilíngues.

## 2.2 MERCADO(S) LINGUÍSTICO(S) E LÍNGUA LEGÍTIMA: POR UMA ABORDAGEM NÃO UNIFICADA

Faz-se mister discutir o caráter distintivo e de diferença na linguagem (BOURDIEU; 1998; BLACKLEDGE; CREESE, 2012; BLOMMAERT, 2010). As línguas não têm o mesmo valor e têm caráter distintivo, conforme postula Bourdieu (1998).

Os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a organizar em sistemas de diferenças (entre variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas), reproduzindo o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais. Falar é apropriar-se de um ou outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes (p. 41).

---

<sup>37</sup> Entendemos agência aqui na perspectiva de Giddens (2003), não como intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas de ser capaz de atuar de outro modo.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática linguística comunica, além da informação declarada, uma informação sobre a maneira de comunicar, ou seja, “[...] sobre o *estilo expressivo* (percebido e apreciado por referência ao universo dos estilos teórica ou praticamente concorrentes) a que se concede um valor social e uma eficácia simbólica” (BOURDIEU, 1998, p. 54).

Assim, nessa postura epistemológica, as relações de comunicação por excelência são também relações de poder simbólico em que se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos, e a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um capital linguístico, e um consumidor (ou mercado), capaz de propiciar lucro material e simbólico.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1998) propõe a metáfora de mercado linguístico. As línguas não podem se desvincular da questão de valor, uma vez que elas não têm o mesmo valor de câmbio nas trocas linguísticas (MARTÍN ROJO, 2012), pois no mercado se define o valor provável objetivamente conferido às produções linguísticas dos diferentes locutores (BOURDIEU, 1998).

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um *mercado*, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 54).

Assim, a relação de forças linguísticas nunca é definida apenas pela relação exclusiva entre as competências linguísticas, sendo que o peso da fala dos diferentes agentes depende de seu capital simbólico, isto é, do reconhecimento, institucionalizado ou não, que recebem de um grupo.

Bourdieu (1986) destaca que o capital está presente em três formas fundamentais: o capital econômico, que é imediato e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; o capital cultural, conversível, sob certas condições, em capital econômico e que pode ser institucionalizado sob a forma de certificados de habilitações literárias; e o capital social, composto por obrigações sociais e que é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza. O capital linguístico é uma espécie de capital cultural, “a

competência lingüística (como toda competência cultural) só funciona como capital lingüístico quando em relação com um certo mercado” (BOURDIEU, 1998, p. 164). A língua legítima é um capital linguístico (BOURDIEU, 1998). Quando esses capitais são reconhecidos, passam a ser considerados capitais simbólicos, visto que o capital simbólico “[...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio.” (BOURDIEU, 2000a, p. 145).

O que está em jogo desde o momento em que dois locutores falam uns com os outros é a relação objetiva entre as suas competências, não só as suas competências lingüísticas (menos ou mais domínio da língua legítima), mas também toda a gama de suas habilidades sociais, seu direito de falar, objetivamente depende do seu sexo, idade, religião, situação econômica e status social, como muitas outras informações que podem ser conhecidas de antemão [...]”<sup>38</sup> (BOURDIEU, 2000b, p. 106-107, tradução nossa).

Essas informações podem ser conhecidas previamente, uma vez que, “toda situação lingüística funciona, portanto, como um mercado em que o locutor coloca seus produtos; e o produto que se produz para este mercado dependerá da antecipação dos preços que receberão esses produtos”<sup>39</sup> (BOURDIEU, 2000b, p. 98, tradução nossa).

No mercado linguístico, a possibilidade de antecipação de lucro assume naturalmente a forma de uma censura antecipada, de uma autocensura, determinando não apenas a maneira de dizer, isto é, as escolhas de linguagem, mas a mudança do código, do nível de linguagem, como também aquilo que poderá e que não poderá ser dito (BOURDIEU, 1998). Contudo, essa definição de aceitabilidade não está na situação, mas na relação entre um mercado e um *habitus*, posto que este se encontra ligado ao mercado tanto por suas condições de aquisição como por suas condições de utilização, pois, para Bourdieu (2000b), a língua é aprendida, ao mesmo tempo em que se aprendem as condições de aceitabilidade dessa língua.

Para Bourdieu, o *habitus* funciona como

um sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliativas que [os agentes] adquirem através da experiência durável de uma posição

<sup>38</sup> No original: “Lo que está en juego desde el momento en que dos locutores hablan entre sí es la relación objetiva entre sus competencias, no sólo sus competencias lingüísticas (su mayor o menor dominio del lenguaje legítimo) sino también todo el conjunto de sus competencias sociales, su derecho a hablar, que depende objetivamente de su sexo, edad, religión, status económico y status social, otras tantas informaciones que podrían conocerse por adelantado [...]”.

<sup>39</sup> No original: “Toda situación lingüística funciona, por tanto, como un mercado en el que el locutor coloca sus productos; y el producto que produzca para este mercado dependerá de cómo anticipe los precios que van a recibir sus productos.”

no mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Nesse sentido, o *habitus* regula as práticas linguísticas tanto em relação à produção quanto à aquisição, e essas estruturas cognitivas, estruturas avaliativas que fazem essa regulação, são adquiridas nos diferentes campos sociais por meio da socialização, ou seja, em diferentes instituições sociais, como família, escola, igreja etc. E qualquer um desses campos pode ser “tanto um ‘campo de forças’, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um ‘campo de lutas’, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura” (BOURDIEU, 1996, p. 50). Esses agentes, segundo Bourdieu (1996), formam seu *habitus*, o que os leva a agirem, interpretarem e também empregarem determinadas práticas em determinados campos. Nesse sentido, o *habitus* inclui a disposição para usar a linguagem de determinadas maneiras, avaliá-la de acordo com os valores inculcados socialmente (HANKS, 2005).

Bourdieu (1998) destaca que, para que um modo de expressão entre os outros existentes se imponha como legítimo, é preciso, segundo Bourdieu (1998), que o mercado linguístico seja unificado e a unificação do mercado ocorra quando a língua oficial, considerada padrão, é sustentada como língua legítima e se constitui referência para avaliação de outras variedades da língua ou para outras línguas.

O reconhecimento da legitimidade da língua oficial não tem nada a ver com uma crença expressamente professada, deliberada e revogável, nem com um ato intencional de aceitação de uma ‘norma’. Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico (BOURDIEU, 1998, p. 37).

Esse mercado unificado e dominado pela língua oficial (a norma considerada padrão) tem suas condições criadas no processo de constituição do Estado, que, ao tornar a língua oficial obrigatória em ocasiões e espaços sociais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), possibilita que essa língua torne-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 1998).

Para que isso ocorra, Bourdieu (1998) destaca que

os efeitos de dominação correlatos à unificação do mercado só se exercem por intermédio de todo um conjunto de instituições e de mecanismos específicos cujo aspecto mais superficial se manifesta justamente através de uma política propriamente linguística e mesmo das intervenções expressas dos grupos de pressão (p. 37).

Nesse sentido, ele enfatiza que a língua legítima é uma língua semiartificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com essa finalidade. Assim, por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres, que impõem e inculcam tal uso por meio de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos e instrumentos de correção.

Há um valor especial objetivamente concedido ao uso legítimo da língua (legítimo aqui no sentido de Bourdieu do uso da língua legítima) e aos fundamentos sociais desse privilégio, já que o uso da língua legítima funciona como capital linguístico<sup>40</sup> (BOURDIEU, 1998), estando, de acordo com ele, livre das sanções do mercado apenas em situações mais remotas, nas quais o mercado fica suspenso, como, por exemplo, nas relações familiares.

É verdade ainda que a unificação do mercado nunca chega a ser tão total que os dominados não possam encontrar no espaço da vida privada, entre familiares, mercados no interior dos quais fiquem suspensas a leis de formação de preços aplicáveis aos mercados mais oficiais: nestas trocas privadas entre parceiros homogêneos, os produtos linguísticos ‘ilegítimos’ são medidos por critérios que, estando ajustados a seus princípios de produção, os libertam da lógica (necessariamente comparativa) da distinção e do valor. A lei oficial, provisoriamente suspensa e não de fato transgredida, continua válida e logo volta a se impor aos dominados tão logo eles se afastam das regiões francas (podendo-se, aliás, aí passar toda a vida) (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Essa dominação na constituição do mercado, todavia, é simbólica (BOURDIEU, 1998), gerada por um poder simbólico, “poder invisível que pode ser exercido somente com a cumplicidade daqueles que não desejam saber que são submetidos a ele, ou ainda, que eles próprios o exercem” (BOURDIEU, 2000a, p. 7-8), isto é, por meio de uma forma de cumplicidade que não é sujeição passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores (BOURDIEU, 1998).

Essa dominação linguística não é imposta, ela é cossustentada nos diferentes mercados linguísticos e, quanto mais formais os mercados, mais chances terá aquele que domina a língua legítima e que ocupa uma posição social que lhe confira um falar com autoridade. Isso porque o uso da linguagem depende da posição social do locutor, que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre a língua da instituição à palavra oficial, ortodoxa e legítima, legítima

---

<sup>40</sup> Capital linguístico é uma espécie de capital cultural, no entanto, determinados usos linguísticos só serão considerados capitais se os seus falantes dispuserem de outros bens simbólicos. A língua legítima é um capital linguístico (BOURDIEU, 1998).



no sentido do que é considerado padrão em uma sociedade. Nesse viés, o que dá sustentação e eficácia é que a pretensão de “[...] fazer sobrevir o que ele enuncia no próprio ‘acto’ de enunciar é proporcional à autoridade daquele que o enuncia [...]” (BOURDIEU, 2000a, p.116), ou seja, não basta usar a língua tida como legítima, ter competência linguística nessa língua, é preciso ser considerado um falante legítimo com autoridade e poder para ter suas práticas linguísticas consideradas como um capital linguístico.

O discurso legítimo não é uma forma particular de linguagem, ou uma competência linguística, mas há condições (lugar, tempo e agentes) que devem ser cumpridas para que o discurso seja reconhecido como legítimo (KHAN, 2012). As características que o discurso legítimo deve cumprir são: ser pronunciado por um falante legítimo, ou seja, pela pessoa adequada; ser pronunciado numa situação legítima, ou seja, no mercado adequado e dirigido a um receptor legítimo; e formulado de forma legítima, ou seja, nas formas sintáticas (o que os linguistas chamam de gramaticalidade) (BOURDIEU, 1998).

Isso não significa, entretanto, que a competência linguística na língua legítima não assegure um ganho de distinção no mercado linguístico unificado, uma vez que os grupos que detêm esse capital são capazes de se impor no mercado. Como dito anteriormente, as trocas no mercado linguístico são condicionadas pelas relações de forças entre os grupos sociais e seus interlocutores e essa estrutura de forças é que dará legitimidade aos falantes com maior capital simbólico, não somente àqueles que têm competência linguística (BOURDIEU, 1998).

A língua oficial, padrão, conforme Bourdieu (1998), é reconhecida e sancionada como a língua legítima na maioria das situações, exceto aquelas mais informais em que as leis do mercado unificado fica suspenso, e essa perspectiva tem sido contestada em alguns estudos.

Alguns autores têm problematizado a noção de mercados tal qual é proposta por Bourdieu. Blackledge e Creese (2012) salientam que, conforme Bourdieu demonstra, o Estado tem um importante papel na legitimação de certos modos de falar sobre outros. Assim, ao considerar a variedade ou língua oficial como a única legítima, Bourdieu coloca o mercado linguístico como unificado, no qual as diferentes variedades linguísticas (de classe, região, grupo étnico) são mensuradas em relação ao uso da língua legítima, considerada a língua oficial e estandardizada. Sayer (2012), na mesma perspectiva, enfatiza que, ao assumir a unificação do mercado linguístico e igualar a noção de língua legítima a uma língua oficial e estandardizada, Bourdieu limita outros tipos de ideologias e outras formas linguísticas que ganham moeda em situações particulares.

Woolard (1985), com base em sua pesquisa na Catalunha, em relação ao castelhano e ao catalão<sup>41</sup>, propôs que havia um mercado linguístico alternativo “[...] em que as formas linguísticas alternativas ou opostas são geradas, mantidas e não operadas pelas regras de um mercado linguístico único dominante<sup>42</sup>” (p.740, tradução nossa). Conforme mostrou Woolard (1985), a autoridade e legitimidade do catalão não era incutida e estabelecida através da escola ou de outras instituições, mas nas relações face a face na vida diária, no mercado de trabalho, na vizinhança e em lojas e serviços. No seu estudo na Córsega, Jaffe (1999) identificou um mercado linguístico para além do mercado linguístico dominante do francês, o qual ela definiu também como mercado linguístico alternativo ou mercado linguístico minoritário. Embora, segundo ela, na prática real os mercados linguísticos dominantes e alternativos nem sempre sejam claramente delineados.

Martin-Jones (2007) aponta, no quadro de Bourdieu, além da falha de considerar a construção de mercados linguísticos como unificados, a visão dos falantes como meros objetos, destacando o poder simbólico como algo incontestável, o que não se coaduna com os modelos conceituais pós-modernos e estudos críticos sobre a linguagem e ideologia, que ressaltam a visão da linguagem como prática social, falantes como atores sociais e as fronteiras como produtos de ação social, conforme propõe Heller (2007). Tal abordagem, de acordo com Martin-Jones (2007), aponta tanto o fato de que os falantes podem optar por conspirar, desafiar ou transformar a ordem simbólica, quanto para o fato de que a linha entre a língua legítima e a ilegítima, bem como entre os mercados linguísticos formais e informais, nem sempre e nem em todos os contextos é pura e/ou estática (CHIMBUTANE, 2009).

Bartlett (2012) salienta ainda que analisar os valores das línguas por meio da abordagem bourdieusiana de mercado unificado significa ver todas as práticas linguísticas em uma mesma comunidade do mesmo modo, deixando de lado a importante visão de que uma comunidade pode ser policêntrica<sup>43</sup> (BLOMMAERT, 2005, 2010), composta por diversos mercados, formados por simultâneas e diversas condições de produção e reprodução, incluindo diversos instrumentos coercivos para reconhecimento de uma língua dominante.

Além disso, conforme enfatiza Woolard (1989), nas sociedades, os valores das línguas em diferentes mercados linguísticos variam e, como tal, a legitimidade de uma dada língua pode ter seus limites, dependendo do mercado linguístico disponível.

<sup>41</sup> Atualmente, o catalão é a língua cooficial, mas não tinha esse *status* na época do estudo de Woolard (1985).

<sup>42</sup> No original: “[...] in which alternative or opposing linguistic forms are generated and maintained and which does not operate by the rules of a single dominant linguistic market” (p. 740).

<sup>43</sup> Pode ter orientação para diferentes centros de normatização linguística. Para Blommaert (2010), todos os espaços sociais são policêntricos com uma ampla variedade de centros de orientações, centros normativos e de referência para os quais as pessoas se orientam nas situações comunicativas.

No território do Timor-Leste, de acordo com Carneiro (2013), as relações entre línguas sempre foram complexas, com diferentes línguas ocupando posições de poder ao longo da história, produzindo a legitimação de certas línguas e a deslegitimação de outras diversas línguas, em que o dinamismo dos processos de atribuição de valor faz com que certas línguas sejam mais legítimas em alguns contextos e para alguns falantes em determinados momentos e menos legítimas em outros contextos para outros falantes em outros momentos. Isso pressupõe que a própria ideia de língua legítima não pode ser pensada nesse contexto como uma categoria estável, pois o uso de diferentes recursos linguísticos e as diferenças na atribuição de valor a esses recursos estão vinculados às práticas sociais cotidianas de uso dessas línguas e aos processos sociais mais amplos.

Para Blommaert (2010), os mercados linguísticos são móveis, nem sempre claros e transparentes, não sendo fácil pressupor os valores para os usos linguísticos nas trocas simbólicas dos diferentes mercados, que não são unificados, mas estratificados por diferentes escalas, locais, translocais e globais (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2005).

Nesse sentido, esses estudos mostram que não se sustenta um mercado unificado, os valores das línguas também não podem ser vistos somente em relação às leis de um mercado unificado, assim como as práticas linguísticas legítimas. Neste estudo não apresentamos de antemão os valores da língua ucraniana, pois esses vão depender dos diferentes mercados linguísticos e do modo como são estratificados. Veremos no capítulo 5 que a língua ucraniana, embora com o seus *status* de minoritária ou minorizada no país, é um capital linguístico para algumas pessoas e pode resultar em ganhos local e translocalmente.

Na próxima seção, discutimos a abordagem de política linguística utilizada neste estudo, para salientar o caráter político, principalmente das práticas linguísticas e das ideologias linguísticas.

### 2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

O campo de estudos de políticas linguísticas é relativamente recente e os temas de pesquisa são explorados em uma ampla gama de disciplinas das Ciências Sociais e Humanas (RICENTO, 2006). Para Johnson (2013), a política linguística é um mecanismo político que impacta na estrutura, no uso e na aquisição da linguagem, no entanto, ainda não há um

consenso sobre a teoria e a prática referentes à política linguística (JOHNSON, 2013), e o que, de fato, deve ser tomado como política linguística ainda é debatido.

McCarty (2011) tem abordado política linguística como

um processo sociocultural complexo: ‘modos de interação humana, negociação e produção mediadas por relações de poder’ (McCarty, 2004, p 72). A ‘política’ neste processo reside em seu poder de regulação de linguagem, ou seja, as formas em que eles ‘expressam reivindicações normativas sobre formas de linguagem legítima e ilegítima e usos governando assim status de línguas e usos’ (Stkutnabb-Kangas & McCarty, 2008, p. 9)<sup>44</sup> (McCARTY, 2011, p. 8, tradução nossa).

Essa abordagem de McCarty (2011) é, segundo Johnson (2013), a única abordagem sociocultural para política linguística, sendo também descrita como Novos Estudos de Políticas Linguísticas, na qual política de língua não é vista meramente como *bottom up* ou *top down*, mas tendo ou sendo envolvida por várias camadas. McCarty (2011) enfatiza ser necessário tomar como ponto de partida a noção de política linguística como processual, dinâmica e em andamento. Conforme ela destaca, “[p]ara parafrasear a discussão de Heath Street, e Mills (2008) de ‘cultura como verbo’, política também é entendida como um verbo; política ‘nunca’ apenas ‘é’, mas sim ‘fazer’” (p.7;. cf Levinson, Sutton, & Winstead, 2009, p 771)<sup>45</sup> (McCARTY, 2011, p. 2, tradução nossa).

Noções tradicionais de políticas linguísticas, de acordo com Johnson (2013), tendem a retratá-las apenas como algo que alguma entidade ou governo decreta por meio de regulamentações ou documentos. Como asseveram Schiffman (1996) e Spolsky (2004), as políticas linguísticas existem em muitas camadas ou níveis diferentes, desde as leis oficiais do governo até as práticas de linguagem de uma família.

Altenhofen (2013), por sua vez, destaca que política linguística como “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas” (p. 103) não se limita às decisões do Estado, mas abarca “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). Nesse viés, por exemplo, a proibição do uso de uma língua em uma escola ou a decisão da inclusão de uma língua no

<sup>44</sup> No original: “(...) modes of human interaction, negotiation and production mediated by relations of power” (McCarty, 2004, p. 72). The “policy” in these process resides in their language-regulation power; that is, the ways in which they “express normative claims about legitimate and illegitimate language forms and uses thereby governing language statuses and uses” (Stkutnabb-Kangas & McCarty, 2008, p. 9).

<sup>45</sup> No original: “To rephrase Heath, Street, and Mills’s (2008) discussion of “culture as verb”, policy too is be understood as a verb; policy “never just ‘is’, but rather ‘does’” (p.7; cf Levinson, Sutton, & Winstead, 2009, p. 771).

currículo, a opção de um estabelecimento por contratar funcionários que sejam falantes de determinadas línguas etc., são todas ações com teor político no dia-a-dia da sociedade.

Maher (2013) ressalta que, dentre os vários mitos que rondam o campo das políticas linguísticas, um equívoco frequente é no sentido de que as políticas seriam sempre explícitas e engendradas pelo Estado, desconsiderando-se assim que

[p]olíticas 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 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 nelas envolvidos (MAHER, 2013, p. 120)

Shohamy (2006) aborda que o estudo de políticas linguísticas não deve ficar limitado às políticas oficiais e declaradas. McCarty (2011) enfatiza ser necessário expandir a visão de política linguística como *overt* e *covert*, *top down* and *bottom up* e de *jure* e de *facto*<sup>46</sup>, uma vez que política linguística “existe mesmo que não tenha sido explicitada ou estabelecida por meio de autoridade<sup>47</sup>” (p. 2, tradução nossa), podendo ser inferida a partir das práticas linguísticas das pessoas, ideologias e crenças, conforme Spolsky (2004, 2007).

A abordagem proposta por Spolsky (2004, 2007) é fundamental para este estudo. Para ele, a política linguística pode ocorrer por meio das práticas linguísticas, das ideologias ou crenças e da gestão.

[...] Práticas linguísticas - o padrão habitual de selecionar entre as variedades que compõem o repertório linguístico; crenças ou ideologias – crenças sobre as línguas e o seu uso; [gestão] quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar o uso da linguagem, qualquer tipo de intervenção na linguagem, planejamento ou gestão<sup>48</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 5).

Esses três elementos (gestão-crenças/ideologias-práticas) podem se inter-relacionar ou não, podendo cada um revelar uma política diferente de linguagem (SPOLSKY, 2004). As práticas linguísticas “constituem uma política na medida em que elas são regulares e

<sup>46</sup> Políticas *overt* em *covert* seriam políticas tanto expostas como encobertas, *top down* e *bottom up* seriam políticas de base e de topo, as políticas *top down* referem-se àquelas de baixo, vindas da base, e as *top down*, aquelas vindas de cima para baixo, no sentido de políticas regulamentadas, por exemplo. Políticas de *jure* relacionam-se às políticas explícitas, regulamentadas por leis e documentos, e as políticas de *facto*, as políticas implícitas, produzidas localmente, que diferem das políticas de *jure*, explícitas em leis etc. (SCHIFFMAN, 1996; SHOHAMY, 2006; JOHNSON, 2013).

<sup>47</sup> No original: “(...) exists even where it has not been made explicit or established by authority”.

<sup>48</sup> No original: “[...] language practices – the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology – the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management”.

previsíveis”<sup>49</sup> (SPOLSKY, 2007, p. 3, tradução nossa). Bonacina (2010) destaca que essa abordagem convida o analista a interpretar práticas linguísticas, no que diz respeito a uma política situada na interação. Nesse sentido, Spolsky não propõe as práticas linguísticas como resultantes das políticas linguísticas, mas como políticas linguísticas em si mesmas (JOHNSON, 2013).

Bonacina (2010), diante do não oferecimento de uma abordagem metodológica por Spolsky, para investigar as políticas nas práticas linguísticas, propõe uma abordagem com base na Análise da Conversa Etnometodológica, a fim de investigar a linguagem como prática social e demonstrar que essa é uma abordagem produtiva para a investigação de políticas linguísticas nas práticas. Ela propõe o termo política de língua praticada a partir do enfoque de Spolsky, de que as práticas são políticas, na medida em que são regulares e dedutíveis a partir de regras implícitas que subjazem ao uso da linguagem em uma determinada comunidade (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006; BONACINA, 2010). Ela pressupõe que o estudo de uma política de língua praticada envolve a identificação dessas regras dedutíveis subjacentes ao uso da linguagem, o que também é compartilhado pelos estudos da Análise da Conversa, uma vez que, nessa perspectiva, práticas ecoam de normas interacionais, que são pontos de referência da ação (BONACINA, 2010).

Johnson (2013) ressalta que o trabalho de Bonacina é um bom exemplo de abordagem sociocultural de política linguística, que considera a produção de políticas nas interações humanas. Nesse sentido, ela aborda política linguística não como algo que vem de fora, mas que emerge das regras de interação entre os interlocutores.

Embora nosso enfoque de práticas linguísticas seja diferente da abordagem de Spolsky, e considerando que Spolsky (2004, 2007) não delimita uma abordagem metodológica (BONACINA, 2010), reconhecemos o caráter político das práticas por ele dado, mas com base no conceito de prática linguística por nós adotado e discutido na seção 2.1, de práticas linguísticas como atividades/ações que fazemos com os recursos semióticos da linguagem, sempre inter-relacionadas com outras práticas culturais e sociais (PENNYCOOK, 2010a).

Essa abordagem vai ao encontro do que procuramos, ao invés de uma abordagem dicotômica que busque distinguir se o que está por detrás das práticas linguísticas são políticas oficiais ou não oficiais, considerar a noção já antiga de que toda prática de

---

<sup>49</sup> No original: “[...] constitute a policy to the extent that they are regular and predictable”.

linguagem é uma ação política e que não há somente política de linguagem, mas política na linguagem (LECERCLE, 1990 apud SOLOVOVA, 2014).

Além disso, consideramos também o segundo elemento das políticas linguísticas, as ideologias linguísticas ou crenças, por isso coloca-se a relevância de se considerar a abordagem de ideologias linguísticas como “crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais” (KROSKRITY, 2004, p. 498, tradução de MOITA LOPES, 2013a, p. 20). Segundo Kroskrity (2004), nem sempre as pessoas demonstram consciência explícita das ideologias subjacentes aos seus usos linguísticos, por isso, os pesquisadores baseiam suas análises nas práticas sociais de uso das línguas. Além disso, as ideologias linguísticas fazem a mediação entre as estruturas sociais e as práticas linguísticas, e

muito do significado e, portanto, do valor significativo que as formas linguísticas tem para seus falantes está nas conexões ‘indexicais’ entre os signos linguísticos e os fatores contextuais de seus usos – suas conexões com os falantes, ambientes, tópicos, instituições, e outros aspectos de seus ‘mundos culturais’ e, claro, com base nas experiências sociais compartilhadas (KROSKRITY, 2000, p. 7, tradução de MOITA LOPES, 2013a, p. 25).

As ideologias linguísticas ainda, conforme Spolsky (2004), designam também o consenso de uma comunidade sobre o valor a se aplicar a cada uma das variáveis de linguagem.

Nessa perspectiva, enfocamos as práticas linguísticas como políticas locais (no sentido de que são produzidas localmente), ou seja, como práticas linguísticas e ideologias linguísticas constituem-se políticas, sem fazer distinções como *overt ou covert*, *bottom up* ou *top down* ou de *facto* ou *de jure*. No que tange à gestão, não focamos, por exemplo, em medidas oficiais prescritivas etc., mas nas práticas sociais das pessoas que podem ser entendidas como estratégias que alteram crenças ou práticas linguísticas ou em decisões locais sobre os usos das línguas.

Interessa-nos, pois, em uma abordagem sociocultural de política linguística, como a política é produzida na interação e negociação humana (McCARTY, 2011; JOHNSON, 2013).

Neste capítulo, apresentamos a abordagem de multilinguismo central neste estudo, multilinguismo como um conjunto de recursos comunicativos ideologicamente constituídos que fazem parte do repertório linguístico das pessoas e que são mobilizados nas práticas linguísticas. Sobre as práticas linguísticas, descrevemo-nas como atividades sociossemióticas por meio da linguagem, não como um mero fazer das coisas, mas como ação social em

determinados tempos e espaços, sendo essas práticas linguísticas relacionadas com as ideologias, os valores, as concepções dos diferentes espaços e sempre uma realização local, no sentido de que são instanciadas localmente em tempos e espaços. Também abordamos que as práticas linguísticas, bem como as línguas como recursos comunicativos, não têm o mesmo valor de câmbio nas trocas simbólicas nas realizações sociais, e ressaltamos o caráter distintivo e de diferença da linguagem, apresentando a metáfora do mercado linguístico. Por fim, discutimos abordagens de políticas linguísticas e delimitamos o enfoque de políticas linguísticas neste estudo em relação o caráter político das práticas linguísticas por si só e das ideologias linguísticas como políticas. No próximo capítulo, apresentamos a abordagem de pesquisa, os princípios e procedimentos.



### **3 ABORDAGEM DE PESQUISA, PRÍNCÍPIOS E PROCEDIMENTOS: UMA ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM**

Neste capítulo, apresentamos a abordagem etnográfica de pesquisa deste estudo, situando a etnografia desenvolvida no campo da etnografia da linguagem, um espaço contemporâneo e emergente para pesquisas que articulam linguagem e etnografia dentro da Linguística Aplicada. Descrevemos os princípios etnográficos orientadores da pesquisa que se iniciaram antes mesmo do trabalho de campo e foram até a escrita da versão final da tese, discorreremos sobre o trabalho de campo, desde a apresentação do cenário, as relações da pesquisadora com seus interlocutores, até os procedimentos usados para o registro de dados. Por fim, discutimos os procedimentos analíticos.

#### **3.1 A ETNOGRAFIA PARA ALÉM DE UM DETALHE METODOLÓGICO E DO TRABALHO DE CAMPO**

Neste estudo, nos inserimos em uma perspectiva de pesquisa qualitativo-interpretativista, uma vez que a pesquisa qualitativa, de acordo com Mason (1996), está fundamentada em uma posição filosófica amplamente “interpretativa” e está preocupada com a forma como o mundo social é interpretado, entendido, experienciado, produzido ou constituído. Para ela, os antropólogos, naturalmente, há muitos anos vêm praticando pesquisa qualitativa sob a forma de etnografia, tendo a etnografia sido enormemente influente no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, ao ponto de alguns pesquisadores qualitativos chamarem a si mesmos de etnógrafos. Embora haja essa estreita aproximação e a etnografia seja, conforme ressalta Ten Have (2004), o modo mais exigente de fazer pesquisa qualitativa, é possível fazer pesquisa qualitativa sem fazer etnografia e nem toda pesquisa qualitativa é etnografia. Neste estudo, no entanto, escolhemos fazer etnografia.

As origens do termo “etnografia” encontram-se na Antropologia Ocidental do século XIX, segundo a qual uma etnografia era um relato descritivo de uma comunidade ou cultura, geralmente localizada fora do Ocidente (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Erickson (1984) destaca que a etnografia científica tem como marco o trabalho de campo de Malinowski nas Ilhas Trobriand, no início do século XX, pois o antropólogo trouxe para o campo uma preocupação com os significados locais de comportamento, o que Malinowski chamou de “‘o ponto de vista do nativo’”, essencial para conseguir uma visão completa do universo nativo (URIARTE, 2012, p. 4), tornando a Antropologia do século XX menos

etnocêntrica e o discurso sobre o outro não centrado na sociedade do pesquisador, mas relativizado com a vivência entre os nativos e a visão deles mesmos (URIARTE, 2012).

Embora nos últimos anos não se tenha chegado a uma concepção unificada do que é etnografia (HYMES, 1996), havendo um amplo e distinto conjunto de olhares sobre a gênese e o desenvolvimento da etnografia no tempo e nas disciplinas (GREEN et al., 2005) e, até mesmo, dentro da disciplina que a engendrou, a Antropologia, e a etnografia tenha passado, segundo Uriarte (2012), por uma série de revisões críticas, reflexões epistemológicas e hermenêuticas, orientamo-nos por algumas abordagens e princípios que nos levaram a entender este estudo como etnográfico, as quais discutimos na sequência.

Conforme Geertz (2008), na Antropologia, a etnografia não é uma questão de método.

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (GEERTZ, 2008, p. 4).

Essa descrição densa tem relação com os significados locais e culturais para as ações; não se trata de meramente descrever as ações das pessoas, uma vez que a etnografia é um “programa” intelectual completo muito mais rico do que apenas uma questão de descrição (BLOMMAERT; DONG, 2010). Assim, no seu campo fundador, a etnografia não é definida pelo trabalho de campo (URIARTE, 2012; PEIRANO, 2008, 2014) ou pelos métodos observacionais (MASON, 1996), mas pelo esforço intelectual de fazer uma descrição densa que envolve explicar culturalmente as ações e os seus significados locais.

Segundo Mason (1996), a etnografia é uma abordagem que se baseia em uma ontologia particular, geralmente fundamentada em epistemologias que envolvem o estudo da cultura ou conceitos semelhantes. Erickson (1984) salienta que a etnografia deve ser considerada como um processo de investigação deliberada, guiada por um ponto de vista, em vez de um processo guiado por uma técnica padrão ou um conjunto de técnicas, ou um processo totalmente intuitivo que não envolva reflexão.

Green et al. (2005) propõem compreender a etnografia como trabalho de uma ecologia intelectual e um processo dinâmico que envolve uma abordagem interativo-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo; em suma, uma lógica de investigação. Para Agar (2006), a etnografia é não linear, guiada por uma lógica iterativa, recursiva e abductiva, por meio da qual os etnógrafos constroem sistemas para aprender o que

os membros de grupos particulares precisam saber, entender, produzir e prever, ao participarem de eventos da vida cotidiana dentro de um grupo. Nessa perspectiva, Green, Skukauskaite e Baker (2011) enfocam a etnografia como um raciocínio recursivo, iterativo e abduutivo, como uma lógica-em-uso.

Assim, não tomamos a etnografia como um método ou uma técnica que orientaram o trabalho de campo ou um “‘detalhe metodológico’ que antecede uma teoria” (PEIRANO, 2014, p. 385), embora certamente os princípios com base na etnografia tenham sido seguidos no trabalho de campo e sejam descritos na seção destinada para a geração/registo de dados, mas como um esforço intelectual, uma lógica de investigação, um processo de investigação, uma abordagem constituída ontológica e epistemologicamente para compreender culturalmente as ações e os seus significados locais. Compreendemos a etnografia como “uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria *em ação*” (PEIRANO, 2008, p. 3), pois a etnografia é teoria vivida e no “fazer etnográfico a teoria está, assim, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos nossos dados” (PEIRANO, 2008, p. 3).

E esse fazer etnográfico perpassou o tempo todo pela teoria, antes mesmo da ida a campo, e no campo, pelo fato de nosso olhar e de nosso escutar serem orientados pela teoria, e na escritura da pesquisa, quando os fatos são colocados em ordem e emoldurados em uma teoria interpretativa (URIARTE, 2012). Ou seja, os entendimentos dos fenômenos sociais são apresentados dentro dos marcos conceituais das disciplinas das Ciências Sociais (MAYBIN; TUSTING, 2011), o que não significa que haja uma submissão à teoria (URIARTE, 2012), pois a etnografia “nos permite questionar os pressupostos então vigentes pelas novas associações ou novas perguntas que nos proporciona: como já dizia Malinowski, novas pesquisas levam à ‘transformação de um ponto de vista teórico’” (PEIRANO, 2014, p. 385).

Hammersley e Atkinson (2007) destacam, por sua vez que, no lugar de tentar capturar o significado da Etnografia em todos os contextos disciplinares, uma vez que seu sentido foi reinterpretado e recontextualizado, além de influenciado por diferentes ideias teóricas do século XXI, mais importante é concentrar-se no nível mais prático de princípios e práticas que caracterizam a etnografia, o que fazemos na seção 3.3, em que discutimos os princípios que fazem deste um estudo etnográfico. Antes disso, porém, é importante mostrarmos o “lugar social” no qual nos situamos ou o “espaço discursivo” do qual falamos/escrevemos, que não é da etnografia na Antropologia, embora seus princípios sejam basilares neste estudo, mas da etnografia da linguagem, a qual descrevemos na próxima subseção.

### 3.2 A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

A Etnografia da Linguagem<sup>50</sup> (LE), segundo Creese (2008), surgiu a partir de uma série de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada no Reino Unido. É um termo que designa uma configuração particular de interesses dentro do campo mais amplo das linguísticas sócio e aplicada. É uma orientação teórico-metodológica que engloba tradições de pesquisa já estabelecidas e o novo clima intelectual da modernidade tardia e do pós-estruturalismo, uma vez que ela se posiciona tanto ao lado de tradições antropológicas para o estudo da linguagem, como da Etnografia da Comunicação, da Sociolinguística Interacional, e da Microetnografia, quanto ao lado de abordagens interpretativas mais amplas, como da Antropologia, da Linguística Aplicada e da Sociologia.

A Etnografia da Linguagem passa a ser possível a partir de três mudanças, de acordo com Rampton, Maybin e Roberts (2014): mudanças filosóficas associadas ao pós-estruturalismo, mudanças reais decorrentes da globalização, bem como da ênfase na interdisciplinaridade, e o impacto do *status* da Etnografia na relação com a Linguística.

Mas à medida que nos tornamos mais conscientes das particularidades histórica e social do conhecimento, a etnografia ganha peso fundamental como uma maneira de ver, construir diálogo e no reconhecimento reflexivo do próprio posicionamento do pesquisador. Em vez disso, é a linguagem que se torna o recurso operacional, valorizada pela sua capacidade de iluminar até mesmo movimentos muito pequenos na negociação prática das relações sociais, mas não mais reverenciados como o caminho de interpretação para ciência objetiva<sup>51</sup> (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 6, tradução nossa).

A etnografia é considerada não apenas no processo de geração de dados, mas também no processo analítico em favor de uma perspectiva não determinística, e considera a linguagem como seu principal ponto de entrada analítica, e não a cultura, como no viés da Antropologia (CREESE, 2008).

Tal posição epistemológica tem muito em comum com a sociolinguística contemporânea de modo mais geral, em virtude de um interesse na interação entre a linguagem e o social, e a conjunção dos termos “etnografia” e “linguagem” se alinha com essa visão epistemológica (CREESE, 2008). Para Rampton et al. (2004), a combinação da

<sup>50</sup> Optamos pela escolha de tradução de Garcez e Schulz (2015), etnografia da linguagem e não etnografia linguística.

<sup>51</sup> No original: “But as we become more conscious of the social and historical particularity of knowledge, ethnography gains foundational weight as a way of seeing, building on dialogue and on a reflexive recognition of the researcher’s own positioning. Instead, it is linguistics that becomes the operational resource, prized for its capacity to spotlight even the very smallest moves in the practical negotiation of social relations, but no longer revered as the path from interpretation to objective science”.

etnografia com a linguagem produz sensibilidades metodológicas e analíticas, estruturas e procedimentos que são ideais para a compreensão da intersecção de práticas comunicativas com o processo social e cultural.

Por uma série de razões, ‘etnografia da linguagem’ parece ser o melhor termo para caracterizar esta atividade de pesquisa que compartilha um compromisso com a colocação linguística e etnografia juntos para tentar entender os processos sociais em que estamos envolvidos<sup>52</sup> (RAMPTON, 2007, p. 599, tradução nossa).

De acordo com Rampton, Maybin e Roberts (2014), desde 1972, o estudo da língua, cultura e sociedade tem sofrido um enorme processo de consolidação disciplinar e requinte, especialmente na Antropologia Linguística na América do Norte. Segundo esses autores, o trabalho de Duranti (2000) têm proporcionado recursos teóricos de valor inestimável para a Etnografia Linguística contemporânea do Reino Unido e da Europa.

Rampton (2007) destaca que, embora a Antropologia Linguística seja uma referência inestimável, para os tipos de pesquisa que têm sido desenvolvidas e articuladas com epistemologias, como da Análise Crítica do Discurso, da Sociolinguística Interacional, dos Novos Estudos do Letramento, assim como com outras tradições, o melhor campo é a Etnografia da Linguagem, uma vez que também a Linguística Aplicada não seria suficiente para essa distinção, pois nem todos os seus estudos são etnográficos, não havendo uma diferenciação dentro da LA.

É importante ressaltar que a Etnografia da Linguagem não é sinônimo de Antropologia Linguística, embora seja reconhecida sua importância e influência. A Etnografia da Linguagem inicia sua consolidação em 2000 no Reino Unido (RAMPTON et al., 2004), justamente a partir da identificação de pesquisas desenvolvidas que não estão enquadradas plenamente na Antropologia Linguística, pelo fato de a maioria dos trabalhos não ser desenvolvida por antropólogos e porque muitos dos conceitos e métodos estudados abarcam outras áreas que não só a Antropologia (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014). Ainda para Rampton (2007), embora haja muitas variantes do termo, como, por exemplo, etnografia sociolinguística e sociolinguística etnográfica, os quais podem ser muito úteis para determinados momentos e públicos, a Etnografia da Linguagem é particularmente bem adaptada aos campos interdisciplinares.

---

<sup>52</sup> No original: “For a number of reasons, ‘linguistic ethnography’ seems to be the best term to characterise this research activity, comprising as it does a number of more specific traditions that share a commitment to putting linguistics and ethnography together to try to understand the social processes that we are involved in”.

Em 2001, foi criado no Reino Unido um fórum<sup>53</sup>, *Linguistic Ethnography Forum*, dentro da Associação de Linguística Aplicada Britânica, para reunir pesquisadores do Reino Unido e do exterior, com o objetivo de explorar a gama de pesquisas para identificar as questões-chave e se envolver teórica e metodologicamente em um debate mais afinado (RAMPTON et al., 2004).

Rampton (2007), sete anos depois do início desse trabalho, ainda não definia a Etnografia da Linguagem como uma disciplina, uma escola ou um paradigma, mas de forma mais precisa, como um local de encontro, onde linhas estabelecidas de pesquisa são unidas, abertas ao reconhecimento de novas afinidades e suficientemente familiarizadas umas com as outras para tratar as diferenças com equanimidade. Em síntese, como destacam Rampton, Maybin e Roberts (2014), trata-se de um “espaço discursivo” e um “local de encontro”, trazendo pessoas com interesses bastante mistos, mas em pleno alinhamento com os dois princípios citados: a linguagem e a etnografia.

Creese (2008) ressalta que a Etnografia da Linguagem como uma disciplina tem ainda alguns desafios, dentre os quais um estaria dentro da Linguística, que é ampla, e há trabalhos com abordagens de linguagem que não estão relacionadas à cultura e ao contexto. Outro é manter-se com grandes desenvolvimentos tanto na Linguística quanto na Etnografia. No entanto, objetiva-se continuar o trabalho na Etnografia da Linguagem para a construção de uma comunidade e a ampliação do diálogo para desenvolver teoria e metodologia.

Embora não possamos falar ainda da Etnografia da Linguagem como uma disciplina, um paradigma ou uma abordagem, consideramos, de acordo com Creese (2008), que, nos últimos anos, tem havido um reconhecimento da emergência da “Etnografia da Linguagem” como um termo guarda-chuva que reúne essas áreas de trabalho (etnografia e linguagem), e a necessidade de estudiosos nessas áreas para estabelecer diálogo e desenvolver o campo metodológica e teoricamente. No Brasil, de acordo com Garcez e Schulz (2015), tem sido desenvolvida a etnografia da linguagem não apenas em cenários educacionais, mas há exemplos de etnografias da linguagem na Linguística Aplicada em cenários de atendimento em saúde, de segurança e de organizações empresariais.

Desse modo, considerando a natureza qualitativa e etnográfica deste estudo, o enfoque na linguagem como prática social, as diferentes abordagens para o estudo da linguagem, desde abordagens locais e situadas pelo viés da Sociolinguística Interacional e Microetnografia, até abordagens mais amplas baseadas em estudos da sociolinguística contemporânea, nos

---

<sup>53</sup> Conferir: <http://www.lingethnog.org/>

inserimos nesse espaço e esperamos que, assim como outros estudos, consigamos contribuir para a consolidação da Etnografia da Linguagem. Passamos, a seguir, a descrever, os princípios e as práticas da etnografia, que orientam este estudo.

### 3.3 PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS QUE ORIENTAM O ESTUDO: ENTRE TORNAR O FAMILIAR ESTRANHO E O ESTRANHO FAMILIAR

Neste estudo, nos orientamos por princípios etnográficos desde a fase que antecedeu o trabalho de campo, a preparação teórica, depois a geração de dados, até a fase de escrita da tese, uma vez que a Etnografia envolve o “mergulho” na teoria, a vivência com as pessoas e a escrita (URIARTE, 2012).

Um dos princípios fundamentais da pesquisa etnográfica é o respeito pelas racionalidades locais em uma interação entre “estranheza” e “familiaridade” (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014), pois, como ressalta Erickson (1989), o pesquisador não vai a campo como uma tábula rasa, mas possui esquemas de interpretação com base em seu conhecimento de mundo e em suas práticas culturais. Assim, para a compreensão do sentido e da racionalidade das práticas locais, é preciso se aproximar do que parece estranho em primeiro lugar e se distanciar daquilo que é familiar (ERICKSON, 1984), ou, como salienta Uriarte (2012), tornar exótico o que é familiar. Por isso, durante todo o processo de pesquisa, eu tentei olhar de fora, num movimento permanente e reflexivo, no intuito de estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho (ERICKSON, 1984). Essa alternância entre a estranheza e a familiaridade foi levada em conta desde a geração de dados até a análise e seleção de dados e a escrita do trabalho, no intuito de não fazer interpretações unicamente com base em meus significados sociais e práticas culturais, uma vez que, como será descrito na próxima seção, certa familiaridade com o grupo poderia me levar a não olhar interpretativamente para algumas ações. Desse modo, durante todo o processo de pesquisa, procurei adotar “a postura crítica, de filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido como certo pelos *insiders* culturais, que se tornou invisível para eles<sup>54</sup>” (ERICKSON, 1984, p. 62, tradução nossa).

Outro princípio relevante para o processo desta pesquisa é a reflexividade, pois a Etnografia reconhece o papel indelével que a subjetividade do pesquisador desempenha em todo o processo de investigação (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014).

---

<sup>54</sup> No original: “the ethnographer must adopt the critical stance, of the philosopher, continually questioning the grounds of the conventional, examining the obvious, that is so taken-for-granted by cultural insiders that it becomes invisible to them”.

O conceito de reflexividade reconhece que as orientações dos pesquisadores serão moldadas por suas posições sócio-históricas, incluindo os valores e interesses que estes lugares lhes conferem. O que isso representa é uma rejeição da ideia de que pesquisas sociais são, ou podem ser realizadas de modo autônomo, isoladas da sociedade em geral e da biografia do pesquisador, de tal forma que seus resultados não podem ser afetados por processos sociais e características pessoais<sup>55</sup> (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007, p. 15, tradução nossa).

Ou seja, não há como o pesquisador se esconder atrás “do avental branco do cientificismo” (FONSECA, 1998, p. 62). A subjetividade do pesquisador/autor, de acordo com Fonseca (1998), deve ser assumida como um componente essencial para a análise. Desse modo, não foi somente na relação com os participantes/interlocutores<sup>56</sup> da pesquisa, mas também em todo o processo de investigação, que reconheci o papel da minha subjetividade como pesquisadora, desde a minha interferência no campo, uma vez que minha presença, o fato de eu estar lá e fazer parte do mundo social que estudava (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), com todas as minhas identidades, já afetava, ou melhor, constituía o curso das ações de algum modo, por mais que tentasse dissimular minha presença (conforme discutiremos na seção de registros de dados).

Além disso, a escolha do registro das informações ou dos dados a registrar também passou por meu conhecimento de mundo, minha subjetividade. Depois, o mesmo ocorreu na seleção de dados para a análise, na seleção de segmentos para transcrição, no processo de transcrição e, como também discutiremos neste capítulo, até na escrita do trabalho, para a qual seguimos um viés antropológico, não uma descrição das ações e práticas, mas “uma interpretação de segunda e terceira mão. Trata-se de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos de pensamento” (GEERTZ, 2008, p. 11).

A consciência da minha subjetividade em todo o processo de investigação não reduz, entretanto, o caráter científico da pesquisa, pois “nós agimos no mundo social e ainda somos capazes de refletir sobre nós mesmos e nossas ações como objetos nesse mundo<sup>57</sup>”

---

<sup>55</sup> No original: “The concept of reflexivity acknowledges that the orientations of researchers will be shaped by their socio-historical locations, including the values and interests that these locations confer upon them. What this represents is a rejection of the idea that social research is, or can be, carried out in some autonomous realm that is insulated from the wider society and from the biography of the researcher, in such a way that its findings can be unaffected by social processes and personal characteristics”.

<sup>56</sup> De acordo com Uriarte (2012), o trabalho de campo se dá em diálogo, pois não se trata de ouvir o que queremos, mas o que os nossos interlocutores têm a dizer e as pessoas são interlocutores e não informantes “porque a palavra cedida se dá num contexto de diálogo, numa relação dialógica, e é nesse diálogo que os dados “se fazem” para o pesquisador” ( p. 4). Embora tenhamos assumido essa postura de que as pessoas participantes da pesquisa são interlocutores, mantivemos o uso do termo participantes por ser mais utilizado na nossa área.

<sup>57</sup> No original: “We act in the social world and yet are able to reflect upon ourselves and our actions as objects in that world”.



(HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007, p. 18, tradução nossa), e a reflexividade fornece a base para uma lógica de investigação que inclui o papel do pesquisador dentro da pesquisa e explora, de forma mais sistemática, a sua participação (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007).

Outro princípio chave para o estudo etnográfico que levamos em conta é a cultura (GREEN et al., 2005; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014), a qual entendemos como práticas que possibilitam desvelar os significados locais e culturais para os participantes (perspectiva êmica), tendo sido necessário deixar entre “parênteses” as minhas expectativas culturais. Assim, por meio desse processo, procura aprender-se o que é relevante para os participantes em termos de práticas, eventos, tempos, espaços e valores (GREEN et al., 2005). Rampton, Maybin e Roberts (2014) salientam a importância de considerar as ecologias culturais, ou seja, a concentração em diferentes dimensões da organização sociocultural, assumindo que o sentido e o significado de uma prática envolvem interação entre diferentes dimensões. Nesse sentido, por exemplo, considere que os significados e os sentidos locais produzidos na escola não dizem respeito somente à dimensão local daquele contexto, mas a outros contextos e a outras dimensões, como a global.

A abertura para os dados e para os conceitos de pesquisa foi outro princípio considerado, uma vez que, na Etnografia, as perguntas podem mudar (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014). Como ressalta Erickson (1984), o trabalho de campo é fortemente indutivo, mas não há induções puras, e o etnógrafo leva para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões, explícitas ou implícitas. Contudo, as perspectivas e as perguntas podem mudar no campo. Como destacam Hammersley e Atkinson (2007), espera-se que os interesses iniciais e as questões que motivaram a investigação sejam refinadas, e talvez até mesmo transformadas ao longo da pesquisa. Essa possibilidade e as perguntas mais amplas, como “o que está acontecendo aqui e agora?” (ERICKSON, 1989), foram condições para que, logo no início da geração de dados, fizessemos modificações nas perguntas de pesquisa e, depois da saída de campo, na análise de dados.

Outro princípio crucial para a Etnografia, que aparece como último item nesta seção devido à organização da redação, mas não por ordem de relevância, é a participação/observação<sup>58</sup> do pesquisador/etnógrafo na vida das pessoas, já que não há como fazer etnografia sem a imersão na vida do outro para o diálogo e a compreensão dos

---

<sup>58</sup> Na etnografia, toda observação é participante.

significados locais de suas ações (ERICKSON, 1984) e para responder à questão mais ampla: “o que está acontecendo aqui e agora?” (ERICKSON, 1989).

O trabalho de campo, embora não seja privilégio da Etnografia (URIARTE, 2012), é muito importante e tem suas particularidades quando conduzido em uma perspectiva etnográfica. De acordo com Mattos (2001), a “Etnografia é escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado” (p. 3). Ou ainda, como esclarece Erickson (1984), o que resulta dos questionamentos no campo é uma descrição de (i)rregularidades das ações, baseada no modo como o etnógrafo experimentou essas (i)rregularidades, à luz de pressupostos teórico-metodológicos e de inquietações sociopolíticas. Por isso, a relevância do trabalho de campo para a pesquisa Etnográfica.

O trabalho de campo desta pesquisa não se deu por um longo período, por exemplo, um ou dois anos, como encontramos nas literaturas de Antropologia (PEIRANO, 1995), mas em um período mais curto, de setembro a novembro de 2013, com minha participação diária e integral na escola. Embora esse seja um tempo relativamente menor de imersão<sup>59</sup> e de participação no campo, não descaracteriza a pesquisa de uma etnografia, pois, como salientam Green, Skukauskaite e Baker (2011), o que faz de um trabalho de campo um estudo etnográfico não é o período de tempo envolvido, mas a utilização lógica de investigação que orienta decisões, ações do pesquisador e o trabalho em todas as fases do estudo. Conforme Uriarte (2012), o tempo em campo precisa ser necessário para o pesquisador tornar o familiar estranho e exótico ou o estranho familiar. Green et al. (2005) destacam que o tempo deve ser necessário para o pesquisador ser capaz de compreender significados culturais e locais do grupo estudado. Tendo em vista que, nesse período de tempo, eu me orientei pelos princípios etnográficos, procurei estranhar o que me era familiar e tornar familiar o que me era estranho, por meio de um processo reflexivo contínuo para chegar à compreensão dos significados locais, consideramos que o tempo destinado ao trabalho de campo foi suficiente para a compreensão de significados locais. Na seção seguinte, apresentamos o trabalho de campo.

---

<sup>59</sup> Entre os anos de 2010 e 2012, após a conclusão do mestrado, eu não me afastei completamente de Prudentópolis: embora não presente fisicamente, fiquei acompanhando a distância os acontecimentos do contexto, seja por resultados de pesquisas (KRAUSE-LEMKE, 2010; SIMIONATO, 2012), pela mídia, por relatos de pessoas conhecidas e familiares, ou por sites de relacionamento, como *Orkut* e *Facebook*, mas, desta vez, com olhar de estranhamento. Além disso, com o *corpus* de pesquisa, foram desenvolvidos outros trabalhos, o que também possibilitou um constante trabalho reflexivo analítico-interpretativo dos dados e, conseqüentemente, do grupo estudado (SEMECHECHEM, 2010b; JUNG; SEMECHECHEM, 2012; SEMECHECHEM; JUNG, 2012; SEMECHECHEM, 2013a, 2013b; SEMECHECHEM; JUNG, 2013).

### 3.4 O TRABALHO DE CAMPO: A ENTRADA E OS PROCEDIMENTOS PARA OS REGISTROS DE DADOS

Nesta seção, apresentamos o trabalho de campo, especificamente abordamos os diálogos iniciais com os participantes, bem como os procedimentos usados para registrar os dados.

#### 3.4.1 Os diálogos iniciais: “você vai substituir quem?”

Nesta subseção, apresento minha ida para o campo, a entrada e os diálogos iniciais, trabalho para o qual foi preciso um certo desenraizamento (URIARTE, 2012), fazer as malas, colocar tudo aquilo que parecia ser necessário, sair de minha casa, viajar, me instalar em outro local, em um espaço que não era meu, em um espaço temporário, porém uma experiência que já tinha vivido.

Assim, em setembro de 2013, eu estava novamente em Prudentópolis, voltei a me hospedar temporariamente no mesmo lugar em que fiquei em 2009. Instalada na cidade, distante cerca de 12 Km de Linha Verde, meu próximo passo era conseguir acesso à escola de Linha Verde, o que consegui com o ônibus fretado pelos professores que se deslocam diariamente para trabalhar na escola.

No meu primeiro dia na escola, logo de início, fui confundida com uma possível professora substituta, na espera pelo ônibus ainda na cidade: “Você vai substituir quem?” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Elizandra, 03/09/2013), “Você vai ficar no lugar de quem hoje?” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Verônica, 03/09/2013) e quando explico que vim de Maringá para fazer uma pesquisa, ouço: “Então é você que veio de Maringá e vai com a gente, desculpe não ter falado, a Rosa me avisou que ia uma pessoa de Maringá, mas não imaginei que fosse você” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Diana, 03/09/2013).

Na escola, reencontrei pessoas que conheci em 2009 e fui reconhecida por elas: “você já teve aqui antes, lembrei de você, você foi com minha turma onde era a quadra” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Rosalvo, 03/09/2013), “eu te apresentei para a Roberta aquela vez, você lembra?” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Tereza, 03/09/2013). Esses registros ilustram as primeiras impressões de professores e funcionários sobre minha chegada na escola, os primeiros interlocutores que tive. A seguir, relato os diálogos iniciais com outros interlocutores e participantes da pesquisa: os alunos.

Na escola, já com a autorização do Núcleo Regional de Educação para a realização da pesquisa, apresentei o projeto para a direção da Escola, que aceitou o trabalho e todos os procedimentos de registro de dados e me deu liberdade para escolher as turmas nas quais eu realizaria a observação participante e contínua, embora, como será detalhado na subseção 3.4.3, o trabalho de campo foi proposto para ser desenvolvido em todos os ambientes da escola e com a participação de vários interlocutores, incluindo não só professores e alunos, mas também funcionários, pais e outras pessoas da comunidade<sup>60</sup>.

No projeto, havia proposto o acompanhamento e a observação participante e contínua de duas turmas, uma do 6.º ano do Ensino Fundamental e outra do 3.º ano do Ensino Médio, opção que se deu pelo fato de o 6.º ano representar o primeiro ano dos alunos no sistema Estadual de Ensino, assim como a saída recente da rede Municipal, e o 3.º ano por representar o ano de saída desses alunos da Educação Básica. Além disso, em pesquisa anterior (SEMECHECHEM, 2010) também foi realizada essa escolha<sup>61</sup>. As duas turmas escolhidas foram o 6.º ano G do Ensino Fundamental do período vespertino e o 3.º ano H do Ensino médio do período matutino. Os alunos do 6.º G tinham entre 11 e 12 e os alunos do 3.º H entre 16 e 17 anos e apenas um aluno, 18 anos (na seção 3.6, apresentamos mais sobre os alunos e outros participantes).

A opção pela observação participante em duas turmas da Escola se deu pelo fato de essa delimitação possibilitar uma participação mais próxima e diária nas aulas e nas interações em sala de aula, para obter melhor compreensão das ações dos participantes sob suas perspectivas. Além disso, essa participação diária nas aulas das mesmas turmas me possibilitaria conhecer melhor os meus interlocutores, suas trajetórias fora da escola, conhecer seus rostos, seus nomes e suas histórias.

Para realizar a pesquisa nas aulas das duas turmas, no entanto, eu precisei obter consentimento, discutir a minha entrada nas aulas e também os procedimentos para o registro de dados com 9 professores do 6.º ano G, pois a turma tinha, na grade curricular, 9 disciplinas

---

<sup>60</sup> Concomitantemente ao trabalho de campo na Escola, participei de algumas atividades da comunidade de Linha Verde em locais próximos à escola, por exemplo, no posto de saúde e na igreja católica do rito ucraniano. Na igreja, fiz observação e filmagem de um evento religioso. No posto de saúde, fiz algumas observações e entrevista com uma técnica de enfermagem. Contudo, esses dados servirão para uma compreensão e interpretação dos dados da escola, uma vez que o conselho de ética coloca algumas restrições para a realização de pesquisa com seres humanos. Então, para a aprovação do projeto, delimitamos a escola. Não foram muitas atividades, pois durante o dia todo, eu ficava na escola e, nos fins de semana, não tinha transporte público para a Linha Verde.

<sup>61</sup> Em Semechechem (2010a), as turmas selecionadas para o acompanhamento das aulas foram uma 5.ª série do Ensino Fundamental e uma 3.ª série do Ensino Fundamental. Mas como houve uma mudança na organização no sistema de ensino, atualmente o 5.º passou a ser responsabilidade das escolas municipais e as crianças iniciam na rede estadual no 6.º ano.

ministradas por professores diferentes. Já em relação ao 3.º ano H, precisei discutir com 10 professores, pois a turma tinha na grade curricular 11 disciplinas e apenas uma das professoras, a de Matemática, ministrava aula também para o 6.º ano. No total, discuti minha entrada nas aulas com observação participante e registro em notas de campo em áudio e vídeo com 18 professores.

Essa discussão envolveu a apresentação dos objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam utilizados para os registros de dados nas aulas e os cuidados éticos<sup>62</sup>, além do destaque para a liberdade de o participante desistir da pesquisa ou se opor a qualquer procedimento, conforme o termo de consentimento. Como não foi possível encontrar todos esses professores das disciplinas juntos, essa negociação foi realizada individualmente, em duplas ou trios, na sala dos professores, nos corredores da escola, no ônibus a caminho da escola. Durante os diálogos para o consentimento do trabalho em suas aulas, um dos empecilhos era o procedimento de registro audiovisual, a filmagem das aulas, por variados motivos: “Não me sinto bem nas câmeras, não gosto nem de fotografia” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2013), “Minha voz não fica boa gravada” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2013), “os alunos fazem bagunça e vão ficar alvoroçados diante das câmeras” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2013), “Vai ter que filmar todo dia?” (03/09/2013), “é complicado isso porque nós temos um jeito próprio de trabalhar” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013).

Durante os diálogos, à medida que eu ia obtendo consentimento de cada professor, começava participar de suas aulas e, nos intervalos ou aulas livres, dialogava com os outros professores e isso pode ter facilitado minha entrada em outras aulas, pois o fato de alguns dos professores verem que eu estava participando das aulas do colega os levava a analisar e refletir sobre a minha participação nessas aulas, influenciando, assim, seu consentimento. Não obstante, deparei-me, na sala dos professores, com professores que perguntavam a opinião de colegas sobre minha presença nas aulas.

Quando cheguei à sala dos professores para o intervalo e também para estabelecer o diálogo com outros professores, Suzana, Berenice e Augusta estavam sentadas na mesa conversando. Embora elas tivessem interrompido o diálogo com minha chegada, no momento em que estava entrando, ainda pude ouvir o que Suzana dizia: ‘ela fica lá sentada, para mim não tá fazendo diferença’. Como eu já estava participando das aulas de Suzana, e ainda não das aulas de Berenice e Augusta, que tinham me dito que iam pensar se participavam ou não, presumo que elas estavam

---

<sup>62</sup> Destacamos que os cuidados éticos com a pesquisa permearam todo o processo e não somente o período de geração de dados (LANZA, 2008), uma vez que consideramos esse cuidado desde o planejamento da pesquisa até ao que será feito com os seus resultados. O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética para pesquisas envolvendo seres humanos, CAAE 21583713.0.0000.0104.

conversando com a colega sobre minha presença nas aulas (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2013).

No decorrer dos diálogos, fui estabelecendo acordos com cada professor, principalmente em relação aos registros audiovisuais das aulas. Assim, 7 professores do 6.º G consentiram a pesquisa, inclusive com filmagem de aulas, uma consentiu a participação e observação das suas aulas, sem a filmagem, e apenas uma professora não aceitou a pesquisa em suas aulas e também não aceitou participar de nenhuma outra forma do trabalho. Uma das professoras que tinha aceitado a filmagem desistiu, posteriormente, também por duas semanas ficou afastada da escola e foi substituída por um novo professor. Como ela retornaria em poucos dias, optei por não participar das aulas ministradas pelo professor substituto. Dos 11 professores do 3.º ano, 9 professores aceitaram inicialmente a pesquisa em suas aulas, inclusive com a realização de filmagem, duas professoras combinaram de aceitar a observação, mas sem a garantia de que eu pudesse continuar o trabalho, caso elas não se sentissem bem, uma delas depois consentiu até mesmo a filmagem e a outra somente a observação participante. Apenas um professor não aceitou a pesquisa em suas aulas. Depois precisei discutir minha participação nas aulas com mais dois professores, um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio, pois no decorrer do trabalho de campo, dois dos professores participantes entraram em licença do trabalho e foram substituídos por novos professores. Um professor do 3.º H, posteriormente, sofreu um acidente e também foi substituído, mas optei por não participar das aulas da professora substituta<sup>63</sup>.

O diálogo com os alunos do 6.º G e do 3.º H se deu de modo diferenciado. Embora precisasse do consentimento dos pais para a participação deles na pesquisa, primeiramente conversei com eles para verificar se gostariam de participar do trabalho e, em caso da não aceitação dos alunos, eles não necessitariam participar. Além de expor os cuidados éticos com o trabalho.

No 6.º G, conforme ilustra a nota de campo a seguir, minha chegada não foi vista com estranhamento.

Élcio colocou a cadeira para eu me sentar no fundo da sala, me apresentou para os alunos como professora Jakeline. O professor não estava na sala: tinha ido buscar um material para a aula. Fiquei alguns minutos sozinha com as crianças na sala. A maioria das meninas saiu de suas carteiras e veio até mim. Fiquei rodeada por elas, enquanto a maioria dos meninos aproveitou a ausência de Venâncio para sair no

---

<sup>63</sup> A professora se sentou ao meu lado no trajeto do ônibus e veio expondo sua preocupação de que seria a primeira vez que ministraria aula, tinha receio do comportamento dos alunos etc. Assim, por uma questão de sensibilidade, julguei melhor não propor o trabalho nas aulas dela, pois poderia colocá-la em situação de desconforto.

corredor. Já as meninas que permaneceram na sala, ao invés de me olharem com distanciamento, receio e desconfiança, vêm até mim, iniciam uma série de perguntas: ‘Você vai ficar na nossa sala?’, ‘Todos os dias?’, ‘Você tem quantos anos?’, ‘Tem namorado?’, ‘Você quer balas?’, ‘Você fica até quando?’. Algumas falaram seus nomes, mas não recordei deles para anotação posterior, mas podia me lembrar das suas faces simpáticas, olhando para mim. Essas perguntas feitas propiciaram um diálogo e, naqueles poucos minutos, contei para elas quem eu era (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2013).

O rápido diálogo estabelecido com a maioria dos alunos da turma me levou a reduzir o tempo de familiarização para solicitação do consentimento com todos os procedimentos previstos para o registro de dados. No outro dia, após ter passado a tarde anterior com a turma apenas observando, mesmo sem ter firmado termo de compromisso com os professores das aulas daquele dia, o que fiz no final da tarde, foi conversar com os alunos mais detalhadamente, apresentar os objetivos da pesquisa, as justificativas, contar mais sobre minha história pessoal e perguntar se gostariam de participar da pesquisa. Os alunos pareceram receber bem a proposta, inclusive alguns deles ficaram entusiasmados com o fato de eu ficar na sala deles ou por eu ter escolhido a turma deles para participar das aulas.

Impossibilitada de fazer uma reunião com os pais na escola e apresentar a pesquisa para todos, devido à distância e dificuldade para os pais chegarem até a escola ou de eu ir até suas casas, fiz esse trabalho de apresentação por intermédio dos alunos. Enviei, por meio de cada aluno, uma carta de apresentação e o termo de consentimento.

A minha rápida familiarização com a maioria dos alunos não resultou em consentimentos para a pesquisa. Dos 29 alunos da turma, 12 voltaram com o consentimento sem assinatura, sendo 6 meninos: 3 deles não queriam participar, pois não queriam fazer entrevista, não queriam ser filmados; já outro, por influência da irmã mais velha, a responsável por ele, acabou não consentindo a participação; outro menino não teve o consentimento assinado pelo pai por insegurança e garantia: “o meu pai disse que ali [no termo de consentimento] diz que se não quiser não precisa, então já que não precisa, ele acha melhor não participar” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2013), “o meu pai disse que não é para participar, essas coisas é só pra dizer que falamos errado”<sup>64</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2013). Das meninas, 6 delas, embora quisessem participar, não tiveram o consentimento dos pais, 5 delas justificaram que o problema para os pais ou para os familiares eram as filmagens das aulas. Apenas para uma delas era pelo fato de os pais não terem tempo para ir até a escola ou para me receber em suas casas, caso eu quisesse fazer entrevistas com

---

<sup>64</sup> Esse dado tem relação ao uso do português ucraniano, um português que é diferenciado do português considerado culto na região e fora da comunidade é avaliado como um “português errado”. Discutimos essa questão no capítulo 5, mas na versão final desta tese, excluímos por motivos de delimitação do trabalho.

eles: “eles disseram que é melhor não participar porque teve uma vez um pessoal que foi na casa pra eles responderem pergunta e eles não podem ficar parando pra isso, também não podem vir aqui na escola pra participar do trabalho” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2013).

Então, inicio a segunda etapa de diálogos. Expliquei novamente para as crianças os propósitos da pesquisa, fiz mais relatos sobre mim (sobre minha infância, meus pais, minha ida para a universidade etc), para que elas me conhecessem mais e pudessem relatar para os pais em casa, quem, de fato, estava na escola para fazer uma pesquisa; afinal, eles estavam preocupados com a imagem dos filhos e também com o que poderia ser dito sobre eles. Escrevi cartas individuais e nominadas para cada um dos pais e, por um outro caminho, tentei explicar mais sobre a pesquisa, conforme o que cada uma das crianças tinha me relatado ter sido o empecilho que levou os pais a não autorizarem suas participações. Nesse processo, solicitei a colaboração de uma orientadora pedagógica da escola, que conversou com os alunos e sugeriu que, se os pais tivessem dúvidas, poderiam entrar em contato com ela para mais esclarecimentos sobre o trabalho.

Nessa segunda tentativa de diálogo, obtenho mais consentimentos dos pais, no entanto 3 meninos ainda continuavam não querendo participar da pesquisa. Em diálogo com eles e com a orientadora pedagógica, percebemos que o empecilho não era minha presença na sala. Em acordo com a professora de Língua Inglesa, comecei a participar mais ativamente de alguns momentos das aulas e observei que aqueles meninos passaram a interagir comigo. Apenas um deles, Júlio, continuamente insistia em mostrar-se contrário ao que eu propunha<sup>65</sup>, mas observei que ele também fazia isso com os professores e fui alertada por uma das professoras, Veridiana: “Não ligue pra o que o Júlio te diz, ele é assim mesmo, você viu aquele dia no trabalho da poesia, ele ficou o tempo todo dizendo que não queria fazer aquilo, que era chato, mas no final escreveu duas” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2013). Com outros dois meninos da turma, acordamos que eles não iam precisar fazer entrevista nem responder aos questionários, também poderíamos organizar um lugar fora do foco da câmera, e um deles aceitou participar nessas condições, e outro ainda, para que ele participasse precisei conversar com a mãe. No decorrer da pesquisa, todos participaram da pesquisa.

---

<sup>65</sup> Júlio me contestava ou desafiava. Se eu ia realizar alguma brincadeira com os alunos, como, por exemplo, morto ou vivo, ele dizia que não ia participar, criticava etc., no entanto depois participava. Quando eu estava na sala fazendo as observações, ele reforçava que não queria participar de nada da pesquisa, mesmo eu o tendo deixado ciente de que ele não apareceria em nenhuma parte do trabalho, não seria citado, mesmo em relação ao que eu observava na sala de aula. Posteriormente, ele aceitou participar da pesquisa e realizou todas as propostas e passou a me auxiliar quando eu chegava à sala, arrumava a carteira para eu sentar, muitas vezes, oferecia ajuda para carregar meus materiais.



Na minha chegada à turma do 3.º H, fui apresentada pelo professor Rubens a quem Élcio, o vice-diretor, tinha incumbido a tarefa de me apresentar. É importante ressaltar que Rubens é morador da comunidade, membro das igrejas do rito ucraniano e do rito latino, tinha sido agricultor, também conhece todas as famílias dos alunos, suas atividades, suas comunidades etc.

Cheguei com Rubens no 3.º H, antes do início da aula. Ele me apresentou como doutoranda, disse que eu estava fazendo um trabalho na Escola e ia participar das aulas. Ressaltou a importância dos estudos e o fato de eu, tão jovem, já estar no doutorado. Na sequência, me apresentei, contei os objetivos da pesquisa, os procedimentos que utilizaria para os registros dos dados, justifiquei o porquê da realização da pesquisa na Escola. Relatei brevemente minha trajetória de vida para que eles pudessem também saber quem eu era. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2013).

No decorrer da manhã, fiquei na turma, participando das aulas e conversando com os alunos nos intervalos. No final da manhã, solicitei o consentimento dos alunos para a realização da pesquisa em suas aulas, deixei clara a opção de eles não necessitarem participar de todas as atividades propostas. Com o consentimento dos alunos, como eram menores de 18 anos, apenas um dos alunos já tinha 18 anos completo, enviei para os responsáveis o termo de consentimento e a carta com minha apresentação (cópia da primeira carta que também enviei para os pais dos alunos do 6.º G). Todos os pais consentiram com a participação dos filhos na pesquisa, apenas uma aluna relatou que sua mãe ficou um pouco em dúvida em consentir sua participação e precisou convencê-la. Um dos motivos era receio de que eu também fosse querer ir até sua casa fazer entrevistas com ela etc. Diante dos relatos de alguns alunos no momento de me entregarem o termo de consentimento assinado pelos pais, percebi que o interesse dos alunos em participar do trabalho foi determinante para que os pais autorizassem suas participações.

Nesta subseção, apresentamos uma breve síntese dos diálogos iniciais com os interlocutores participantes da pesquisa. Na próxima subseção, descrevemos os procedimentos para os registros de dados durante o trabalho de campo.

#### 3.4.2 Os procedimentos para o registro de dados: entre observar e registrar

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos adotados para o registro de dados, pois os dados não estavam prontos e acabados à minha espera para serem coletados, mas o que havia eram fontes de dados (MASON, 1996) e, nessas fontes de dados, eu registrei informações, as quais depois se tornaram dados, no processo analítico deste trabalho, que se

inicia, na verdade, não somente após a saída da pesquisadora do campo, mas durante sua participação. A seguir, discutimos os procedimentos e instrumentos utilizados para registrar informações e gerar dados, dentre os quais estão: a observação participante com registros em notas de campo, registros audiovisuais por meio de filmagens, entrevistas individuais e de grupo focal, diário dos participantes e entrevistas sobre os diários, sessões de visionamento de dados, questionários e registros de documentos escritos e artefatos.

a) A observação participante e o registro em notas de campo

A observação participante foi realizada diariamente na escola e em período integral. Eu saía às 6h45min da manhã do local onde estava instalada na cidade, tomava o ônibus para a escola às 7h, ficava na escola até 11h45min, depois tomava o ônibus de volta para a cidade, descia próximo de um supermercado que ficava na entrada da cidade, onde almoçava e às 12h40min voltava de ônibus para a escola e lá ficava até às 17h. Na Escola, participava das aulas no 6.º G e no 3.º H, exceto em duas disciplinas (em Geografia no 6.º G e em Física no 3.º H, ambas as disciplinas tinham a carga horária semanal de 2 horas aulas). Durante as observações nas aulas, eu também intercalava observações de outros ambientes da escola, como o pátio, a sala dos professores, a biblioteca e algumas vezes o entorno da escola, em um posto de Saúde ou quando havia alguma atividade na Igreja e no ônibus durante o trajeto para a escola. Realizava essas observações participantes durante as aulas das duas disciplinas das quais eu não participava ou em outras aulas, quando, por exemplo, havia duas aulas de uma mesma disciplina no dia, ocasião em que eu assistia a uma aula e se já estava mais familiarizada com o andamento das aulas naquela disciplina, na segunda aula, eu fazia observações participantes em outros espaços ou realizava entrevistas<sup>66</sup>.

Embora a observação fosse participante, procurei interferir o mínimo possível nas atividades dos participantes e, para isso, busquei sempre um “punto ciego” (DURANTI, 2000, p. 147). Todavia, como no trabalho de campo na pesquisa etnográfica o pesquisador precisa fazer a imersão na vida do grupo estudado, participar de suas vidas e atividades e, ao fazer isso, não consegue ser um observador independente do exterior ou assumir uma posição completamente neutra (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995), considere que a minha presença nos espaços e eventos, em algumas vezes, inevitavelmente tinha implicações e consequências

---

<sup>66</sup> Não era possível realizar as entrevistas em outros horários, pois eu ficava o dia todo na escola; além disso, os alunos, professores e funcionários, em sua maioria, moravam longe da escola e, principalmente, os alunos em lugares para os quais eu não tinha meios de locomoção para ter acesso nos fins de semana ou até mesmo durante a semana.

para o que estava ocorrendo e que isso, segundo afirmam Emerson, Fretz e Shaw (1995), não deve ser visto como uma contaminação do que estava sendo observado e aprendido, pois as relações entre o pesquisador de campo e as pessoas no ambiente não perturbam tanto os padrões contínuos de interação social, mas revelam os termos e as bases sobre as quais as pessoas estabelecem laços sociais em primeiro lugar.

Conforme Emerson, Fretz e Shaw (1995), a reatividade e os efeitos da participação do pesquisador no que as pessoas falam ou fazem não devem ser vistos como um defeito que deve ser cuidadosamente controlado ou eliminado na totalidade, pois o pesquisador deve tornar-se sensível e perceptível para ver como ele próprio é visto e tratado pelos outros, e foi isso que procurei fazer.

Em alguns lugares da escola, no início da observação participante, pude ficar mais em um *punto ciego* quando estava na sala dos professores, no pátio etc., mas à medida que fui ficando mais dias na escola, passei a ser uma interlocutora ratificada nas conversas. Por exemplo, no início, eu sentava no banco na entrada da escola e ficava ouvindo as pessoas ao meu redor conversarem, como os funcionários que, no final do dia, ficavam por ali, ou ficava durante um intervalo da observação das aulas na sala dos professores, redigindo notas de campo no computador ou no intervalo com os alunos do 3.º H na sala, apenas observando o que faziam. Com o passar dos dias de observação, passei, no entanto, a ser mais incluída nos diálogos, me ratificavam como interlocutora, claro que dependia dos participantes e da situação social, não era uma regra.

Os efeitos de minha participação apareciam, por exemplo, quando as pessoas perceberam que eu não tinha proficiência suficiente, nas interações em língua ucraniana. Elas passaram a alterar seus diálogos para a língua portuguesa quando eu me aproximava do encontro social que mantinham. Para mim, que estava pesquisando sobre repertórios linguísticos, isso significou um grande incômodo; afinal, eu estava alterando a ordem natural das coisas e das práticas linguísticas, pois se eu não chegasse naquele momento ou não fosse uma interlocutora ratificada, tais alterações não teriam ocorrido. Todavia, passei a perceber que, na maioria das vezes, essa alteração de conversas em língua ucraniana para a língua portuguesa ocorria quando, em uma arena física, estavam só eu e os participantes da conversa. Se houvesse mais pessoas naquele espaço ou mais de um encontro social no mesmo espaço, a alternância não ocorria, como, por exemplo, na sala dos professores no momento do intervalo, ou nas salas de aula quando observava e não participava das interações. Quando eu era uma interlocutora endereçada, quando queriam me incluir na conversa, os diálogos algumas vezes foram alternados.

No 6.º G, a percepção de minha presença e as reações em relação à minha participação nas aulas foram mais perceptíveis do que no 3.º H. No 6.º G, no início das observações, constantemente, eu era selecionada para participar de algum assunto, como mostra, por exemplo, a fala de Paulo durante uma aula de Artes: “Ô, Jakeline, você acha justo, a gente pra ganhar um ponto tem que fazer as atividade o mês inteiro, agora pra perder ponto é só sair ali no corredor na hora do intervalo” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2013), ou ainda algumas vezes quando faziam a atividade e, principalmente as meninas, vinham mostrar para mim ou ainda quando Júlio desafiava algum dos professores e olhava para mim.

Essa reatividade do 6.º G em relação à minha presença nas aulas não era igual em todas as aulas. Se em algumas aulas eu era selecionada pelos alunos ou, às vezes, pelos professores, nas aulas de Diana, ninguém se dirigia a mim, ou saía da carteira para me mostrar atividades, desde o início da observação. Com o tempo, percebi que a forma como se davam as reações em relação à minha presença em sala de aula, dependia de todos os interlocutores presentes na sala de aula. Se, por um lado, na aula da professora Diana, eu ficava em um *punto ciego*, na aula de Venâncio chegaram a pedir para ele encerrar a aula porque eu ia fazer uma brincadeira<sup>67</sup> com eles, e fizeram isso sem meu consentimento (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2013). À medida que fui participando das aulas, minha presença passou a ser menos destacada e passei a ser uma interlocutora menos endereçada, muitas vezes esquecida pelos alunos. Foi quando dei início às filmagens.

Diferentemente, no 3.º H, pude manter uma posição mais neutra, ficar em um *punto ciego* (DURANTI, 2000) desde o início das observações, pois os alunos não se orientavam tanto para minha presença durante as aulas, nem mesmo durante as primeiras semanas e algumas vezes eram lembrados pelos professores sobre minha presença na aula: “Nossa, Eder, por que falar essas coisas, o que ela [eu] não vai pensar desses comportamentos dessa turma?” (DIÁRIO DE CAMPO, fala da professora Anita, 09/09/2013). A reatividade sobre minha presença era menor, claro, não era zero, pois conforme relatei no início desta seção, no caso da alternância linguística ou ainda quando eu ficava nos intervalos na sala de aula para fazer lanche junto com eles ou nos horários de aulas vagas quando havia ausência de algum

---

<sup>67</sup> Nos meus primeiros dias de observação na turma, diante do receio de alguns meninos em relação à pesquisa, uma orientadora pedagógica sugeriu que eu participasse um pouco mais ativamente das atividades em algumas aulas para que eles pudessem me conhecer melhor, para construir uma relação de proximidade. Ela sugeriu as aulas de Língua Inglesa. Então, como eu já havia ministrado aula de língua inglesa para crianças, comecei fazendo algumas brincadeiras, envolvendo a língua, no início ou no final das aulas, dentre elas, a brincadeira de morto ou vivo em língua inglesa. Depois de alguns dias, deixei essas brincadeiras sob o comando da professora Bárbara, até para retomar meu papel de observadora, mas os alunos constantemente me pediam em intervalos das aulas ou aulas vagas para eu realizar brincadeiras com eles e uma das preferidas era brincar de “morto ou vivo”.

professor, geralmente nesses momentos, as meninas vinham conversar comigo, pedir minha opinião sobre alguma questão, me contar alguma coisa sobre suas vidas, enfim, conversar sobre variados assuntos. Por exemplo, nas aulas de Educação Física do 3.º H, como não havia quadra, os meninos e as meninas dividiam um espaço de grama e, como não dava para todos usarem esse espaço ao mesmo tempo, eu ficava com as meninas, que esperavam ao lado. Durante essa espera, algumas delas mantinham diálogos em língua portuguesa e em língua ucraniana, mas, quando eu estava presente e elas queriam me incluir no assunto, se estavam falando em língua ucraniana, elas passavam a falar em língua portuguesa. Durante as aulas, porém, minha presença, ao contrário de como foi no início no 6.º G, não era tão destacada, pelo contrário, era esquecida e lembrada apenas por alguns professores.

Com minhas participações diárias na escola, depois de um período, comecei a me sentir, em alguns momentos, conforme ressaltam Hammersley e Atkinson (2007), com a agradável sensação de estar “em casa”, conforme nota no diário.

Saí da escola com a sensação tranquila e agradável de que foi um dia até muito divertido, diferente do que ocorrera nas várias vezes em que voltei com a cabeça fervilhando de reflexões e questionamentos. Era sexta-feira, dia de aulas com Mônica, Luan, Venâncio e Veridiana no 6.º G, já me sentia muito à vontade para realizar a observação participante nas aulas deles. Paulo e Joaquim foram dizer para Venâncio, no começo da aula, que eu tinha dito que ia fazer uma brincadeira com eles em parte da aula, e eu disse para Venâncio que não tinha dito aquilo, que eu não tinha proposto nada. Tive conversas animadas e triviais com Mônica e Matilde no intervalo. Na volta da escola, no ônibus, Venâncio volta contando piadas e nos divertindo. Em casa, no momento de redigir as notas, começo a refletir sobre o que tinha ocorrido naquela tarde, começo a descartar eventos ‘isso é normal’, não precisa anotar com tanto detalhamento, ‘isso também não’. De repente, não me vi olhando com estranhamento para aqueles eventos que vivenciei (DIÁRIO DA PESQUISADORA<sup>68</sup>, 25/10/2013).

Essa nota de meu diário revela um aspecto importante sobre meu papel como observadora participante, como alertam Hammersley e Atkinson (2007), um sinal de perigo, pois eu precisava manter minha perspectiva reflexiva e “marginal”, não podia estar com a

---

<sup>68</sup> O diário do pesquisador, diferentemente do diário de campo, é utilizado para registrar as sensações, impressões e os sentimentos do pesquisador. Emerson, Fretz e Shaw (1995) não concordam com essa distinção feita por vários autores, pois, para eles, os sentimentos, as impressões do pesquisador etc. também fazem parte do campo. Optei por usar os dois diários para experienciar como seria o trabalho com ambos, pois na pesquisa realizada em 2009, vivenciei situações que me levaram a pensar na necessidade de mais discussões na academia sobre as sensações e sentimentos do pesquisador durante o trabalho de campo. Os meus registros nesse diário apresentam sentimentos e sensações que muitas vezes tem mais relação com o trabalho de fazer a pesquisa de campo do que com objetivos propostos na tese. Embora eu tivesse registrado um número bem menor de notas nesse diário, registrei, por exemplo, momentos como descrevi na nota acima, mas também os sentimentos que tive quando fui em algumas situações rejeitada e até mesmo ofendida, os momentos de conflito com papel de pesquisadora quando eu soube mais da vida dos participantes para além de usos de línguas e pensei que tinham questões que para eles e para a vida eram muito mais preocupantes, as sensações e sentimentos como quando eu saí do campo e deixei muitas crianças do 6.º G chorando na despedida etc.

sensação de “tornar-me” alguém de dentro, um *insider*, que olha com familiarização para todos os eventos a sua volta e até mesmo para a sua participação nesses eventos, pois, por mais que essa participação fosse ativa, eu precisava, como sugerem Hammersley e Atkinson (2007), ficar com uma parte contida, com um distanciamento analítico, reflexivo e de estranhamento, mesmo que, como relato a seguir, algumas vezes, no decorrer da pesquisa, passasse a ser reconhecida como uma *insider*. Meu nome foi incluído na lista de participantes do almoço de comemoração do dia dos professores, depois fui convidada para uma viagem para o Paraguai no final do ano.

Mônica está organizando uma viagem para o Paraguai para quando encerrarem as aulas em dezembro e me convida: ‘Jakeline, você vai com a gente para o Paraguai no final do ano, né?’ Respondo que não posso ir: ‘Não posso ir, pois em dezembro já não vou tá mais aqui’. Ela me diz que devo ficar até o fim de ano: ‘ah, você não vai tá, achei que ficasse até lá’. Respondo que não posso devido a muitas atividades que tenho para fazer. Ela me diz em tom de reclamação: ‘ah, Jakeline, vai perder então, venha de Maringá então’. Novamente explico que não posso: ‘Não posso, é complicado, os horários de ônibus, vou ter que vir um dia antes, voltar um dia depois, mais o dia da viagem, já posso contar 3 dias’ (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2013).

Os processos de reflexividade e estranhamento foram fundamentais para a minha observação participante, auxiliado pelo trabalho de, no final, redigir as notas de campo, pois por mais que eu tentasse o tempo todo manter certo distanciamento analítico dos eventos de que eu participava, às vezes, se tornava uma atividade mentalmente cansativa, de viver entre dois mundos, como ressaltam Hammersley e Atkinson (2007), o do pesquisador e o das pessoas. A redação das notas de campo no final do dia me ajudava não apenas a registrar os eventos do dia, mas também a refletir sobre meu papel analítico e interpretativo do dia (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995).

As notas de campo descrevem as experiências e observações do pesquisador, mas escrever relatos descritivos de experiências e observações não é um processo simples e transparente, pois não é meramente uma questão de capturar com precisão o mais próximo possível da realidade observada, ou de “colocar em palavras” conversas ouvidas e atividades testemunhadas (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995). Conforme Emerson, Fretz e Shaw (1995) destacam, escrever notas de campo não é descrever passivamente os fatos que aconteceram, pois tal escrita envolve processos ativos de interpretação, o pesquisador observa e anota algumas coisas como “significativas”, observa e ignora outras como “não significativas”. As notas de campo são sempre seletivas, já que não é possível capturar tudo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) e o pesquisador deve ser sensível para capturar nesses

eventos o que considera significativo e os significados e as preocupações das pessoas tendo em vista os objetivos da pesquisa, evitando seus preconceitos e juízos de valor (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995).

Durante as observações participantes, fazia anotações de eventos e de ações que eram para mim significativos, cheguei a descartar alguns como não significativos, mas depois, no processo analítico ou mesmo no decorrer do trabalho de campo, os fatos por mim descartados fizeram sentido. Como salientam Hammersley e Atkinson (2007), o pesquisador adquire uma grande quantidade de conhecimento tácito, mas que nunca é contido ao todo no registro escrito, por isso pode usar “notas de cabeça” ou memória para preencher e recontextualizar eventos registrados e expressões, o que fiz posteriormente.

Embora alguns autores recomendem que, se as notas de campo forem realizadas durante os eventos, é possível fazer descrições mais completas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), eu, durante o trabalho de campo, evitei fazer muitas notas concomitantemente às minhas participações nos eventos, pois, segundo Emerson, Fretz e Shaw (1995), o pesquisador pode usar formas de anotações com palavras abreviadas e frases para mais tarde construir a nota completa. Se o pesquisador usar muito notas de campo durante os eventos, os participantes podem desenvolver expectativas sobre tópicos e eventos registrados e se perguntar por que eventos particulares são anotados e outros não. Durante os eventos, eu fazia poucas anotações, na maioria eram de diálogos, que eu considerava urgente anotar para não esquecer os detalhes. Também não usava um caderno único, algumas vezes usava uma folha de sulfite avulsa e de modo discreto, depois redigia notas mais elaboradas no final do dia. Ou ainda, na sequência do evento, eu ia para outro lugar e redigia a nota detalhada para o diário de campo. As notas mais detalhadas foram redigidas em forma de vinhetas narrativas (ERICKSON, 1989).

#### b) Os registros audiovisuais

Além da observação participante com registros em notas de campo, as aulas do 6.º G e do 3.º H foram registradas em áudio e vídeo. Esses registros foram feitos para um acompanhamento mais situado, uma vez que as gravações das interações reais das pessoas são importantes em uma pesquisa etnográfica (DURANTI, 2000), pois permitem uma análise mais completa, já que possibilitam revisitar as gravações várias vezes e observar a interação com vários focos de atenção (ERICKSON, 1992). É possível, assim, evitar juízos de valor do

pesquisador e a atribuição prematura de significados para as ações dos participantes, visto que é possível rever as interações para identificar a perspectiva êmica.

As gravações também foram realizadas para possibilitar a abordagem microetnográfica (ERICKSON, 1992) da interação face a face e das práticas linguísticas, ou seja, para descrever como a interação é social e culturalmente organizada em situações particulares (GARCEZ, 2008), como evidencia políticas linguísticas locais.

Essas gravações, no entanto, não são representações completas do mundo, como estamos acostumados a pensar em nossa cultura quando se trata de fotografia e filme (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Por isso, não podemos nos cegar para o fato de que essas formas de representação são parciais, uma vez que as gravações não fornecem um registro perfeito e abrangente. As gravações de processos de interação social que estão “em movimento” são um desafio, havendo, por exemplo, a possibilidade de ruídos de fundo fazerem uma gravação ficar praticamente ininteligível (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007). Não diferentemente, neste estudo, não podemos dizer que as gravações capturaram tudo o que estava acontecendo nos eventos filmados, pois nem sempre o gravador e a câmera conseguiram captar a fala de todos os participantes ou suas imagens, por causa do foco da câmera e do fato de haver apenas dois instrumentos para gravação: uma câmera e um MP4.

Além disso, as gravações captavam barulhos externos à sala de aula, que misturados com os acontecimentos da aula, tornavam muitas falas ininteligíveis. A estrutura da escola também prejudicou um pouco a qualidade dos registros em áudio<sup>69</sup>. Por exemplo, a sala do 3.º H era separada da outra sala por uma divisória fina de madeira, então outras vozes aparecem em vários momentos na gravação. Na sala do 6.º G, interferiam alguns barulhos externos, principalmente nos momentos de intervalos ou atividades externas das turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais que, embora da rede Municipal de Ensino, funcionavam no mesmo espaço. Por isso, Hammersley e Atkinson (2007) ressaltam a importância da observação participante durante os registros em áudio e vídeo.

Consideramos também que as gravações são altamente seletivas, pois, durante os registros, há sempre uma escolha do pesquisador que vai influenciar naquilo que está sendo registrado, como, por exemplo, a opção pela posição e pelo foco da câmera, pelo momento de realizar a gravação, pela quantidade de câmeras (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007).

---

<sup>69</sup> Ressaltamos que o Núcleo da Educação e a direção da escola salientaram os possíveis comprometimentos dos sons de fala na gravação e sugeriram que esse tipo de registro ficaria com mais qualidade se fosse realizado quando a escola estivesse funcionando no novo espaço. Mas como o funcionamento da escola no novo espaço estava previsto para o início de 2014, optei por realizar o trabalho, mesmo sabendo dos possíveis comprometimentos dos dados registrados em áudio.



Nesse sentido, as gravações foram também seletivas e dependeram de minhas escolhas, pois apenas com uma câmera digital e um MP4 para registro de áudio, escolhi posicionar sempre o MP4 no fundo das salas para captar as falas que, se pronunciadas em tom de voz mais baixo, possivelmente não seriam captadas pela câmera posicionada na frente da sala. A escolha pela posição da câmera, na verdade, foi influenciada pelo espaço físico da sala. Em um lado da frente das salas, ficava a porta de entrada, então a câmera não podia ser posicionada daquele lado, já no meio da sala, ficaria em frente à lousa, logo atrapalharia os alunos durante as cópias de atividades. Restou apenas uma opção: posicionar a câmera em um tripé apenas em um lado da sala e eu mudar o foco da câmera durante as filmagens.

O espaço físico limitou a possibilidade de colocar duas câmeras nas salas, que teria sido o ideal, pois não tinha como deixar outra câmera atrapalhando a passagem de pessoas ou ainda o desenvolvimento de atividades no quadro. Talvez tivesse sido possível duas câmeras se fosse instalado algum suporte na parede, mas, como ressaltado, a escola não ficava na cidade, o que significaria levar um profissional técnico da cidade para a Escola para fazer uma instalação e, além disso, não seria de bom tom mexer na estrutura da escola.

Desse modo, uma única câmera para filmagem das aulas acentuou minhas escolhas durante a filmagem. Para não ficar mexendo muito na direção do foco da câmera no tripé, eu calculava um tempo de filmagem semelhante para cada ângulo. Cenas que ficavam fora do ângulo da câmera ficavam registradas no áudio e eram registradas posteriormente em notas de campo.

Como ressaltam Blommaert e Dong (2010), as filmagens são sempre registros bastante sensíveis, por isso normalmente as pessoas vão impor condições para as gravações. Embora já tivesse dialogado com os professores e com os alunos para obtenção do consentimento formal, experiências da pesquisa anterior em 2009 tinham me mostrado que, para entrar com a câmera em sala de aula, por mais que já tivesse os consentimentos para tanto, necessitava de uma renegociação. Em novos diálogos com os professores sobre as filmagens das aulas, com a maioria acordei condensar as filmagens em uma semana. Com os alunos, eu já tinha acordado a filmagem e não foi necessário estabelecer novos acordos. Alguns demonstravam um pouco de receio, o que me deixou receosa também sobre qual seria a reação deles diante da câmera, já outros esperavam ansiosos pelas filmagens, inclusive me perguntavam quando eu ia começar: “Você tinha dito que no teu trabalho você ia filmar as nossas aulas, mas quando que você vai começar fazer teu trabalho?” (DIÁRIO DE CAMPO, fala de Paulo, 30/09/2013).

Os registros audiovisuais foram iniciados no 3.º H, durante a aula da professora Edilaini, apenas como uma filmagem piloto. Em diálogo com ela e com os alunos da turma, combinamos de fazer um teste, para testar a câmera, o ângulo etc. e também para observar a relação e a reação dos participantes com a filmagem antes de iniciar as filmagens de todas as aulas cujos professores tinham consentido. Para minha surpresa, a filmagem da aula, no dia dezesseis de setembro de dois mil e treze, não gerou desconforto em Edilaini ou nos alunos. Edilaini deu continuidade ao seu trabalho da forma como costumava fazer nas aulas que eu tinha observado e os alunos também não alteraram suas ações, agindo até mesmo como se não tivesse uma câmera em sala de aula, o que foi lembrado por Renata: “Pati e Paula conversavam de assuntos pessoais sobre elas e sobre outras pessoas e são lembradas por Edilaini que eu estava filmando” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/09/2013).

No decorrer das filmagens no 3.º H, uma das alunas, Vânia, que, inicialmente, quando eu tinha apresentado a pesquisa para obtenção ou não do consentimento, tinha ficado reflexiva em relação à participação na pesquisa, nas filmagens não demonstrou desconforto com a presença da câmera. O aparelho, no decorrer das filmagens, geralmente ficou esquecido pelos alunos, mas nem sempre pelos professores, como, por exemplo, Renata, que relembra os alunos da presença da câmera: “ela tá filmando, fica bonito isso que tão dizendo, depois ela vai mostrar lá como vocês são” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013).

No total, foram filmadas aulas de 06 disciplinas no 3.º H (Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia, Biologia, História), culminando em 16 horas, 35 minutos e 34 segundos de registros em áudio e vídeo.

Os registros audiovisuais no 6.º G foram iniciados em vinte um de outubro de dois mil e treze na aula da professora Veridiana. Os alunos faziam uma apresentação teatral com fantoches das histórias que escreveram em aulas anteriores. Levei a câmera para filmar as apresentações e iniciar a semana de filmagens. Também nesse dia a câmera foi posicionada diferentemente de todos os outros dias. Como os alunos apresentavam o teatro de fantoches na frente da lousa na mesa da professora, fiquei com a câmera nos fundos.

Enquanto uma equipe apresentava o teatro com os fantoches no cenário montado na mesa da professora, a maioria dos alunos que assistia queria assistir pelo visor da câmera filmadora. Até certo momento, a professora permitiu que eles agissem de tal modo (como ela afirmou, eles estavam curiosos para ver como estavam aparecendo as gravações na câmera). No entanto, pouco depois, os alunos começam a se aglomerar em volta da câmera. Então, a professora proíbe que eles fiquem assistindo a apresentação das equipes pela tela de visualização da câmera digital e pede que os alunos que estavam próximos da câmera retornem aos seus lugares (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013).

Essa nota relata como a câmera alterou o andamento da aula. Veridiana estava dando continuidade à proposta de suas aulas, mas os alunos, no momento da apresentação, demonstraram estar mais interessados em ver como as apresentações apareciam na tela de visualização da câmera do que propriamente no conteúdo das apresentações das equipes.

Nas próximas aulas daquele mesmo dia, na segunda aula de Veridiana e na aula de Venâncio, a presença da câmera ainda era foco de relevância para os alunos. Alguns vinham até onde eu estava sentada, ao lado do tripé, para ver como os colegas estavam aparecendo na tela de visualização. Outros perguntavam se estavam aparecendo ou se algum colega estava aparecendo: “Jakeline, acho que o Eliel não tá aparecendo porque a câmera não tá virada pra ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013). Alguns alunos, nessas primeiras aulas filmadas, tentaram, em alguns momentos, preservar suas faces quando olhavam diretamente para a câmera.

No segundo dia de filmagem, vinte e dois de outubro de dois mil e treze, na aula de Venâncio, que foi aplicar um teste da escola para outra turma, desenvolvi com eles uma atividade de produção de uma biografia e registrei em vídeo. Depois os deixei à vontade para olhar a câmera, mas percebi que o interesse já estava diminuindo.

Na sequência das filmagens, a câmera deixou de ser foco de orientação dos alunos, exceto quando eles pediam para gravar outras aulas, por exemplo, dos professores que preferiram não ter a gravação em suas aulas: “Onde você tá indo, Jakeline, fique pra filmar a próxima aula?” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2013). Ou, por exemplo, no dia em que eles perceberam a relevância das gravações para dar conta de questões de seus interesses.

Na aula de Língua Inglesa de 24/10, a professora pediu para a turma apresentar a tarefa de casa. A maioria não tinha feito a tarefa, somente alguns tinham feito, dentre eles, Júlia. No entanto, depois da aula, surge o assunto na turma de que Júlia tinha copiado a tarefa de Rafaele. Entre acusações dos colegas e as negativas de Júlia, surge a questão: Júlia copiou a tarefa de Rafaele na aula anterior que tinha sido filmada, então eles se dão conta de que, se Júlia copiou, isso estaria registrado nas gravações e iniciamos um diálogo sobre o assunto com alguns alvoroçados à minha volta, querendo ver as imagens que provariam que Júlia tinha copiado a tarefa (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2013).

Essas gravações nas aulas aconteceram em 6 disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física), também gravei em áudio alguns minutos de intervalo e uma atividade que desenvolvi com eles, um texto biográfico. No total foram 17 horas, 38 minutos e 52 segundos de registros em áudio e vídeo das aulas, 10 minutos e 38 segundos de intervalo e 1 hora, 19 minutos e 29 segundos da produção do texto biográfico.

c) Entrevistas individuais e entrevistas de grupo focal

As entrevistas foram realizadas em uma perspectiva dialógica (BLOMMAERT; DONG, 2010; DURANTI, 2000; MASON, 1996) e semiestruturadas com uma agenda pré-elaborada (MASON, 1996), com perguntas direcionadas a dar conta das questões da pesquisa. Foram realizadas 65 entrevistas individuais, com os alunos, com os professores e com os funcionários da escola, além de entrevistas com alguns familiares e pessoas da comunidade que residem ou que trabalham no entorno da escola. Dessas 65 entrevistas, duas foram gravadas em áudio e vídeo, e as demais somente em áudio.

Para a realização dessas entrevistas, foram elaborados 6 roteiros pilotos e, embora todos esses roteiros tivessem questões similares, como, por exemplo, em relação às práticas linguísticas, algumas questões se diferenciavam, considerando quem eram os participantes, se eram pais, alunos, professores etc. Nas primeiras entrevistas realizadas com base em cada um dos roteiros, foi observado se as perguntas eram significativas para os participantes e suas perspectivas sobre os tópicos perguntados, ou se induziam respostas. As perguntas induzidas eram retiradas dos roteiros para as próximas entrevistas ou ainda e também a partir do que os participantes expuseram em suas falas nas primeiras entrevistas, foram incluídas questões nos roteiros.

Embora essas entrevistas tivessem uma agenda pré-elaborada, elas eram mantidas em forma de conversa (BLOMMAERT; DONG, 2010). Eu procurava não me fixar muito no roteiro e não assumir uma postura muito formal de entrevistadora, uma vez que, conforme Blommaert e Dong (2010) orientam, se o pesquisador se comportar como um entrevistador, a outra pessoa vai se comportar como um entrevistado.

Durante o andamento das entrevistas, observei como se constituía uma ecologia local de perguntar (DURANTI, 2000). Em algumas entrevistas, precisei falar mais, principalmente com as crianças do 6.º G, público com quem as entrevistas tiveram menor tempo de duração, pois elas costumavam não se estender muito em suas falas. Já com outros participantes, como os professores e funcionários da escola ou até mesmo com alguns adolescentes do 3.º H, apareceram questões, além daquelas contidas nos tópicos em agenda, por exemplo, histórias de vida, relatos de fatos etc. e as entrevistas tiveram duração maior do que o previsto.

Também realizei duas entrevistas de grupo focal gravadas em áudio, no intuito de reconhecer as experiências dos participantes e suas visões em diálogo uns com os outros (KITZINGER, 1995). Nesse procedimento, procurei focalizar a pluralidade das atitudes e das

experiências de seus integrantes e o compartilhamento de experiências comuns vividas pelos participantes (KITZINGER, 1995). Embora a entrevista de grupo focal não preveja perguntas, mas tópicos para serem discutidos, durante as entrevistas de grupo, fiz perguntas quando os participantes estabeleceram pouco diálogo entre eles durante a interação, no intuito de motivá-los ao diálogo.

Além do registro em áudio das entrevistas, posteriormente foram feitas notas de campo, por exemplo, quando os participantes falavam mais questões depois de o gravador ter sido desligado ou em relação às ações dos participantes, se estava ansioso etc., pois, como ressalta Briggs (1986 apud BLOMMAERT; DONG, 2010), não é apenas o que as pessoas dizem, mas também como elas dizem que requer a nossa atenção. Por exemplo, alguém pode estar muito confiante em dar respostas, mas a sua resposta a uma determinada questão pode ser hesitante, pronunciada de forma um pouco mais suave que as outras, com uma linguagem corporal que articule desconforto.

#### d) Os diários dos participantes

Também foram utilizados para o registro de dados os diários dos participantes e as entrevistas focadas nesses diários (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000), pois o uso de diários dos participantes representa um meio de localizar, espacial e temporalmente, as práticas de linguagem de cada participante e as práticas com a escrita dentro da rotina dos participantes, por meio dos próprios registros (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000). Assim, esses registros no diário fornecem contextos para a discussão nas entrevistas, criando um diálogo cujo foco não estará nas questões preparadas pelo pesquisador, mas no diário do participante (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000). É um meio de mudar o posicionamento do pesquisador e do participante da pesquisa, ou seja, de diminuir a assimetria entre os papéis sociais e também de facilitar o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de práticas particulares de letramento e de língua (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000).

Nessa proposta, foi confeccionado um modelo de diário que previa registros sobre práticas linguísticas, conforme anexo A, página 252. Este diário tinha 15 páginas para a escrita durante 15 dias, uma página para cada dia (cf. exemplo no anexo B, p. 253). Apresentei a proposta para os alunos do 6.º G e do 3.º H, mostrando o modelo e explicando como poderiam ser feitos os registros. Perguntei aos alunos sobre a disponibilidade de levar o

diário para casa. Do 6.º G, 24 alunos quiseram levar os diários e do 3.º H, 4 alunos. Após o período para a escrita do diário, voltaram para mim 23 diários do 6.º G e os 4 diários do 3.º H.

Com os diários em mãos, selecionei 16 diários e realizei 16 entrevistas sobre esses diários gravadas em áudio. Para essas entrevistas, não foi elaborada uma agenda de questões, mas realizada uma conversa sobre as práticas registradas no diário. Alguns alunos explicitaram com mais detalhes suas práticas registradas no diário, outros já foram mais sucintos nas conversas sobre suas atividades.

e) As sessões de visionamento de dados audiovisuais

Outro procedimento utilizado foi a sessão de visionamento de dados (TANNEN, 1984), nas quais, de acordo com Tannen (1984), são mostradas para os participantes gravações de uma dada interação para que eles comentem sobre seus comportamentos, suas falas etc. (TANNEN, 1984).

Realizei 5 sessões de visionamento de dados, 2 com alunos do 3.º H e 3 com os alunos do 6.º G. Todas as sessões foram sobre os registros em áudio e vídeo das aulas. Durante as gravações das aulas, fui selecionando segmentos que envolviam práticas linguísticas multilíngues com o objetivo de levá-los a refletir sobre suas práticas linguísticas e também para que eles discutissem e refletissem sobre suas ações realizadas nas interações selecionadas. Propus algumas questões em agenda, que não significavam um roteiro, mas questões que poderiam ser discutidas durante as sessões.

Na realização das sessões, principalmente com os alunos do 6.º G, em duas das sessões, as questões em pauta foram deixadas de lado, pois alguns ficaram mais interessados em se ver como estavam aparecendo nas interações filmadas, em olhar como o colega tinha agido etc. Mesmo assim, em alguns momentos das sessões, com base nos segmentos selecionados de aulas, os participantes me forneceram explicações sobre eventos e práticas linguísticas em sala de aula. Além disso, a própria interação entre eles durante o visionamento trouxe questões relevantes para a compreensão de suas práticas locais e práticas linguísticas. Nas sessões realizadas com alunas do 3.º H, minha participação ficou reduzida, pois à medida que levantei algumas questões, mais a título de compreender o que estava acontecendo no segmento assistido por nós, as participantes discutiram e trouxeram outras questões, sobre seus repertórios linguísticos e suas práticas linguísticas que não tinham nem sido previstas na agenda da sessão ou por mim durante nossos diálogos.

f) Os questionários

De acordo com Codó (2008), os questionários escritos são uma forma de entrevista que as pessoas podem autoadministrar na escrita, sem precisar ficar continuamente interagindo com o pesquisador. Isso é positivo, pois há participantes que se sentem mais livres para responder questões, quando não estão falando com o pesquisador (NORTIER, 2008).

Os questionários não devem ser muito longos (quatro páginas, no máximo) e não devem demorar mais do que 30 minutos para serem concluídos, pois senão os participantes se cansam e começam a responder aleatoriamente, o que reduz a confiabilidade do instrumento. Além disso, as perguntas formuladas devem ser curtas, fáceis de entender e adequadas para o grupo que irá responder (CODÓ, 2008).

Neste estudo, com o objetivo de uma contextualização sociolinguística (NORTIER, 2008) e também para esclarecer outras questões que foram se tornando relevantes no decorrer do trabalho de campo, foram desenvolvidos 2 modelos de questionários com duas páginas cada: um para os alunos do 6.º G com 12 perguntas e outro para os alunos do 3.º H com 11 perguntas, ambos com questões de múltipla escolha e com espaços para descrição. As opções de resposta em formato de múltipla escolha correspondiam a categorias existentes no cenário (CODÓ, 2008), reveladas no decorrer do trabalho de campo. Os questionários foram aplicados na Escola durante espaços cedidos pelos professores nas aulas das duas turmas. Enquanto os alunos respondiam ao questionário, fiquei disponível na sala para esclarecimentos e também fazendo observação para posterior registro em notas de campo.

g) Os documentos escritos e artefatos

Conforme Hammersley e Atkinson (2007), na investigação, a recolha de materiais documentais, do mais popular ao mais efêmero, pode ser usada de forma lucrativa. Esses documentos podem ser textos escritos que circulam no dia-a-dia informalmente ou documentos mais formais. Além da atenção para os documentos, os autores chamam a atenção para os artefatos, uma vez que a etnografia da vida cotidiana exige atenção às suas características materiais, em como os atores sociais se envolvem com as coisas físicas e quais relações estabelecem com o uso de objetos e materiais envolvidos. Ainda há muitos fenômenos sociais que são impossíveis sem o uso de material e mercadorias ou muitas relações sociais que estão cristalizadas e incorporadas por meio de materiais e objetos.

Conforme Blommaert e Dong (2010), os pesquisadores etnográficos, em sua ansiedade de não negligenciar um único pedaço de informação que pode ser a pedra fundamental para sua interpretação, coletam tudo: objetos, textos, recortes de jornais, áudio e vídeo cassetes, livros e brochuras, *flyers*, anúncios, propagandas etc.

Durante o trabalho de campo, fiquei atenta aos materiais escritos ou imagéticos que circulavam pela escola, como cartazes, anúncios, avisos, panfletos. Quando possível, recolhia esses textos e arquivava e, quando não era possível, fazia cópias ou tirava fotos. Essas fotos, devido à qualidade de reprodução dos materiais, passaram a substituir as cópias, pois usando a câmera digital bem próxima do material, eu conseguia fazer uma reprodução similar à digitalização por *scanner*, equipamento de que eu não dispunha na escola. Também recolhi e digitalizei materiais usados pelos alunos nas aulas e também produzidos por eles. Fiz cópias em DVD de vídeos pessoais disponibilizados pelos participantes, assim como de cartas pessoais e outros materiais<sup>70</sup>, materiais usados na catequese etc.

Além de recolher e digitalizar esses materiais, que resultaram em uma pasta de materiais concretos com um pouco mais de 300 cópias digitalizadas, tirei fotos e filmei outros artefatos dentro da escola ou em seu entorno, na rua da escola, na igreja etc. A opção pela filmagem e não pelas fotos, em alguns momentos, se deu por captar mais do que um ângulo do material observado. Além disso, o programa de visualização de vídeos congela as imagens e é possível capturar, desses vídeos, imagens estáticas.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos utilizados para análise interpretativa de dados, embora, como ressalta Robson (2002), em pesquisas com enfoque qualitativo-interpretativo, como é o caso desta etnografia da linguagem, é difícil estabelecer fronteiras entre a fase de geração de registro de dados em campo e a análise do *corpus* gerado, pois a análise de dados se inicia no trabalho de campo e continua durante as fases subsequentes do processo de investigação (CHIMBUTANE, 2009). Na subseção a seguir, apresentamos como os dados foram catalogados e os procedimentos que utilizamos para análise do *corpus* de pesquisa.

---

<sup>70</sup> Embora tivesse tido a oportunidade de recolher alguns materiais pessoais originais produzidos pelos participantes e pudesse firmar um termo de compromisso para doação de material, optei por fazer cópias, por dois motivos: um porque, no momento, o material original podia ser algo comum e trivial para o participante, mas se, em algum momento, o material se tornasse útil para o participante, poderia se arrepender de ter doado; outro porque mais pessoas poderiam vir a realizar pesquisa no local e o material poderia ser mais útil do que fazer parte de um único *corpus* de pesquisa.



### 3.5.1 Catalogação e análise de dados

Os dados registrados foram organizados e catalogados, culminando no seguinte *corpus* de pesquisa.

**Quadro 1. Relação sinóptica dos dados gerados**

<b>Relação sinóptica de dados gerados</b>	
<b>Fonte de dados</b>	<b>Quantidade</b>
Gravações de aulas em áudio e vídeo	34 horas, 14 minutos e 26 segundos
Gravação de produção de texto biográfico	1 hora, 19 minutos e 29 segundos
Gravação de intervalo em áudio	10 minutos e 38 segundos
Gravação de missa e procissão em vídeo	41 minutos e 9 segundos
Entrevistas semiestruturadas	64 entrevistas
Entrevistas de grupo focal	2 entrevistas
Diários dos participantes	27 diários
Entrevistas sobre os diários dos participantes	16 entrevistas
Sessões de visionamento de dados	5 sessões
Narrativas orais	2 narrativas
Questionários	58 questionários
Texto biográfico dos alunos	26 textos
Atividades desenvolvidas pelos alunos	15 atividades
Fotocópias e fotos de textos e materiais	300 imagens
Diário de campo e diário da pesquisadora	165 páginas

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Após a catalogação dos dados, fiz a codificação por temas (GIBBS, 2009), buscando, nos diferentes tipos de dados, reconhecer as línguas que constituíam o repertório linguístico dos participantes; as práticas linguísticas nas quais esses participantes revelavam usar a língua ucraniana; como esses participantes viam seus repertórios e suas práticas linguísticas multilíngues; como os participantes viam as práticas linguísticas multilíngues e em língua ucraniana na escola e em outros espaços e que valores atribuíam para as práticas linguísticas em língua ucraniana. Busquei reconhecer o que era típico e atípico no *corpus* de pesquisa. Após essas evidências, selecionei dados representativos para apresentação e discussão no texto analítico. Para a análise de como os participantes usavam a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas, usei principalmente, procedimentos da microetnografia, os quais descrevemos a seguir.

### 3.5.2 Procedimentos para análise de dados audiovisuais

Para compreender o lugar da língua ucraniana e das práticas linguísticas multilíngues nas práticas de linguagem em sala de aula, buscamos analisar as práticas linguísticas dos participantes. Para a análise dos registros audiovisuais de aula, usamos a abordagem microetnográfica (ERICKSON, 1992; GARCEZ, 2008; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014) ou a microanálise etnográfica da interação, como é também conhecida, uma vez que essa abordagem é interdisciplinar e tem como objetivo descrever como a interação é social e culturalmente organizada em situações particulares, como a sala de aula (GARCEZ, 2008). Nesta parte-se “de um ponto de vista próprio sobre o uso da linguagem em encontros interacionais entre múltiplos participantes em sociedades complexas contemporâneas (ver Erickson 2004)” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261-262). Embora este estudo não seja uma pesquisa microetnográfica, essa abordagem para a análise de dados audiovisuais das aulas é fundamental para compreendermos como os professores e os alunos usavam a língua ucraniana nas práticas de linguagem na sala de aula.

Além disso, optamos por essa abordagem pelo fato de essa visão, segundo Garcez (2008), considerar que a interação face a face é construída sobre ações no tempo e no espaço físicos, em vez de simplesmente ser uma troca de enunciados significativos. Também pelo fato de que, para compreender as práticas linguísticas e os repertórios linguísticos dos participantes, é preciso compreender os eventos nos quais essas práticas e esses repertórios tomam forma, por isso a necessidade de, conforme destaca Erickson (1992), compreender momento a momento como esses eventos se desenrolam e ter informações precisas sobre o

discurso e o comportamento não verbal de participantes particulares na cena. Tal opção ainda se deve ao fato de essa abordagem possibilitar “identificar nuances sutis de significado que ocorrem na fala e na ação-não-verbal, sutilezas que podem ser mutáveis ao longo da atividade que acontece nesse lugar”<sup>71</sup> (ERICKSON, 1992, p. 205, tradução nossa), o que auxilia na construção de uma descrição êmica e interpretação com base no modo como as pessoas agem e reagem umas com as outras (BLOOME, 1993), o que reduz, conforme Garcez (2008), a interpretação prematura do analista e, conseqüentemente, a atribuição de significados e juízos de valor do analista para as ações dos participantes (ERICKSON, 1992).

Ainda segundo Garcez (2008), seus benefícios só podem ser plenamente alcançados mediante cuidadosa e contínua revisitação dos registros audiovisuais em um longo processo de revisão de todos os eventos numerosas vezes, identificando suas principais partes constituintes, os aspectos de organização, em seguida, enfocando as ações dos indivíduos e, finalmente, comparando as instâncias do fenômeno de interesse em todo o *corpus* de pesquisa.

Nesse processo, para poder fazer essa comparação, realizamos primeiramente a microanálise dos registros audiovisuais de interação em sala de aula com base também em procedimentos adotados por Erickson e Shultz (2002) e Garcez, Bulla e Loder (2014). Para tanto, o processo de análise microetnográfica teve quatro etapas, descritas a seguir.

Na primeira etapa, assisti as seqüências completas dos registros audiovisuais das aulas do 6.º G e do 3.º H e selecionei segmentos interacionais com práticas linguísticas, nas quais os participantes usavam a língua ucraniana.

Na segunda etapa, revisei esses segmentos interacionais selecionados e busquei identificar quais eram as atividades realizadas quando os participantes faziam uso da língua ucraniana e quais eram os significados locais demonstrados pelos participantes quando isso ocorria, assim como também quais eram as conseqüências para a seqüência interacional.

Na terceira etapa, revisei esses segmentos interacionais selecionados, procurando ocorrências típicas e atípicas (ERICKSON, 1992) de práticas multilíngues nas práticas de linguagem das aulas que envolvessem práticas linguísticas em língua ucraniana. Na quarta etapa, entre os segmentos selecionados por mim como típicos e atípicos, escolhi segmentos representativos para a transcrição e para a discussão na análise de dados. Por fim, as interpretações construídas na análise microetnográfica foram cruzadas com as interpretações realizadas em outras fontes de dados da pesquisa.

---

<sup>71</sup> No original: “to identify subtle nuances of meaning that occur in speech and nonverbal action-subtleties that may be shifting over the course of activity that takes place”.

Na próxima seção, problematizamos a transcrição de dados de fala neste estudo, a qual mais do que entextualização, também é análise e ato político.

### 3.5.3 Transcrição de dados

Estudiosos têm abordado a transcrição como ação política, interpretativa, social, reflexiva e analítica. Conforme Skukauskaite (2014), transcrições

são produtos de propósitos do pesquisador, decisões e bases teóricas, e são influenciadas pela bagagem linguística do pesquisador/transcritor e de seu conhecimento dos contextos em que a conversa foi gravada (Cameron, 2001; Gumperz, 1992). Como tal, transcrições são carregadas de teorias (Ochs, 1979) e representam determinadas posturas ontológicas e epistemológicas do pesquisador que construiu as transcrições (Skukauskaite, 2012)<sup>72</sup> (p.3, tradução nossa).

Assim, procuramos, neste estudo, chegar a um processo de transcrição que atendesse nossas posições ontológicas e epistemológicas. Ainda consideramos o que ressalta Duranti (2000), que há implicações teóricas, políticas e éticas no nosso processo de transcrição e dos produtos finais que vão resultar desse processo.

Seguindo os pressupostos de Duranti (2000), destacamos que as transcrições realizadas para este estudo não recapturam inteiramente as falas, tais como se deram nas situações originais, no entanto, tentamos construir transcrições para representar as falas de maneira consistente com nossos pressupostos teóricos. Além disso, as transcrições foram seletivas (DURANTI, 2000), uma vez que buscamos representar os aspectos que eram significativos para nossas perguntas de pesquisa.

Cabe ressaltar também que as transcrições apresentadas neste relatório e pesquisa não serão versões finais, visto que, conforme Duranti (2000), não há uma transcrição final, mas somente diferentes versões revisadas. Por isso, as transcrições apresentadas são passíveis de mudanças, cada vez que forem revisadas e, ainda mais, se forem transcritas ou revisadas por outro pesquisador. Assim, as transcrições foram realizadas individualmente por mim, com exceção das transcrições em língua ucraniana, que foram realizadas em colaboração com uma professora de língua ucraniana, portanto, resultaram de escolhas e de um processo que é

---

<sup>72</sup> No original: “They are products of researcher purposes, decisions, and theoretical bases, and are influenced by the researcher/transcriber’s linguistic background and knowledge of the contexts in which the conversation was recorded (Cameron, 2001; Gumperz, 1992). As such, transcripts are theory laden (Ochs, 1979) and represent particular ontological and epistemological stances of the researcher who constructed the transcripts” (Skukauskaitė, 2012).

amplamente influenciado pela nossa bagagem linguística, por nossas trajetórias e nossos conhecimentos sobre o cenário da pesquisa<sup>73</sup>.

Como as transcrições são entextualizações da fala para a escrita e, nesse transformar a fala em texto escrito, seguindo Garcez, Bulla e Loder (2014), o registro gráfico deve ser escolhido com atenção e ser consistentemente empregado nas transcrições. Dentre as opções para transcrição mais utilizadas em pesquisa qualitativa e interpretativa e nas abordagens microetnográficas, selecionei quatro possíveis opções para análise: ortografia (padrão), grafia modificada, grafia mista e alfabeto fonético (GAGO, 2002; LODER, 2009; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014). Dessas opções, fiquei em dúvida entre desenvolver as transcrições conforme o modo ortográfico ou na grafia modificada, e a escolha não foi uma tarefa fácil e rápida, conforme discutimos na sequência, pois a escolha do registro da transcrição também é uma escolha política e que precisava estar em consonância com nossas escolhas epistemológicas.

A opção pelo uso da ortografia padrão, por um lado, facilitaria a leitura da transcrição por um público amplo (LODER, 2009), sem a necessidade de uma “alfabetização prévia” em relação às variedades linguísticas locais, mas, por outro, nivelaria diferenças que podem ser relevantes para os participantes (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014). Ou seja, como enfatiza Blommaert (2008), a edição levaria as diferenças a desaparecerem enquanto índices de estrutura social e de desigualdade e de identidade das pessoas.

Contudo, o registro de fenômenos de variação linguística por meio da ortografia exigiria representações em grafia não convencional, o que segundo Loder (2009) e Bucholtz (2000), poderia tornar as falas representadas exóticas, levando os leitores da transcrição a fazer inferências sobre a fala dos participantes representada ortograficamente de modo não padrão. Tal fato, segundo Gago (2002), pode gerar estigmas por pessoas de outras áreas, que podem rebaixar o *status* dos grupos que tiveram suas falas transcritas. Por essa razão, optei inicialmente por utilizar o registro ortográfico e não a grafia modificada. Foram feitas transcrições e protoanálises (GREEN et al., 2005), utilizando o registro ortográfico, contudo isso me incomodou pelo fato de que homogeneizava as falas, não deixando visíveis as variedades nas falas, levando-nos a questionamentos como: se a tese propunha justamente discutir repertórios, como nivelar a fala dos participantes pelo registro ortográfico? Como

---

<sup>73</sup> A professora de língua ucraniana que participou do processo de transcrição reside em um município vizinho de Prudentópolis. Ela passou sua infância na comunidade de Linha Verde, mas reside há muitos anos nesse outro município. A escolha de uma pessoa de fora do cenário de pesquisa para ajudar nas transcrições de falas em língua ucraniana se deu para evitar que outras pessoas do grupo de pesquisa tivessem acesso aos dados e isso, conseqüentemente, gerasse desconforto às pessoas que tiveram suas falas gravadas. O fato de a professora ter residido em Linha Verde foi uma coincidência.

levar as pessoas a reconhecer os portugueses falado no Brasil se não apresentamos e legitimamos em nossas pesquisas?

Se a transcrição era, sobretudo, uma escolha política e com consequências políticas, optar por transcrever na ortografia convencional sem modificações para não gerar estigmas me pareceu continuar cossustentando a prática de estigma, pois se nós mesmos, na condição de pesquisadores, não assumimos a posição de representar a fala que é estigmatizada, como esperar que pessoas de outras áreas deixem de ver como exótico uma fala é representada na ortografia não convencional?

Por isso, no decorrer das análises e das transcrições em discussão com minha orientadora, optamos por não usar mais o modo ortográfico, mesmo tendo consciência de que não há necessidade de apresentar uma transcrição na grafia modificada para representar uma diferença que não será foco analítico (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014). Foi feito um novo ensaio de transcrição na grafia modificada e verificou-se que transcrever todas as falas dos participantes na grafia modificada representava dois impasses: um deles, a minha audição para capturar todos os detalhes de pronúncias etc. precisava ser muito apurada; além disso, a transcrição de algumas palavras na grafia modificada parecia que ficava ininteligível (GAGO, 2002) para leitores não familiarizados com variedades locais. Assim, optamos por uma transcrição mista (GAGO, 2002).

Na transcrição mista, Gago (2002) destaca a proposta usada por Marcuschi (1986), que propõe um sistema misto: usar a ortografia padrão, mas sem desconsiderar a produção real. Para isso, a escrita deve ser feita majoritariamente na ortografia padrão, mas também podem ser consideradas as variações e cabe ao pesquisador fazer as escolhas por meio de um consenso, decidindo, por exemplo, que tipo de variações vai transcrever em escrita modificada, como marcar a eliminação de morfemas finais etc. (GAGO, 2002).

De acordo com essa opção algumas falas foram transcritas na ortografia convencional/padrão e outras na grafia modificada, sempre resultantes das escolhas que foram necessárias fazer, no momento de transcrição da grafia modificada. Estamos cientes de que essa opção é passível de críticas, pois ao ler as transcrições, não há como o leitor saber qual foi o modo real da fala dos participantes, uma vez que, em determinado momento, a pesquisadora pode ter escolhido transcrever na ortografia convencional, até mesmo para deixar a fala mais compreensível para quem não está familiarizado com as variedades locais, já em outro, ter escolhido transcrever na grafia modificada. No entanto, destacamos que isso também se dá no registro ortográfico, pois nesse tipo de transcrição, as escolhas também são feitas. Por exemplo, se na transcrição com grafia modificada a pesquisadora transcreveu “eu

num intindi, explique pra mim”, na transcrição mista “eu num intindi, explique pra mim” e na transcrição ortográfica “eu não entendi, explique para mim”, é possível observar que tanto a transcrição na grafia mista como a ortográfica têm alterações feitas por mim.

Na transcrição mista, como foi uma opção transcrever algumas partes na grafia modificada e não outras, após esse trabalho foi identificado que houve mais transcrição de traços graduais<sup>74</sup>, presentes na fala da maioria dos falantes de português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2005), por exemplo, a ausência de “s” ou “r” no final das palavras (vamo, comprá), ditongação de vogais “a” e “e” seguidas de “s” (vocês), monotongação de ditongos orais decrescentes (roupa/ropa), traços comuns do português brasileiro falado, assim como também algumas formas simplificadas de fala, conforme apontam Garcez, Bulla e Loder (2014), em que sílabas inteiras deixam de ser pronunciadas, sobretudo no caso do verbo estar, “tá, tô, tive”. Também foram transcritas na grafia modificada traços descontínuos, típicos de áreas rurais (BORTONI-RICARDO, 2005), por exemplo, “foia/folha, famía/família”.

Salientamos que a opção de transcrever algumas falas na grafia modificada, mas não todas, deixou uma lacuna no que tange à representação da fala local, principalmente em relação à transcrição dos traços no português falado influenciados pela questão étnico-linguística do grupo, das línguas ucraniana e polonesa. Porém, a maioria desses traços são em termos de pronúncia, o que para uma melhor representação exigiriam uma transcrição fonética, por exemplo, “ke arẽke az oreiẽ” (Que arranque as oreia). Fazer uma transcrição desses traços exigiria um estudo muito mais detalhado sobre essa questão, para não incorrerem em atribuições equivocadas. Também, a opção por não transcrever todas as falas no modo ortográfico, representando falas com traços descontínuos, pode levar o leitor a ter uma visão estereotipada dos participantes como caipiras<sup>75</sup>, o que é estigmatizado. Pois se associa ao caipira o não falar bem português, o ter menos conhecimento por isso, embora saibamos que, como bem ressalta Bagno (1999), não existe um português melhor ou pior, a escolha do português que temos como culto é muito mais uma escolha política e ideológica.

Porém, embora reconheçamos que exista esse estigma e também por isso, mesmo não dando conta de mostrar outros traços ou todos os traços de localidade e mesmo não sendo nosso foco analítico, optamos por manter alguns traços da fala local, uma vez que, conforme

<sup>74</sup> Esses traços “[...] estão presentes no repertório de todos os grupos sociais, variando apenas a sua frequência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 137).

<sup>75</sup> Agradecemos a colega Adriana do grupo de pesquisa LEIAM, por salientar duas de suas impressões relevantes sobre a transcrição que foi realizada neste estudo: a questão da lacuna na representação da diversidade do português local e da visão estereotipada que a opção de transcrição realizada passou sobre os participantes.

destacou o professor Cléo Altenhofen em sua arguição como membro da banca desta pesquisa, esses traços (da localidade) não precisam ser ocultados, como se tivessem uma marca ou mácula. Mas, claro que essa foi a opção de uma pesquisadora, parte de uma minoria que não vê problema na identificação de seus interlocutores com um grupo rural, pois o problema está no estereótipo que se tem construído em torno desses grupos. Entretanto, ao final desta pesquisa concluímos que a opção por uma transcrição mista dos dados em língua portuguesa não ficou bem justificada e ainda não foi a opção mais coerente, nos levando a considerar que poderíamos ter transcrito todos os dados de língua portuguesa no modo ortográfico.

Para a língua ucraniana, foram mantidas as transcrições mistas, ou seja, o uso da grafia modificada e do registro ortográfico, portanto, todas as falas transcritas não correspondem ao ucraniano escrito em cirílico reconhecido como culto ou padrão. Chamamos a atenção também para o fato de que as transcrições apresentadas são de uma língua ucraniana constituída pelo contato com a língua polonesa e também com a língua portuguesa, uma língua ucráino-brasileira oral e que não tem uma escrita sistematizada. A opção por uma transcrição também mista das falas em língua ucraniana e não em registro ortográfico padrão se deu porque esta última poderia significar mudanças substanciais em relação às falas dos participantes e às particularidades do contexto. Por exemplo, a transcrição de “де сі вмила” (Onde lavou-se?) corresponde ao modo como os participantes falaram. Essa mesma fala na ortografia padrão deveria ser transcrita como “де в милася”.

Transcrever na ortografia padrão também significaria desconsiderar algumas variedades da língua ucraniana e da língua polonesa. Por exemplo, “Свито” (Dia Santo) é uma palavra que transcrevemos como os participantes a falavam e como língua ucraniana, entretanto, é uma palavra que é constituída também pela língua polonesa, pois em língua ucraniana culta seria “Свято”. No entanto, mesmo com essas diferenças da ortografia padrão optamos por usar uma transcrição em cirílico e não uma transliteração fonética da fala ou a escrita romanizada<sup>76</sup>. Essa opção se deu devido à relevância da escrita em cirílico no grupo, como um símbolo um importante de pertença e de identificação.

Ainda como ressaltam Garcez, Bulla e Loder (2014), além das escolhas do modo de registro das elocuições por escrito, são relevantes nas transcrições “os aspectos entonacionais,

---

<sup>76</sup> Tendo em conta a grande distância entre os alfabetos latino e cirílico, foram concebidos alguns sistemas de romanização da escrita cirílica. Algumas línguas, como o Sérvio, utilizam ambos os alfabetos. Outras línguas, como é o caso do ucraniano, apenas utilizam a escrita romanizada como instrumento de apoio à divulgação da língua, facilitando a sua pronúncia e a sua compreensão. Por essa razão, este sistema não está ainda estabilizado. (PROJECTO DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NA ESCOLA PORTUGUESA, 2003).



temporais e de velocidade da produção vocal dos participantes da fala-em-interação social” (p. 271). Para representar esses aspectos em texto, os autores destacam as convenções Jefferson de transcrição “como conjunto estável de convenções detalhadas consolidadas e que evidenciam o caráter sequencial dialógico dos encontros transcritos” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014).

Na sequência apresentamos as convenções de transcrições usadas neste trabalho, conforme Loder (2008).

**Quadro 2. Convenções de transcrição**

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
<b>FAla</b>	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
[ ]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinal de igual)	elocuções contíguas
<i>palavra</i>	(citação em itálico da fala no texto)	citações de elocuções dos excertos no corpo do texto
<b>Maria</b>	(pseudônimo)	nome fictício para a identificação do participante da interação
♀	(símbolo de feminino)	menina não identificada
♂	(símbolo de masculino)	menino não identificado
((olhando para o teto))	(parênteses duplos com texto)	descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor

Fonte: Desenvolvido conforme em Loder (2008)

Assim como adotamos essa perspectiva para transcrição, também optamos por identificar os participantes por pseudônimos para preservar suas identidades e não pelo uso de categorias, como professor x, aluno 1, aluno 2 etc.

A seguir, ilustramos como estão apresentadas as transcrições no decorrer da análise de dados.

**Excerto 4** - (Segmento “Чуєш” -21:51-23:37 - Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

→	61	Paula	Pati?
	62		(.) ((Tati sinaliza com a cabeça))
→	63	Paula	[>що ти будеж робила:<] [>O que você vai fazer hoje:<]
	64		(.) ((Paula mexe com o ombro))
→	65	Pati	[>Я маю шмаття прати.<] [>Eu tenho roupa pra lavá.<]

O termo *segmento* é usado para nomear uma unidade analítica e *excerto* é o termo metatextual para referir a trechos de transcrição nos relatórios de pesquisa (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014). Para a apresentação das transcrições em ucraniano<sup>77</sup> e das traduções para português, optamos por aquela com duas linhas intercaladas, apresentação da fala original em uma linha, seguida da tradução livre, como usado por Dornelles e Garcez (2001). As traduções são apresentadas nas linhas abaixo da transcrição original da fala e não são numeradas. As linhas e os números não indicam turnos de fala, mas orientam, posteriormente, para a referência dos dados de fala na análise. As flechas, ao lado direito das linhas, servem para destacar linhas importantes na análise.

Na seção, a seguir, apresentamos o perfil dos alunos, professores e funcionários participantes da pesquisa.

### 3.6 O PERFIL DOS PARTICIPANTES, INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o perfil dos participantes e interlocutores desta pesquisa, em especial dos alunos, professores e funcionários.

Os alunos da escola de Linha Verde são na maioria moradores das 35 comunidades rurais que a escola atende e de Linha Verde. No Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos são apresentados do seguinte modo: “Os educandos são de boa índole, trabalham com

<sup>77</sup> As palavras que não estão em língua portuguesa estão em itálico, com exceção da língua ucraniana, pois a fonte em língua ucraniana em itálico, pois não sou familiarizada para leitura em língua ucraniana nessa fonte.

a família na lavoura, e têm um respeito grande pelo professor. A maioria são descendentes de ucranianos que ainda falam a língua materna e mantém as tradições” (PPP, 2011, p. 9). Na época da geração de dados, havia alguns que frequentavam a escola de Linha Verde advindos da sede urbana, são alguns ex-moradores de comunidade rurais que frequentavam a escola e ao mudarem para a cidade optaram por continuar na escola, como é o caso da aluna Jane do 3.º H e do aluno Dalton do 6.º G. Também há alguns filhos de professores, como é o caso da filha da professora Veridiana que estuda nesse colégio.

Os alunos do 6.º G tinham iniciado o ano letivo em 30 alunos na turma, mas na época da pesquisa, eram 29, pois uma colega deles tinha ido estudar no “Colégio das Catequistas”, o Instituto Santa Olga, na cidade. Alguns alunos eram de Linha Verde, como Rafaele, André, Júlia e Júlio, alguns residiam em comunidades mais distantes de Linha Verde, como era o caso de José e Rafaely, por exemplo, e outros alunos residiam em comunidades próximas à Linha Verde, como era o caso de Paulo, Alceu e Miguel. A comunidade de Alceu era uma das comunidades daquela região que, segundo o professor Rubens, ainda mantinha o sistema de faxinais.

A maioria dos alunos, até iniciarem os estudos na escola, naquele ano, estudavam em escolas em suas próprias comunidades ou comunidades mais próximas, algumas eram multisseriadas. Outros alunos já estudavam onde é a escola de Linha Verde, mas na escola pertencente ao município, como é o caso daqueles que residem na comunidade de Linha Verde ou em comunidades próximas. A maioria dos alunos se conhece desde o início do ano letivo ou das escolas onde estudaram anteriormente ou de eventos da igreja católica de rito ucraniano.

Os alunos auxiliavam os familiares nas atividades domésticas, por exemplo, limpar a casa, varrer terreiros, recolher lenha, tratar os animais. Alguns meninos e meninas ficavam sozinhos em casa cuidando dos irmãos mais novos enquanto os pais iam trabalhar na lavoura, como Roberta e Miguel<sup>78</sup>, eles providenciavam as suas refeições e se organizavam sozinhos para tomar o ônibus para ir à escola. Outros ajudavam os pais nas atividades na lavoura, em plantações ou hortas orgânicas. Rafaele costumava ir para a lavoura de manhã e Júlia auxiliava os pais em uma plantação de morangos para uma cooperativa comunitária que o pai dela coordenava. Ela inclusive costumava comercializar morangos na escola para os professores.

---

<sup>78</sup> Como são muitos interlocutores, optamos por descrever aqueles que vão aparecer mais na análise do próximo capítulo.

Todos os alunos tinham ascendência ucraniana, alguns somente pelo lado paterno ou materno e, com exceção de Wilson que só frequentava a Igreja Católica do rito latino, os demais frequentavam a Igreja Católica do rito ucraniano. Alguns, além de frequentarem a igreja do rito ucraniano, frequentavam também a igreja do rito latino. Eles demonstravam ter participação assídua nas atividades da igreja, cultos, missas, catequese etc. Aqueles alunos que frequentavam as duas igrejas conciliavam as participações, pois pelo que foi observado as datas das missas pareciam não coincidir, além disso, em algumas comunidades só havia a construção de uma igreja, isso levava muitos membros da igreja do rito latino a participarem da igreja do rito ucraniano, conforme é reconhecido no Boletim Informativo da Eparquia São João Batista sobre uma comunidade rural, “[...] Esporadicamente a Missa é celebrada em português. Como os fiéis do rito latino não possuem sua capela, eles participam assiduamente das nossas celebrações, sobretudo quando são em português.” (EPARQUIA SÃO JOÃO BATISTA, 2013, p. 13). O fato de nas comunidades rurais haver menos missas tanto em um rito como em outro, parecia contribuir para que algumas pessoas frequentassem as duas igrejas para participar de mais missas.

Além disso, todos os alunos reconheciam que, em suas comunidades, participavam de interações que envolviam o uso da língua portuguesa e da ucraniana. Nas casas da maioria desses alunos, a língua ucraniana fazia parte das interações, até mesmo na casa de Wilson, por exemplo, que se identificava como não falante de língua ucraniana, a mãe e a avó costumavam conversar em língua ucraniana. Ou no caso de Roberta, cujos pais, segundo ela, não eram falantes de ucraniano, mas seus avós costumavam conversar em língua ucraniana. Alguns dos alunos reconheciam que nas interações familiares e com a vizinhança muitas vezes participavam mais de interações em língua ucraniana do que em língua portuguesa, como José, Alceu e Maria Alice.

No quadro a seguir, apresentamos uma descrição em relação à língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos. Essa descrição é feita com base em um questionário aplicado para os alunos no qual se inquiria sobre o uso de línguas, com base no diário dos participantes em que registraram suas práticas linguísticas fora da escola e nas entrevistas realizadas.

**Quadro 3. A língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos do 6.º G**

<b>A língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos do 6.º G</b>	
Alunos que se identificaram como falantes de ucraniano e reconheciam fazer uso da	Maria Alice, Alceu, Danilo, Francisca, Estela, Célia, José, Mauro, Dalton, Eliel,

língua ucraniana continuamente, principalmente com os familiares e a vizinhança, além de nas práticas religiosas.	Denise, Jonaína, Paulo, Raquel e Vanderlei.
Alunos que reconheceram fazer uso da língua ucraniana nas interações familiares, na vizinhança e nas práticas religiosas, mas avaliavam seus conhecimentos na língua limitados.	André, Eloísa, Rafaely, Rafaele, Júlia, Júlio, Bianca, Miguel, Joaquim e Caio.
Alunos que não se identificaram como falantes de ucraniano, não reconheciam realizar práticas linguísticas que envolvessem a língua ucraniana, a não ser nas práticas religiosas.	Roberta, Lara e Flávia.
Aluno que se identificou como não falante de ucraniano e não realizava práticas linguísticas envolvendo essa língua.	Wilson.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para essa descrição apresentamos quatro categorias a partir das diferentes fontes de dados. Não foi possível fazer uma descrição em termos de alunos bilíngues, falantes de português e de ucraniano, pois identificamos uma problemática, ser falante ou não é uma categoria balizada pelos participantes a partir de suas ideologias linguísticas e das concepções do que é ser falante de uma língua. Por exemplo, alguns dos participantes quando inquiridos sobre as línguas que falavam, destacavam que usavam um pouco de ucraniano ou que não falavam bem ucraniano, no entanto, em suas práticas sociais revelaram fazer uso dessa língua. Raefely em situação de entrevista salientou falar só um pouco de ucraniano, pois julgava ter dificuldades na língua e preferia português e seus avós, com quem ela morava há três anos, falavam com ela em brasileiro<sup>79</sup> para que ela não esquecesse a língua portuguesa (ENTREVISTA COM RAFAELY, 02/10/2013), mas nos registros de suas práticas linguísticas revelou que a língua ucraniana fazia parte de suas interações diárias, conforme exemplo de registro no diário “fis janta em casa com minha baba Portugue e ucraniano” (REGISTRO NO DIÁRIO DO PARTICIPANTE, 21/09/2013).

Os alunos que revelaram usar a língua ucraniana em suas vidas diárias foram: José, Paulo, Alceu, Miguel, Mauro, Caio, Dalton, Estela, Vanderlei, Joaquim, Eliel, Maria Alice, Denise e Raquel. Alguns consideravam usar a língua ucraniana, mas usavam mais o português, como Rafaele, André, Júlio, Bianca e Júlia. Os pais de Bianca eram ambos falantes

<sup>79</sup> Os participantes costumavam definir como brasileiro ou língua brasileira a língua portuguesa que falavam no cotidiano e como língua portuguesa a língua estudada na escola. Mas, o brasileiro era usado também como sinônimo de língua portuguesa. Krause-Lemke (2010) também identificou a referência ao brasileiro nesta comunidade. Jung (2003) destacou que um grupo de descendentes de alemães no oeste do Paraná também reconhecia o brasileiro.

de ucraniano, a mãe dela reconhecia que Bianca não falava bem, mas porque eles em casa costumavam interagir mais com ela por meio da língua portuguesa, o que gerava cobrança das pessoas da comunidade “eles me dizem por que vocês não falam mais em ucraniano com a Bianca. Eu digo não sei, não sei por que acabamos falando mais português com ela” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2013). Além disso, alguns desses alunos também reconheciam fazer usos mistos e misturados da língua portuguesa com a língua ucraniana, chegando a identificar como uma “fala ou língua misturada” nos registros das práticas linguísticas no diário do participante.

Com exceção de Wilson que participava da catequese na igreja do rito latino, os demais alunos participavam da catequese da igreja do rito ucraniano e recebiam algumas noções sobre o alfabeto cirílico em ucraniano. Alguns alunos revelaram nos registros dos diários dos participantes realizar atividades escritas em ucraniano para a catequese, conforme exemplo de registro no diário de Maria Alice, “Fiz a tarefa da catequese na língua ucraniana” (REGISTRO NO DIÁRIO DO PARTICIPANTE, 14/09/2013).

A turma do 3.º H era composta por 31 alunos. Eles estudavam juntos desde as séries finais do Ensino Fundamental. Ao longo dos anos, alguns colegas pediram transferência devido à mudança para a cidade, como Cátia que ficou um ano e três meses como interna no Instituto Secular, o Colégio das catequistas e uma aluna que foi trabalhar na cidade. Também um colega deles, no início do Ensino Médio, deixou a turma para ir para o seminário da Ordem dos Basilianos em uma cidade vizinha.

Alguns desses alunos moravam nas mesmas comunidades rurais, como era o caso de Rúbia, Inês Maria, Carla, Silvio, que inclusive moravam na comunidade mais distante de Linha Verde, a comunidade de Cachoeirinha. Lauro morava em uma comunidade próxima à BR, na entrada da cidade, uma das comunidades rurais onde a pesquisadora gerou dados em 2009. Emília morava em uma comunidade a cerca de 10 km da escola. Rafael morava em uma comunidade também próxima à escola, a qual era reconhecida por Rubens como uma comunidade de faxinal e Pati era a única que morava na comunidade de Linha Verde.

A maioria dos alunos, com exceção de Jane que trabalhava em um mercado na cidade, trabalhava em atividades relacionadas à agricultura familiar. Todos os meninos trabalhavam na lavoura com plantio de feijão, fumo etc., e a maioria das meninas também trabalhava na lavoura, como Mariana, Paula, Carla, Selma e Emília. Algumas alunas costumavam não ir para a lavoura e eram responsáveis pelos serviços domésticos, como Pati e Inês Maria. Já Luzia e Fabrícia costumavam auxiliar nas atividades domésticas. Fabrícia morava com a avó

para estudar, pois a comunidade onde os pais dela moravam era muito distante e não tinha transporte escolar.

A maioria absoluta dos alunos participava da igreja católica do rito ucraniano, até mesmo Mariana que não tinha ascendência ucraniana e que, segundo os colegas da comunidade dela, não era uma participante muito ativa, e Paula, que se identificava como polonesa. Segundo Paula, não tinha igreja brasileira ou polonesa na comunidade em que eles moravam. Também muitos desses alunos frequentavam a igreja católica do rito latino.

Grande parte dos alunos realizavam atividades na igreja católica do rito ucraniano, a maioria participava do grupo de jovens, alguns costumavam cantar em língua ucraniana nas missas, como Lauro, Rafael, Jânio, Selma etc. Carla e Jane eram leitoras, Carla também participava do Apostolado de Oração, Selma e Emília eram catequistas em suas comunidades. Poucos alunos demonstravam não ser muito assíduos nas atividades religiosas, como Cássio que costumava ir à igreja duas vezes por ano, na Páscoa e no Natal, e Mariana que, em uma das entrevistas, foi apontada como uma colega que não era participativa na igreja.

O cotidiano deles fora da escola era dividido entre o trabalho e a igreja, festas quando ocorriam nas comunidades, passeios na casa de familiares e amigos e em alguns pontos turísticos, como por exemplo, cachoeiras. Alguns meninos, diferentemente das meninas, também iam aos finais de semana nos bares das comunidades para jogar sinuca e encontrar os amigos.

Os alunos da turma reconheciam conviver com práticas linguísticas em língua ucraniana em sua comunidade e, com exceção de Mariana, os demais reconheciam que em suas famílias as interações ocorriam também por meio da língua ucraniana, seja entre os pais, avós etc. Alguns inclusive reconheciam que em suas famílias e na comunidade as práticas linguísticas se davam mais em língua ucraniana do que em língua portuguesa, por exemplo, nas famílias de Jânio e Eder. Paula, Lauro, Selma, Sávio, Antônio, Rafael, Ivan e Fabrícia reconheciam participar na família e na comunidade de interações envolvendo práticas linguísticas em língua ucraniana e de usos misturados do português e do ucraniano. Carla e Silvio reconheciam participar de interações em língua ucraniana muito pouco em suas famílias, usavam para fazer saudações na comunidade ou para tentar conversar com pessoas que não falam português e na igreja. Carla necessitava usar a língua ucraniana com a família do namorado que interagiu mais em ucraniano do que em português. Jane, que trabalhava no mercado na cidade, também costumava interagir em língua ucraniana, pois no mercado havia mais funcionários que eram falantes de ucraniano e clientes que iam para fazer compras e costumavam interagir em língua ucraniana.

No quadro, a seguir, também de acordo com os questionários aplicados, com as entrevistas e com os registros nos diários dos participantes, apresentamos uma descrição da língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos do 3.º H.

**Quadro 4. A língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos do 3.º H**

<b>A língua ucraniana no repertório linguístico dos alunos do 3.º H</b>	
Alunos que se identificaram como falantes de ucraniano e reconheciam fazer o uso da língua ucraniana continuamente, principalmente com os familiares e a vizinhança, além de nas práticas religiosas.	Emília, Paula, Fabricía, Selma, Jânio, Jair, Vânia, Rafael, Saulo, Ivan, Lauro, Eder, Antonio e Edson.
Alunos que se identificaram como falantes de ucraniano, porém, como falantes que apresentam algumas limitações, embora usassem a língua ucraniana continuamente em suas interações diárias e nas práticas religiosas.	Jane, Sávio, Cátia, Inês Maria e Pati.
Alunos que reconheceram fazer uso da língua ucraniana, mas que seus conhecimentos não eram totalmente suficientes para as interações que vivenciam e apresentam dificuldades.	Camila, Rúbia, Cássio, Pamela, Pedro, Carla, Jorge e George.
Alunos que não se identificaram como falantes de ucraniano, mas reconheceram fazer uso da língua ucraniana por meio de frases e expressões, como saudações etc e em práticas religiosas.	Leonardo, Luisa e Silvio.
Aluna que não se identificou como falante de ucraniano e reconheceu que não fazia uso da língua, embora tivesse reconhecido que conseguia compreender frases e expressões.	Mariana

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Em relação aos professores, a maioria reside na cidade e vai para a escola de ônibus, como é o caso dos professores Venâncio, Veridiana, Diana, Noêmia, Anita, Augusta, Edilaini, Élcio, Ângelo, Atílio, Suzana, Frederico, Márcio, Viviane, Catarina e Bárbara. Alguns professores residem em comunidades rurais, como é o caso de Rubens, Mônica, Matilde e Angélica que residem na comunidade de Linha Verde e de Vladimir que reside em uma comunidade próxima à Linha Verde. Renata reside em uma comunidade rural em outra região, um pouco distante de Linha Verde. Nicolas leva uma vida dividida entre o campo e a cidade, tinha residência na cidade, mas também mantinha terras no campo, próximo à Linha Verde.



A maioria dos professores tinha cursos de especialização (*strictu sensu*) em suas áreas e alguns já tinham concluído o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>80</sup>. Nicolas tinha cursado mestrado e Renata estava concluindo o mestrado em 2013. Vladimir era graduando em Educação Física e entrou como substituto de Anselmo, professor de Educação Física do 6.º G, e Evelin era graduanda em Química e entrou na escola para substituir Nicolas, professor de Química do 3.º H.

As professoras Noêmia de Ensino Religioso, Anita de História, Mônica de Artes e Matilde de Língua Ucraniana, além de suas atividades como docentes, desempenham atividades pastorais e seguem a vida religiosa. Noêmia e Anita são Catequistas do Instituto Secular, residem no Instituto, na cidade. Noêmia também é professora de língua ucraniana do CELEM em outra escola do estado. Matilde e Mônica são religiosas da Congregação Irmãs Servas de Maria Imaculada e residem ao lado da escola. Diferentemente de Noêmia e Anita que usam vestes comuns e são chamadas pelos nomes e de professora na escola, Matilde e Mônica trajam “hábito” na escola e são chamadas, pelos alunos, funcionários e colegas professores, de Irmãs.

Além das professoras, alguns professores também desempenhavam funções nas igrejas. Venâncio era ministro da eucarística em uma das Igrejas Católicas do rito latino na cidade e Rubens, que frequentava as duas Igrejas Católicas de Linha Verde, a do rito ucraniano e a do rito latino, tinha sido eleito, na época da geração de dados, presidente da Igreja Católica de rito latino.

Os professores Ângelo, Rubens e Nicolas tinham estudado no seminário São José, antes desse passar a ser um colégio privado. Ângelo e Rubens estudaram no seminário e depois mudaram para um pensionato, onde seus pais trocavam a estadia dos filhos por mantimentos agrícolas, como ovos, feijão, verduras etc.

Em relação à língua ucraniana, alguns professores se identificavam como falantes de ucraniano, outros salientavam que usavam esse recurso, embora não se avaliassem como bom falantes, mas a maioria dos professores não se identificava como falante de ucraniano. No quadro a seguir, apresentamos, com base em entrevistas e conversas, a descrição da língua ucraniana no repertório linguístico dos professores.

---

<sup>80</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública do Estado do Paraná que tem como intuito oferecer formação continuada aos professores da rede pública estadual de ensino. Esse programa é resultante de uma parceria instituída entre a Secretaria da Educação (SEED) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>. Acesso em 20 out. 2014.

Quadro 5. A língua ucraniana no repertório linguístico dos professores

<b>A língua ucraniana no repertório linguístico dos professores</b>	
<b>Professores do 6.º G</b>	
Identificaram-se como falantes de ucraniano.	Noêmia e Mônica.
Identificaram-se como falantes de ucraniano, mas com limitações.	Vladimir e Suzana.
Identificaram-se como não falantes de ucraniano.	Veridiana, Diana, Bárbara, Venâncio e Catarina.
<b>Professores do 3.º H</b>	
Identificaram-se como falantes de ucraniano.	Anita, Atílio, Nicolas, Berenice e Rubens.
Identificaram-se como falantes de ucraniano, mas com limitações.	Suzana.
Não se identificaram como falantes de ucraniano, mas reconheceram dispor de algum conhecimento na língua.	Augusta e Renata.
Identificaram-se como não falantes de ucraniano.	Edilaini, Élcio, Frederico e Márcio.
<b>Outros professores citados</b>	
Identificaram-se como falantes de ucraniano.	Ana Lívia, Matilde e Beraldo.
Identificaram-se como falantes de ucraniano, mas com limitações.	Ângelo.
Não se identificaram como falantes de ucraniano, mas reconheceram dispor de algum conhecimento na língua.	Angélica.
Identificaram-se como não falantes de ucraniano.	Viviane e Soraia.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Funcionários da escola<sup>81</sup>, como a secretária Rosa, as atendentes de biblioteca, Marta e Irene, a cozinheira Ilma, e Virginia, que trabalhava na parte de serviços gerais, residiam também na cidade. Virginia era ex-moradora de Linha Verde e ex-aluna da escola. Volnei, Verônica e Melaine também responsáveis pelos serviços gerais residiam em comunidades próximas à Linha Verde e, Tereza, Joaquina e a secretária Gabi em Linha Verde. A secretária Eva residia em uma comunidade rural próxima à Linha Verde. Três orientadoras pedagógicas, com exceção de Carolina, que residia em uma comunidade rural ao lado da cidade, moravam na cidade.

As funcionárias da secretaria da escola também tinham ensino superior. Eva e Gabi eram formadas em Pedagogia, inclusive Eva já tinha trabalhado como pedagoga em outro

<sup>81</sup> Todos os servidores da escola são funcionários, havendo uma distinção, entre a função de professores e agentes educacionais I e II. No entanto, neste estudo, tal qual era feito localmente apresentamos a divisão entre os servidores em termos de professores e funcionários.

colégio, no entanto, naquele ano, por causa da grande concorrência no Processo Seletivo Simplificado (PSS), não conseguiu vaga como pedagoga. Irene, atendente da biblioteca, era graduada e pós-graduada em Administração Pública. Marta, também atendente da biblioteca, era graduada em dois cursos e tinha cursos de especialização. A funcionária da cozinha, Ilma, estava concluindo um curso de graduação.

A funcionária Marta da biblioteca também foi interna do Instituto Secular, o Instituto Santa Olga, mas não quis seguir vida religiosa, o que fez sua irmã que se tornou uma Catequista do Instituto e, na época, era coordenadora da Escola Paroquial. Marta tinha sido convidada, em 2013, pela irmã para ministrar aulas de língua ucraniana na Escola Paroquial.

A maioria dos funcionários tinha ascendência ucraniana e participava da igreja católica do rito ucraniano. Inclusive a funcionária Joaquina tem um filho que é padre da Ordem Basiliense, também sobrinho da funcionária Tereza. Em relação à língua ucraniana, a maioria dos funcionários, principalmente os que residiam em Linha Verde ou em outras comunidades rurais, era falante de ucraniano, conforme apresentamos no quadro a seguir, feito a partir de entrevistas e conversas.

**Quadro 6. A língua ucraniana no repertório linguístico dos funcionários**

<b>A língua ucraniana no repertório linguístico dos funcionários</b>	
Identificaram-se como falantes de ucraniano.	Marta, Virginia, Volnei, Joaquina, Tereza, Verônica, Gabi e Melaine.
Identificaram-se como falantes de ucraniano, mas com limitações.	Ilma.
Não se identificaram como falantes de ucraniano, mas reconheceram fazer uso da língua ucraniana por meio de frases e expressões.	Rosa e Eva.
Não se identificou como falante de ucraniana e reconheceu não fazer uso desse recurso.	Irene.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Detemo-nos na descrição desses profissionais da escola porque são os que mais aparecem em nossos dados analíticos. Ressaltamos que principalmente em relação aos professores havia uma rotatividade muito grande de profissionais, pois muitos não eram efetivos na escola, faziam parte do PSS e isso significava a cada ano letivo ou durante o ano uma mudança no quadro de professores. Essas mudanças também ocorreram durante o trabalho de campo, conforme já apresentamos.

Nesta seção, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, no sentido de contextualizar quem são eles, como vivem, suas práticas linguísticas e quais atividades desenvolvem.

Neste capítulo, apresentamos a abordagem desta pesquisa: uma etnografia da linguagem. Descrevemos os princípios que orientaram o trabalho de campo, os diálogos com participantes e interlocutores do estudo, os procedimentos e os instrumentos utilizados para os registros de dados, bem como os encaminhamentos para a análise e interpretação de dados e o perfil dos participantes. No capítulo a seguir, discutimos as práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana na escola.

## 4 PRÁTICAS LINGUÍSTICAS, A LÍNGUA UCRANIANA E O MULTILINGUISMO NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos como os participantes usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola. Na seção 4.1, discutimos pressupostos teóricos que nos auxiliaram na análise de dados de interação. Na seção 4.2, apresentamos as práticas linguísticas que envolvem língua ucraniana durante as aulas, na subseção 4.2.1, apresentamos a análise das práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana nas aulas do 3.º ano H do Ensino Médio e na subseção 4.2.2, apresentamos a análise das aulas do 6.º ano G do Ensino Fundamental. Na seção 4.3, abordamos como os participantes usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem fora das aulas, em outros lugares da escola.

Embora assumamos que as práticas linguísticas, assim como a escolha dos recursos comunicativos nessas práticas são flexíveis, buscamos encontrar limites ou diferenças entre os usos dos diferentes recursos comunicativos, pois isso possibilita compreender a configuração sociolinguística e do multilinguismo na escola.

### 4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Nesta seção, apresentamos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional (SI) que nos permitem a análise interpretativa por lentes êmicas do que acontece situadamente nas interações nas aulas e dos significados locais em relação às práticas linguísticas.

Na perspectiva da Sociolinguística Interacional, Ribeiro e Garcez (2002) ressaltam que, segundo Goffman, a posição do interlocutor no encontro social<sup>84</sup> é de quem procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, “indagando sempre onde se situa o contexto de fala “onde está a realidade de uma dada interação?”, “o que está acontecendo?”, “por que isso agora?”” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7).

Desse modo, em um encontro social, os interagentes levam em conta

Não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em quê lugar) e tempo (em

---

<sup>84</sup> É chamado de encontro “[...] quando duas ou mais pessoas se ratificam conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel. Esses empreendimentos em orientação conjunta podem ser chamados de *encontros*, ou comprometimentos de face (GOFFMAN, 2002a [1964], p. 16-17).

que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 8).

Nessa abordagem, de acordo com Ribeiro e Garcez (2002), não há significado que não seja situado, e a noção de contexto é relevante como uma criação conjunta dos participantes presentes no encontro. O “contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (ERICKSON; SHULTZ, 2002[1981], p. 217).

E as pistas de contextualização “são traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 2002 [1982], p. 152), pois, por meio de constelações de traços presentes na estrutura da superfície das mensagens, os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está acontecendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e ainda como cada oração se relaciona ao que a precede ou a sucede (GUMPERZ, 2002 [1982]). Essas pistas podem aparecer,

sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos [...], bem como as possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, abertas e fechamentos conversacionais, e estratégias de sequenciamento podem, todos, ter funções semelhantes de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982], p. 152).

Gumperz (2002 [1982]) enfatiza que, embora tais pistas portem informações, os significados só são expressos como parte do processo interativo, pois é o reconhecimento desse significado por parte dos participantes da interação, que, por sua vez, é dependente também das convenções adquiridas pelos participantes.

Tais pistas de contextualização, além de fundamentais para a produção do contexto, são relevantes para a proposição e manutenção de pisos conversacionais e de enquadres interacionais, conceitos esses que discutiremos ainda nesta seção.

Goffman (2002b [1979]) enfatiza que, na maioria dos casos, as situações interacionais devem ser consideradas em relação a algo mais abrangente, ou seja, em relação à situação social, à arena física na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras, “[m]esmo que os participantes de um agrupamento pareçam estar divididos, calados e distantes, ou somente momentaneamente presentes, há regras culturais que regem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento” (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 257).

Nesse viés, para Goffman (2002b [1979]), abrem-se as possibilidades para além da noção de interlocutores e não interlocutores, para uma estrutura de participação, sendo necessário examinar os diferentes tipos de ouvintes, ou como o falante orienta sua fala, e para os participantes circunstantes. Assim, é preciso substituir a noção de encontro social pela noção de situação social na qual acontecem os encontros.

Goffman (2002b [1979]) destaca que, quando se examina um indivíduo específico falando, é possível descrever o papel e a função de todos os vários membros do agrupamento social circundante, sendo os participantes ratificados ou não. Para ele, quando se trata da relação em particular de qualquer um dos membros com uma elocução, define-se como *status* de participação, mas quando se descreve a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução, define-se como estrutura de participação.

Rosa (2008) explica que:

A estrutura de participação está diretamente relacionada à natureza da atividade desenvolvida, à configuração espacial utilizada nesta atividade, além dos direitos e deveres mútuos dos participantes na interação em decorrência desse arranjo interacional, tais como a maneira de obter e manter o turno, ser ouvido e ouvir (p. 23).

Na abordagem de estruturas de participação, Shultz, Florio e Erickson (1982) enfocam o conceito de piso conversacional, o qual é uma produção interacional, resultante de um trabalho conjunto que envolve direitos e deveres de tomar a palavra e ser ouvido, e os falantes e ouvintes coordenam suas ações para mantê-lo. Assim, o fato de alguém em uma interação tomar a palavra não caracteriza um piso conversacional, pois este é mantido e cossustentado por mais de uma pessoa.

Para a manutenção de um piso, algum participante assume o *status* de falante primário, aquele que tem a palavra e a dirige para outros participantes com *status* de ouvintes primários. Além dos ouvintes primários podem ter aqueles ouvintes para os quais a fala não foi dirigida diretamente, os ouvintes secundários. Um exemplo de situação social onde são mantidos vários pisos conversacionais é a sala de aula. Nesses pisos os participantes têm direitos e deveres. Por exemplo, em um piso conversacional cossustentado pelo professor como falante primário, ele pode selecionar todos os alunos como ouvintes primários, ou apenas um grupo. Os ouvintes primários serão aqueles que podem no momento relevante tomar a palavra, já os ouvintes secundários devem conquistar esse direito.

Goffman (2002b [1979]) problematiza as noções tradicionais de falantes e ouvintes. Para ele, na situação de interação face a face, é tão importante o papel do falante quanto do ouvinte ou interlocutor. Ele aponta que, “na fala entre duas pessoas, o ouvinte ratificado é

necessariamente o ‘endereçado’, ou seja, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante” (p. 119). Philips (2002 [1976]) salienta que existe uma interdependência entre falante e interlocutor ratificado, pois “um interlocutor ratificado nem sempre presta atenção nem responde a um falante que o escolhe como interlocutor ratificado, o número de vezes que uma pessoa fala não é necessariamente igual ao número de vezes que sua fala é ratificada ou legitimada pelos outros” (p. 31).

Goffman (2002b [1979]) também ressalta que muitas interações face a face, encontros ou enquadres ocorrem no âmbito visual e auditivo de pessoas que não são participantes ratificados e cujo acesso, mesmo que mínimo, é perceptível pelos participantes oficiais. Ele chamou esses participantes eventuais de circunstantes, cuja presença deve ser considerada regra e não exceção.

Essa admissão na cena dos circunstantes rompe com os limites diádicos da fala, podendo haver comunicações subordinadas. A comunicação subordinada é “uma conversa na qual os protagonistas, o tempo e o tom estão organizados para se constituírem numa interferência perceptivelmente limitada com relação ao que se pode chamar de a ‘comunicação dominante’ que se passa na proximidade” (GOFFMAN, 2002b [1979], p. 120). Ainda, de acordo com Goffman (2002b [1979]), a comunicação também pode estar subordinada a uma tarefa instrumental em andamento, introduzida quando e onde a tarefa em si a permitir.

A noção de enquadre foi desenvolvida inicialmente por Bateson (2002 [1972]) e, posteriormente, por Goffman (2002 [1974] [1979]). Conforme explicam Tannen e Wallat (2002 [1987]),

é uma noção que se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada. Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta: por exemplo, será que é uma piada? Será que é uma discussão? (p. 188).

Ribeiro e Garcez (2002) assinalam que, para Bateson, nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à meta-mensagem do enquadre ou *frame*, na medida em que o “enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o olhar)” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 85).



Goffman (2002b [1979]) trata o enquadre como inclusivo, ou seja, considera não somente o que está dentro, mas o que está fora, com base no que ele problematizou sobre as noções tradicionais de falante e ouvinte e sobre encontro e situação social. Assim, inclui, para a compreensão do enquadre interacional, não somente o que acontece dentro do encontro social, mas na situação social como um todo.

Além disso, para esse autor os enquadres são laminados, podendo haver mais do que um enquadre acontecendo ao mesmo tempo. Essa laminação dos enquadres pode ser comparada com o enfoque de enquadre psicológico de Bateson, havendo contextos situacionais que são trazidos para um primeiro plano e outros levados para um segundo plano (RIBEIRO; HOYLE, 2002).

O conceito de *footing* é, conforme Goffman (2002b [1979]), um desdobramento do conceito de enquadre no discurso e serve para representar “o alinhamento<sup>85</sup>, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107). Ribeiro e Hoyle (2002) se referem ao *footing* como a postura que falantes e ouvintes assumem em relação uns com os outros e ao conteúdo de sua conversa.

Para Ribeiro e Garcez (2002), o *footing* passa a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, principalmente, a sua natureza discursiva. Nesse sentido, uma mudança de *footing* significa uma mudança no alinhamento, na postura do participante para ele mesmo e para os outros presentes na interação e, conseqüentemente, uma mudança no enquadre. Essa mudança pode ser sinalizada pelas pistas de contextualização, discutidas anteriormente nesta seção e a delimitação da estrutura de participação e o formato de produção fornecem a base estrutural para a análise das mudanças de *footing*. A noção de estrutura de participação é relevante, pois, conforme aponta Conceição (2008), essa noção engloba as formas como os participantes da interação estão alinhados uns com os outros e as formas como eles estão posicionados com relação ao que é dito.

Ribeiro e Garcez (2002) ressaltam que “em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou recepção das elocuições” (p. 107-108). Assim, podem sinalizar aspectos pessoais, como fala afável e sedutora, ou papéis sociais, como executivo e chefe, ou ainda papéis discursivos. Goffman (2002b [1979]) cita, como exemplo, a situação de quando vamos contar algo e, ao invés de nós mesmos dizermos algo, optamos pelo relato do que o outro disse. Passamos a ter um

---

<sup>85</sup> Goffman (2002b [1979]) destaca que “o alinhamento, ou porte, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão” (p. 113).

*status* de “narrador” de uma história e o nosso interlocutor de “ouvinte da história”. Ele ressalta ainda que, embora o *status* de narrador e ouvinte da história possa parecer muito pouco em termos de mudança na estrutura social, passa a ter considerável importância na conversa, “pois fornecem um *footing* para o qual uma grande escala de falantes e ouvintes podem brevemente alternar” (p. 142).

A narração de histórias exige claramente que o narrador encaixe nas suas elocuições as elocuições e ações dos personagens da história. Uma história completa requer que o falante se retire, durante a narração, do alinhamento que manteria na troca comum da conversa e, por esse período de narração, mantenha um outro *footing*, o de narrador, cujas ocasionais pausas prolongadas e finalizações de elocuições não devem ser entendidas como sinais de que está na iminência de ceder o turno (GOFFMAN, 2002b [1979], p. 143).

Esse exemplo mostra que, quando o falante muda seu posicionamento, sua postura e seu alinhamento, assumindo um *status* de quem vai contar uma história ou fazer uma narrativa, e o interlocutor assume o *status* de ouvinte da história, muda-se também o enquadre e tem-se uma moldura interpretativa de que ali está sendo contada uma história e, as pausas, por exemplo, não vão significar local relevante para a transição de turnos.

De acordo com Blommaert, Collins e Slembrouck (2005), esses conceitos de enquadre<sup>86</sup> e *footing* possibilitam fazer uma ponte entre os recursos multilíngues que os indivíduos trazem para encontros e atividades com os “lugares” e as “atividades” particulares que pertencem a essas práticas. A noção de enquadre oferece uma visão sobre a organização da experiência social, a moldura dentro da qual se irá trabalhar e uma dupla perspectiva sobre a organização da experiência social, uma visão do quadro espacial pré-situacional para agir, bem como um quadro emergente, situacionalmente produzido, de referência com fronteiras demarcadas de participação; e, o *footing* mostra como interagentes simultaneamente são posicionados e fazem o trabalho de posicionar-se (COLLINS; SLEMBROUCK, 2009).

Ainda em relação aos estudos de Goffman, conforme ressaltam Blommaert, Collins e Slembrouck (2005), as distinções entre comunicação dominante e subordinada, bem como entre atividade focal e não focal, não só enfatizam a multiplicidade complexa e simultânea de enquadres, a laminação de enquadres, mas também incentivam o pesquisador a pensar em termos de relações hierárquicas sujeitas à avaliação, à sanção e ao disciplinamento. Essa dimensão do trabalho de Goffman pode ser desenvolvida tematicamente, em especial quando complementada por uma análise das práticas de contextualização vis-à-vis com repertórios

---

<sup>86</sup> Traduzimos o termo “frame”, usado pelos autores como enquadre, seguindo a opção de Garcez e Ribeiro (2002) de usarem o termo enquadre para tradução de “frame” na obra de Goffman.

multilíngues. Por exemplo, um professor que, na sala de aula, insiste que uma brincadeira comum entre dois alunos em turco seja recontada em alemão, na frente de toda a turma, está punindo a brincadeira lateral (subordinada) e insistindo que apenas a língua ratificada seja usada e em quadros ratificados (comunicação dominante).

Nesta seção, abordamos os pressupostos da Sociolinguística Interacional que orientam os procedimentos analíticos para a compreensão das práticas linguísticas em sala de aula descritas a seguir.

## 4.2 AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM LÍNGUA UCRANIANA NAS AULAS

Nesta seção, apresentamos a análise das práticas linguísticas dos participantes, alunos e professores, nas aulas do 3.º H do Ensino Médio e do 6.º G do Ensino Fundamental<sup>87</sup>.

### 4.2.1 As práticas linguísticas no 3.º H: “o que é Поклони, os ucranianos sabem e em brasileiro não vou saber nem o que é”

Nesta subseção, apresentamos como os alunos e professores usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas do 3.º H.

No excerto 1, a seguir, apresentamos parte de uma sequência interacional de uma aula de Filosofia. Nessa sequência, os alunos copiavam um conteúdo, disponibilizado pela professora Edilaini, em *slides*, na TV *Pendrive*<sup>88</sup>, mantendo vários enquadres de conversas. Enquanto realizavam a cópia, Paula e Pati mantinham em língua portuguesa e em língua ucraniana uma conversa sobre uma festa realizada pela igreja católica do rito ucraniano de Linha Verde<sup>89</sup>, da qual participaram no dia anterior, no domingo. Lauro e Emília, posteriormente (excerto 3) que não eram ratificados como ouvintes primários se alinham ao piso conversacional delas, demonstrando compreensão da conversa, e são ratificados pelas colegas.

<sup>87</sup> A apresentação da análise, primeiro das aulas do 3.º H e depois do 6.º G, se dá devido a uma familiaridade com os dados, primeiro foi feita a análise do 3.º ano e depois do 6.º ano.

<sup>88</sup> A TV Pen Drive ou TV Laranja faz parte de uma política educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. A TV possui entradas para cartão de memória, pen drive, DVD, CD, computador e tem como objetivo auxiliar os professores nas aulas.

(Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpndrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf). Acesso em: 15. Jun. 2015).

<sup>89</sup> A festa ocorrida na comunidade foi realizada pela Igreja Católica do rito ucraniano com o objetivo de angariar fundos para a igreja. Essa festa é bastante conhecida na região, costuma ser uma festa com muitos participantes, noticiada em meios de comunicação, como em rádios da região. Durante a pesquisa, houve mais uma festa em Linha Verde, no dia 06/10, no dia da ordenação de um padre, ex-morador da comunidade e ex-aluno da escola.

**Excerto 1** – (Segmento<sup>90</sup> “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

	01	Paula	Tava bom lá embaixo. ((Refere-se a uma festa da igreja da comunidade ocorrida no fim de semana))
	02		
	03		(.)
	04	Pati	((tosse)) [(tinha )]
	05	♂	[( )]
→	06	Paula	Deus o livre? >Як ви сі повбирали< >Como vocês se vestiram<
	07		(.) ((Paula e Pati copiam da televisão))
	08	Pati	Нahaha, aqui em cima ((aponta com o dedo para o lado direito))
	09	Paula	Нaha.
	10		(0,4)
	11	Pati	Ai ((tosse))
	12		(.)
	13	Pati	((tosse novamente))
	14		(.)
	15	♂	Oh que dia é hoje.
	16		(.)
	17	Edilaini	Dezesseis
	18	♂	(°segunda-feira°)
→	19	Pati	( )Та camiseta Сузани ((olha para a camiseta que estava vestindo)) Essa camiseta é da Suzana
	20	Paula	((Paula olha para a camiseta))
	21	Pati	( )
	22		(.)
→	23	Paula	Та Сузана сі вмила: ((Pati olha para Paula)) A Suzana se molhou:
	24		(.)
→	25	Pati	xi:: <u>де</u> сі <u>вмила</u> ? <u>onde</u> se <u>molhou</u> ?

Paula usa a língua portuguesa e a língua ucraniana para fazer um comentário, “Deus o livre? >Як ви сі повбирали<” (linha 06), sobre o modo como Pati e mais algumas pessoas se vestiram na festa. Embora ela não cite que se tratava de um acontecimento ocorrido na festa, é possível inferir pela moldura metacomunicativa do enquadre de conversa. Pati ratifica Paula (linha 08) e, posteriormente também por meio da língua ucraniana e da língua portuguesa, faz um comentário referente ao uso da camiseta da irmã, “Та camiseta Сузани” (linha 19). Paula e Pati realizam também práticas de translíngua, selecionando recursos de seus repertórios com vistas à situação comunicativa (GARCÍA, 2014), para tratar de assuntos alheios a pauta da aula e produzir sentidos sobre o assunto do cotidiano.

Paula (linha 23) sinaliza a narração de um episódio ocorrido com Сузани, a irmã de Pati na festa, “Та Сузана сі вмила:”. Pati (linha 25), também em língua ucraniana, ratifica

<sup>90</sup> Os segmentos com as sequências interacionais sem divisões estão no anexo D, página 255 deste trabalho. Reafirmamos que as transcrições em língua ucraniana correspondem a uma transcrição mista de acordo com as falas em língua ucraniana, um ucraniano local, constituído pela língua portuguesa e pela língua polonesa.

Paula e assume um alinhamento de quem quer saber mais sobre o evento, “xi: де сі вмила?”, o que é sinalizado pelas ênfases de som em “де” e “вмила” (linha 25) e entonação ascendente.

Na sequência, conforme excerto 2, Paula continua narrando o fato cujo foco principal passou a ser o evento envolvendo a irmã de Pati, Сузані, durante a festa.

**Excerto 2** – (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

- 26 Paula (hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела  
Se lavou no роço onde tava se amassando (ficando)
- 27 Pati з ким?  
Com quem?
- 28 (.)
- 29 Paula ( ) [Ницьом]  
Netio
- 30 Lauro [(Meu deus)] ( ) ((Para Antonio))
- 31 (.)
- 32 Pati Аí, não acredito?
- 33 Paula А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті. (.) нє, нє, [кажи ніцого] =  
E eu disse > espere, espere < eu vou contar pra Tati. Não, não, não diga nada
- 34 Antonio [( )]
- 35 = я вже йду там haha.  
Eu já vou lá haha.
- 36 Pati Hahah.
- 37 Paula Não demoro cinco minuto ( ) ((fala em ucraniano não transcrita))
- 38 Pati Eu não acredito °nisso°
- 39 Paula ( [haha] ) ((fala em língua ucraniana não transcrita))
- 40 Pati [( )]
- 41 Paula ( ) ((fala em língua ucraniana não transcrita))
- 42 Pati (° não falô nada pra mim°)

Paula relata em língua ucraniana que Сузані se lavou onde estava ficando<sup>91</sup> com alguém “(hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела” (linha 26). Pati, em adjacência e também em língua ucraniana, pergunta “з ким?” (linha 27) e Paula responde (linha 29), pronunciando o nome da pessoa em língua ucraniana. Pati, por sua vez, em língua portuguesa, sinaliza surpresa e diz “Аí, não acredito?” (linha 32). Paula, na continuidade do relato, muda seu *footing* de narradora em 3.<sup>a</sup> pessoa para o discurso direto e reproduz as falas do evento narrado, primeiro em seu tom de voz “А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті.” (linha 33), depois com tom de voz modificado “нє, нє, [кажи ніцого] я вже йду там,” (linha 33 e 35), simulando a voz de Сузані. Na sequência, Paula volta a fazer o relato em discurso

<sup>91</sup> Paula usa o termo “ficar” para descrever o envolvimento de Сузані com Ницьом, usando a expressão literal de se amassar. No entanto, na língua ucraniana culta é usada outra expressão para o termo “ficar”.

indireto, usando a língua portuguesa e a língua ucraniana “Não demoro cinco minuto ( ) ((fala em ucraniano não transcrita por não estar bem audível))” (linha 37).

Nesse piso conversacional sobre as ações da irmã na festa, subordinado a atividade de cópia, Paula e Pati mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa para falar sobre alguém próximo, alguém da comunidade e suas ações na festa.

Na sequência, Lauro e Emília também se alinham ao piso conversacional de Paula e Tati.

**Excerto 3** - (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

- |   |    |          |  |
|---|----|----------|--|
| → | 43 | Lauro    | Павла, Павла? Vô contá, vô contá (tudo) pro teu pai.<br>Paula, Paula?                  |
|   | 44 | Paula    | ((olha para Lauro))  |
|   | 45 |          | (.)  |
|   | 46 | Pati     | Oh? domingo foi feito pra se diverti.  |
|   | 47 |          | (.)  |
| → | 48 | Emília   | Oh, Pati?  |
|   | 49 | Pati     | Âh?  |
| → | 50 | Emília   | é dia seis ° que vai tê outra festa (né)°  |
|   | 51 | Pati     | é:   |
|   | 52 | Lauro    | Paula vocês passaram ali perto da ( ) né:  |
|   | 53 | Tati     | Que: ( )   |
|   | 54 | Lauro    | [( )]  |
|   | 55 | Pati     | [°hahaha°]   |
| → | 56 | ♂        | (esse coisa amarelo) essa escrita amarela ((Para Edilaini sobre a escrita nos slides)) |
|   | 57 |          | (.)  |
|   | 58 |          | (.)  |
| → | 59 | Edilaini | Matemática   |
| → | 60 | Lauro    | Vocês passaram por ali nessa pedrera ( )   |
|   | 61 | Paula    | Éh nesse carero ((aponta com a caneta))  |
|   | 62 | Lauro    | Aqui em (roda) esse carero ( )   |
|   | 63 |          | (.)  |
| → | 64 | Paula    | Âhã.   |
| → | 65 | Lauro    | pois é: porque vocês pararam ( )   |
| → | 66 | Pati     | Ihul:: Tixo? Quietô Paula<br>Silêncio?   |
|   | 67 | Paula    | Mas nós fomo de carro  |
|   | 68 | Lauro    | Âh?  |
|   | 69 | Paula    | Nós fomo de carro  |

Lauro que estava sentado mais ao fundo da sala, cerca de três carteiras atrás de Pati e Paula, logo após o turno de Pati (linha 42, excerto 2), toma o turno e seleciona Paula, pronunciando seu nome em língua ucraniana e assumindo um alinhamento de denunciante em língua portuguesa “Павла, Павла? Vô contá, vô contá (tudo) pro teu pai.” (linha 43). Na sequência, Lauro (linha 52) usando a língua portuguesa e um termo em língua ucraniana que não ficou bem inteligível para transcrição, se dirige à Paula que o ratifica e inicia um reparo

(linha 53), o qual é levado a cabo por Lauro (linha 54), que começa a fazer perguntas sobre Paula e mais uma pessoa (que seria o namorado de Paula), “Paula vocês passaram ali perto da ( ) né:” (linha 52). Quando Paula (linha 64) confirma positivamente os questionamentos de Lauro sobre os lugares nos quais ela tinha passado com o namorado, Lauro a questiona “pois é: porque vocês pararam ( )” (linha 65). Pati (linha 66) se autoseleciona e usando a língua portuguesa e a língua ucraniana enfatiza para Paula ficar quieta, “Ihul:: Tixo? Quietto Paula”. Nessa sequência, Paula, Pati e Lauro mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa, realizando práticas de translíngua e sustentando uma conversa multilíngue subordinada à realização da atividade da cópia.

Emília também demonstra que estava orientada para a interação de Paula e Pati quando pede para Pati a confirmação de quando seria a outra festa, se alinhando à conversa delas (linha 50) e é ratificada por ela (linha 51). Assim, Lauro e Emília que não eram ouvintes endereçados e ratificados por Paula e Pati, demonstram que estavam produzindo sentidos da conversa em língua ucraniana e em língua portuguesa delas, se alinham ao piso conversacional das colegas e são ratificados por elas. Nesse segmento da aula, os participantes Paula, Pati, Lauro e Emília mantêm uma conversa sobre assuntos alheios ao tópico da aula e subordinada à realização da atividade de cópia. Nessa conversa, eles também alternam suas práticas linguísticas em língua portuguesa e em língua ucraniana, realizando também práticas de translíngua (GARCÍA, 2009, 2014; GARCÍA; WEI, 2014).

Edilaini, a professora da disciplina e que não é falante de ucraniano, mesmo estando bem próxima de Paula e Tati, que estavam sentadas nas carteiras em frente a sua mesa, não se alinha a conversa delas, mas estava ouvindo os pedidos de ajuda dos diferentes encontros na arena física da sala; ela ratifica um aluno (linha 17, excerto 1) quando ele pergunta o dia (linha 15, excerto 1), mesmo não tendo sido a ouvinte endereçada, e outro menino (linha 59, excerto 3), quando ele pergunta sobre uma palavra nos *slides*, “(esse coisa amarelo) essa escrita amarela” (linha 56, excerto 3). Desse modo, o fato de os alunos estarem engajados em conversas subordinadas à atividade não foi foco de orientação de Edilaini, assim como o fato de eles usarem a língua ucraniana e as meninas, Paula e Pati, continuaram, durante toda a aula, sustentando conversas multilíngues.

A seguir, apresentamos, por meio de dois excertos, a análise de uma situação na qual a professora Renata passava um conteúdo na lousa sobre a Guerra do Contestado na aula de História e os alunos copiavam, mantendo conversas subordinadas à atividade. Nessas conversas, Eder fala um palavrão e Renata propõe um piso conversacional, selecionando

todos os alunos como ouvintes primários para discutir o comportamento deles, principalmente em relação ao uso de palavrões durante a aula e, durante a filmagem (excerto 4). Um dos meninos se alinha ao piso conversacional por meio da língua ucraniana e explicitamente torna relevante o uso de práticas linguísticas em língua ucraniana para estabelecer fronteiras linguísticas (excerto 5).

**Excerto 4 -** (Segmento “Чуєш” - 21:51-23:37- Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

- |   |    |         |   |
|---|----|---------|---|
| → | 07 | Eder    | Ô BICHO lazarento?  |
|   | 08 |         | (.) ((falas em sobreposição não compreensíveis para a transcrição))       |
|   | 09 | Juliana | Aí ( ) ((para Mari))  |
|   | 10 | Mari    | Trabalho pra fazê no caderno (.) Trabalho, tarefa ((virada para Juliana)) |
|   | 11 |         | (.) ((Falas em sobreposição não compreensíveis para a transcrição))       |
| → | 12 | Renata  | que bele:za, a professora [filmando vocês] daí vai aparece só nome bonito |
|   | 13 | Eder    | [ ( ) ] ((para Silvio e Pedro))   |
|   | 14 | Renata  | aí [nessa fil]magem   |
|   | 15 | Eder    | [ ( ) ]   |
|   | 16 | ♂       | [ ( ) copió]  |
|   | 17 | Eder    | ( ) ((para Silvio))   |
| → | 18 | Pedro   | Só que ela na hora vai coloca [( )] do (° )                               |
| → | 19 | ♂       | [pi:::]   |
| → | 20 | ♂       | [i:ri:ri:] ((som com a boca))   |
|   | 21 | Carla   | haha.   |
|   | 22 |         | (0,3) ((conversas em sobreposição))                                       |

Quando em um dos vários encontros de conversas que estavam ocorrendo durante a cópia, um dos participantes, Eder, diz “Ô BICHO lazarento?” (linha 07), Renata toma o turno e torna relevante a questão da filmagem da aula, “que bele:za, a professora [filmando vocês] daí vai aparece só nome<sup>92</sup> bonito” (linha 12). Além disso, ao dizer “que beleza” e “nome bonito”, ela demonstra ironicamente que está avaliando negativamente o que Eder disse. Renata posiciona-se como alguém que deve chamar a atenção dos alunos e avaliar o que pode ou não pode ser dito durante a aula, assumindo o papel institucional de professora para “disciplinar” os alunos (LOPES, 2015).

Em seguida, alguns alunos se alinham ao piso conversacional dela para discussão sobre o comportamento que estava sendo registrado na filmagem, Pedro, Jane, Carla e dois meninos não reconhecidos pela fala. Eder, porém, não se alinha ao enquadre de disciplinamento de Renata (linha 12), fala em sobreposição à fala dela (linha 13), depois dirige seu turno para Silvio (linha 17). Pedro se alinha à fala de Renata e sugere que a pesquisadora poderia usar edições televisivas para cortar os “palavrões”, “Só que ela na hora

<sup>92</sup> Falar “nome” é reconhecido localmente como dizer palavrões, principalmente aqueles que vão contra princípios religiosos.



vai coloca [(     )] do ( °            °)” (linha 18). Dois meninos, na sequência, imitam o som do recurso utilizado na televisão para vetar palavras consideradas inapropriadas, “[pi:::]” (linha 19) e “[i:ri:ri: ]” (linha 20). Ou seja, os três demonstram procurar uma solução para camuflar a expressão considerada como não polida nas aulas, por meio de um *footing* que sinaliza brincadeira, o que é reconhecido e ratificado por Carla (linha 21) com risos, demonstrando ter compreendido as sugestões dos meninos como brincadeira.

Na sequência, Pedro e mais dois meninos continuam participando do enquadre de disciplinamento de Renata em um *footing* de brincadeira, mas Renata continua sustentando seu *footing* instrucional e institucional, nega que a filmagem seria editada e salienta que o comportamento deles seria mostrado, então um dos meninos se alinha a eles em língua ucraniana e sugere o uso da língua ucraniana, conforme excerto 5 a seguir.

**Excerto 5** - (Segmento “Чуєш” - 21:51-23:37- Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

- 23 Pedro do do (([                    ]))  
 24 (.) ((conversas em sobreposição))  
 27 Eder Tava cum pressa ra[paiz] ((para Silvio))  
 28 [°haha°]  
 29 Jane Ô °Pedro o que vai colocá°  
 → 30 Pedro (não é ) (.) interromperam as ( palavra [                    ])  
 31 Silvio [(                    )] ((para Eder))  
 32 Eder legal [(                    )] ((para Silvio))  
 → 33 Renata [Vai nada.]  
 34 Eder (     ) ((para Silvio))  
 → 35 Renata Ela vai mostrar como vocês[ são mal educados] um com o outro  
 36 Eder [(                    )]  
 → 37 Pedro Ela vai ant-, ela vai antes de começá o filme-  
 → 38 Renata <É isso que o filme vai mostrar.<  
 → 39 Pedro ela vai escurecê ( °                    °) pi:pi:[(                    )]  
 → 40 ♂ [pi:: ]  
 → 41 ♂ ([°>Нуто говорім по українськи<°])  
 ([°>Então falemos ucraniano<°])  
 42 ♂ [(                    )] ((fala em sobreposição))  
 43 Jane Ô professora? ela falou [bem antes] que não pode mostrá  
 → 44 Pedro [°pi:pi:pi:°]  
 45 Carla Ainda mais se o Sávio [(                    )] hhh  
 46 ♂ [(                    )]  
 47 Jakeline °haha°

Pedro (linhas 23, 30, 37 e 39) continua citando que a pesquisadora fará edições dos palavrões, Renata nega “[Vai nada.]” (linha 33) e salienta o que a pesquisadora mostrará essa fala “Ela vai mostrar como vocês [são mal educados] um com o outro” (linha 35). Na sequencialidade da interação, Pedro e outro menino fazem performances expressivas com o som usado para vetar falas, pi:pi: (linha 39), pi:: (linha 40). No turno seguinte (linha 41), um dos meninos sugere que falem em ucraniano: ([°>Нуто говорім по українськи<°]). Embora

os outros participantes não demonstrem ter se alinhado a essa fala, pois, na sequência, Jane diz que a pesquisadora não ia mostrar a filmagem<sup>93</sup> (linha 43), Pedro (linha 44) faz outra performance intensa imitando o som de veto e Carla (linha 45) faz referência ao colega Sávio, no sentido de que ele também faz bagunça nas aulas (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2013).

Nessa sequência, o menino não identificado participa do piso conversacional cossustentado com a professora Renata e com os colegas também usando a língua ucraniana, mas ele o faz em tom de voz baixo, não havendo alinhamento de Renata e dos colegas à fala dele, talvez pela voz em tom mais baixo. No entanto, não podemos afirmar que ele falou em tom baixo por estar realizando uma prática linguística em língua ucraniana, nem talvez por Renata, como mostrado na sequencialidade da interação, estar contestando todas as falas. Além disso, havia alguns meninos aparentemente mais tímidos do que outros, eles costumavam manter seus enquadres de conversas em tom de voz baixo<sup>94</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

É possível inferir também pela fala do menino que a prática linguística em língua ucraniana foi apresentada por ele como um recurso que não seria compreendido por outras pessoas, pessoas de “fora”, no caso pelas pessoas da universidade para a qual eu apresentaria a pesquisa. Assim, ao sugerir que realizassem tais práticas em língua ucraniana, uma vez que não haveria edição das filmagens e se, como Renata enfatizou seria feio e passaria uma imagem de má educação de uns com os outros, usar a língua ucraniana para tais práticas seria um meio de estabelecer uma fronteira linguística e social. Além disso, esse dado revela que falar “palavrão” em uma situação que seria exposta fora da escola foi considerado negativo pela professora e pelos alunos, pois sugeriram edições para a filmagem, mas falar em ucraniano não foi tido como negativo, tanto que o aluno propõe que seja falado em ucraniano.

Na sequência, apresentamos a transcrição de um momento seguinte da mesma aula de História, no qual a professora Renata passava na lousa uma síntese sobre a Guerra de Canudos e os alunos copiavam e mantinham conversas subordinadas à atividade. Em uma conversa em língua ucraniana sobre afazeres domésticos entre Paula e Pati (excerto 6), Jane se alinha laminando o enquadre de conversa com uma participação adjetivada como exuberante (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015) de cantoria em língua ucraniana, para o qual, além de Paula, Renata se alinha e acaba negociando sua competência linguística e um *footing* de quem entende ucraniano (excerto 7).

---

<sup>94</sup> Assim como havia algumas meninas que também costumavam falar em tom de voz mais baixo, inaudíveis muitas vezes para transcrição, ainda mais quando misturadas às falas daqueles que falavam em tom de voz elevado e que realizavam cantorias etc.

**Excerto 6** -(Segmento “Чуєш” -21:51-23:37 - Vídeio Aula de História - 21/10/2013)

	50	♂	bu:rrrr, burrr
	51	Eder	[burrr, burrr, burrr]
	52	Carla	[Imagine (° °)] ((fala para Jane))
	53	♂	Burr burrr, <u>hhhhh</u>
	54	♂	[ baham ]
	55	♂	[ baham]
	56		(.) ((falas em sobreposição incompreensíveis para a transcrição))
	57	Eder	baham, baham
→	58	Paula	<u>Чуєш?</u> ((vira o rosto para trás em direção a Pati)) <u>Escute?</u>
→	59		((Pati olha para Paula e Jane também))
	60	Eder	Ói o (cara).
→	61	Paula	Pati?
	62		(.) ((Tati sinaliza com a cabeça))
→	63	Paula	[>що ти будеж робила:<] [>O que você vai fazer hoje:<]
	64		(.) ((Paula mexe com o ombro))
→	65	Pati	[>Я маю шмаття прати.<] [>Eu tenho roupa pra lavá.<]
	66		[( )] ((conversas dos meninos em sobreposição))

Alguns meninos e Eder (linhas 50, 51, 53, 54, 55 e 57), conforme mostra o excerto, mantêm um enquadre de brincadeira subordinada à cópia do conteúdo da lousa, imitando sons de automóveis<sup>95</sup>, uma participação exuberante na aula, mas sem tomar o conteúdo da aula como objeto de orientação (LOPES, 2015). Ramptom (2006), em relação à sala de aula contemporânea de Londres, descreve uma nova ordem comunicativa, na qual os alunos não seguem mais práticas interacionais tradicionais. Nessa nova ordem comunicativa na sala de aula, eles apresentam outras práticas interacionais, nas quais se autosselecionam, selecionam outros alunos, selecionam e desafiam o professor, avaliam outros alunos e o professor, fornecem respostas sem solicitação pelo professor, apresentam turnos de canto, fazem estilizações linguísticas durante as aulas e realizam performances expressivas. Essas participações adjetivadas como exuberantes podem estar a serviço da construção de conhecimento sobre a pauta da aula, mas também podem ter unicamente o objetivo de gerar riso, “causar” e tornar a aula animada (LOPES, 2015).

Paula sinaliza propor um piso conversacional selecionando Pati como ouvinte ratificada, por meio da língua ucraniana “Чуєш?” (linha 58). Na sequência, Pati e Jane olham para Paula (linha 59), Jane também sinaliza se orientar para a fala de Paula embora não tivesse sido a interlocutora endereçada, já que na análise multimodal é perceptível que Paula

<sup>95</sup> Esse enquadre de imitação de sons de carro provavelmente era mantido porque Eder, numa sequência anterior, relatou um assunto sobre direção, o que foi possível depreender pela análise multimodal.

olhou somente para Pati (linha 58). Na sequência, Paula seleciona Pati (linha 61), chamando-a pelo nome “Pati?” e esta ratifica Paula com uma expressão corporal (linha 62) e Paula pergunta para Pati [ >що ти будеж робила:< ] (linha 63). Pati em adjacência ao turno de Paula faz uma sinalização corporal com o ombro (linha 64) e responde a pergunta de Paula [ >Я маю шмаття прати.< ] (linha 65). Paula e Pati cossustentam um piso conversacional sobre afazeres domésticos do dia, por meio de práticas linguísticas em língua ucraniana.

Jane se alinha a esse piso conversacional, porém, sua participação é por meio de turno de cantoria, e além de Paula, Renata se alinha à fala dela.

### Excerto 7 - (Segmento “Чуєш” -21:51-23:37 - Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

→	67	Jane	[ЧУЄШ] ((olha para o lado de Paula)) [ESCUTE]
	68	♂	[FI:.....] ((som com a boca))
	69	♂	[ram:...] ((som com a boca))
	70	Pati	( ) ((para Paula))
	71	Jane	Ô Oh, Paula?
	72		(.)
→	73	Jane	ЧУЄШ. ESCUTE
	74	♂	>rebola rebola rebola<
→	75	Paula	ЧУЄШ (° °) ESCUTE
→	76	Jane	>ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:< ((cantarolando)) >ESCUTE: ESCUTE: ESCUTE:<
	77	Paula	((Faz expressão de riso))
→	78	Renata	O que é: pra <u>escutá</u> ? ((Deixa de escrever no quadro e vira-se para frente))
	79	Eder	Ué BICHANO haha. ((para o colega))
	80		(.) ((Paula olha para Renata depois para Jane))
→	81	Paula	Hãhã ((ri e volta copiar a atividade))
→	82	Jane	[Escute (° °)] ((fala algo inaudível para a Renata))
	83		[( )]((falas sobrepostas dos meninos e barulhos))
	84	Mari	[[Mari mostra uma borracha para Pati]]
	85	Pati	(°Não sei°) ((Para Mari))
	86	Pedro	>[Mexe pra lá] ( )< ((cantarolando))
	87	Jane	[(° °)] ((fala algo para Carla))
	88	Lariane	[°Ah psora°.] ((sobre a atividade na lousa))
	89	Cássio	[>°e remexe °<] ((cantarolando))
	90	Pedro	>Mexe pra lá< ((cantarolando))
	91	♂	Opa?
	92	♂	Buhu:m
	93	Jane	<prosperidade> ((lendo da lousa))
	85	Pati	(°Não sei°) ((Para Mari))
	86	Pedro	>[Mexe pra lá] ( )< ((cantarolando))
	87	Jane	[(° °)] ((fala algo para Carla))
	88	Lariane	[°Ah psora°.] ((sobre a atividade na lousa))
	89	Cássio	[>°e remexe °<] ((cantarolando))
	90	Pedro	>Mexe pra lá< ((cantarolando))
	91	♂	Opa?
	92	♂	Buhu:m
	93	Jane	<prosperidade> ((lendo da lousa))

Jane (linha 67) olha para Paula e diz: “ЧУЄIII”, no entanto, ela não é ratificada por Paula em adjacência, talvez devido às falas em sobreposição (linhas 68 e 69) e à distância de onde Jane e Paula estavam na sala, embora a entonação de voz tivesse sido elevada. Jane toma o turno novamente (linha 71) e seleciona Paula, chamando-a pelo nome “Ô Oh, Paula?”. Na sequência, Jane toma o turno ЧУЄIII. (linha 73). Paula ratifica Jane, ЧУЄIII (° °) (linha 75), respondendo também em língua ucraniana. Jane começa a cantarolar em tom de voz elevado “>ЧУЄIII: ЧУЄIII: ЧУЄIII:<” (linha 76) e é ratificada por Paula que faz expressão de riso (linha 77). O fato de Paula ter ratificado o turno de Jane com um riso e não com outro turno pode ser pelo fato de que, nas participações exuberantes, de acordo com Rampton (2006), um turno de canto não requer um turno de resposta. Assim, há uma laminação no enquadre de conversa para de cantoria, uma participação exuberante, como vinha sendo feita pelos meninos (69, 69 e 74).

Renata (linha 78) para de escrever na lousa e pergunta o que era para escutar “O que é: pra escuta?”, demonstrando que estava orientada para as práticas linguísticas e alinhada ao turno de cantoria. Paula e Jane não respondem à pergunta de Renata, Paula ri e volta a copiar a atividade (linha 81), e Jane, quando Renata vira-se novamente para escrever no quadro, diz [Escute (° °)] (linha 82), “por que não escutou” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013).

Renata, no entanto, não se alinha às participações exuberantes dos meninos, Eder, Pedro e Cássio, que também estavam realizando participações exuberantes, como imitações de sons de carro (linhas 68 e 69) e cantoria em língua portuguesa (linhas 74, 86, 89, 90). Ao se alinhar às práticas linguísticas em língua ucraniana, Renata, que não se identificava como falante da língua ucraniana, embora assumisse ter em seu repertório alguns pedaços da língua (BLOMMAERT, 2010), cossustenta um *footing* de falante de língua ucraniana, o que Jane destaca na sessão de visionamento realizada comigo, conforme mostramos a seguir.

**Excerto 8** - (Segmento sessão de visionamento com Jakeline, Paula, Pati e Jane – 31/10/2013)

- |   |    |          |   |
|---|----|----------|---|
|   | 20 | Jakeline | Uhum. (.) Daí a professora Renata, Renata.        |
|   | 21 | Paula    | Ela falo o que que é pra escutá.                  |
|   | 22 | Jakeline | Aí vo[cê]   |
|   | 23 | Paula    | [( )]   |
| → | 24 | Jakeline | Aí você ficô quieta? ((Para Paula))               |
| → | 25 | Paula    | Eu fiquei quieta desde já, hhh.                   |
| → | 25 | Jakeline | Uhum, hhh. E por que vo-                          |
| → | 27 | Jane     | Ela entende ucraniano por isso que ela falô [( )] |
|   | 28 | Pati     | [( )] a Paula?                                    |
| → | 29 | Jane     | >[porque ela ia] falá<                            |
|   | 30 | Paula    | [( )]   |
| → | 31 | Pati     | ( Quem?)  |
| → | 32 | Jane     | A Renata.   |

- 33 Pati De história?  
 34 Jane Uhum.  
 → 35 Jakeline I por que que a Paula ficô quieta na hora que a professora perguntô (.) o que que é  
 36 pra escutá.  
 37 Pati [( )]  
 38 Paula [( )] como  
 39 Pati ( )  
 → 40 Paula Eu falei pra ela escutá ((Aponta para Pati)) (.) não pra psora( ).

Quando perguntei para Paula por que ela silenciou quando a professora Renata perguntou o que era para escutar (linhas 24 e 25), tive o turno interrompido por Jane que disse que Renata entendia ucraniano, por isso que ela tinha falado “Ela entende ucraniano por isso que ela falô [( )]” (linha 26), na sequência Jane também afirma >[porque ela ia] falá< (linha 29). Ou seja, ela compreende que, se Renata perguntou o que era para escutar (linha 78), tópico tratado por elas em língua ucraniana (linhas 73, 75 e 76 – Excerto 7), era porque Renata compreendia a língua, não teria falado se não compreendesse.

Assim, a interação da aula, somada ao comentário reflexivo de Jane, mostra que, independente das intenções de Renata, ao se alinhar às falas de Paula e Jane, ela assumiu um posicionamento de quem compreende a língua ucraniana, que foi cossustentado principalmente por Paula e Jane. Como Renata não era uma ouvinte endereçada e ratificada, o que confirma Paula (linha 40) na sessão de visionamento, elas silenciam, para não incluir Renata nos sentidos que estavam sendo produzidos em língua ucraniana, uma vez que Renata tinha assumido um *footing* de quem entende ucraniano ou também porque Renata assumiu um posicionamento institucional de professora e que de alguma forma se incomodou com a conversa das meninas.

Ou seja, nas práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana, além de produzirem sentidos em suas conversas, realizarem participações exuberantes multilíngues, em tom de cantoria, os participantes lidam com os posicionamentos que são assumidos e cossustentados nesses momentos e que provavelmente terão implicações para o curso da interação e para a aula. Renata cossustentou um posicionamento de quem entende ucraniano e, quando ela faz isso, as alunas silenciam, pois ela não era uma ouvinte ratificada.

A seguir, embora nos estendamos mais sobre como os participantes usam a língua ucraniana em conversas subordinadas a atividades escritas durante as aulas, apresentamos uma análise que mostra que nem todos os participantes conseguem produzir sentidos das práticas linguísticas em língua ucraniana e que isso também tem implicações para a interação e para além de questões de uso da língua.

No excerto 9, apresentamos um momento de conversa subordinada a uma atividade, cópia de conteúdo sobre crase da lousa, passado pela professora Augusta na aula de Língua Portuguesa. A conversa era mantida inicialmente por Pati e Rúbia, mas Paula e Inês Maria também foram selecionadas por Pati para participar.

**Excerto 9** - (Segmento “Eu não sei o que ela tá falando” - 47:20-48:27 – Vídeo Aula de Língua Portuguesa – 24/10/2013)

- 06 Pati [(° °) hahaha. OH Paula?]  
 07 [( )] ((conversas em sobreposição))  
 08 ((Paula para de escrever vira-se para trás e olha para Pati))  
 → 09 Pati [(° °)] ((fala em língua ucraniana<sup>96</sup> para Paula e Rúbia puxa Pati pela blusa quando ela começa falar))  
 10 [( )] ((conversas incompreensíveis em sobreposição))  
 11 [( )] ((conversas incompreensíveis em sobreposição))  
 12 Rúbia [(° °)]  
 ((linhas omitidas))  
 → 18 Pati [Entendeu Paula? ]  
 19 Paula ((Paula sinaliza que sim com a cabeça))  
 20 [( )] ((conversas em sobreposição))  
 → 21 Paula [( )] ((fala em língua ucraniana para Pati))  
 → 22 Jânio > (°que [você] disse)° < hahaha ((Jânio parou de copiar, começou a rir e olhou para Paula))  
 → 24 Rúbia [Que:::] ((Para Paula))  
 → 25 Pati [(° °)] (Para Rúbia)  
 26 Jânio [(° °)] Paula haha. (( Paula ficou com a face vermelha e voltou copiar))  
 27 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 28 Jânio [(° °)] (( Jânio fala em língua ucraniana para Paula))  
 29 Rúbia [(° °)] ((Fala para Pati))  
 30 Paula [( )] ((Paula fala em língua ucraniana para Jânio))  
 31 Jânio [hahah]  
 → 32 Pati [(° °)] (Para Inês Maria que estava sentada na carteira na sua frente))  
 → 33 Inês Maria [(° °)] ((Para Pati))  
 34 [( )] ((conversas em sobreposição))  
 → 35 Rúbia Eu não sei o que ela tá falando, tá falando tudo em ucraniano (( Olha para Inês Maria e depois para os lados))  
 36 ((° não é de você °))  
 → 37 Inês Maria ((° não é de você °))  
 → 38 Pati [(° °)] haha. (( Para Inês Maria enquanto Rúbia puxa Pati pela blusa))  
 39 [( )] (Conversas sobrepostas))  
 → 40 Pati (° °) ((Fala misturada com riso)) ((Rúbia puxa Pati pelo ombro para virar ))  
 41 Rúbia O que você tá falando ah::: (abaixa a cabeça e encosta sobre a carteira))  
 42 (0,2) ((Conversas))

Pati, que vinha mantendo uma conversa com Rúbia, seleciona Paula como ouvinte endereçada (linha 06). Paula, na sequência, faz um comentário para Pati em língua ucraniana (linha 21) que não é compreendido por Rúbia que inicia um reparo [Que:::] (linha 24) que não é levado a cabo, mas que é compreendido por Jânio, um ouvinte por acaso, que sinaliza a compreensão de sentidos da fala de Paula por meio de risos “(°que [você] disse)° < hahaha”,

<sup>96</sup> A fala na gravação não estava inteligível para transcrição. A professora de língua ucraniana, que participou da transcrição, reconheceu o uso da língua ucraniana, porém, não conseguiu compreender o conteúdo da fala.

se alinhando à fala de Paula (linhas 26 e 28) e ambos passam a manter uma conversa (linhas 22, 26, 28, 30 e 31), o que leva Paula a abandonar seu alinhamento com Pati, passando a manter um enquadre com Jânio.

Pati, por sua vez, seleciona Inês Maria que estava sentada na carteira a sua frente e em tom de voz baixo fala algo para ela (linha 32) e é ratificada por ela em adjacência (linha 33). Rúbia sinaliza que a fala era em língua ucraniana e que não estava conseguindo produzir sentido sobre o que estava sendo dito, “Eu não sei o que ela tá falando, tá falando tudo em ucraniano” (linha 35). Inês Maria a ratifica em língua portuguesa e diz que não era sobre ela “(o não é de você °)” (linha 37). Pati continua fazendo comentários seguidos por risos (linhas 38 e 40) e Rúbia, insistindo em querer saber o que ela estava falando, conforme mostra a análise multimodal, pois puxa Pati pela blusa, depois pelo ombro, depois abaixa a cabeça sobre a carteira (linhas 38, 40 e 41), e as suas falas “O que você tá falando ah:::” (linha 41), “Eu não sei o que ela tá falando, tá falando tudo em ucraniano” (linha 35), e dá pistas insistindo em saber o que Pati falava (linhas 38, 40 e 41).

Cabe ressaltar que Rúbia, em entrevista e em respostas ao questionário, avaliou que consegue se comunicar em língua ucraniana, mas tem dificuldades de compreensão. Além disso, em sua casa com a irmã, ela só fala em língua portuguesa, e com a mãe, embora a mãe fale com ela também em língua ucraniana, responde em língua portuguesa e nem sempre compreende. Isso mostra que, ser um membro do grupo e não ter recursos linguísticos suficientes para compreender significados pode resultar em exclusão nesses pisos conversacionais mantidos pelos alunos paralelamente às atividades.

O uso da língua ucraniana pelos participantes em pisos conversacionais cossustentados em torno da discussão de atividades e de conteúdos das aulas foi menos observado. Menor ainda foram os usos da língua ucraniana em pisos conversacionais envolvendo toda a turma e os professores.

Nas situações que foram observados esses usos, os participantes usaram a língua ucraniana em pisos conversacionais cossustentados por alguns participantes. Ilustramos com a aula de História, na qual Anita se alinha ao piso conversacional de Antônio, Lauro e Ivan usando a língua ucraniana e depois eles passam a discutir a atividade em língua ucraniana e em língua portuguesa, por meio de translíngua, conforme apresentamos na vinheta narrativa a seguir.

Anita passou cinco questões na lousa sobre o Brasil (devido à semana da independência do Brasil) para serem respondidas pelos alunos em grupos de até 4 pessoas, para depois serem apresentadas para a turma toda. Após passar as questões,



Anita destinou a aula para que os alunos formassem os grupos e respondessem as questões. Os alunos formaram os grupos. Como eu estava sentada mais ao meio da sala fiquei próxima ao grupo de Antônio, Lauro e Ivan. Ivan estava incumbido de ser o escriba e copiava lentamente as perguntas da lousa. Antônio contava para eles sobre a compra de um trator, alternando seu relato entre a língua portuguesa e a língua ucraniana. Anita, que passava pelos grupos, vai até eles e chama a atenção em língua ucraniana. Ela disse para os alunos: *Ходім до роботи. Без говорення* (vamos, vamos, trabalhar chega de conversa), Lauro respondeu: *Ми тепер працюємо* (estamos fazendo a atividade). Ela respondeu: *Нуто починайти писати також* (então comecem a escrever também). Depois ao passar por mim conta o ocorrido em português. Ainda salientou que eu observasse os meninos que passaram a discutir sobre a atividade em língua ucraniana ((observo e eles, olhando para as perguntas, conversavam em língua ucraniana e em língua portuguesa)) (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013).

O uso da língua ucraniana em pisos conversacionais com os professores e todos os alunos da turma como ouvintes endereçados ocorreram em situações particulares e, nas aulas de alguns professores, por exemplo, quando Anita usou a língua ucraniana para questionar os alunos sobre a não entrega de um trabalho sobre o filme “*Made in Ucrânia*”, passado na semana da Cultura Ucraniana na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013), ou quando os participantes tornaram relevante desconhecer palavras em língua portuguesa com igual significado e usaram palavras em língua ucraniana, seguida de uma busca de tradução para o português.

Na vinheta narrativa a seguir, Nicolas está dando uma explicação sobre a cadeia carbônica do querosene em um piso conversacional cossustentado com toda a turma, ele usa um exemplo em língua ucraniana e em seguida solicita participação dos alunos para a apresentação de uma palavra equivalente em língua portuguesa.

Nicolas estava explicando sobre a cadeia carbônica do querosene, passou a cadeia na lousa e começou a dar exemplos de uso do querosene, citou que o querosene era muito utilizado antigamente nas ‘*лямпа*’<sup>97</sup> quando ainda não havia energia elétrica e que, se os alunos perguntassem para seus avós, eles iam contar. Na sequência, ele diz não lembrar como se falava em língua portuguesa ‘*лямпа*’. Nicolas seleciona todos os alunos como ouvintes e faz uma pergunta sobre o significado de ‘*лямпа*’ em língua portuguesa. Rafael diz: ‘*liquinho*’, Nicolas diz que não podia ser, pois *liquinho* era a gás. Como os alunos não sabiam responder, Nicolas disse que deixaria como tarefa de casa para que eles perguntassem para a *Баба* (vó) e para o *дід* (vô) o que significava ‘*лямпа*’ em língua portuguesa. Fabrícia toma o turno e diz que não ia adiantar perguntar para a *Баба* e para o *дід* deles, pois se eles não sabiam o que era em português, a *Баба* e o *дід* também não iam saber (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2013).

Nicolas, primeiramente usou a língua ucraniana para citar um objeto usado antigamente na comunidade para iluminação nas casas, “*лямпа*”, trazendo a língua ucraniana para o piso de discussão sobre o conteúdo. Na sequência, ele não lembra o termo equivalente

<sup>97</sup> Não foi encontrada tradução para a palavra em língua portuguesa.

em língua portuguesa e passa a questão para os alunos, os quais também não apresentam um termo equivalente em língua portuguesa. Diante disso, ele sugere que os alunos pesquisem com seus avós, Баба e дід. Fabrícia se alinha a sua fala e salienta que eles poderiam não saber, uma vez que nem eles, os alunos, sabiam o que significava o objeto em língua portuguesa. Assim, Fabrícia também indexicaliza que as pessoas mais velhas da comunidade têm menor conhecimento da língua portuguesa que os mais jovens.

Ao buscar o significado em língua portuguesa, Nicolas sinaliza ser necessário apresentar tal termo em língua portuguesa. Cabe ressaltar que os alunos não sabiam também o que significava o termo em língua portuguesa. Para a aula seguinte, os alunos não tinham encontrado um termo equivalente em língua portuguesa e até mesmo Nicolas pesquisou e não encontrou.

A seguir, apresentamos outro dado nesse sentido. O professor Rubens, durante um ditado na aula da Sociologia, faz uma pausa, para a explicação e exemplificação do conteúdo, cita um exemplo em língua ucraniana e da religião Católica do rito ucraniano e revela não saber um significado equivalente em “brasileiro”.

**Excerto 10** – (Segmento “Em brasileiro não sei o que é” - 21:37-24:32 - Aula de Sociologia – 16/10/2013)

	24	Rubens	Então as- (.) relação social é quando os indivíduos agem do mesmo modo
	25		(.) Geralmente dentro de igrejas mesquitas e o (.) sinagogas.
	26		(.)
	27	Rubens	Veja bem nem que não (.) não [faça parte] >da da< religião mas se a pessoa tá =
	28	Rafael	[( )] ((para Fabrícia))
→	29	Rubens	= dentro de uma igreja (.) quando alguma (.) geralmente fazê o sinal da cruz
→	30		todo mundo faz igual na mesma no mesmo momento, o Поклони vocês já Práticas de genuflexão ou prostrações <sup>98</sup>
→	31	Rubens	ouviram falá né, o que é Поклони: [ os] ucranianos [sabem] i em brasileiro=
→	32	Jorge	(((levanta a mão))) [( ucraniano )] ((fala
→	33		algo ininteligível acenando movimentos com a mão para baixo e para cima))
→	34	Rubens	=[não vô sabe] nem o que é,
→	35	Antônio	[( >° °< )] ((fala em língua ucraniana para Jorge))
→	36	Rubens	mas é um dia especial onde as pessoas [(praticam)] [( )]
	37	Fabrícia	[( )]
→	38	Antônio	[O Jorge] [( )] psor
	39	Jorge	[( )]
→	40	Rubens	(°O que °) Jorge?
→	41	Jorge	(não nada )
	42	Antônio	Ele falô ([ ] (igreja) haha)
	43	Jorge	[ (haha)]

<sup>98</sup> Não há uma tradução literal para a língua portuguesa. Guérios (2007) traduziu como prostrações e a professora de língua ucraniana que auxiliou nas transcrições deste trabalho usou o termo genuflexão. O termo “Поклони”, segundo Guérios (2007), refere-se a um dos rituais do rito oriental da Igreja Católica que não existe no rito latino. Esse ritual é constituído de uma série de rezas, acompanhadas de prostrações até o chão, que se estendem durante horas no último domingo da Quaresma.

44	Emília	((Faz expressão de riso))
45	Rubens	(°isso°) então coloca o asterisco
46	♂	°asterisco°
47	Rafael	( )
48	Rubens	<segundo Weber>

Rubens (linha 24) inicia uma explicação sobre o conteúdo que estava ditando para os alunos. Ele traz para a explicação a religião e a igreja (linhas 29, 30 e 31). Especificamente, ele cita um exemplo em língua ucraniana, o “Поклони”, e ao dizer “vocês já ouviram falá né”, não deixa espaço relevante para transição de turnos.

Rubens não sinaliza que fez uma pergunta, mas uma afirmação de que os alunos já tinham ouvido falar, indexicalizada pelo “né”. Depois, na sequência, ele sinaliza uma pergunta retórica “o que é Поклони: [os] ucranianos [sabem]” (linha 31), pois embora tenha dito “o que é” e depois pronunciado o final da palavra “Поклони:” com ênfase de som, ele não deixa espaço relevante para tomada de turno, para uma possível resposta, já citando que “[os] ucranianos [sabem]”. Jorge tentou se autosselecionar logo após Rubens ter dito “o que é Поклони: [os]” (linha 31), levantando a mão (linha 32), mas não é ratificado por Rubens. Em seguida, Jorge fala algo ininteligível em sobreposição à fala de Rubens ([ ucraniano ) ] (linha 32) e faz movimentos com a mão para baixo e para cima. Assim, embora Rubens tenha feito uma pergunta retórica sobre o que era “Поклони”, Jorge sinaliza querer responder tanto pela autosseleção, erguendo a mão, como pelos movimentos que faz com a mão.

Depois de Rubens terminar seu turno dizendo que, em “brasileiro”, não saberia o que seria, “[não vô sabe] nem o que é” (linha 34), Antônio, em língua ucraniana, faz um comentário (linha 35) para Jorge, demonstrando ter se alinhado à fala dele. Na sequência, Antônio se autosseleciona, endereçando sua fala para Rubens e cita algo sobre Jorge “[O Jorge] [( )] psor” (linha 38), que é sobreposta pela fala de Jorge (linha 39). Rubens ratifica Antônio e seleciona Jorge para falar “(°O que °) Jorge?” (linha 40). Jorge, em adjacência, inicia seu turno dizendo que não era nada “(não nada )” (linha 41). Antônio, por sua vez, toma o turno novamente e tenta relatar o que Jorge tinha falado e tem sua fala sobreposta pelos risos de Jorge (linha 43), seguida pelo riso de Emília (linha 44), que sinaliza ter produzido sentidos do que estava sendo dito. Embora a fala não tenha ficado audível na gravação, pude perceber que Jorge falou algo no sentido de que era dia de ucraniano ir à igreja em tom de ironia (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2013), uma vez que alguns membros da igreja eram criticados na comunidade por ir à Igreja somente em dias especiais, para o Natal, para a Páscoa, no período de quaresma. Cássio, por exemplo, foi criticado pelos meninos na entrevista de grupo focal por ir à igreja só em dias especiais. Na

sequência, Rubens dá pistas para que eles se alinhem ao ditado, ao qual ele dará sequência, “(‘isso’) então coloca o asterisco” (linha 45).

Rubens traz, assim, para o piso conversacional cossustentado com toda a turma, durante a exemplificação de conteúdo da aula um termo em língua ucraniana, da religião professada pela maioria dos alunos e a igreja frequentada por todos os alunos da turma, mesmo que por alguns, aqueles membros que são criticados, apenas nos Dias Santos. Ao afirmar que os alunos já deveriam ter ouvido falar do “Поклони”, ele associa-os como pertencentes a um grupo étnico e religioso. Rubens ratifica a língua e a cultura local, ao trazê-las como exemplo, mas também quando se justifica que não sabe em “brasileiro”, indexalizando que pretendia apresentar o significado em português.

Rubens, assim como Nicolas, embora usem expressões em língua ucraniana em pisos conversacionais cossustentados com toda a turma para tratar do conteúdo da aula, ratificando e legitimando a cultura local e os “saberes locais” (PIRES-SANTOS et al, 2015, p. 53), ao buscarem uma tradução em língua portuguesa, demonstram que eles também desconheciam o significado em português e que sentem a necessidade do uso do português, mesmo todos conhecendo a realidade local e compreendendo os termos usados em ucraniano. Ou seja, podemos depreender que a isso talvez esteja subjacente uma ideologia da língua portuguesa nas aulas, uma ideologia monolíngue e homogeneizante de que é necessário que as discussões sobre o conteúdo das aulas sejam em português, mesmo que esses participantes participem de práticas multilíngues cotidianamente.

Entretanto, nem todos os professores que dispunham da língua ucraniana em seus repertórios e que eram identificados como falantes de ucraniano usavam ucraniano em pisos conversacionais cossustentados com os alunos sobre a pauta da aula. Alguns professores usavam o ucraniano com alguns alunos e em algumas situações. Por exemplo, Berenice, professora de Geografia, usou algumas vezes em conversas com alguns alunos na carteira.<sup>99</sup> Já Atílio não costumava usar a língua ucraniana em interações relacionadas aos conteúdos de suas aulas de Língua Espanhola e nem os alunos costumavam se autosselecionar para participar de suas aulas usando a língua ucraniana, embora reconhecessem o professor como alguém do grupo. No excerto do diário de campo a seguir, mostramos como Leonardo ratifica Atílio como um interlocutor para uma saudação em língua ucraniana.

---

<sup>99</sup> A professora de Geografia costumava cossustentar pisos conversacionais em ucraniano com alguns alunos, como Antônio, Lauro, Ivan e Rafael. Todavia, conforme relatado na metodologia, ela não aceitou filmagem nas suas aulas e também não participou de entrevista para comentar sobre essas práticas. Mas, segundo Lauro, eles costumavam conversar com ela em ucraniano fora da escola sobre assuntos variados e isso ocorria na escola algumas vezes.

No final da aula, bate o sinal para a saída, como não temos muito tempo até a saída dos ônibus, Atílio, eu e os alunos guardamos rapidamente os materiais. Quando eu estou retirando a câmera, Leonardo ao sair da sala passa ao lado da mesa de Atílio e diz: ‘Слава Ісусу Христу’, que significa em português ‘Louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo’. Atílio responde: ‘Слава на віки’, que em português é ‘Para sempre seja Louvado’ (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2013).

Com esse dado, podemos ver que Atílio é ratificado como um interlocutor e como um membro da Igreja Católica do rito ucraniano.

Diferentemente da professora de língua espanhola, participante da pesquisa realizada por Krause-Lemke (2010), que convocava os alunos para participar das aulas de língua espanhola por meio da língua ucraniana, fazendo com que os alunos trouxessem seus saberes linguísticos em língua ucraniana, nas aulas de língua espanhola do 3.º H, isso não ocorria, mesmo o professor sendo um interlocutor ratificado pelos alunos como falante de língua ucraniana e como membro do grupo. Portanto, identificamos que, embora haja um uso recorrente da língua ucraniana nas aulas, que os alunos se sintam à vontade para realizar práticas linguísticas em língua ucraniana em conversas paralelas ou subordinadas às atividades, ou em grupos particulares usar a língua ucraniana mesmo para a realização das tarefas, os pisos conversacionais sustentados com toda a turma eram majoritariamente em língua portuguesa, mesmo quando o professor dispunha da língua ucraniana em seu repertório linguístico e era identificado como falante de ucraniano.

Nesta subseção, apresentamos como os participantes alunos e professores usavam a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas do 3.º H.

Mostramos que os participantes que mais costumavam usar a língua ucraniana nas aulas eram os alunos e em pisos conversacionais paralelos à interação focal das aulas ou subordinadas às atividades com o texto escrito. Nessas conversas, os alunos falavam de assuntos alheios ao conteúdo das aulas, sobre suas vidas pessoais, acontecimentos, atividades domésticas, fofocas etc. Os alunos, principalmente, Pati, Paula, Lauro, Emília, Fabrícia, Jânio, Jane, Selma, Rafael, Antônio, Ivan, costumavam usar a língua ucraniana e realizar práticas de translinguagem nas conversas, alternando entre práticas linguísticas em língua portuguesa e língua ucraniana. Além disso, os alunos também usaram a língua ucraniana para realizar participações exuberantes de cantorias, práticas que comumente também realizavam em língua portuguesa. Nessas práticas linguísticas, os participantes estabelecem fronteiras, excluem e incluem participantes, indexalizam pertencimento etc.

As atividades de letramento escolar, como cópias da lousa ou da TV *pendrive*, resolução de atividades do livro ou no caderno, individuais ou em grupos, assim como o comportamento exuberante dos adolescentes e a flexibilidade dos professores na organização da sala de aula contemporânea, possibilitavam a coconstrução desses espaços durante as aulas. Geralmente, a maioria dos professores não se opunha às conversas subordinadas às atividades, fossem elas por meio das práticas linguísticas em língua ucraniana, em língua portuguesa ou nas duas línguas.

Embora a maioria das práticas linguísticas envolvendo a língua ucraniana fossem relacionadas a pisos conversacionais que não envolviam os conteúdos ou tópicos das aulas, os participantes, alunos e professores, também usaram, mesmo que reduzidamente a língua ucraniana em pisos de conversas sobre os tópicos e conteúdos das aulas, em situações envolvendo grupos particulares e interações entre alguns pares, como vimos o caso da professora Anita com Lauro, Antônio e Ivan e em situações extra-aula para saudações como Leonardo para saudar o prof. Atílio. Em pisos conversacionais envolvendo os professores e toda a turma, as práticas linguísticas que envolviam o uso da língua ucraniana ocorreram em algumas situações que envolveram o conhecimento local e indexicalizou pertencimento, situações nas quais os participantes também buscaram uma tradução para o português. Nem todos aqueles que dispunham da língua ucraniana em seus repertórios fizeram uso desse recurso, professores e alunos.

Esses dados nos levam a apontar que, nas aulas do 3.º H, os participantes reconhecem certos limites das práticas multilíngues, práticas linguísticas em língua ucraniana e de translíngua.

Na próxima seção, apresentamos o uso da língua ucraniana nas aulas do 6.º G.

#### 4.2.2 As práticas linguísticas no 6.º G: “bem que a professora podia dar aula em ucraniano pra nós”

Nesta subseção, apresentamos como os participantes, alunos e professores da turma do 6.º ano G, usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas.

A seguir, mostramos como em uma aula de Língua Portuguesa, os alunos usam a língua ucraniana em um piso conversacional de discussão subordinado à atividade. Os alunos realizavam a escrita de uma história para a confecção de um livro. Veridiana passava nas carteiras lendo os textos, fazendo correções e tirando dúvidas. José se autoseleciona para perguntar sobre o horário do recreio para Veridiana e, na sequência, é satirizado em língua

ucraniana pelos colegas, levando-os a manterem uma discussão subordinada à atividade e à interação focal.

**Excerto 11-** (Segmento “ голодний бідний?” – 32:00-37:41 – Aula de Língua Portuguesa – 23/10/2013)

- 53 Francisca ( ) (( Para Veridiana))  
 → 54 Veridiana ( ) ((Olha no relógio e fala algo para Francisca))  
 55 (7,0) ((Veridiana se dirige para sua mesa na frente da sala))  
 56 Veridiana ( né) ((Para alguém na carteira da frente))  
 57 (1,0)  
 → 58 José Professora vai demorá pro recreio?  
 → 59 Veridiana Só mais um pouquinho criança (.) Só mais um pouquinho.  
 60 (.)  
 → 61 Alceu °Oh голодний [бідний]°  
 °Oh tá com fome [coitado]°  
 → 62 Danilo [ > °Поцілуйся] (в сраку)°<]  
 °>Beije (sua bunda)°<°  
 → 63 José Você, coitado: ((Caio olha para Danilo))  
 → 64 (1,0) ((Caio olha para José))  
 → 65 Caio ( ) (0,7) ( ) ((Para José))  
 66 Paulo °você vai fica esse ano inteiro:° ((Para Jakeline))  
 67 Jakeline [( )] ((Para Paulo))  
 → 68 José [( )] ((Caio, José, Alceu, Miguel e Danilo fazem expressão de riso))  
 → 69 Alceu ( ) ((Danilo, Caio e Miguel olham para ele))  
 → 70 Caio ( ) °haha°  
 71 Paulo °Vai ficá né:° ((Sinaliza positivamente com a cabeça para Jakeline))  
 72 Venderlei ( [ )] ((Para alguém próximo a sua carteira))  
 → 68 José [( )] ((Caio, José, Alceu, Miguel e Danilo fazem expressão de riso))  
 → 69 Alceu ( ) ((Danilo, Caio e Miguel olham para ele))  
 → 70 Caio ( ) °haha°  
 71 Paulo °Vai fica né:° ((Sinaliza positivamente com a cabeça para Jakeline))  
 72 Venderlei ( [ )] ((Para alguém próximo a sua carteira))  
 73 Paulo [(°vai] fica depois°) ((Para Jakeline))  
 → 74 José ( ) ((Para Caio com expressão séria))  
 → 75 Veridiana °xi°>Eu só quero saber assim<  
 → 76 Caio ( ) ((Para José))  
 77 Veridiana Se essa história que [vocês tão cri]ando  
 → 78 Caio [( )] ((Para José))  
 → 79 Veridiana Xi:: (0,4) se vocês (.) comprariam o livro que vocês estão escrevendo.  
 80 (.)  
 81 Júlio Não::  
 82 Veridiana S[i::m]  
 83 Joaquim [Sim::  
 84 [Sim::] ((Algumas meninas em coro))  
 85 Veridiana Todo mundo tem que dizer que sim.

José, após Veridiana voltar para a mesa do professor no centro da sala (linhas 55 e 57), se autoseleciona e endereça a fala para ela, perguntando “Professora vai demorá pro recreio?” (linha 58). Em adjacência, Veridiana o ratifica “Só mais um pouquinho criança (.) Só mais um pouquinho.” (linha 59). Na sequência, Alceu e Danilo sinalizam que se orientaram para o piso conversacional de José e Veridiana (linhas 58 e 59), Alceu em tom de

voz baixo e por meio da língua ucraniana comenta ““Oh голодний [бідний]”” (linha 60). Danilo ainda em sobreposição a Alceu e também usando a língua ucraniana diz [ >°Поцілуйся] (в сраку)°<] (linha 61), e ambos assumem um *footing* de satirizar José, por ele ter recebido como resposta de Veridiana que o recreio demoraria um pouco<sup>100</sup> ou por ter sido chamado de criança.

José, na sequência, demonstra se alinhar a uma das falas, ao dizer “Você, coitado:” (linha 63), provavelmente a de Danilo, uma vez que Caio olha para Danilo, durante a fala de José<sup>101</sup> (transcrição multimodal linha 63). Ao fazer isso, José também dá pistas de que compreendeu e produziu os sentidos das práticas linguísticas em língua ucraniana e, ao revidar os colegas, sinaliza o início de uma discussão.

Na sequência interacional, embora os turnos não sejam audíveis, sendo identificados somente por meio de análise multimodal, é possível perceber pistas de que Caio também se engajou no piso conversacional dos colegas. Caio, após se orientar para a ação de José de revidar os colegas, “Você, coitado:” (linha 63), olha para José (linha 64), diz algo para ele que é inaudível (linha 65). José o ratifica e também diz algo inaudível (linha 68) que levou ele, Caio, Alceu, Danilo e Miguel a rirem (linha 68). Na sequência, percebe-se que Alceu toma o turno (linha 69), depois Caio (linhas 70, 76 e 78) e José (linha 75 e 76) até Veridiana dar pistas para que eles se engajem no piso proposto por ela sobre a produção do livro, ““xi° >Eu só quero saber assim<” (Linha 75), “Xi:: (0,4) se vocês (.) comprariam o livro que vocês estão escrevendo.” (Linha 79).

Na sequência da interação apresentada, não chegamos aos conteúdos das práticas linguísticas de José, Caio e Alceu a partir da linha 65, uma vez que os turnos de fala eram inaudíveis e só foram identificados por uma análise multimodal dos dados em vídeo. No entanto, esse dado é relevante para mostrar que as práticas linguísticas em língua são usadas pelos participantes em momentos interacionais subordinados a uma atividade da aula e que essas falas subordinadas à atividade não são previstas na organização da participação em aula, por isso, os volumes de fala são relativamente baixos, inteligíveis e até inaudíveis por outros

<sup>100</sup> O fato de eles assumirem esse *footing* pode estar relacionado ao fato de José ter sido chamado de criança por Veridiana ou a dados que transcendem a interação. José costumava ser reconhecido por ter bastante fome durante o lanche, algumas vezes isso chamava a atenção dos alunos, como no dia em que Francisca e Célia, após o lanche, correram para me contar que José tinha comido três cachorros-quentes no lanche e se questionavam como ele, tão pequeno, tinha conseguido comer tanto (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2013). (José saía de casa para ir para a escola por volta das 10:45 da manhã, caminhava cerca de 40 minutos até o ponto onde um senhor fazia o transporte dele e de mais algumas crianças até o ponto de ônibus, chegava na escola por volta das 13:00, o lanche era servido às 15:20, certamente devia estar com muita fome sempre).

<sup>101</sup> Nesse momento, o ângulo da câmera não estava focado na direção de José, por isso a pista do olhar de Caio foi determinante para a compreensão de quem era o interlocutor endereçado.



participantes na arena física da sala de aula. Quando essas falas se tornam foco de orientação de Veridiana, ela tenta engajar os alunos na atividade ou alinhá-los no piso conversacional de discussão sobre a realização da tarefa proposta. Dessa maneira, o modo como José, Caio, Alceu e Danilo cossustentavam o piso de discussão em língua portuguesa e língua ucraniana, com tom de voz relativamente baixo ou até mesmo inaudível para transcrição<sup>102</sup>, tem relação com o andamento e a organização dos modos de participação na aula e não somente com seus repertórios linguísticos.

Os alunos também usavam a língua ucraniana em pisos conversacionais sobre a realização e andamento de atividades nas aulas com colegas. O excerto, a seguir, ilustra um diálogo em língua ucraniana entre Vanderlei e Estela sobre a realização de uma atividade na aula de Língua Inglesa.

Os alunos sentados em suas carteiras realizavam, depois da explicação de Bárbara, uma atividade no livro de Língua Inglesa. Passados alguns minutos, Vanderlei pergunta em língua ucraniana para Estela, sentada na sua frente, se ela tinha terminado a atividade ‘Ви закінчили?’ (Você terminou?). Estela ratifica Vanderlei também em língua ucraniana ‘ще немає’ (Ainda não). Vanderlei na sequência diz: ‘Я нічого не знаю’ (eu não sei nada), Estela o ratifica também em língua ucraniana: ‘я теж’ (Eu também). Eles continuam fazendo a atividade. Como não voltam a tomar o turno, pergunto para Estela o que ela e Vanderlei tinham falado, pois eu estava mais próxima dela. Depois no restante da aula, dirigi meu olhar para os dois de modo mais atento e as práticas linguísticas que sucederam foram em língua portuguesa (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2013).

O tópico da conversa entre Vanderlei e Estela não era o conteúdo da atividade, mas o andamento da atividade. Esse dado é relevante para mostrarmos que os alunos usam a língua ucraniana para tratar do andamento das atividades, embora tenha sido identificado em menor proporção em relação ao uso da língua portuguesa, pois como também mostra o excerto do diário de campo, o restante das interações da aula, que ocorreram entre Vanderlei e Estela, foram em língua portuguesa. Vanderlei e Estela usam práticas de translinguagem para conversar sobre o andamento da atividade em língua inglesa.

No dado a seguir, apresentamos como José usa a língua ucraniana para participar de um piso conversacional de correção da fala de Vanderlei na aula de Língua Portuguesa, mantido por alguns alunos.

<sup>102</sup> Por isso, optamos por não fazer também uma abordagem quantitativa das ocorrências de práticas linguísticas em língua ucraniana e de translinguagem, pois não era possível chegar à análise de muitas falas, inaudíveis até mesmo na observação. Cabe ressaltar que essa forma de organização da participação dos alunos nas aulas não era particular das aulas de Língua Portuguesa, mas ocorria também nas aulas de Matemática, nas aulas de Ciências, nas aulas de Artes e de Ensino Religioso.

Os alunos produziam uma poesia no caderno. Veridiana passava nas carteiras lendo os trabalhos e fazendo correções, e Vanderlei tomou o turno e em tom de voz alto disse que estava com dor no ‘zóio’. Na sequência, os participantes ficam em silêncio e não demonstram relevância para a fala de Vanderlei. Vanderlei faz em seguida uma hipercorreção, dizendo ‘zólho’. Veridiana, que estava próxima a carteira de José e Miguel, ri e alguns alunos se alinham ao riso. Júlio diz que não é ‘zólho’. Na sequência, José se autosseleciona e diz: ‘tem que falá *мине болять мої очі*’ (Está doendo meu olho). Veridiana ratifica José e diz: ‘vai começar falar em ucraniano agora, aí nós não vamo entender’ e olha para mim. José diz: ‘bem que a professora podia dar aula em ucraniano pra nós’. Caio diz: ‘é mesmo’. Wilson se alinha a eles e diz: ‘iii e daí os burro que não sabem’. Júlio já na sequência se alinha à fala de Wilson e diz: ‘o que que você falou aí? Quem que é burro aqui e daí se não falar o que você tem haver com isso?’. Wilson diz: ‘tô falando dos burro como eu que não sabe’. Na sequência Veridiana pede para eles se engajarem na produção da poesia. Os alunos se orientam para o texto que estavam produzindo e eu pergunto para Estela o que José tinha falado (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2013).

Nessa sequência interacional, em que os alunos realizavam uma atividade de escrita de uma poesia, Vanderlei se autosseleciona para comentar que estava com dor no olho, possivelmente no sentido de dizer que era de escrever muito. Ao fazer esse comentário, ele usa uma variante de “olho”, “zóio”, e os colegas dele e Veridiana não se orientam ou dão relevância para a fala dele, mas quando Vanderlei, na sequência, faz uma hipercorreção e fala “zólho”, Veridiana se orienta para a fala dele e ri, o que também fazem alguns colegas. Júlio faz uma correção e diz que não é “zólho” e José usando a língua portuguesa e a língua ucraniana diz para Vanderlei como ele deveria falar que estava com dor no olho, “tem que falá *мине болять мої очі*”. A ação de José aponta para dois sentidos: um que ele fez a correção da fala de Vanderlei em língua ucraniana; e outro que José sugeriu que Vanderlei em língua ucraniana, já que parte de sua fala foi em língua portuguesa “tem que falá”, passando depois para a língua ucraniana “*мине болять мої очі*”.

Veridiana se alinha à fala de José, comentando o uso da língua ucraniana por ele, endereçando o olhar para mim, destacando que não entenderíamos a fala dele em língua ucraniana. José sugere que as aulas podiam ser em língua ucraniana “bem que a professora podia dar aula em ucraniano pra nós”. Caio concorda com José, já Wilson problematiza a questão, ressaltando como ficariam aqueles alunos que não tinham conhecimento/competência em língua ucraniana, identificando-os como “burros”. Júlio se alinha à fala de Wilson e o ratifica negativamente, questionando o que ele havia falado sobre aqueles alunos que não eram falantes de língua ucraniana e ressalta que não era problema dele. Júlio costumava usar a língua ucraniana algumas vezes na escola, no entanto, ele se identificava como não falante de língua ucraniana, uma vez que, segundo ele, não tinha conhecimento suficiente para compreender todas as práticas linguísticas nessa língua, logo, para ele, Wilson tinha categorizado ele também como burro.

Wilson, por sua vez, na sequência se explica, dizendo que ele mesmo não tinha conhecimento em língua ucraniana e se identificava como burro. Wilson, embora tivesse uma mãe e uma avó que costumavam realizar práticas linguísticas em língua ucraniana, se reconhecia como “não falante de língua ucraniana” e na escola não se observou ele usando essa língua. Wilson torna relevante em sua fala não somente a problematização em relação aos alunos que não tinham conhecimento linguístico em língua ucraniana, mas o fato desse não ser reconhecido como negativo, uma vez que apontou ser negativo não ser falante de ucraniano.

A prática de translinguagem de José, envolvendo o uso da língua ucraniana e da língua portuguesa, estava relacionada à correção da fala de Vanderlei, mas com o alinhamento de Veridiana que tornou relevante o uso de práticas linguísticas em língua ucraniana, a hipercorreção de “olho” feita por Vanderlei. A correção da fala dele deixaram de ser foco de orientação dos participantes. Iniciou-se uma discussão sobre as aulas serem ministradas em língua ucraniana, a qual foi encerrada por Veridiana que deu pistas para que os alunos participantes da discussão voltassem a se engajar na escrita da poesia.

A seguir, apresentamos como os participantes, também os alunos, usavam a língua ucraniana por meio de autosseleção para participar de pisos conversacionais cossustentados com a professora Bárbara na aula de Língua Inglesa. A partir de um mesmo segmento interacional, mostramos como, na sequencialidade da interação, os alunos realizam práticas linguísticas em língua ucraniana para responder a chamada da aula, apresentar justificativas sobre a não realização da tarefa e fazer comparações entre a língua inglesa e a língua ucraniana. No excerto, a seguir, Paulo responde a chamada em língua ucraniana.

**Excerto 12** - (Segmento “Я не знаю ніч” – 4:01-7:41 - Aula de Língua Inglesa – 20/10/2013)

→	01	Bárbara	Mauro::
	02		(.)
→	03	Mauro	<i>present</i>
	04		(.)
	05	Bárbara	Alice
	06		(.)
→	07	Alice	<i>present</i>
	08		(.)
	09	Bárbara	Miguel
	10		(.)
→	11	Miguel	<i>present</i>
	12		(.)
	13	Bárbara	Paulo
→	14	Paulo	>Я: не знаю як: сказати< >Eu: não sei como: dizer<
	15		(.)

	16	Bárbara	Francisca
	17		(.)
→	18	Francisca	<i>present</i>
	19		(.)
	20	Bárbara	Roberta
	21		(.)
→	22	Roberta	<i>present</i>
	23		(.)
	24	Bárbara	Vanderlei
	25		(.)
→	26	Vanderlei	presente
	27	Bárbara	Wilson
→	28	Wilson	<falou presente> ((para Vanderlei))
	29	Bárbara	ok::

Bárbara, no início da aula, fazia a chamada. Ela chamava pelos nomes e os alunos respondiam em língua inglesa, falando *present*, como por exemplo, Mauro (linha 03), Alice (linha 07) e Miguel (linha 11). Quando Bárbara chama Paulo (linha 13), ele responde em língua ucraniana “>Я: не знаю як: сказати<” (linha 14), dizendo que não sabia como dizer. Paulo fala em tom de voz bem audível e com prolongamento de sons. Na sequência, Bárbara segue chamando alunos, como Francisca (linha 16), Roberta (linha 20), Vanderlei (linha 26) e Wilson (linha 27). Francisca e Roberta respondem em língua inglesa (linhas 18 e 22), já Vanderlei responde em língua portuguesa (linha 26) e Wilson se orienta para a fala dele, destacando a resposta em língua portuguesa “<falou presente>” (linha 28), dando pistas de que era esperado que a resposta fosse em língua inglesa.

Durante as aulas, Bárbara costumava orientar os alunos para que participassem das aulas usando a língua inglesa, não só na chamada, mas também nas saudações com ela. Desse modo, Paulo tendo participado das aulas ao longo do ano letivo, já podia estar socializado/familiarizado com a resposta da chamada em língua inglesa, mas ele parece ter escolhido responder por meio da língua ucraniana (linha 14), práticas que ele não fazia ao responder a chamada nas aulas de outras disciplinas. Isso pode ser reconhecido como uma participação exuberante na aula de língua, o aluno participa de modo diferente do que é proposto pela professora, e na aula de Bárbara se sente autorizado para fazer isso. Mas essa forma de participar na aula de Língua Inglesa, meio exuberantemente, usando o ucraniano em um momento que é requerido o uso do inglês e que todos já são familiarizados com tal prática também pode ser uma resistência à língua inglesa, questão que retomaremos posteriormente.

Na continuidade da aula, Paulo e José, usando a língua ucraniana se engajam no piso conversacional proposto por Bárbara em relação à tarefa de casa com toda a turma, conforme o excerto a seguir.

**Excerto 13** - (Segmento “Я не знаю ніс” – 4:01-7:41 - Aula de Língua Inglesa – 20/10/2013)

→	56	Bárbara	vocês tinham tarefa certo::
→	57	Meninas	[sim::] ((em coro)
→	58	♂	[°não°]
→	59	♂	Não:
	60	Alice	Ye::s
→	61	Raquel	[(yes)]
→	62	Alice	[yes]
	63	Denise	[ mas] a cento e trinta e cinco também °professora°
→	64	Alice	yes, °tem essa° ((Olhando para Bárbara, afirma positivamente com a cabeça))
→	65	Júlio	Eu me esqueci
→	66	♂	[<não tinha] °piá°>
	67	Bárbara	<Então?>
→	68	♂	°eu não vim°
→	69	Wilson	Psora isso é [ <u>muito difícil</u> ] pra fazê como[tarefa]
→	70	♂	[ ((som de choro ))]
	71	Eloísa	[ ( ) ] ((Para Alice))
→	72	Paulo	Я НЕ ЗНАЮ НИС EU NÃO sei NADA
	73	Júlia	( ) ((Cantarolando para Rafael))
→	74	Wilson	É: muito <u>difícil</u> ( )
	75		(4,7 de falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição)
→	76	♂	[( o xá ) não sabia?]
	77		[( ) ] ((falas ininteligíveis para transcrição))
→	78	Bárbara	[Xi:]
	79		[( ) ] ((0,4 de falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição))
→	80	José	я не був::? Eu não tava::?
	81		((0,9 de conversas ininteligíveis para transcrição))
	82	Paulo	[( ( ) ) ]
→	83	Bárbara	Pessoal? [xi:]
	84	Paulo	[( ) ]
	85		(.)
	86	Bárbara	[°na [tarefa°]
	87		[( [ ) ] ] ((falas ininteligíveis para transcrição))
→	88	José	[( ) ] ((fala em língua ucraniana não transcrita))
	89	Bárbara	Ps[xi:.....:]
→	90	♂	[Що ти хочиш] ((fala de Alceu ou Miguel)) [O que você quer]
	91		( ) ((fala incompreensível))
	92	♀	°silêncio°
→	93	José	Що ти сказав? ((para um menino não identificado))
→			O que você disse?
	94	Bárbara	deixa eu ver quem tá quieto
	95	♂	( [ ) ]
	96	Bárbara	[Pra sair] daí
	97		((Paulo que estava inclinado para mesa de José, inclina-se para a sua))

Bárbara pede confirmação dos alunos em relação à tarefa de casa “vocês tinham tarefa certo:” (linha 56), algumas meninas, em adjacência e em coro, respondem que sim (linha 57), dois meninos não identificados respondem que não (linhas 58 e 59), já Alice e Raquel se alinham a Bárbara, utilizando a língua inglesa (linhas 60, 61 e 62).

Na sequência, alguns meninos assumem um *footing* de apresentar justificativas. Júlio fala “Eu me esqueci” (linha 65), um menino não identificado fala que não estava na aula anterior, “eu não vim” (linha 68), Wilson reclama “Psora isso é [muito difícil] pra fazê como [tarefa]” (linha 69), um menino não identificado simula choro (linha 70) e Paulo em língua ucraniana diz não saber nada, “Я НЕ ЗНАЮ НИЧ” (linha 72). A fala de Paulo (linha 72) não é ratificada por Bárbara, assim como as falas anteriores (linha 65, 68, 69 e 70). Nenhum outro participante destaca o fato de Paulo se alinhar ao piso conversacional por meio da língua ucraniana.

Os alunos continuam apresentando justificativas em relação à não realização da tarefa, Wilson volta a repetir que a atividade era muito difícil (linha 74), um menino diz que não sabia, “[ ( o xá ) não sabia? ]” (linha 76) e alguns falam em sobreposição (linha 77). Bárbara dá pistas para que eles finalizem essas participações de apresentação de justificativas para não realização da tarefa, [Xi:] (linha 78). No entanto, na sequência, José, por meio de uma prática linguística em língua ucraniana, fala que não estava, “я не був:?” (linha 80). Na sequência, há falas sobrepostas não inteligíveis para transcrição (linha 81), Paulo fala algo inaudível (linha 82) e Bárbara novamente dá pistas para que eles encerrem suas falas, “Pessoal? [xi:]” (linha 86). Nem Bárbara, nem outro participante destaca o alinhamento de José em língua ucraniana.

Bárbara havia proposto um piso conversacional para tratar da tarefa de casa, eles se alinham ao piso, mas, assumem um *footing* de justificar-se com Bárbara pela não realização da tarefa. Paulo e José participam do piso conversacional por meio de práticas linguísticas em língua ucraniana enquanto os colegas Júlio, Wilson e mais alguns meninos não identificados se alinham em língua portuguesa. Bárbara não ratifica as falas e fornece pistas para que os alunos se alinhem ao enquadre de conversar sobre o que foi solicitado na atividade, [Xi:] (Linha 78), “Pessoal? [xi:]” (Linha 83), “na [tarefa]” (Linha 86), por meio de seu papel institucional de professora.

José, além de usar a língua ucraniana para se alinhar ao piso conversacional dos colegas sobre a realização da tarefa de casa, também usa a língua ucraniana para cossustentar com Alceu ou Miguel uma conversa paralela à interação focal da aula, “[ (        ) ] ((Fala em língua ucraniana não transcrita))” (Linha 88), “[Що ти хочиш] ((Fala de Alceu ou Miguel))” (Linha 90), “Що ти сказав?” (Linha 93), que é finalizada quando Bárbara volta a dar pistas para que os alunos que mantinham conversas paralelas se alinhassem ao piso proposto por ela, “deixa eu ver quem tá quieto” (Linha 94), “[Pra sair] daí” (Linha 96).

Na continuação da aula, Bárbara cossustentou com os alunos um piso conversacional, no qual todos os alunos foram ratificados como ouvintes primários, Bárbara tinha o *status* de falante, tomava o turno para explicar o conteúdo e os alunos cossustentavam o *status* de ouvintes, quando Miguel se autosselecionou e fez uma associação do verbo *to be*, conteúdo trabalhado por Bárbara, com uma palavra em língua ucraniana.

**Excerto 14** - (Segmento “Я не знаю ніс” – 4:01-7:41 - Aula de Língua Inglesa – 20/10/2013)

- 99 Bárbara A [tarefa] vo[cês] tinham que fazer o seguinte (.) vocês já tinham o objeto, vocês =  
 100 ♂ [( )]  
 101 ♂ [°quieto°]  
 → 102 Bárbara = tinham que criá uma frase ((Bárbara se dirige para a lousa para escrever))  
 103 Caio °não professora >não não professora°<  
 → 104 Bárbara usando uma preposição.  
 105 (1,1)  
 → 106 Bárbara ce:рто?  
 107 (0,5)  
 108 ♂ ( )  
 109 (0,7)  
 → 110 Bárbara Gente tem que seguir mais ou menos essa estrutura (.) precisa existir um sujeito,  
 → 111 o sujeito no caso (0,4) é o objeto que vocês têm ali que é a figura (1,2) teriam que  
 → 112 escrever o nome da figura em inglês (0,7) depois tem que ter o verbo *to be*.  
 113 (1,6)  
 → 114 Miguel Тобі::  
 Você::  
 115 (.)  
 → 116 Bárbara o verbo *to be* (.) [vai ser] o seguinte (0,4) quando for singular eu uso *is*  
 → 117 Júlio [( )]  
 118 (1,0)  
 → 119 ( ) ((Turno não identificado))  
 120 (1,6)  
 → 121 Bárbara E quando é plural eu uso o: que:  
 122 (.)  
 123 Meninas °are° ((Algumas meninas))  
 124 Meninas °are°  
 125 (0,8)  
 126 Meninos °are° ((Alguns meninos))  
 127 (3,0)

Bárbara explica o que deveria ser feito na tarefa (linhas 99 a 102). Após Bárbara se dirigir para a lousa para escrever o conteúdo (linha 102) e citar, em sua fala explicativa, o verbo *to be*, Miguel toma o turno e diz “Тобі::” (linha 114), uma palavra em língua ucraniana, sinalizando fazer uma comparação entre o som de *to be*, um verbo em língua inglesa, e o som da palavra “тобі”, em língua ucraniana. Na sequência, após um espaço de tempo de 0,3 décimos de segundos, Bárbara toma o turno e continua sua explicação “o verbo *to be* (.) [vai ser] o seguinte (0,4) quando for singular eu uso *is*” (linha 116), o que nos leva a inferir que o

turno de Miguel não foi ratificado por Bárbara ou por algum colega, embora haja o turno inaudível de Júlio (linha 115) em sobreposição à fala explicativa de Bárbara (linha 116). Miguel usa a língua ucraniana em um piso conversacional envolvendo todos os participantes e Bárbara, durante uma explicação de conteúdo de língua inglesa para fazer uma comparação entre sons de uma palavra em língua inglesa com uma palavra em língua ucraniana. Bárbara não se identificava como falante de ucraniano e os alunos sabiam disso desde quando ela começou a ministrar as aulas para a turma. Inclusive Bárbara reconhecia muito o uso do ucraniano em suas aulas.

Inicialmente, interpretamos que esses alunos, por estarem estudando o 1.º ano nesta escola, não estavam familiarizados com os modos de participação das aulas, como visto em relação às aulas do 3.º H. Porém, na análise das práticas linguísticas e da participação desses alunos em outras disciplinas não encontramos essas participações, pois esses mesmos alunos não costumavam realizar essas participações como realizadas nas aulas de Língua Inglesa, embora como mostramos a língua ucraniana também tenha sido constituinte de pisos conversacionais na aulas de língua portuguesa ou, como mostraremos, nas aulas de História. Após a apresentação desse dado em uma oficina de análise de dados em um Simpósio na Universidade de Sevilha, durante o período de doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra, alguns professores sugeriram que as participações desses meninos seriam uma resistência a ideologias homegeneizantes e dominantes nas aulas de línguas, no caso do português e do inglês. Posteriormente, após novas reflexões analíticas chegamos a outra possibilidade de interpretação desses dados: essas participações são uma forma que esses alunos encontram para dar conta das aulas de línguas, principalmente, da aula de Língua Inglesa, possivelmente por serem aulas de línguas e reconhecendo os modos de participação das aulas daquelas professoras, principalmente de Bárbara, sabiam que podiam realizar essas participações, mesmo não tendo essas participações ratificadas por ela, elas eram permitidas e, no caso das aulas de Língua Inglesa, principalmente quando Paulo insistia em responder a chamada em língua ucraniana, mesmo a professora Bárbara sempre tendo reforçado o uso da língua inglesa, ou quando ele se alinhava ao piso conversacional proposto por Bárbara para discutir a tarefa de casa, participações adjetivadas como exuberantes (RAMPTON, 2006) que estão relacionadas a pauta da aula (LOPES, 2015), mas que não deixam de ser de certo modo uma resistência à língua em pauta, no caso, o inglês.

Contudo, as participações adjetivadas como exuberantes envolvendo o uso da língua ucraniana ocorreram também nas aulas de História, mas com o objetivo de gerar riso, de “causar” e tornar a aula animada (LOPES, 2015), ou ainda quando os alunos para confirmar o



pertencimento religioso do professor, o desafiam a falar ucraniano, conforme apresentamos nos próximos excertos.

No excerto a seguir, apresentamos a sequência de uma aula de História, na qual os alunos, ao copiarem a atividade da lousa passada pelo professor Venâncio, mantinham diferentes enquadres, conversas, cantorias, sons com a boca.

**Excerto 15** – (Segmento “Professor, o que que é *капшык*?” - 13:53-15:54 - Aula de História – 28/10/2013)

- 28 Wilson [( )] tinha um piá (na  
 → 29 cidade lá (.) (falava) (.) oh:: psiu: (.) oh:: psiu: *ragazzo* ((Willian modifica a voz  
 30 parar imitar como o menino falava, pronunciando *ragazzo* de forma exotizada))  
 menino
- 31 Rafaele °ha[ha°ha] ((Olhando para Wilson))  
 → 32 Francisca [HÁ]HAHAHA = ((Denise, Mauro e Vanderlei fazem expressão de riso))  
 33 Joaquim ( )  
 34 Francisca = haha que (aconteceu)  
 35 Paulo ( ) ((Para algum colega próximo a ele))  
 → 36 Denise °Quem é essa (bicha)°  
 → 37 ♀ °o Dário°  
 38 Júlio [( )]  
 39 Paulo [( )]  
 40 (1,7)  
 41 Júlio ( )  
 42 Joaquim Sa:sa ((cantarolando))  
 43 ( ) ((Turno não identificado))  
 44 (0,9)  
 → 45 Joaquim ( ) (.) fala [bem assim] =  
 46 Júlio [Itio é *muicho*] (bunitio) ((Para alguém próximo a ele))  
 Isso é muito bunito
- 47 Joaquim = esse *капшык* haha. ((Olhando para o lado de Wilson e Denise))  
 Esse bexiga/ Esse cabeça de vento
- 48 Bianca [°hahaha°]  
 → 49 Denise [°hahaha°]  
 → 50 Rafaele [°hahaha°] ((Mauro e Caio fazem expressão de riso))  
 → 51 Joaquim Esse *капшык*  
 → 52 Bianca (°o que é isso °) ((Para Joaquim))  
 → 53 Joaquim Nem eu sei.  
 → 54 Caio Bixiga (( Joaquim olha para Caio))  
 → 55 Joaquim [Капшык é-] ((Olha para Caio))  
 56 ♂ [( )]  
 57 Júlio ( é furo lá daquele lá[ ] ) ((Para algum colega próximo a ele))
- 58 Joaquim [Oh:: professo:r, ] o que que é: Капшык  
 → 59 Mauro °капшык?° ((Olha para Joaquim))  
 → 60 Venâncio °não sei°  
 → 61 Joaquim O Caio falô que é bixiga.  
 62 Paulo OH: professor? ((Para Venâncio))  
 → 63 Mauro [°eu acho que é° [( )]  
 64 Paulo [( [ )] ] ((Para Venâncio))  
 → 65 Dalton [ah: eu ]sei: (.) < bixiga > ((Em tom de dúvida))  
 66 Paulo um [home] [esses dia se acordô e] tava com a cabeça [ ( [ ) ] até nos pé] né:  
 67 Mauro [( )] ((Para Caio ou Dalton, Júlia faz expressão de riso))  
 → 68 Joaquim [°( ) >[капшык ] шу:к<] ((Para Bianca))  
 → 69 Mauro [( капшык )] ((Para Júlia que faz expressão de riso))

Em sobreposição à cantoria de Joaquim, Wilson toma o turno, assumindo um *footing* de narrador para relatar a forma como um menino da cidade falava “[ ( ) ] tinha um piá (na) cidade lá (.) (falava) (.) oh:: psiu: (.) oh:: psiu: *ragazzo*” (linhas 28 e 29). Wilson alterna seu *footing* de narrador em 3.<sup>a</sup> pessoa para a 1.<sup>a</sup> pessoa, e ao fazer isso, ele altera o timbre de sua voz, realizando uma estilização da fala do menino, personagem do seu relato, principalmente, quando fala *ragazzo*. Nesse momento, ele ao estilizar a fala, provoca risos de colegas próximos a ele, como de Francisca, Rafaele, Denise, Mauro e Vanderlei (linhas 31, 32 e 34). A estilização da fala do menino, feita por Wilson, possivelmente levou Denise a categorizar o personagem do relato de bicha. “Quem é essa (bicha)” (linha 36), o que ela faz com tom de voz relativamente baixo e é ratificada por uma colega também com tom de voz baixo, “o Dário” (linha 37).

Joaquim, na sequência, assume também um *footing* de narrador para relatar sobre a fala de um menino de outra turma da escola e que usava o mesmo transporte escolar que ele<sup>103</sup>, “[ ( ) ] (. ) fala [bem assim] =” (linha 45). Do mesmo modo que Wilson, Joaquim altera seu *footing* para narrador em 1.<sup>a</sup> pessoa, muda o tom de sua voz, dirige o olhar para Wilson e Denise, reproduz a fala do menino e ri “esse *капшук* haha” (linha 47). Na sequência Bianca, Denise, Rafael, Mauro e Caio riem (linhas 48, 49, 50). Ou seja, nos apoderando das discussões de *performance* de Rampton (2006), era como se tanto Wilson quanto Joaquim ratificassem uma avaliação pública de suas *performance* expressivas e como se esperassem por essa avaliação, ou seja, serem ratificados com risos. No entanto, não definimos essa participação exuberante dos dois meninos como *performance* no sentido de Rampton (2006), uma vez que a questão central nas participações deles parecia não ser exibir suas competências linguísticas, mas relatar práticas linguísticas de pessoas da comunidade de forma estilizada para provocar risos (LOPES, 2015).

Bianca em tom de voz baixo questiona Joaquim sobre o significado de “*капшук*”<sup>104</sup> (linha 52). Em adjacência, Joaquim responde “Nem eu sei.” (linha 53), com tom enfático na palavra “nem”. Caio, na sequência, diz com ênfase de som que “*капшук*” era bexiga, “Bixiga” (linha 54), fornecendo a resposta e sinalizando que estava alinhado à fala deles.

<sup>103</sup> Na sessão de visionamento, Joaquim relata que sua fala era em relação a um menino que usava o mesmo transporte que ele e morava na Linha Piquiri (SESSÃO DE VISIONAMENTO, 31/10/2013).

<sup>104</sup> Esse termo ou expressão tem um histórico mais antigo na comunidade, foi criado para se referir à bexiga de porco, secada no sol para posterior uso como embalagem, para os “colonos” levarem palha e fumo para fazerem cigarro na lavoura, pois se chovesse, a água não atravessa a embalagem. Mas “*капшук*” com o tempo passou a ser usado na comunidade como um xingamento, usado para chamar as pessoas de “cabeça vazia” ou “cabeça de vento”, uma alusão à forma como ficava a bexiga do animal depois de seca. *Капшук* é um termo local, não há registros em outras fontes desse termo, os significados aqui apresentados foram construídos em discussão com a funcionárias da escola e moradoras da comunidade.

Joaquim se alinha à fala de Caio e diz “[Капшык é-]” (Linha 55), olhando para Caio, sinalizando alinhamento. No entanto, Joaquim interrompe seu turno “[Капшык é-]” (linha 55) e seleciona Venâncio para perguntar o significado de “капшык”, “[Oh:: professo:r, ] o que que é: Капшы:к” (linha 58), Venâncio ratifica Joaquim e responde em tom de voz baixo ““não sei”” (linha 60). Em adjacência, Joaquim fornece a resposta de Caio, “O Caio falô que é bixiga.” (linha 61).

A ação de Joaquim de perguntar para Venâncio, depois de Caio fornecer a resposta, pode significar que ele quis apenas certificar-se que “капшык” era mesmo bexiga por meio da resposta de mais uma pessoa. Porém, o fato de Joaquim ter selecionado Venâncio e não algum colega ou ter levantado a questão para que alguém se voluntariasse em responder, pode representar que ele viu em Venâncio alguém com mais “autoridade” para lhe fornecer a resposta do significado do termo ou confirmar o significado apresentado por Caio.

Mauro também se alinha ao enquadre de discussão do significado de “капшык” quando Joaquim pergunta para Venâncio o que era “капшык” (linha 58), ele olha para Joaquim e com entonação ascendente parece pedir confirmação sobre o termo questionado, “капшы:к?” (linha 59). No entanto, não é ratificado por Joaquim, talvez pelo tom de voz baixo de seu turno. Posteriormente, Mauro tenta fornecer uma resposta “[eu acho que é [( )]” (linha 63 ) e não é ratificado por Joaquim, talvez novamente por seu tom de voz baixo e também pela fala de Paulo em sobreposição (linha 64). Dalton coloca em xeque o significado que estava sendo atribuído para “капшык”, “[ah: eu ]sei: (.) < bixiga >” (linha 65). A ênfase dada por ele na expressão “ah” e “sei” indexicaliza uma expressão<sup>105</sup> comumente usada na região para expressar dúvida por meio de ironia. Mauro fala algo inaudível para Caio ou Dalton (linha 67), Julia se alinha à fala dele e ri (linha 67). Na sequência, Mauro com Júlia e Joaquim retomam o enquadre de gerar riso com a estilização de “капшык” (linhas 67, 68 e 69).

Em suma, durante a realização da atividade, no caso da cópia de conteúdo da lousa, os alunos, principalmente os meninos, realizam participações exuberantes e nessas participações eles trazem as línguas da comunidade, estilizando algumas falas para provocar risos dos colegas. No caso da fala de Joaquim, o uso de um termo em língua ucraniana, desconhecido por ele mesmo e por alguns, provocou uma laminação de enquadre, do enquadre de divertimento e de gerar riso pela participação exuberante de Joaquim, os participantes passaram para um enquadre de discussão sobre o significado de uma expressão em língua

<sup>105</sup> “Ah sei” e “eu acredito” são expressões usadas quando se está em dúvida de alguma coisa e esse sentido só pode ser apreendido pela entonação e pelo modo como essas expressões são faladas.

ucraniana, e Venâncio é selecionado por Joaquim para participar e dar uma resposta ou confirmar uma resposta, por fim, o enquadre de gerar riso é retomado.

Posteriormente, na mesma aula, quando o professor Venâncio ao dar uma explicação sobre religião, é questionado por Paulo sobre seu pertencimento religioso e, ao assumir seu pertencimento católico, ele é desafiado por Joaquim a falar ucraniano.

**Excerto 16** – (Segmento “Fale o nome dela em ucraniano” – 33:00-37:00- Aula de História 28/10/2013)

- 01 Venâncio Daí na outra aula a gente vai ver outras coisas que eles fizeram, por exemplo, o  
02 tribunal da inquisição que era punir e perseguir os que eram contra a igreja, uma  
03 coisa muito errada que a igreja fez na época né, perseguição e inquisição (.) é  
04 formar os a companhia de Jesus que é uma ordem dos padres jesuítas que existe  
05 [até hoje] né pra difundir o catolicismo por [toda] a por toda [( )]
- 06 Caio [( )]
- 07 ♂ [( )]
- 08 Paulo [professor?]>o senhor é  
09 católico:<
- 10 Venâncio Ah?
- 11 Paulo você é católico?
- 12 Venâncio Eu sô.
- 13 Caio não:::>(°vai [ser °])< ((Para Paulo))  
14 [( )]
- 15 Joaquim ( ), então fale, [ãh::] ((coloca o dedo na cabeça e faz expressão de estar  
16 refletindo))
- 17 ♂ °[(em)] ucraniano haha° ((fala audível somente pelo MP4))
- 18 Júlia Ele é ministro, né professor.
- 19 ♂ >é ateu é ateu, o professor é ateu <
- 20 Júlia [Como] que é nome da igreja [( )]
- 21 ♂ [°Haha°]
- 22 [( )] ((Turno não identificado))
- 23 Paulo ( )
- 24 Joaquim [então fale:] ((Levantando em pé e olhando para Venâncio)) [FALE O NOME =  
25 [( )] ((Turno não identificado))
- 26 Vanderlei [professor
- 27 Joaquim = DELA EM UCRANIANO] ((aponta para para Júlia)) =
- 28 Vanderlei você é católico em ucraniano ou em brasileiro° ((Fala audível só no MP4))  
29 [( )]
- 30 Joaquim =[FALE O NOME DELA EM UCRANIANO]  
31 [( )] ((Falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição))
- 32 Joaquim [КАПИИYKA] (( Para o professor e para toda a turma e senta-se))  
33 [CABEÇA DE VENTO]  
34 [( )]

Nessa sequência da aula, Venâncio explicava para os alunos os conteúdos que iria trabalhar na aula seguinte em relação à igreja católica (linhas 01 à 05). Paulo se autosseleciona ainda em sobreposição ao turno de Venâncio e pergunta se ele é católico, “[professor?] >o senhor é católico:<” (linhas 08 e 09). Diante da confirmação de Venâncio,

(linha 12), Joaquim fez uma solicitação para ele “( ), então fale, [ãh:]” (linha 15) e, ao fazer uma pausa para pensar (linha 15), tem seu turno complementado por um menino não identificado, o qual pediu para que Venâncio falasse em ucraniano “[em] ucraniano haha.” (linha 17).

Joaquim volta a solicitar que Venâncio fale e, dessa vez, conclui o turno, dizendo em tom de voz elevado para que Venâncio falasse em ucraniano o nome de Júlia [então fale:] ((Levantando em pé e olhando para Venâncio)) [FALE O NOME DELA EM UCRANIANO] ((aponta para Júlia))” (linhas 24 e 27). Em sobreposição ao turno de Joaquim, Vanderlei questiona se Venâncio é católico em ucraniano ou em brasileiro, “[professor você é católico em ucraniano ou em brasileiro]” (linhas 26 e 28). Joaquim repete em tom de voz elevado a solicitação para que Venâncio fale em ucraniano “[FALE O NOME DELA EM UCRANIANO]” (linha 30).

O fato de Venâncio assumir seu pertencimento à religião católica, levou Joaquim a associá-lo à língua ucraniana, ou seja, se Venâncio era católico, então que falasse em ucraniano, o que também fez o menino não identificado, que pareceu complementar a primeira solicitação de Joaquim. Vanderlei, na sequência, questionou se Venâncio era católico em ucraniano ou em brasileiro. De forma diferenciada, reconhecendo a existência de católico em brasileiro e em ucraniano, Vanderlei também associa a língua à religião. Percebe-se que Joaquim, o menino não identificado, e Vanderlei estão movidos por uma ideologia linguística e por uma cultura local que intersecciona religião e língua ou língua e religião.

Esses meninos, conforme seus conhecimentos do que é ser católico e do que é ser católico ucraniano e movidos por uma ideologia linguística que intersecciona religião e língua, católico em brasileiro e católico em ucraniano, verificam a autenticidade da identidade religiosa de Venâncio, desafiando-o a falar o nome da colega em ucraniano. Além de revelar essa relação de língua e religião, esse dado mostra quando Joaquim intima Venâncio a falar ucraniano, uma participação exuberante, na qual alunos selecionam e desafiam os professores. Joaquim (linha 32) diz o nome da colega em ucraniano “КАПИЛИУКА”, em tom elevado de voz, chamando-a de bexiga, possivelmente para gerar riso nos colegas.

Cabe ressaltar que, embora tenhamos mostrado como os meninos costumavam usar a língua ucraniana para se alinhar em pisos conversacionais envolvendo os professores e toda a turma nas aulas ou ainda realizar participações adjetivadas exuberantes, não o faziam em todas aulas, nem mesmo nas aulas dos professores que dispunham da língua ucraniana em seus repertórios e eram identificadas por eles como falantes de ucraniano, como nas aulas da professora Mônica, da professora Noêmia, também religiosas da igreja católica ucraniana.

Por fim, destacamos que, nessa turma, embora as meninas também usassem a língua ucraniana em conversas com os colegas para variados assuntos ou para a resolução de atividades, como vimos o exemplo de Estela e Vanderlei, nenhuma delas se autosselecionou para participar em língua ucraniana dos pisos conversacionais cossustentados com os professores ou para realizar participações exuberantes por meio da língua ucraniana. Isso pode estar relacionado ao fato de elas cossustentarem muito os enquadramentos propostos pelos professores, por exemplo, se a professora Bárbara fazia as iniciações em inglês, elas se alinhavam em inglês, além de cossustentarem outras questões propostas pelos professores mais que os meninos. Por exemplo, os alunos eram orientados a não sair da sala de aula no intervalo de uma aula para outra, a maioria dos meninos, mesmo sofrendo sanções posteriormente, saía, as meninas, além de não saírem, chamavam a atenção dos meninos que saíam e, algumas vezes, os delatavam para os professores.

Além disso, os professores, identificados como falantes de ucraniano, como Mônica, Noêmia e Vladimir, não costumavam usar a língua ucraniana nas aulas. Apenas Noêmia usou a língua ucraniana escrita em uma das suas aulas, mas foi para dar um exemplo para mim. Ou seja, esses professores, embora disponham da língua ucraniana em seus repertórios, não a usam em suas aulas, mesmo Noêmia e Mônica considerando que esse recurso é um capital linguístico, como veremos no próximo capítulo. Ou seja, há implicitamente uma ideologia das aulas como espaço para a língua oficial.

Nesta subseção, apresentamos que, nas aulas do 6.º G, os participantes que usavam a língua ucraniana eram os alunos, na maioria em conversas subordinadas à realização das atividades das aulas. Essas conversas eram geralmente mantidas por meio de turnos relativamente baixos na maioria das aulas, uma vez que, na organização das aulas do 6.º G, a maioria dos professores não permitia conversas paralelas ou subordinadas às atividades.

Os participantes que mais identificamos por meio dos dados de interação que usavam a língua ucraniana em conversas subordinadas às atividades foram os meninos. Isso pode justamente estar relacionado às formas de participação deles nas aulas, já que eram eles que mais realizavam conversas paralelas ou subordinadas às atividades que eram inteligíveis, enquanto as meninas mantinham essas conversas de modo mais velado na maioria das aulas, sendo o conteúdo de suas falas muitas vezes inaudível, mesmo nas observações. No entanto, em outras fontes de dados, algumas meninas, reconheciam usar a língua ucraniana em conversas subordinadas às atividades. Além disso, foram os meninos que realizaram participações adjetivadas como exuberantes envolvendo o uso da língua ucraniana para gerar

riso e para desafiar o professor e confirmar sua identidade religiosa. Nessas práticas linguísticas os alunos indexicalizam pertencimento e pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso.

As práticas linguísticas em língua ucraniana também eram usadas pelos alunos em pisos conversacionais cossustentados por eles sobre as tarefas ou conteúdos das aulas, como mostramos nas práticas de translanguagem de Estela e Vanderlei sobre a realização da atividade de língua inglesa.

Além disso, alguns meninos costumavam se autosselecionar em língua ucraniana para participar de pisos conversacionais cossustentados com os professores e com a turma. No entanto, isso ocorreu em aulas de algumas disciplinas, como apresentado no exemplo de José na aula de Língua Portuguesa e, principalmente, nas aulas de Língua Inglesa, como nos exemplos de Paulo, José e Miguel para dar conta das aulas de língua ou para participar exuberantemente, como no caso de Paulo na aula de Língua Inglesa.

Já os professores não costumavam usar a língua ucraniana nas práticas de linguagem nas aulas. Diana, Venâncio, Veridiana e Bárbara se identificavam como não falantes de língua ucraniana e demonstraram isso emicamente quando precisaram interagir em situações que envolviam práticas linguísticas em língua ucraniana. Mônica e Noêmia, embora fossem reconhecidas como falante de ucraniano e usassem esse recurso com colegas professores e com funcionários fora da sala de aula, como veremos na próxima seção, nas suas aulas, usavam a língua portuguesa, e Vladimir, embora reconhecesse usar a língua ucraniana na sua comunidade, não costumava usar esse recurso nas aulas.

Nesta seção, apresentamos a análise das práticas linguísticas dos participantes, alunos e professores, que envolviam a língua ucraniana, nas aulas do 3.º H do Ensino Médio e do 6.º G do Ensino Fundamental, mostrando as práticas linguísticas que envolviam o uso da língua ucraniana nas aulas.

Identificamos que, nas aulas do 3.º H do Ensino Médio e do 6.º G do Ensino Fundamental, os alunos usavam a língua ucraniana, na maioria das vezes, durante conversas sobre assuntos alheios aos conteúdos, subordinadas às atividades escritas, como cópias da lousa, da televisão *pendrive*, ditados, resolução de atividades no caderno ou em conversas paralelas às interações focais (GOFFMAN, 2002a). Os alunos costumavam realizar práticas de translanguagem (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014), por meio de práticas linguísticas (HELLER, 2007; PENNYCOOK, 2010a) em língua ucraniana e em língua portuguesa. Eles

também usavam a língua ucraniana para realizar participações exuberantes (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015), como as meninas no 3.º H e os meninos no 6.º G.

Nas aulas do 3.º H, as práticas linguísticas em língua ucraniana eram mais recorrentes nas conversas subordinadas às atividades do que no 6.º G. No 3.º H, havia um número maior de alunos que se considerava multilíngue. Sobre essas práticas linguísticas, salientamos um dado sobre a organização e a participação nas aulas. Nas aulas do 3.º H, as atividades de cópias, ditados, resolução de exercícios em grupos oportunizavam momentos para que os alunos realizassem conversas subordinadas a essas atividades e, conseqüentemente, nessas conversas em que estavam relativamente livres da vigilância, principalmente por figuras de autoridade (CANAGARAJAH, 2004), eles mobilizavam os diferentes recursos linguísticos de seus repertórios, como a língua ucraniana, tanto os meninos como as meninas. Essas conversas não costumavam ser ratificadas negativamente, a não ser que os alunos demonstrassem não estar alinhados à atividade ou ainda se nessas conversas realizassem práticas consideradas como inapropriadas para a sala de aula, como o uso de palavrões e xingamentos aos colegas (conforme mostrado na seção 4.2.1).

Já no 6.º G, embora os momentos de cópias, ditados, resolução de atividades no caderno etc. também fossem propícios para conversas subordinadas, a participação dos alunos era mais controlada pela maioria dos professores, que nem sempre autorizava conversas subordinadas às atividades. Então, as conversas dos alunos eram mais veladas, principalmente as feitas pelas meninas, que conversavam em tom de voz bastante baixo, muitas vezes inaudível na arena física da sala de aula. Os meninos, por sua vez, que costumavam realizar conversas subordinadas audíveis, acabavam sendo ratificados negativamente e chamados para se alinharem às atividades. Logo eram os meninos que demonstravam usar a língua ucraniana nas conversas subordinadas às atividades ou paralelas às interações focais, pois suas falas nesses momentos costumavam ser mais audíveis do que as meninas que realizavam as práticas de conversas paralelas ou subordinadas em tom de voz mais baixo mesmo em língua portuguesa.

Além disso, alguns alunos também usavam a língua ucraniana e práticas de translíngua em conversas sobre o desenvolvimento das atividades nas aulas tanto no 3.º H como no 6.º G. No 6.º G, embora os professores não fizessem iniciações em língua ucraniana, os alunos, alguns meninos, costumavam se autosselecionar para participar dos pisos conversacionais sustentados com o professor e a turma, na aula de língua portuguesa, mas principalmente nas aulas de Língua Inglesa como Língua Estrangeira. Isso foi identificado



como participação exuberante na aula de língua e como um modo encontrado pelos meninos para dar conta da aula de língua e de resistência.

Em ambas as turmas os participantes indexalizaram a relação de língua e pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso, o que foi mostrado de modo mais direto com o dado da aula de Sociologia do 3.º H e com o dado da aula de História.

Nas aulas do 3.º H, alguns professores, embora menos do que os alunos, costumavam usar a língua ucraniana, porém, na maioria, em interações que envolviam grupos de alunos específicos. Já em pisos conversacionais com todos os alunos ratificados como ouvintes primários eram menos recorrentes e, quando aconteciam, envolviam a construção de conhecimento de algum conteúdo sobre um assunto local para o qual os próprios professores pertencentes à comunidade dos alunos desconheciam significados em língua portuguesa ou para algum comentário “informal” para os alunos, como mostrado nas aulas de Química e de Sociologia.

Cabe ressaltar que tanto nas aulas do 3.º H, como nas do 6.º G, nem todos os professores que se identificavam ou que eram reconhecidos como falantes de ucraniano realizavam práticas linguísticas em ucraniano ou de translinguagem nas aulas, é o caso de Atilio do 3.º H e de Mônica, Noêmia e Vladimir do 6.º G. Nicolas e Rubens, professores do 3.º H, embora introduzam a língua ucraniana pela inclusão de saberes locais, buscavam a tradução ou significado de determinadas palavras em português, mesmo se tratando de saberes vivenciados pelos alunos na cultura local. Identificamos subjacente ao não uso da língua ucraniana uma ideologia da língua oficial para as aulas como “lugar do português”, pois, como veremos no próximo capítulo, professores que valorizavam a língua ucraniana não a usavam em suas aulas.

Vimos que nem todos os participantes dispõem dos mesmos recursos linguísticos em língua ucraniana e, embora não trabalhem com o multilinguismo voltado para o que as pessoas “têm” em termos de habilidades e competências linguísticas, foi perceptível que ter mais ou menos recursos linguísticos tem implicações para as práticas linguísticas e para as interações. Um dado foi o de Rúbia do 3.º H que passou a ser objeto de sátira porque não produziu os sentidos do que estava sendo dito por Pati em língua ucraniana. A língua foi um recurso de inclusão e exclusão usado por Pati, pois ela exclui Rúbia dos sentidos, mas inclui Inês Maria e Paula. Outro dado foi a prática de translinguagem de José do 6.º G que se torna foco de orientação porque usou a língua ucraniana e Veridiana destacou a não produção de sentidos por parte daqueles que não compreendiam a língua ucraniana, o que acabou gerando

um conflito entre Wilson e Júlio, quando José sugere que as aulas fossem em língua ucraniana e Wilson reconhece aqueles que não sabem ucraniano como “burros”.

Na próxima seção, descrevemos as práticas linguísticas por meio da língua ucraniana fora das aulas.

#### 4.3 A LÍNGUA UCRANIANA PARA ALÉM DAS AULAS: DAS CONVERSAS AO TEXTO COM ESCRITA EM CIRÍLICO

Nesta seção, apresentamos como os participantes, alunos, professores, funcionários, usam a língua ucraniana nas práticas de linguagem fora das aulas, para fazer o quê, em que situações e onde.

As práticas linguísticas em língua ucraniana, além da sala de aula, eram na maioria em conversas informais, exceto nas práticas linguísticas da atendente da biblioteca, Marta, no período matutino, com os alunos, algumas professoras, especialmente de Mônica e Matilde que costumavam estabelecer comentários, durante a preparação de suas aulas na hora atividade<sup>106</sup> e entre os funcionários responsáveis pela limpeza que costumavam, algumas vezes, discutir a realização de suas tarefas de trabalho na escola.

Os funcionários Tereza, Joaquina, Melanie, Volnei e Virgínia conversavam durante a realização das tarefas de limpeza da escola e, principalmente, nos momentos de intervalo de trabalho na língua ucraniana. No excerto de diário de campo, a seguir, mostramos uma das conversas realizadas por esses participantes e que se torna foco de orientação de outros participantes.

Edilaini, Soraia e Viviane e eu estávamos sentadas na sala dos professores. Eu aguardava terminar uma aula na qual não realizava pesquisa e Edilaini, Soraia e Viviane estavam em hora atividade. Na sala, dava para ouvir as conversas em língua ucraniana de Tereza, Joaquina, Bárbara, Volnei e Virgínia que estavam ao lado da sala, no pátio, sentados em uma mesa utilizada como refeitório. Eles pareciam conversar somente em língua ucraniana, pelo menos não fora ouvido algum termo em língua portuguesa. O tom de voz era alto, seguido de risadas também altas. Soraia nos diz: ‘Querida saber o que tanto tão falando pra tanta risada’. Viviane a ratifica e diz: ‘deve ser algo bem engraçado pra rirem tanto assim’. Edilaini diz: ‘podem até tá falando da gente e nós aqui sem saber’ (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2013).

Com base nesse excerto, é possível compreender que o que chama atenção em um primeiro momento não é o fato dos funcionários estarem usando a língua ucraniana na conversa, mas o fato de a conversa ser acompanhada de muitas risadas e em tom alto. As risadas despertaram a curiosidade em relação ao conteúdo da conversa, ou seja, outros recursos comunicativos tornaram a conversa em língua ucraniana foco de atenção para as ouvintes por acaso, Soraia, Viviane, Edilaini e eu. Enquanto Soraia e Viviane demonstraram a

---

<sup>106</sup> A hora-atividade é o tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva. A hora atividade é regulamentada pela Lei 103, de 2004, que trata do Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual da Educação Básica. Fonte: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/> Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

curiosidade sobre o conteúdo da conversa, Edilaini demonstrou preocupação em relação ao teor da conversa. Conforme sugere o professor Cléo Altenhofen, seria um mito da conspiração, “falar em outra língua = falar mal de mim”. Esse dado ilustra uma situação em que as práticas linguísticas em língua ucraniana tornaram-se foco de orientação, mas também ilustra quando outros participantes da escola não dispõem de recursos linguísticos suficientes para a compreensão dos conteúdos dessas práticas. Ou seja, não era uma relação sempre tranquila, pois alguns como Edilaini se sentiam excluídos, por não compreenderem o que estava sendo dito.

Entretanto, na maioria das vezes, as práticas linguísticas em língua ucraniana realizadas pelos participantes não eram foco de relevância, principalmente para os alunos e profissionais que trabalhavam há mais tempo na escola, mesmo aqueles que não dispunham desse recurso em seus repertórios.

Virgínia e Tereza varriam a calçada próxima à sala dos professores, enquanto isso conversavam em língua ucraniana. Veridiana e eu estávamos tomando café no sofá da sala dos professores, em seguida chegou Diana para o café, ela se alinhou a minha conversa e de Veridiana. Continuamos conversando (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2013).

No excerto do diário de campo, é possível inferir que Veridiana e Diana provavelmente, assim como a pesquisadora, deviam estar ouvindo a conversa de Tereza e Virgínia, no entanto elas não demonstram se orientar para essa conversa. Veridiana e Diana se identificavam como não falantes de língua ucraniana, embora Veridiana tivesse ascendência ucraniana, reconheciam não conseguir compreender as práticas linguísticas dos alunos, quando falavam em língua ucraniana.

Além desses funcionários, alguns professores, como Anita, Nicolas, Beraldo, Noêmia, Matilde e Mônica, algumas vezes costumavam conversar em língua ucraniana, em interações entre eles ou com as funcionárias Tereza e Joaquina. Essas conversas ocorriam nos momentos de intervalo ou de hora-atividade, na sala de professores, na sala de informática<sup>107</sup> ou no pátio da escola, como no excerto do diário de campo, a seguir.

---

<sup>107</sup> A sala de informática era frequentada pelos alunos basicamente para a realização de fotocópias. Na maior parte do tempo, era usada pelos professores em momentos de hora-atividade. Os professores alegavam não levar os alunos para fazer atividades na sala de informática pelo fato de o espaço ser muito pequeno, não cabia toda a turma, nem todos os computadores dos poucos que havia funcionavam. A internet funcionava em 2 ou 3 deles e se os 3 estivessem conectados à internet, a internet não funcionava na secretaria, o que impossibilitava a realização das atividades burocráticas, uma vez que todo o trabalho era feito diretamente em um sistema com funcionamento online, disponível para todas as escolas do Estado do Paraná.

No intervalo, por falta de espaço na sala dos professores, alguns ficaram sentados na mesa para fazer o lanche, outros, em pé, próximos à mesa e outros sentados em uma poltrona na sala. Havia vários encontros de conversa, entre pares, trios etc. A maioria dos presentes falava em língua portuguesa, Nicolas, Anita, Beraldo e Noêmia em língua ucraniana, em pé em um canto da mesa. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2013).

Matilde e Mônica usavam a língua ucraniana também em discussões em torno das atividades que preparavam, nos momentos de hora-atividade, principalmente na sala de informática, conforme ilustra o excerto a seguir.

Cheguei à sala de informática procurando por Irene, para que ela fizesse umas fotocópias para mim. Estavam na sala, Mônica e Matilde sentadas em frente aos computadores, perguntei sobre Irene, elas interromperam a conversa em língua ucraniana e me responderam em língua portuguesa. Fui procurar por Irene na secretaria, ela voltou comigo para a sala de informática para fazer as fotocópias. Quando íamos chegando na sala, era possível perceber que a conversa entre Mônica e Matilde era em língua ucraniana. Sentei-me em uma das mesas para esperar Irene fazer as fotocópias, Matilde que é religiosa e professora de ucraniano mostrou para mim o texto com a letra do canto natalino em língua ucraniana e contou-me que ia ensaiar com seus alunos do CELEM. Depois me deu uma cópia. Parece que o assunto delas, Matilde e Mônica, era justamente o canto natalino (DIÁRIO DE CAMPO, 01/11/2013).

Além disso, participantes que não se identificavam como “falantes de língua ucraniana” e que apresentavam dificuldades para produção de sentidos em situações que envolviam a língua ucraniana, costumavam usar seus pedaços de língua (BLOMMAERT, 2010), palavras, frases ou expressões em língua ucraniana, aqui ou acolá. Apresentamos, na sequência, como Soraia, “não falante da língua ucraniana”, usa o pouco de que dispõe desse recurso na sala dos professores.

Quando Matilde e eu, após a realização da entrevista, chegamos na sala dos professores, Soraia levanta apressadamente da mesa, fala algo incompreensível para as colegas na mesa e diz ‘тихобудь’ (pronunciando ‘и’ com som de i) e sai da sala. Matilde olha para mim e diz: ‘tá vendo é тихобудь’ e não тихобудь’, dando ênfase para a pronúncia. Ao dizer isso, Matilde olha para as colegas sentadas na mesa, fica com a face vermelha e sinaliza com o dedo na boca para elas fazerem silêncio, ou seja, não comentarem com Soraia. Na sequência, Matilde, enquanto pega o material dela no armário para se dirigir para a sala de aula, comenta: ‘é essas diferenças que eu tava te falando’ (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/2013).

Soraia, ao sair da conversa com suas colegas, fala a expressão “тихобудь”, usando a mesma variedade que outras pessoas usavam na escola. Matilde que é professora de língua ucraniana e que tinha acabado de fazer uma entrevista comigo, na qual ela apontava as variedades linguísticas da língua ucraniana faladas na escola e na comunidade, contrapondo-

as à variedade culta da língua ucraniana, se orientou para a fala de Soraia e destacou como seria a pronúncia de “тихобудь” na variedade culta, para exemplificar a diferença para mim. Ao fazer isso, Matilde acaba corrigindo a fala de Soraia perante as colegas e se constrange por isso, avaliando/julgando sua atitude como não coerente com a colega.

Com esse dado, apontamos para três questões em relação às práticas linguísticas em língua ucraniana na escola: o uso de uma expressão em língua ucraniana por Soraia, uma “não falante de ucraniano”, que, como mostramos na sequência, demonstra não compreensão e falta de conhecimento na língua; o uso de uma variedade da língua ucraniana em contraposição com a variedade culta, reconhecida por Matilde e tornada relevante por ela; e ainda o fato de tornar relevante uma variedade linguística em tom de correção ou substituição por uma variedade culta, como uma prática não coerente. Matilde fica constrangida por fazer a correção da fala da colega, embora fosse no sentido de me dar um exemplo sobre o assunto discutido na entrevista<sup>108</sup>.

Esse foi um dos únicos momentos na escola em que foi identificada, na interação em curso, uma distinção entre usos do ucraniano, embora essa distinção ocorresse em entrevistas. Essas variedades do ucraniano, denominamos de línguas, a língua ucraniana local e a língua ucraniana culta, embora reconheçamos que todos os usos linguísticos são sempre locais e instanciados, conforme salienta Pennycook (2010a). Nossa opção está no sentido de ucraniano da comunidade, para não denominarmos um uso do ucraniano como variedade e outro como língua, uma perspectiva discutida por Faraco (2008). Assim, neste estudo, tratamos variedades como línguas, como propõem Cesar e Cavalcanti (2007).

No excerto de diário de campo, ilustramos como eu e Soraia interagimos, na sala dos professores, numa situação de pedido de informação, quando a funcionária Joaquina nos faz uma questão em português e em ucraniano, por meio de uma prática de translanguagem.

A professora Soraia e eu estávamos sozinhas na sala dos professores. Joaquina chegou na porta e nos perguntou: ‘Vocês viram uma das *сестра*?’ Soraia olhou para mim talvez para ver se eu ia responder, como eu não sabia o que era ‘*сестра*’, não respondi. Então, Soraia olhou para Joaquina e disse: ‘não’. Quando Soraia

<sup>108</sup> Matilde não era a única professora que reconhecia seu conhecimento na variedade culta da língua ucraniana. Os professores Noêmia, Anita, Nicolas, Beraldo e a atendente da biblioteca, Marta, provavelmente também reconheciam a variedade culta como recurso de seus repertórios. No entanto, não foi possível identificar se esses participantes, em suas práticas linguísticas em língua ucraniana na escola, usavam a variedade falada na comunidade ou a variedade culta da língua ucraniana, por falta de conhecimento e competência na língua, uma vez que a maioria dos registros de práticas linguísticas desses participantes é de fora de sala de aula, registrados em diário de campo de forma limitada pela questão linguística, diferentemente dos dados de sala de aula em áudio e vídeo que possibilitaram que a pesquisadora, com a ajuda de uma pessoa com conhecimento da variedade linguística da comunidade e da variedade culta, identificasse que os alunos usavam o ucraniano local constituído pelo polonês, pelo português etc.

respondeu à Joaquina, pensei que ela havia entendido. Mas quando Joaquina saiu da sala Soraia perguntou se eu sabia o que era ‘сестра’. Eu disse que não, perguntei o que era para Soraia e ela me disse que também não sabia. Depois descobri o que era ‘сестра’, ‘Irmã’. Ou seja, Joaquina estava procurando Mônica e Matilde (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2013).

Soraia, assim como eu, não compreendeu o que era “сестра”, mesmo assim respondeu a Joaquina, ao invés de solicitar um esclarecimento sobre o que ou quem de fato ela estava procurando. Assim, Soraia não negociou uma falta de conhecimento na língua ucraniana e interagiu com Joaquina sem reconhecer o significado mais completo de sua fala.

Joaquina costumava realizar práticas de translinguagem nas conversas como fez na interação comigo e com Soraia (conforme excerto acima), já Tereza reconhecia usar a língua ucraniana em interações com interlocutores reconhecidos como “falantes de língua ucraniana”.

#### **Excerto de entrevista com Tereza (16/09/2013)**

- Jakeline E por dia assim, a senhora pensando num dia de trabalho da senhora, todo dia vocês falam as duas línguas?
- Tereza Sim.
- Jakeline Todos os dias?
- Tereza Uhum.
- Jakeline Não tem um dia que vocês falem menos em ucraniano mais em português?
- Tereza °não° (.) falamos acho que meio a meio °haha°.
- Jakeline Meio a meio. Uhum.  
(.)
- Jakeline É::
- Tereza é mais assim cas com as professora que não entende a gente fala em português agora quem entende, então na verdade a gente fala mais em português
- Jakeline Uhum.
- Tereza aqui na escola.
- Jakeline Aham.
- Tereza Ucraniano a gente fala com quem entende

A fala de Tereza é representativa no sentido de que os recursos linguísticos mobilizados nas práticas linguísticas dependem dos interlocutores. Como visto no primeiro excerto apresentado nesta seção, Tereza participava de uma conversa em língua ucraniana cujos participantes do encontro participavam todos também por meio da língua ucraniana. Já em outras interações de Tereza, como em conversas com Diana ou comigo, não usava a língua ucraniana. Os interlocutores parecem ser mais importantes para a produção de “contextos” de práticas linguísticas em língua ucraniana ou de translinguagem do que a arena física da interação.

Os alunos, assim como na sala de aula, usavam a língua ucraniana em suas práticas linguísticas em outros lugares físicos da escola, seja nos intervalos das aulas no pátio, em conversas entre alunos, com funcionários da escola ou na biblioteca com a atendente Marta, embora, como na sala de aula, as práticas linguísticas em língua portuguesa eram predominantes.

Quando voltamos da aula de Educação Física que fora na grama do lado da Igreja, no pátio da Escola antes de iniciar a aula seguinte, Fabrícia e Jane mantinham um diálogo em língua ucraniana, lentamente elas andavam pelo pátio e conversavam em língua ucraniana (16/09/2013).

Conforme ilustra o excerto, Fabrícia e Jane, alunas do 3.º H, mantinham uma conversa em língua ucraniana durante o intervalo da aula. Isso não significa que em todos os momentos de intervalo elas usavam a língua ucraniana, pois, em outros momentos observados nesses intervalos, essas mesmas alunas optavam por conversar em língua portuguesa apenas.

O intervalo entre aulas e também no “recreio”, intervalo maior para o lanche, eram momentos reconhecidos por alguns alunos para práticas linguísticas em língua ucraniana, conforme ilustra a fala de Maria Alice, aluna do 6.º G que reconhece usar mais ucraniano em casa do que na escola e na escola usa o ucraniano mais nos intervalos.

### **Excerto de entrevista realizada com Maria Alice (02/10/2013)**

Jakeline E aqui na escola?  
 Maria A. Na escola também.  
 (.)  
 Jakeline É: (.) Em que momentos que você fala ucraniano aqui na escola?  
 Maria A. Assim no recreio.  
 Jakeline É: com quem que você fala?  
 Maria A. Com minhas amiga.

Ressaltamos que nesses momentos de intervalo sem uma meta institucional a cumprir por meio de uma língua de instrução e sem a presença de uma figura de autoridade, o professor, nem sempre a língua escolhida para as interações era a língua ucraniana, pois os recursos linguísticos a serem utilizados eram dependentes dos interlocutores e de seus tópicos, dos significados e dos sentidos a serem produzidos, assim, muitas vezes, predominava a escolha pela língua portuguesa, conforme foi identificado nas observações participantes.

As saudações em língua ucraniana na escola, principalmente, entre as funcionárias e alunos que se conheciam, por morarem na mesma comunidade rural, participarem da mesma



igreja etc., apontam para o entrelaçamento das práticas linguísticas religiosas em língua ucraniana com práticas de linguagem na escola. Por exemplo, no excerto a seguir, um aluno da escola cumprimenta Tereza, a funcionária da escola por meio da língua ucraniana.

Tereza e eu estávamos indo ao Posto de Saúde, pois ela queria me apresentar para uns amigos dela que estavam no Posto e que, segundo ela, tinham o mesmo sobrenome que o meu. Na saída do portão da escola, ao atravessarmos a rua, encontramos um aluno que vinha da direção também do Posto, ele passou por nós e cumprimentou Tereza em língua ucraniana: ‘Слава Ісусу Христу’, Tereza responde: ‘Слава на віки’ (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013).

Assim, as saudações em língua ucraniana relacionadas ao rito católico ucraniano apontam também para a presença dessa religião na escola e indexicaliza o pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso.

Os alunos que estudavam no período matutino, como os alunos do 3.º H, participavam de interações envolvendo a língua ucraniana com a atendente Marta na biblioteca. A biblioteca, no período matutino, despontou como um espaço para práticas linguísticas em língua ucraniana, isso era identificado na fala da pedagoga Carolina, dos alunos do 3.º H que reconheceram usar a língua ucraniana nas interações com Marta, como Emília, Jane, Fabrícia, Lauro e Antônio, assim como a própria Marta e outros profissionais da escola.

O excerto de diário de campo, na sequência, ilustra uma interação em que um aluno se autosseleciona em língua ucraniana, endereçando sua fala para Marta, que o ratifica também em língua ucraniana, depois eles usam também a língua portuguesa.

Marta estava arrumando os dicionários na estante quando chegou um menino aparentando uns 11 anos de idade, provavelmente aluno de uma turma do 6.º ano matutino. Ele se aproxima de Marta e começa a perguntar em língua portuguesa o que ela estava fazendo, depois pega um dicionário e diz em língua ucraniana que o dicionário era tão grosso que seria bom para surrar os cachorros. Marta responde também em língua ucraniana e diz que não era para surrar o cachorro, que ia machucar e que também o dicionário não era para surrar cachorro. Na sequência, em língua portuguesa, o menino perguntou se ia chover e disse que ia voltar para a sala. Depois que ele sai, Marta comenta comigo a ideia dele em relação ao dicionário e salienta que ele sempre conversava com ela (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2013).

Na conversa entre Marta e o menino, é o menino que se autosseleciona em língua ucraniana e endereça sua fala para Marta que o ratifica também em língua ucraniana. Ao realizar essa ação, é possível inferir que ele já se sentia suficientemente familiarizado com Marta e com interações em língua ucraniana com ela para chegar à biblioteca para uma conversa informal, se autosselecionar, fazendo um comentário em língua ucraniana.

Foram também observadas algumas interações dos alunos do 3.º H com Marta. Um desses momentos ocorreu, quando a turma teve a parte final da aula de Língua Portuguesa disponibilizada para ir à biblioteca trocar livros. Os alunos foram até lá em grupos de 3 ou 4, mas nem todos os alunos quiseram ir. O excerto a seguir ilustra a observação da interação.

Eu estava no final da sala, próximo a parte da estante de livros de ucraniano, fazendo cópias por meio de fotos com a câmera digital, para não retirar os livros do lugar e deixar para Marta arrumar. Optei por retirar um a um, fazer as cópias que precisava e colocar o livro no mesmo lugar. Chegaram na sala Camila, Rúbia e Inês Maria, devolveram os livros e conversaram com Marta sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), lançando mão da língua portuguesa, depois retornaram para a sala. Na sequência, chegaram Antônio, Lauro e Ivan, entregaram os livros para Marta, que fez um comentário em língua ucraniana também sobre a prova do ENEM. Lauro respondeu também em língua ucraniana e, na sequência, Antônio comentou também em língua ucraniana algo sobre o ENEM (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2011).

Por meio desse registro, é possível notar que, na interação de Marta com Camila, Rúbia e Inês Maria, práticas linguísticas em língua portuguesa fazem parte tanto da conversa sobre a devolução dos livros como sobre a realização da prova do ENEM. Já com Antônio, Lauro e Ivan a interação se deu em língua portuguesa e em língua ucraniana. Ou seja, nas interações na biblioteca, no período matutino, os participantes realizam práticas linguísticas em língua ucraniana e também de translinguagem.

Marta relata que usa a língua ucraniana nas suas práticas linguísticas com os alunos e com interlocutores que ela identifica como falantes da língua ucraniana. Além disso, ela reconhece também que faz uso de práticas de translinguagem durante os comentários sobre livros para os alunos.

### **Excerto de entrevista com Marta (01/10/2013)**

- Jakeline      Você tava falando lá da poesia lá.  
Marta          Então eu assimilei bastante no colégio  
Jakeline      uhum.  
Marta          E assimilando no colégio eu tenho que transpor para sala de aula, eu tenho que reaprender algumas coisas porque tem conceitos que eu já (.) eu já esqueci sabe porque eu não tô praticando mais, eu falo com as crianças aqui, eles vem aqui e falam comigo em ucraniano daí eu também falo, дякую eles dizem, obrigado, eu digo de nada  
Jakeline      Uhum.  
Marta          em ucraniano, ou as vezes eles dizem bem assim, сьогодні буде дощ, hoje vai chovê eles dizem em ucraniano pra mim e eu também respondo em ucraniano sabe (.) Eu também converso em ucraniano com eles porque eu percebo que eu sabendo também a língua ucraniana eu (.) eu tenho proximidade com eles ao falá a mesma língua que eles falam e também favorecê na leitura.  
Jakeline      Hum.  
Marta          Chama eles pra leitura, então em ucraniano eu falo muito sobre os livros pra eles  
Marta          Eu falo (.) eu falo olha цей автор дуже добре, esse autor é muito bom, por

- causa disso disso disso (.) vejam Wilson Pelegrini já ganhou o prêmio Jabuti, vou falando sabe (.) falo sobre a vida, falo que mora em Londrina
- Jakeline E aí você fala em ucraniano?
- Marta Falo em ucraniano, falo em português dependendo das
- Jakeline uhum.
- Marta As vezes quando tem alguém que não entende ucraniano no grupo, eu não falo em ucraniano, falo só em português.
- Jakeline Uhum.

Essa fala de Marta relata práticas linguísticas em língua ucraniana e em língua portuguesa, em práticas de translíngua para conversas informais com os alunos sobre seus assuntos cotidianos, mas também em situações em que o texto escrito, tópico da conversa, era em língua portuguesa, mas a conversa sobre ele era em língua portuguesa e língua ucraniana. Marta reconhece que usa a língua ucraniana para identificação e maior familiaridade com os alunos “Eu também converso em ucraniano com eles porque eu percebo que eu sabendo também a língua ucraniana eu (.) eu tenho proximidade com eles ao falá a mesma língua que eles falam e também favorecê na leitura.” Ou seja, ela usa esse recurso linguístico como meio de identificação com os alunos. Entretanto, segundo ela, quando está presente alguém que não entende ucraniano, ela usa só português.

Cabe destacar que não há orientação da escola como instituição para que Marta ou qualquer outro profissional use a língua ucraniana com os alunos. Desse modo, usar esse recurso linguístico parece ter sido uma escolha dela e dos alunos, assim como não usar nas aulas, por exemplo, também era uma escolha de alguns professores e alunos mesmo que “falantes da língua ucraniana”.

Essas práticas de linguagem na biblioteca eram particulares do período matutino, período de atendimento feito por Marta. Tais práticas não foram observadas no período vespertino, no período de atendimento da funcionária Irene que não é falante de ucraniano. Irene ressaltou que não observava os alunos usarem a língua ucraniana na biblioteca em seus horários de trabalho, embora reconhecesse que uma das professoras, Matilde, algumas vezes esquecia que ela não falava ucraniano e alternava sua conversa da língua portuguesa para a língua ucraniana (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2013).

Na biblioteca, havia um espaço em uma estante destinada para o “ucraniano”, um material catalogado por Marta. Nele, não tinham somente livros relacionados à língua, mas também à arte, à cultura, à religião e à história, alguns eram inclusive produzidos pela gráfica citada no capítulo 1, outros eram materiais recebidos de doação de fora do país, e a maioria dos exemplares estava escrito em língua ucraniana. Ilustramos com a imagem a seguir esse espaço.

**Figura 7. Imagem da biblioteca**

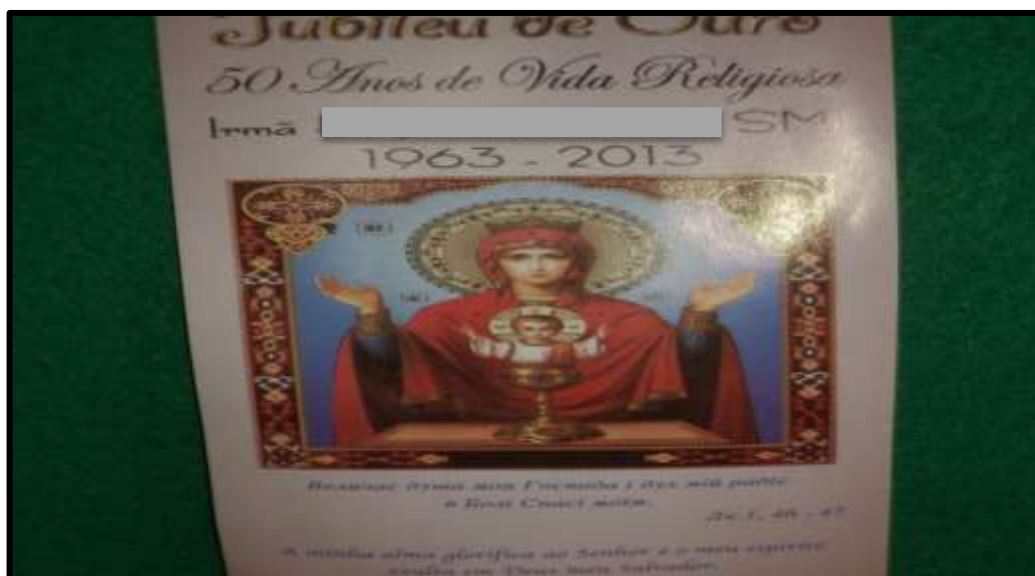


Fonte: *Corpus* da pesquisa

Esses livros eram emprestados geralmente por alunos que faziam aulas de língua ucraniana no CELEM. Os alunos participantes da pesquisa tanto do 6.º G como do 3.º H não faziam o curso de língua ucraniana no CELEM. Também durante o trabalho de campo não foi observado que eles tivessem feito empréstimo desses livros escritos em língua ucraniana. Porém, esse lugar destinado ao ucraniano na biblioteca, demarca a presença da língua e da cultura ucraniana nesse ambiente.

Alguns textos em língua ucraniana circulavam no mural na sala dos professores na escola ou na sala de informática. A imagem a seguir ilustra um texto com uma mensagem religiosa em língua portuguesa e em língua ucraniana escrita em cirílico afixada no mural da sala dos professores.

**Figura 8. Imagem do mural da sala dos professores**

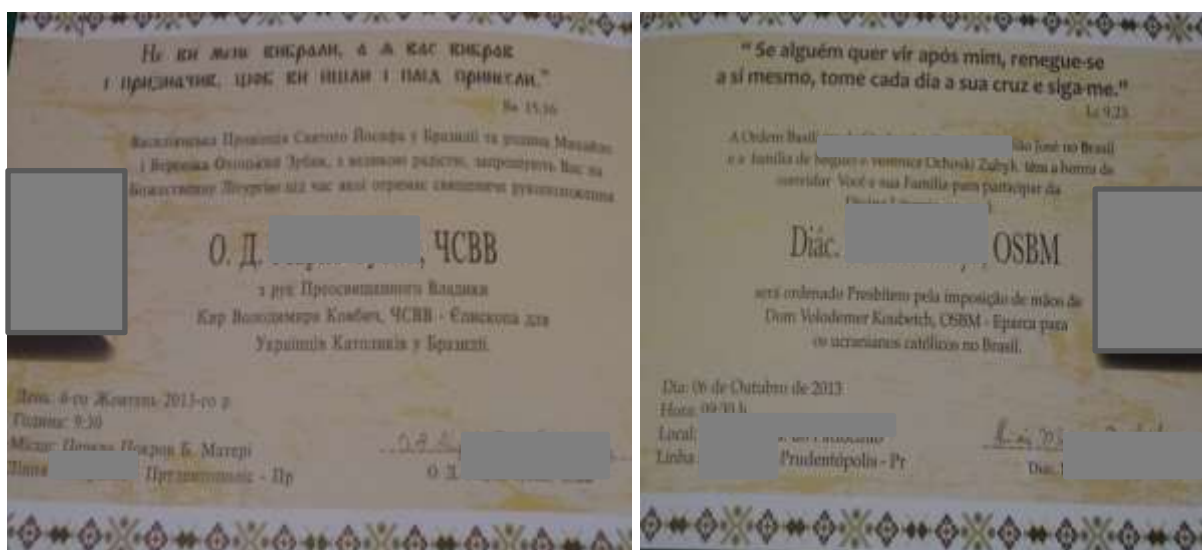


Fonte: *Corpus* da pesquisa

Esse texto pertence ao domínio religioso, especificamente da Igreja Católica de Rito Ucrainiano, e foi produzido em comemoração aos 50 anos de vida religiosa de uma pessoa da mesma Ordem religiosa das professoras Mônica e Matilde. A religiosa citada no texto tinha sido professora da escola por muito tempo e também diretora. Desse modo, este texto foi provavelmente fixado no mural para divulgar a comemoração da vida religiosa de um membro da Igreja Católica do rito ucraniano, que também fez parte da história daquela escola. O texto está escrito nas duas línguas, as informações estão em língua portuguesa e um trecho em cirílico. Embora transcendam os objetivos desta seção, destacamos que esse tipo de escrita é a escrita translíngue<sup>109</sup>, mais importante tipo de escrita nos tempos atuais, segundo García e Wei (2014), em tempos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007), onde textos são escritos em mais signos, seja para serem tornados explícitos para pessoas que usam diferentes práticas linguísticas (por meio de dois códigos, como nesse caso), seja para passarem mensagens distintas para essas pessoas (GARCÍA; WEI, 2014). Essa prática era comum nos textos de língua ucraniana na comunidade, conforme investigado já na pesquisa realizada em 2009 (SEMECHECHEM, 2010), diferentemente de alguns textos escritos encontrados na biblioteca da escola, referente aos anos de 1980, em que as revistas com anúncios e outros materiais semelhantes eram escritos inteiramente em língua ucraniana.

Outro exemplo de texto escrito em cirílico em e em língua portuguesa ou de escrita translíngue na escola era um convite de um ex-aluno da escola para sua ordenação como padre, também afixado no mural da sala dos professores.

**Figura 9. Convite fixado no mural da sala dos professores**



Fonte: *Corpus* da pesquisa

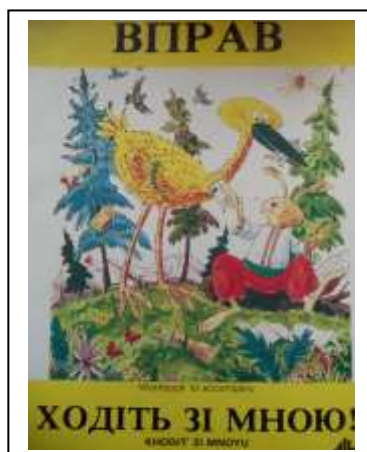
<sup>109</sup> Tradução que usamos para *translanguaged*.

Esse convite, também pertencente ao domínio religioso, escrito em língua ucraniana do lado esquerdo, seguido pela tradução em língua portuguesa, com as mesmas informações da versão em língua ucraniana, foi lido por Veridiana.

Veridiana estava lendo o convite no mural, e eu e alguns professores estávamos lanchando na mesa, alguns no sofá, quando ela toma o turno em voz alta endereçando sua fala para todos. ‘Nós podíamos aproveitar a vaquinha do prof. Altanach e fazer uma também para comprar um presente para ele também (olhando para o convite) afinal ele foi nosso aluno aqui na Escola e agora vai ser padre’. Diana toma o turno e questiona: ‘Mas que presente poderíamos comprar para um padre’. Outra professora diz: ‘poderia ser um estojo com aquelas canetas bem bonitas’. Venâncio salientou: ‘haja vaquinha pra comprar tanto presente, no meu aniversário também vou querer vaquinha’ (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013).

A escrita em língua portuguesa possibilitou que participantes que não dominavam a escrita em língua ucraniana também tivessem acesso ao conteúdo do convite. Veridiana, que se identificava como não falante da língua ucraniana e sem domínio da escrita, produziu sentidos do convite e engajou-se em uma conversa com seus colegas sobre a ordenação do ex-aluno e a compra de um presente. Assim, a escrita em língua portuguesa possibilitou que mais pessoas tivessem acesso ao convite, ao mesmo tempo em que, a versão em língua ucraniana simboliza a religião, contribuindo para marcar a relação das práticas letradas religiosas com a língua ucraniana local, conforme apresentamos no capítulo seguinte deste trabalho.

Além desses textos do domínio religioso, os textos em língua ucraniana presentes na escola circulavam com Matilde, professora de língua ucraniana, que costumava preparar suas aulas na sala de informática e, além disso, compartilhar o conteúdo que trabalharia em suas aulas com os colegas. Na vinheta narrativa a seguir é narrado um evento na sala dos professores em que Matilde lia uma história em língua ucraniana para uma colega professora e depois para mim.



Quando cheguei à sala dos professores, no canto da mesa em pé e com o livro em mãos (figura ao lado), Matilde contava uma história para uma colega professora. Percebi que ela lia um trecho em língua ucraniana, depois traduzia em língua portuguesa. Bateu o sinal para o início das aulas, ela concluiu a leitura da história, talvez por perceber que a colega estava ansiosa para ir para a sala de aula, foleou o livro para o final. Em seguida, como percebeu que eu tinha me aproximado, ela me chamou e começou a ler para mim algumas partes, mas talvez por já ter iniciado as aulas, depois das primeiras páginas, ela resumiu rapidamente a história em língua portuguesa (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2013)

A língua ucraniana escrita em cirílico, nessa situação, é foco de orientação dos participantes em uma interação cujo texto escrito é em língua ucraniana, mas em relação à interação em torno desse texto, ocorre tanto em língua ucraniana, quanto em língua portuguesa.

O fato de Matilde sempre estar às voltas com suas atividades de escrita em língua ucraniana, seja na sala dos professores, seja sala de informática, levava a escrita em língua ucraniana para além de suas aulas com os alunos da turma do CELEM. No excerto a seguir, mostramos como essa prática de Matilde levou uma pessoa de fora da escola a se interessar pela escrita em língua ucraniana.

Eu estava na sala de informática, enquanto Irene fazia minhas fotocópias, Matilde que já tinha me passado algumas atividades que trabalharia com os alunos, me chamou para me mostrar um site, quando eu perguntei sobre o Bukvar<sup>110</sup>, indicando que tinha interesse de fazer cópia ou comprar um novo exemplar, já que o meu eu havia emprestado e não tinha sido devolvido. Matilde diz que eu não precisava comprar o Bukvar, pois tinha na internet. Disse para eu ligar o computador para ela me mostrar. Precisei ligar outro computador, pois o primeiro não estava acessando à internet. Depois de mais duas tentativas consigo acessar a internet, Matilde escreve para mim o endereço, digito, aguardamos a página entrar. Quando abrimos a página, Irene, que estava tirando as cópias, se orienta para a nossa interação e comenta que era aquele site que Matilde tinha passado para ela passar para seu marido, pois ao ela comentar em casa sobre as escritas em língua ucraniana, ele ficou interessado em aprender. Irene comentou com Matilde que passou o endereço da cartilha de alfabetização que, desde 2009, também está digitalizada. Matilde pergunta se o marido de Irene gostou do Bukvar, ela diz que sim, que ele tinha achado muito interessante e estava tentando aprender embora não tivesse muito tempo para usar o material (DIÁRIO DE CAMPO, 01/11/ 2013).

Nesse excerto, interessa-nos mostrar que o fato de Matilde constantemente transitar e mostrar suas atividades escritas em língua ucraniana tornava-se foco de orientação de outros participantes na escola e transcendia esse espaço, como no caso de Irene, que, ao comentar com o marido, despertou a atenção dele para a escrita em língua ucraniana.

Essa circulação de textos em língua ucraniana na escola ou da escrita translíngua envolvendo a língua portuguesa e a língua ucraniana contribui para o reconhecimento da língua ucraniana escrita na escola, pois os participantes podem perceber que, além da escrita em língua portuguesa, a escrita em língua ucraniana também tem um lugar na escola, mesmo que em menor proporção. Sobretudo o fato de a maioria dos textos pertencer ao domínio religioso demarca a presença da religião na escola e, conseqüentemente, a presença do grupo étnico-linguístico ucraniano, uma vez que, como vimos nas seções 4.2.1 e 4.2.2, há uma

---

<sup>110</sup> Cartilha de alfabetização em língua ucraniana para brasileiros produzida na Gráfica dos padres da Ordem Basiliana.

relação de língua e religião. Veremos melhor essa relação no capítulo seguinte, língua, etnicidade e religião estão inter-relacionados na comunidade.

Nesta seção, mostramos que, fora das aulas, os alunos, professores e funcionários realizavam práticas linguísticas usando a língua ucraniana. Os alunos também costumam usar a língua ucraniana fora das aulas, principalmente em interações entre eles e com funcionários da escola, em momentos de intervalos entre aulas e recreio, no entanto, mesmo os alunos multilíngues em momentos em que não havia uma meta institucional a cumprir, uma figura de autoridade e vigilância sobre a interação (CANAGARAJAH, 2004), não costumavam só escolher a língua ucraniana nas suas práticas linguísticas, eles também optavam pela língua portuguesa, ou seja, translinguavam, usando diferentes recursos de seus repertórios de maneira flexível, considerando a situação comunicativa, interlocutor, assunto etc.

Além disso, alguns alunos do 3.º H, identificados como falantes de língua ucraniana, costumavam, na biblioteca, no horário de atendimento de Marta, participar de práticas de translanguagem tendo como tópico o texto escrito em português. O que determina a biblioteca como um ambiente multilíngue são os interlocutores e não o ambiente físico, a biblioteca é para esses participantes um espaço multilíngue em um período, com a bibliotecária Marta. Vimos com a análise de dados fora das aulas que não eram somente os alunos que usavam a língua ucraniana e realizavam práticas de translanguagem, funcionários e professores também o faziam, embora isso estivesse condicionado, na maioria das vezes, aos interlocutores presentes nos encontros interacionais que ocorrem nesses espaços da escola.

Funcionários responsáveis pela limpeza da escola, na maioria moradores de Linha Verde ou de comunidades circunvizinhas, costumavam conversar muito em língua ucraniana durante os intervalos de trabalho ou na realização de suas tarefas. Alguns professores também costumavam realizar práticas linguísticas em língua ucraniana e práticas de translanguagem nos intervalos das aulas, ou no caso de Matilde e Mônica, até mesmo em conversas sobre suas preparações de aulas. Mônica, que não costumava usar a língua ucraniana ou realizar práticas de translanguagem em suas aulas, fazia isso continuamente em outros ambientes da escola. Noêmia também, embora ela não costumasse usar a língua ucraniana nas práticas de linguagem em suas aulas, fazia isso fora da sala de aula, principalmente em interações com a professora Matilde e com as funcionárias da escola.

Além disso, não eram somente os participantes identificados como falantes de ucraniano que costumavam usar a língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola, participantes que se categorizavam como “monolíngues” em língua portuguesa também



usavam dos poucos “pedaços” de língua (BLOMMAERT, 2010) que constituíam seus repertórios, como mostramos o exemplo da professora Soraia. Contudo, se por um lado esses participantes identificados como “monolíngues” dispunham em seus repertórios de recursos na língua ucraniana, para também fazer uso deles, por outro, muitas vezes esses recursos não eram suficientes em situações comunicativas, o que os levava a não conseguirem produzir sentidos, ou se incluir nas interações, por exemplo, no caso de Rúbia do 3.º H, no momento em que Pati em ucraniano satirizava o namorado dela para as colegas e da professora Soraia na interação com Joaquina.

Também identificamos que a língua ucraniana escrita em cirílico está presente na escola, na biblioteca, nos murais em textos associados com o domínio religioso, a Igreja Católica do rito ucraniano. Os textos, como têm sido produzidos pela Igreja Católica, eram translíngues e, por isso, eram foco de orientação de pessoas que não dominavam a língua escrita ucraniana. Além disso, os textos relacionados ao domínio religioso contribuíam para identificação da língua, da religião e de uma identidade étnico-linguística e religiosa nessa escola, ou seja, conforme mostraremos no próximo capítulo a identificação de ucraniedade local.

Em síntese, fora das aulas, o lugar para as práticas linguísticas em língua ucraniana e para as práticas linguísticas multilíngues pareceu ser mais flexível, principalmente nas interações que não envolviam o cumprimento de uma meta institucional, o que era levado em conta eram os interlocutores, o assunto etc.

Neste capítulo, apresentamos como os participantes, alunos, professores e funcionários usavam a língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola nas aulas e fora delas. Apresentamos as variáveis identificadas em relações as práticas linguísticas que envolviam a língua ucraniana nas aulas das duas turmas, o 3.º H e o 6.º G, conforme discutido no final da seção 4.2, e em relação às práticas de linguagem para além das aulas.

No próximo capítulo, apresentamos os valores das práticas linguísticas em língua ucraniana e do multilinguismo na comunidade.

## **5 OS VALORES DAS PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS EM LÍNGUA UCRANIANA E DO MULTILINGUISMO NA COMUNIDADE**

Neste capítulo, apresentamos quais são os valores da língua ucraniana na comunidade por meio dos valores que os participantes atribuem às práticas linguísticas em língua ucraniana e também pelos valores e significados que são indexicalizados nas práticas linguísticas. Na seção 5.1, apresentamos a língua ucraniana como um símbolo de pertencimento e de identidade cultural de ucraniedade. Na seção 5.2, abordamos o valor da língua ucraniana para práticas sociais locais na comunidade, o valor religioso, um incipiente valor de produto cultural, e o valor da língua ucraniana como capital linguístico e como língua para mobilidade fora da comunidade. Ressaltamos que, no decorrer deste capítulo, as vozes individuais apresentadas são coletivas (CARNEIRO, 2014), exceto em alguns casos, quando são relacionadas a trajetórias pessoais de alguns participantes, o que será destacado na análise.

### **5.1. O VALOR SIMBÓLICO DA LÍNGUA UCRANIANA: PERTENCIMENTO E IDENTIDADE CULTURAL DE UCRANIEDADE**

Nesta seção, descrevemos o valor da língua ucraniana para o pertencimento e para a identidade cultural (BUCHOLTZ; HALL, 2004, 2005, 2008; KROSKRITY, 2004) de ucraniedade. Tomamos identidade como um processo de identificação em andamento permanente, social e político (BUCHOLTZ; HALL, 2004), um posicionamento social do eu e do outro (BUCHOLTZ; HALL, 2004), e sempre “um construto sócio-histórico por natureza e, por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1998, p. 117). Nessa perspectiva, são relevantes as ideologias linguísticas, uma vez que “são produtivamente usadas na criação e na representação de várias identidades sociais e culturais [...]”<sup>111</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 509, tradução nossa) e têm papel central na construção de identidades (BUCHOLTZ; HALL, 2008).

Quando as identidades são forjadas em relação à linguagem, tornam-se ligadas a ideologias linguísticas, que, como historicamente enraizadas e publicamente articuladas com crenças culturais sobre língua e usuários, estão entre o momento de interação e estruturas sócio-políticas mais amplas. Da mesma forma, a ideologia faz a mediação entre as posições interacionais tomadas pelos falantes e as relações

---

<sup>111</sup> No original: “Language ideologies are productively used in the creation and representation of various social and cultural identities [...]”.

indexicais das identidades que são produzidas<sup>112</sup> (BUCHOLTZ; HALL, 2008, p. 154, tradução nossa).

A língua ucraniana local na escola e nas comunidades onde residem os alunos é associada ao pertencimento e a uma identidade ucraniana, a qual apresentamos, nesta seção, como ucraniedade<sup>113</sup>, embora a língua ucraniana, como veremos, não seja o único elemento constituinte dessa ucraniedade. Iniciamos essa descrição com a fala de Jânio, aluno do 3.º H.

### Excerto de entrevista com Jânio (07/10/2013)

- 01 Jakeline Você fala alguma outra língua além do português?  
 02 Jânio Ucraniano também.  
 03 Jakeline Ucraniano. Com quem que você fala, onde você fala?  
 04 Jânio Lá na minha comunidade quase todo mundo fala e maioria parte ( ) é  
 05 ucraniana.  
 06 Jakeline Hum.  
 07 Jânio Os pai, a família, os amigo tudo.  
 08 Jakeline Uhum. Então (.) e na tua casa quando vocês conversam, vocês conversam em  
 09 português, ucraniano?  
 10 Jânio >Ucraniano.<  
 11 Jakeline Os dois?  
 12 Jânio Ucraniano.  
 13 Jakeline. Ucraniano. Português?  
 14 (.)  
 15 Jânio Pouca coisa.  
 ((Trecho omitido))  
 16 Jakeline Você aprendeu falá ucraniano primeiro? Junto com o português? Ou-  
 17 Jânio Eu acho que ucraniano foi antes.  
 18 Jakeline Foi antes.  
 19 Jânio É que o pai é ucraniano, a mãe é ucraniana, os irmão (.) Daí tudo (maioria parte)  
 20 quando é pequeno aprendê falá o que os outro conversam daí . Depois que  
 21 aprendi mais português.

Jânio salienta que, na comunidade onde mora, a maioria das pessoas fala ucraniano e são ucranianos<sup>114</sup>, por exemplo, seus familiares e amigos: “Lá na minha comunidade quase todo mundo fala e maioria parte ( ) é ucraniana. Os pai, a famia, os amigo tudo.” (linhas 04, 05 e 07). Ele justifica sua história, de que aprendeu primeiramente a língua ucraniana,

<sup>112</sup> No original: “When identities are forged in relation to language, they become bound up with language ideologies, which, as historically rooted and publicity articulated statements of cultural belief about language and it users, mediate between the interactional moment and broader sociopolitical structures. By the same token, ideology mediates between the interactional stances taken by speakers and the indexal relationships to identity that are thereby produce”.

<sup>113</sup> O termo ucraniedade não foi cunhado neste estudo. Ele já tem sido usado por Guérios (2007), Ogliari (2008) e Golçalves e Beló (2010).

<sup>114</sup> Mantemos a categoria de identificação dos participantes como ucraniano, mas vale destacar que essa é uma categoria de identificação. Esses “ucranianos” são majoritariamente descendentes da 2.ª, 3.ª, 4.ª e até 5.ª geração de imigrantes. A maioria dos participantes da pesquisa é descendente da 3.ª à 5.ª geração. Optamos por não os identificar como ucranianos brasileiros para fazer uma distinção com ucranianos da Ucrânia porque seria uma categoria de identificação nossa e não êmica. Como veremos no decorrer desta subseção, esse ucraniano é uma identidade cultural que não envolve apenas etnia.

pelo fato de o pai, a mãe e os irmãos serem ucranianos, “Eu acho que ucraniano foi antes. É que o pai é ucraniano, a mãe é ucraniana, os irmão (.) Daí tudo (maioria parte) quando é pequeno aprendê falá o que os outro conversam daí. Depois que aprendi mais português.” (linhas 17, 19, 20 e 21). Ou seja, a convivência com pessoas “ucranianas” possibilitou-lhe um contexto para aprendizagem da língua ucraniana.

Essa relação da língua ucraniana com a identidade ucraniana pode ser reforçada pela fala de Emília que também é aluna do 3.º H.

### **Excerto de entrevista com Emília (30/09/2013)**

- 01 Jakeline E em que outros lugares você costuma falá?  
 02 Emília Uhm:: na igreja né que daí vamô na missa ucraniana né. Na igreja, nos- com os  
 03 vizinho assim.  
 04 Jakeline Uhum.  
 05 Emília ( ) é::  
 06 Jakeline E na escola?  
 07 Emília Também. Na escola bastante. A maioria é ucraniano né:. A gente conversa  
 08 bastante.  
 09 Jakeline Uhum  
 10 ((linhas omitidas))

Emília destaca que usa bastante a língua ucraniana na escola, pois a maioria, segundo ela, é ucraniano, “Também. Na escola bastante. A maioria é ucraniano né:.” (linha 07). Ou seja, ela também aponta para a associação da língua com uma identidade ucraniana. Veremos, nesta seção, que apesar desse entendimento comum aos participantes da pesquisa, a língua ucraniana é também usada por Paula, aluna do 3.º H, que se identifica como polonesa. Além disso, nas comunidades desses alunos, há ainda outras pessoas que se identificam como polonesas, mas são falantes de ucraniano, como é o caso da mãe do professor Rubens, da mãe da atendente da biblioteca, Marta, e da mãe da secretária, Eva.

Assim como Jânio e Emília, a secretária da escola, Eva, que reside em uma comunidade ao lado de Linha Verde, embora identifique a mãe polonesa como falante de ucraniano, também apresenta uma visão que associa a língua ucraniana a uma identidade ucraniana.

Eva em conversa comigo relatou que morava com sua mãe, próximo à Linha Verde, que seu pai já falecido era ucraniano e sua mãe, polonesa. Quando perguntei se ela falava ucraniano, ela disse que muito pouco, quem falava era a sua mãe. Em seguida, ela complementou, dizendo: ‘ela é polonesa, mas fala ucraniano’ (risos) (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2013).

Eva usou a conjunção adversativa “mas” indicando oposição, ou seja, ainda que sua mãe seja polonesa, ela fala ucraniano. Essa marcação de oposição indexicaliza uma ideologia linguística essencialista de que quem fala ucraniano são os ucranianos, os identificados como poloneses estão invertendo a lógica dessa ideologia. Ser ucraniano e falar ucraniano é o pressuposto, ou seja, como Jânio ressaltou, falamos ucraniano porque a maioria é ucraniano, mas ser polônês e falar ucraniano necessita de uma justificativa e do uso de uma conjunção adversativa, por isso compreendem-se por que é aceitável que, embora a mãe de Eva seja polonesa, ela fale ucraniano, mesmo que esse recurso seja associado a um grupo. Isso mostra que a diversidade precisa ser justificada devido à ideologias essencialistas e hegemônicas.

As vozes de Jânio, de Emília e de Eva representam uma voz coletiva (CARNEIRO, 2014) que associa a língua ucraniana a uma identidade ucraniana, no entanto, deve-se salientar que, por mais que a língua ucraniana seja importante para a identidade ucraniana ou identidade cultural de ucraniedade, a língua não está associada somente à etnicidade, pois ela não é o único elemento na constituição da ucraniedade local.

Ser ucraniano é, nesse cenário multilíngue, ter ascendência étnica e fazer parte de uma religião, a católica do rito ucraniano, a qual também é associada à língua ucraniana. Nesse caso, língua e religião, para os participantes, estão inter-relacionadas. A língua portuguesa é associada à religião católica do rito latino e a língua ucraniana à religião católica do rito ucraniano.

A fala de Selma que é também aluna do 3.º H exemplifica essa associação de língua e religião.

### **Excerto de entrevista com Selma (30/09/2013)**

- 01 Jakeline E como que é a comunidade onde você mora assim? Essa, esse lugar onde você  
02 mora como que é, o que que tem lá?  
03 (.)  
03 Selma Ah, lá tem ah tipo de de atrações não tem muita coisa. Só tem tipo a igreja né que  
04 tem duas igreja(s), a latina e a ucraniana. Tem u(m) comerciais (que nós  
05 chamamo de) bar.  
06 Jakeline Uhum.  
07 Selma E (.) é. Tem poucas casas lá é é geralmente amontoada as casas.  
08 Jakeline Uhum  
09 Selma Tem lugares que não tem nenhuma casa.  
10 Jakeline Uhum  
11 Selma E outros lugares já são mais.  
12 (.)  
13 Jakeline Uhum  
14 Selma É:: é: a comunidade é meia dividida. Dum lado tem os latinos né. Os que são  
15 mais assim português, falam mais (brasileiro) e do outro lado mais ucranianos.  
16 Jakeline Uhum  
17 Selma Nós fazemo parte do do ucraniano.

- 18 Jakeline Uhum.  
 19 Selma Imo pra igreja todos os domingos.  
 20 Jakeline Uhum  
 21 Selma Nós numa i eles no outro.  
 22 Jakeline Uhum. Mas assim fora os momentos da igreja vocês se misturam ou não?  
 23 (.)  
 24 Selma Assim pra passeá, e tipo ( ) festas (.) tem vezes que sim ( ) as vezes vamo lá  
 25 pra ajudá eles nos cultos e eles vem de lá pra cá.

Ao relatar sobre a comunidade onde reside, Selma destaca a presença das duas igrejas católicas, a latina e a ucraniana, “tem duas igreja(s), a latina e a ucraniana.” (linha 04), e que há uma divisão na comunidade, “É:: é: a comunidade é meia dividida. Dum lado tem os latinos né. Os que são mais assim português, falam mais (brasileiro) e do outro lado mais ucranianos.” (linhas 14 e 15). Esses latinos, citados por Selma, são os membros da Igreja católica do rito latino. Selma associa a língua brasileira aos membros da Igreja católica do rito latino e a língua ucraniana aos membros da Igreja católica do rito ucraniano. Assim, nessa comunidade, a(s) língua(s) não está(ão) apenas associada(s) a grupos étnicos, mas a grupos religiosos. Além disso, Selma aponta para o reconhecimento de diferentes pertencimentos, brasileiros e ucranianos, sendo a língua e a religião elementos que constituem diferenças nessas categorias identitárias.

A língua ucraniana é um recurso importante na autenticação da ucraniedade. Em algumas situações intersubjetivas, não dispor desse recurso, mesmo que pertencendo, de alguma forma, ao grupo étnico, pode levar a uma percepção intersubjetiva de ruptura na ucraniedade.

No excerto do diário de campo, abaixo transcrito, uma situação vivida por mim, a pesquisadora, na condição de uma pessoa com ascendência ucraniana e sobrenome de algumas pessoas da comunidade, com familiares antepassados em comum, e com possivelmente 3.º grau de parentesco, que experienciei na comunidade de Linha Verde, uma ucraniedade colocada em xeque pela falta de domínio da língua ucraniana. Tendo em vista, no entanto, que a autenticação da identidade é sempre relacional e não fixa, negocieei com outro elemento constituinte da ucraniedade, a religião.

Na saída da Igreja, encontrei uma senhora idosa com quem eu conversara no posto de saúde dias antes, ela não falava tudo em português, precisou seu filho fazer traduções para o ucraniano durante nossa conversa e vice-versa. Essa senhora falou algo para uma mulher que não pude ouvir. Elas vieram até mim juntamente com Tereza e a mulher que estava ao lado da senhora, a qual me disse: ‘Quer dizer que você é Semechechem também? Nossa parente’. Eu disse que sim, provavelmente tínhamos algum parentesco pelo que tinha conversado com a outra senhora no posto de saúde uns dias antes. Então, ela me disse: ‘Mas que tipo de

ucraniana é você que não fala a língua?’ Justifiquei para ela porque não falo ucraniano. Na sequência ela disse: ‘Mas se é católica então é uma das nossas’. Ela começou perguntar sobre meus familiares antepassados (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013).

Em dias anteriores, quando fui apresentada por Tereza à senhora idosa e ao filho dela pelo fato de terem o mesmo sobrenome que eu, necessitei da ajuda do filho para dialogar com a senhora, que não conseguia entender tudo o que eu falava em português. Por não falar ucraniano fui questionada, “Mas que tipo de ucraniana é você que não fala a língua?”, precisei prestar contas. No entanto, embora eu não falasse ucraniano, o fato de eu ir à igreja me fez ser reconhecida como pertencente ao grupo. A religião e a minha presença numa celebração num Dia Santo<sup>115</sup> tão importante foram elementos com que lidei na falta da língua ucraniana. Ou seja, ter ascendência étnica e as práticas religiosas podem garantir reconhecimento de pertencimento e a autenticação da ucraniedade. Conforme destaca Wang (2013), a autenticidade é algo multifacetado, dinâmico e ajustável, em vez de algo pré-determinado, monolítico, essencializado, que evolui fora das práticas sociais e dos processos complexos de negociação, ou seja, de autenticação.

A religião, assim como a etnicidade e a língua, é importante na constituição da identidade cultural de ucraniedade. Na fala da professora Edilani, exposta no excerto a seguir, essa tríade mostra-se relevante para essa identidade e para o pertencimento ao grupo.

#### **Excerto de entrevista com Edilaini (07/10/2014)**

- 01 Jakeline É (.) Você, aqui nessa escola como que você percebe a interação entre os alunos  
02 considerando a diversidade cultural, étnica, religiosa e social?  
03 (.)  
04 Edilaini Entre os alunos, entre eles mesmos?  
05 Jakeline Ou os professores ou os funcionários entre tudo né:. Dos alunos com o todo.  
06 (.)  
07 Edilaini Entre eles eles têm uma interação boa. Eles estudam desde o primário junto né:  
08 Jakeline Uhum.  
09 Edilaini É: me parece que entre os professor mais antigo que são dessa comunidade eles  
10 interagem bem também.  
11 Jakeline uhum  
12 Edilaini O meu caso é diferente eu não sô descendente de ucranianos  
13 Jakeline uhum  
14 Edilaini então é: não foi fácil no começo. (Assim) eles têm bastante preconceito né  
15 [(com)] que não tem a descendência.  
16 Jakeline [(mas)]  
17 Jakeline Mesmo você tendo olho azul h.h.?  
18 Edilaini É mas não significa nada h. haha.  
19 Jakeline aham

<sup>115</sup> Era dia de Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira da comunidade de Linha Verde.

- 20 Edilaini Eu não falo em ucraniano eu num num num guardo o dia santo deles né:  
 21 Jakeline uhum.  
 22 Edilaini Então pra eles (.) É eles têm uma resistência forte assim a cultura diferente  
 23 Jakeline Uhum.  
 24 (.)  
 25 Jakeline Mas que tipos assim de preconceitos que você notava no começo?  
 26 Edilaini No começo eles faziam questão de falá em ucraniano na minha aula.  
 27 Jakeline uhum  
 28 Edilaini Porque eles sabiam que eu não falava. Então eu pedi pra eles não falá mais né  
 29 Jakeline aham

Edilaini destaca a sua dificuldade inicial na interação com os alunos, “O meu caso é diferente eu não sô descendente de ucranianos” (linha 12), de não falar a língua ucraniana e não ter as mesmas crenças religiosas, “Eu não falo em ucraniano eu num num num guardo o dia santo deles né” (linha 19). Edilaini destaca três elementos que tornavam relevante seu não pertencimento ao grupo: a etnia, a língua e a religião. Ainda, segundo ela, os alunos, no início de seu trabalho na escola, faziam questão de falar ucraniano porque ela não falava (linhas 25 e 27).

Embora outros elementos como a etnia e a religião constituam a ucraniedade e seja possível negociar a ucraniedade sem falar ucraniano, a língua ucraniana tem um papel importante em algumas situações na autenticação dessa identidade. Isso está presente, como vimos, nas situações em que, primeiro, o professor Venâncio foi intimado por alguns meninos a falar ucraniano, segundo, eu necessitei, por falta do domínio da língua ucraniana, negociar minha ucraniedade, e, por último, Edilaini demonstrou acreditar que os alunos faziam questão de falar ucraniano na aula dela porque ela não falava essa língua, para marcar uma fronteira linguística e cultural.

No excerto a seguir, a aluna Carla do 3.º H, descendente de ucranianos e participante da igreja ucraniana com funções de apóstola e leitora em ucraniano, que não se considera proficiente na língua ucraniana e não costuma usar muito a língua ucraniana em casa, enfatiza a ucraniedade do namorado, identificando-o como “ucraniano mesmo”, um tipo de categorização que era comum “bem ucraniano”, “ucraniano tradicional”, etc.

### **Excerto de entrevista com Carla (21/10/2013)**

- 01 Jakeline Na tua comunidade tem mais pessoas que falam, que você costuma falá?  
 02 (.)  
 03 Carla Na verdade assim tá faltando uma outra pergunta (.) é com quem eu mais falo  
 04 é com meu namorado.  
 05 Jakeline ah.  
 06 Carla Ele é: ucraniano ucraniano mesmo. Ele fala vamos dizer assim que ele fala errado  
 07 o português de tanto que ele fala o ucraniano.  
 08 Jakeline Uhum.  
 09 Carla Então principalmente quando eu vô também, na casa deles lá eles não falam um  
 10 A:: em português haha.



O fato de o namorado de Carla ter dificuldade na língua portuguesa, segundo ela, é de tanto ele falar em ucraniano, “Ele fala vamos dizer assim que ele fala errado o português de tanto que ele fala o ucraniano.” (linhas 06 e 07), e de, na família dele, as pessoas não falarem português, quando estão em casa, “Então principalmente quando eu vô também, na casa deles lá eles não falam um A:: em português haha.” (linhas 09 e 10). Para Carla, ele não é apenas ucraniano, mas “ucraniano mesmo”, “Ele é: ucraniano ucraniano mesmo” (linha 06). Carla, logo após falar que o namorado é ucraniano, reforça que ele é ucraniano mesmo. Ou seja, a língua é um importante recurso que, somado a outros símbolos, leva ao reconhecimento de mais ucraniedade. É importante ressaltar que o namorado de Carla não é apenas um falante de ucraniano, ele também é membro da igreja católica do rito ucraniano e trabalhador rural.

A língua ucraniana é vista como símbolo importante para a ucraniedade e para a categorização de “+ ucraniano”, diferentemente das categorias de “meio ucraniano”, “ucraniano de 1,99<sup>116</sup>” (SEMECHECHEM, 2009), ou “ucraniano só em algumas coisas” (KRAUSE-LEMKE, 2010).

A fala de Rosa, secretária da escola, também apresenta uma visão do papel da língua ucraniana para a ucraniedade e para a ênfase dessa ucraniedade.

### Excerto de entrevista com Rosa (30/10/2013)

- 01 Jakeline E essa tua irmã mais velha ela também não usa mais a língua?  
 02 Rosa Não, não usa.  
 03 Jakeline Uhum.  
 04 Rosa A minha filha agora tá retomando.  
 05 Jakeline Sua filha?  
 06 Rosa Minha filha. Porque ela é assim. O namorado, noivo dela ela é ucraniano. Eles  
 07 são uns ucranianos be::m (.) bem conservador assim sabe.  
 08 Jakeline É.  
 09 Rosa Inclusive ela faiz assim umas aulas de ucraniano e tudo né. E eles na casa deles  
 10 só falam ucraniano né.  
 11 Jakeline Aham.  
 12 Rosa Então, ela tá tá resgatando pra nós a nossa perda haha.  
 13 Jakeline É e eles, eles são aqui de Prudentópolis mesmo?  
 14 Rosa Uhum  
 15 Jakeline Mas da cidade, eles?  
 16 Rosa São aham.  
 17 Jakeline E eles continuam mantendo?  
 18 Rosa Continuam. Inclusive dentro da casa deles eles conversam só em ucraniano.

<sup>116</sup> Para um dos professores da pesquisa realizada em 2009 na cidade, os alunos da escola urbana eram ucranianos de R\$ 1,99, pois não falavam ucraniano. Na época da pesquisa, em 2009, as lojas de R\$ 1,99, com produtos importados do Paraguai, que tinham sido um grande *boom* no comércio, deixavam de fazer sucesso e se tornavam alvo de críticas, pois os produtos todos com preços expressivos, R\$ 1,99, muito menores que em outros tipos de lojas, não eram autênticos, eram frágeis e vinham com algum problema. Nessa analogia, feita pelo professor, os alunos da escola urbana que em sua maioria não falava ucraniano, tinham esse problema de autenticação.

Rosa afirma que não usa a língua ucraniana e destaca que sua filha estava retomando o uso do ucraniano por causa do noivo dela que é “ucraniano”<sup>117</sup> (linhas 04, 06 e 07). Rosa, ao fazer esse relato, salienta que o noivo e a respectiva família são ucranianos, “O namorado, noivo dela ela é ucraniano. Eles são uns ucranianos be::m (.) bem conservador assim sabe.” (06 e 07). O uso do “be::m” (linha 07), seguido de pausa, mostra que Rosa pretendia intensificar a ucraniedade do noivo e de sua família. Essa pausa de Rosa seguida de advérbio de intensidade, pode indicar o tempo que ela usou para pensar no adjetivo que usaria na sequência “bem conservador” (linha 07). Segundo ela, “E eles na casa deles só falam ucraniano né:.” (linhas 06 e 07), “Inclusive dentro da casa deles eles conversam só em ucraniano” (linha 18). Embora Rosa não cite na entrevista, é de conhecimento da comunidade que a família mencionada participa da Igreja católica do rito ucraniano, não dispondo apenas da etnicidade e da língua, mas também da religião na constituição desse “ser” ucraniano. Eles são conversadores, conforme a fala de Rosa, por talvez residirem na cidade, um contexto que é mais heterogêneo do que as comunidades rurais e manterem a língua ucraniana. Por esses dados, vemos como a língua ucraniana é importante na constituição de categorias de ucraniedade, “ucraniano mesmo” e ucraniano bem conservador.

Outro dado é o da aluna Paula, do 3.º H, que não se identifica como ucraniana, mas polonesa, como informou em entrevista comigo, era identificada pelos colegas da turma, pelos professores e, por mim, até a data da entrevista como ucraniana.

### Excerto de entrevista com Paula (02/10/2013)

- 01 Jakeline E você participa da religião ucraniana?  
 02 (.)  
 03 Jakeline Só de uma igreja?  
 04 Paula Só de uma igreja, nós participamo assim de uma igreja, mas por exemplo se tem  
 05 um dia santo que nem ontem era dia santo né:. A comunidade ucraniana tava  
 06 guardando, mas nós não tava guardando porque nós somo polaco daí na nossa-  
 07 lá perto não tem po- igreja polaca, tem só ucraniana, daí nós tem que ir pra  
 08 ucraniana, só que nós não somo ucraniano.  
 09 Jakeline Hum.  
 10 Paula Nós aprendemo tudo em ucraniano.  
 11 Jakeline Hum.  
 12 Paula Nós sabemos ucraniano.  
 13 Jakeline Ah: você é polonesa::  
 14 Paula Sô polonesa não sô ucraniana.  
 15 Jakeline Eu achei que você era ucraniana. ((Voz com riso))  
 16 Paula Não é que eu ando pra igreja ucraniana.  
 17 Jakeline Aham, mas você é polonesa?  
 18 Paula Sô polonesa.  
 19 Jakeline E vocês não falam polônês?  
 20 Paula Minha vó sabe falá.

<sup>117</sup> Ressaltamos que é um ucraniano de Prudentópolis e não da Ucrânia.

- 21 Jakeline Mas vocês falam ucraniano?  
 22 Paula Ucraniano nós falamos.

Paula se identifica como polonesa e não como ucraniana “só que nós não somos ucraniano” (linha 08). Ela salienta que ela e seus familiares aprenderam tudo em ucraniano (linha 10) e que são falantes de ucraniano (linhas 12 e 22). Paula realizava práticas associadas ao grupo ucraniano, como falar ucraniano e participar da igreja católica do rito ucraniano. Na turma do 3.º H, em nenhum momento, presenciei Paula sendo identificada como polonesa, apenas Mariana não era reconhecida como ucraniana pelos colegas. Paula, com ascendência étnica polonesa, compartilhava traços reconhecidos localmente como de ucraniedade. E eu, também movida pelas mesmas ideologias dos participantes do que é ser ucraniano, devido a esses traços, a identifiquei como ucraniana até o dia em que ela revelou, na entrevista, se reconhecer como de origem polonesa. Ou seja, embora haja “poloneses” e “brasileiros” usando ucraniano localmente, a língua ucraniana é ideologicamente associada à identidade cultural de ucraniedade e de “+ ucraniano”. Podemos inferir que há um apagamento, conforme salientam Irvine e Gal (2000), processo pelo qual a ideologia torna invisíveis algumas pessoas, atividades e fenômenos linguísticos. Para Moita Lopes (2013a), trata-se “do apagamento daquilo que contradiz a visão dominante usada na análise de uma língua ou em sua construção” (p. 27). A partir disso, entende-se que é possível criar/inventar homogeneidade na construção de um grupo social (MOITA LOPES, 2013a).

Assim como Paula, a professora Angélica, também de ascendência polonesa e moradora da comunidade, relata ser identificada como ucraniana e falante de ucraniano na comunidade de Linha Verde, o que ela atribui a seu estereótipo físico.

### **Excerto de entrevista com Angélica (01/11/2013)**

- 01 Jakeline E você costuma usar esses cumprimentos com eles ou?  
 02 Angélica Não, só quando eles me cumprimentam eu respondo.  
 03 Jakeline Uhum, daí você responde em ucraniano?  
 04 Angélica Ucraniano.  
 05 Jakeline Uhum  
 06 Angélica Às vezes (as Баба) vai conversar com a gente conversa em ucraniano, eu meio  
 07 disfarço, um pouco entendo respondo, um pouco pergunto o que que é.  
 08 Jakeline Uhum.  
 09 Angélica Tenho essa dificuldade sim.  
 10 Jakeline Elas vem ainda con[versá] em ucraniano com você  
 11 Angélica [conversa é] ( ) pelo fato de eu ser  
 12 clara, loira acham que eu sô ucraniana.

Quando Angélica comentava sobre seus conhecimentos em língua ucraniana, citando que, dentre eles, sabia fazer saudações em ucraniano (linhas 02 e 04), ela destacou que, às

vezes, as senhoras mais velhas iam conversar com ela em ucraniano (linhas 06 e 07). Angélica atribui isso ao fato de possivelmente ser identificada como ucraniana pelos membros da comunidade pelo seu estereótipo físico (linhas 11 e 12). Não sabemos se de fato Angélica era identificada como ucraniana e por isso as senhoras iam conversar com ela em ucraniano, ou se era porque ela também participa da igreja católica do rito ucraniano e é casada com uma pessoa da comunidade, descendente de ucranianos. Talvez Angélica fosse selecionada como interlocutora em língua ucraniana porque essas senhoras de fato a reconheciam como ucraniana, mas também poderia ser porque alguns poloneses falam ucraniano. Outra explicação possível seria porque Angélica, mesmo não se considerando falante de ucraniano, com os poucos recursos que dispunha do ucraniano, ela cumprimentava e tentava interagir na comunidade, se posicionando como alguém que usa ucraniano, “Às vezes (as Баба) vai conversar com a gente conversa em ucraniano, eu meio disfarço, um pouco entendo respondo, um pouco pergunto o que que é.” (linhas 06 e 07).

A língua ucraniana é assim percebida como símbolo de identidade e de pertença (HELLER, 2003), embora não seja o único símbolo para a identidade de ucraniedade. Há uma ideologia linguística que não relaciona apenas língua e etnia, mas língua e religião, o que contribui para a construção de uma identidade étnico-linguística e religiosa, uma identidade de ucraniedade local. Há, assim, uma construção local<sup>118</sup> de ucraniedade, isto é, ser ucraniano na comunidade não é apenas ser descendente e ter antepassados vindos da Ucrânia, mas falar ucraniano, ter o estereótipo físico, participar das práticas religiosas da igreja ucraniana.

Reconhecemos, entretanto, que é possível ser identificado como ucraniano em português e em português ucraniano<sup>119</sup>, como aponta Maher (2012) em relação à indianidade, “[...] a indianidade, ao contrário do que muitos pensam, pode ser constituída e veiculada, não apenas em/por línguas indígenas, também em interações conduzidas em português [...]” (p. 97). No entanto, nesta seção, o objetivo foi mostrar o valor da língua ucraniana como símbolo de identidade e pertença. Além disso, reconhecemos que os participantes nem sempre se constroem ou se posicionam apenas como ucranianos, mas suas identidades são múltiplas<sup>120</sup>,

<sup>118</sup> Agradeço a Olga Solovova, por chamar a atenção para a questão de uma construção local da ucraniedade e, principalmente, por compartilhar seus conhecimentos sobre uma Ucrânia da União Soviética e imigrantes da Ucrânia em Portugal. Esses apontamentos possibilitaram que eu chegasse a uma reflexão mais distanciada desses dados, pois pude ver que não são todos os imigrantes ou descendentes de imigrantes ucranianos que veem a língua e a religião tal qual os participantes desta pesquisa.

<sup>119</sup> Termo adaptado de “português-indio” (MAHER, 1996).

<sup>120</sup> Cabe ressaltar que embora as identidades dos participantes sejam múltiplas, nessa multiplicidade de identidades, ao identificarmos a ucraniedade, também identificamos a constituição da brasilidade, porém, não identificamos a construção de uma eslavicidade, embora o contexto tenha sido cenário de imigração de povos eslavos. As identidades polonesas e ucranianas são demarcadas e há estudos que mostram uma rivalidade na história entre poloneses e ucranianos neste contexto (Cf. RAMOS, 2006).

embora nosso foco de análise tenha sido a relação da língua ucraniana com a ucraniedade, pois esses participantes que ora se assumem como ucranianos também podem se posicionar como brasileiros, poloneses, paranaenses etc. Krause-Lemke (2010) mostrou, nessa mesma escola, como os alunos se posicionaram ou posicionaram outros na realização de uma atividade de língua espanhola com uma abordagem essencialista, de modo plural como ucranianos, bugres, brasileiros, poloneses e latinos.

Na próxima seção, apresentamos que, além de símbolo de pertencimento, a língua ucraniana tem outros valores nesse contexto e esses valores são diferentes para alguns participantes, havendo também uma associação distinta de valores para a língua ucraniana local e para a língua ucraniana culta.

## 5.2 AS LÍNGUAS UCRANIANAS: DO VALOR SIMBÓLICO DE PERTENCIMENTO AO CAPITAL LINGUÍSTICO

Nesta seção, apresentamos como os participantes, alunos, pais, professores e demais funcionários da escola de Linha Verde, reconhecem a língua ucraniana em seus repertórios linguísticos e nas suas práticas de linguagem e que valores associam a esse recurso linguístico para compreendermos os valores da língua ucraniana nessa comunidade<sup>121</sup> para além do valor simbólico de pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso.

No grupo étnico linguístico e religioso, há internamente dois grupos reconhecidos localmente. Um grupo, constituído por alunos, pais, a maioria dos funcionários e alguns professores, que dispõe em seus repertórios de uma língua ucraniana local, constituída também pela língua polonesa, pela língua portuguesa, a qual não dispõe das mesmas regras de funcionamento que o ucraniano culto.

Outro grupo, que além de ter, em seus repertórios, o ucraniano local, dispõe também do ucraniano culto. São alguns participantes que estudaram a língua ucraniana, como as professoras que também são religiosas, catequistas do Instituto Secular e Irmãs, como Anita, Noêmia, Matilde e Mônica, e alguns participantes que não são religiosos, mas estudaram em instituições do domínio religioso, no seminário e no colégio das catequistas, como é o caso

---

<sup>121</sup> Agradeço a prof.<sup>a</sup> Clara Keating pela sugestão do olhar para os valores do ucraniano na comunidade. Keating, Solovova e Barradas (2013) abordaram os valores e práticas associados ao português europeu em dois contextos geopolíticos, Portugal e Reino Unido, e em duas escalas distintas, uma das políticas oficiais e outra de espaços comunitários e associativos. As pesquisadoras mostraram o português europeu como a língua de estrutura, ou seja, como a língua nacional, oficial e institucional e a língua da acção (diáspora, herança, exílio e resistência) e língua de mobilidade (movimento).

dos professores Atílio e Nicolas e da atendente da biblioteca, Marta, ainda da filha da funcionária Tereza, Ana Livia, que, embora não tenha estudado ucraniano como os demais, a partir do incentivo em casa, na igreja e do curso de língua ucraniana na escola, prosseguiu os estudos em língua ucraniana, tornando-se professora de ucraniano.

Fazemos essa distinção entre os dois grupos, embora os falantes de ucraniano local também participem de práticas linguísticas que envolvem o ucraniano culto, como no caso da igreja, em práticas ritualizadas, nas práticas de letramento litúrgico (ROSOWSKY, 2008), por meio da recitação e da decodificação. Ainda é preciso considerar que aqueles que dispõem do ucraniano culto vivem o dia a dia em comunidade, onde as práticas linguísticas são majoritariamente no ucraniano local.

Temos, assim, dois grupos diferentes e duas línguas, a que chamamos de ucraniano local (Conforme seção 4.3) e o ucraniano culto. Essas diferentes realizações do ucraniano, conseqüentemente, têm valores diferenciados, assim como o multilinguismo desses participantes também é valorizado de modo distinto. No que tange ao pertencimento e à língua ucraniana como símbolo de ucraniedade local, diferenças entre as línguas, ucraniano local e ucraniano culto, não foram demonstradas como relevantes pelos participantes para a questão da ucraniedade.

Em relação aos valores associados às línguas ucranianas, identificamos que, para além de símbolo de pertencimento, para a maioria do grupo que dispõe em seus repertórios do ucraniano local, a língua ucraniana falada tem valor local como prática social<sup>122</sup> na vida em comunidade, para a comunicação, para as interações com as vizinhanças etc. Para ambos os grupos, a língua ucraniana tem ainda valor religioso e a escrita é valorizada para as práticas de letramento litúrgico (ROSOWSKY, 2008). Inclusive nas práticas de letramento litúrgico quem têm um pouco de domínio da escrita em ucraniano, mesmo que para participar por meio da decodificação, possui localmente um lucro de distinção (BOURDIEU, 1986). Chamamos, nesta tese, de práticas de letramento litúrgico, aquelas que, de acordo com Rosowsky (2009), envolvem o uso da leitura e mais raramente da escrita, essencial ao ritual e outras práticas devocionais relacionadas com uma religião.

---

<sup>122</sup> A opção pelo uso do termo prática social para um dos valores associados à língua ucraniana está relacionada ao fato da língua ucraniana local ser valorizada para as práticas sociais locais, mas cabe ressaltar que não desconsideramos que outros valores associados às línguas ucranianas têm todos de certo modo relação com práticas sociais. Cogitamos a possibilidade usar língua de ação local, ou seja, para agir localmente, no lugar de língua como prática social, para não dar a impressão de que outros valores não têm relação com práticas sociais, entretanto, como a discussão neste estudo é em termos de práticas, optamos por manter o valor da língua ucraniana local como prática social, salientando que reconhecemos que os outros valores aqui apontados também têm relação com práticas sociais na vida dos participantes.

Além desses valores, há um valor incipiente das línguas ucranianas, principalmente da local como produto cultural no mercado turístico e cultural (HELLER, 2003), mas que não é percebido pela maioria dos participantes. Ainda a língua tem valor como capital linguístico que possibilita aquisição de outro capital cultural (BOURDIEU, 1986) e mobilidade (BLOMMAERT, 2010) fora da comunidade, porém esses valores são percebidos mais pelas pessoas do grupo que dispõem do ucraniano culto em seus repertórios ou por algumas pessoas que têm relação com as pessoas desse grupo.

Diferentemente do cenário estudado por Jaffe (1999), em relação ao uso do curso na Córsega, onde mais se falava sobre o curso do que se vivia em curso, e o seu valor era mais cultural do que prático, para os participantes da escola de Linha Verde, o ucraniano local tem valor prático, principalmente para a comunicação e interação na vida em comunidade. Esse valor como prática social se explica porque muitos dos participantes da escola de Linha Verde, alunos, a maioria dos funcionários e alguns professores, vivem em ucraniano local as suas vidas, embora ao falarem sobre esse recurso<sup>123</sup>, alguns avaliem os seus usos mistos negativamente, orientados por uma ideologia de purismo linguístico (SOLOVOVA, 2013) e ideologia de língua padrão (MILROY, 2011). Associado a isso, o ucraniano local, aprendido na comunidade, é referido, pelos participantes, como sendo de menor importância em relação ao ucraniano aprendido na escola. Ainda há o fato de alguns participantes que, embora usem o ucraniano no cotidiano, não se consideram falantes de ucraniano por avaliarem seus conhecimentos como insuficientes, na perspectiva de uma ideologia, que Krause-Lemke (2010) denominou *visão de língua como conhecimento pleno em uma perspectiva monolíngue*. Paralelamente a essa questão,

[...] funciona outra que entende os recursos linguísticos por uma ótica heteroglóssica, ou ainda flexível (BLACKLEDGE & CREESE, 2010, p. 108-123), na qual são valorizados conhecimentos parciais de diferentes línguas, usos misturados que são reconhecidos como formas legítimas de comunicação em determinados contextos [...] (CARNEIRO, 2015, p. 167).

Nessa perspectiva, apresentamos o valor local da língua ucraniana local para os participantes na vida em comunidade, isto é, o valor do ucraniano como prática social local. O

---

<sup>123</sup> Essas ideologias foram depreendidas de avaliações que os participantes fizeram ao falarem sobre seus recursos linguísticos, principalmente quando eram inquiridos sobre que línguas eles falavam. Embora, esses dados tenham sido sistematicamente analisados no *corpus* de pesquisa e também apresentados em uma das versões analíticas deste capítulo, por delimitação do texto não são apresentados nesta versão. Não consideramos prejuízos para a análise em tela tendo em vista os objetivos, uma vez que identificamos que nas práticas os usos mistos, o ucraniano local, ou o uso de poucas palavras em ucraniano tem valor simbólico para o pertencimento e também valor como prática social.

aluno José do 6.º G, tem entre 10 e 11 anos e mora em uma comunidade rural distante de Linha Verde. Para ir para a escola, ele necessita fazer um trajeto a pé, depois outro com um jipe e, por fim, com um ônibus. O dia-a-dia de José se divide entre a sua casa e ajudas na lide doméstica, a escola, a igreja católica do rito ucraniano, bem como visitas na casa de vizinhos e parentes. Segundo José, ele usa a língua ucraniana em todos os lugares que frequenta. Chamamos a atenção para a forma como ele age ao ser questionado por mim sobre com quem ele usava a língua ucraniana e onde usava.

### **Excerto de entrevista com José (03/10/2013)**

- |    |          |   |
|----|----------|---|
| 01 | Jakeline | E com quem que você costuma falá ucraniano?                                 |
| 02 | José     | Com meu pai, com minha mãe, com meu padrinho                                |
| 03 | Jakeline | uhum  |
| 04 | José     | com minhas irmãs.   |
| 05 | Jakeline | E fora lá na tua casa em que outros lugares que você fala ucraniano também? |
| 06 |          | (.)   |
| 07 | José     | Tu:do que parte. ((Faz uma expressão como se fosse uma pergunta óbvia))     |

José responde que usa ucraniano em “Tu:do que parte.” (linha 07) e faz uma expressão facial sinalizando que a pergunta feita por mim é algo óbvio, mais ou menos como se eu tivesse que responder para alguém sobre os lugares em que eu uso português. Não daremos conta, nesta seção, de mostrar redes de uso da língua ucraniana, de quem fala com quem, onde e como, mas objetivamos apresentar o valor êmico de práticas sociais da língua ucraniana na medida em que a língua tem lugar no cotidiano da vida deles, nos diferentes espaços que participam na comunidade e para as diferentes práticas sociais. Nesse sentido, para José, a língua ucraniana faz parte de todas de suas práticas sociais nos diferentes espaços dos quais participa, vernaculares e instucionais.

Emília, do 3.º H, tem aproximadamente 17 anos e reside em uma comunidade rural vizinha de Linha Verde, bem próxima à escola, a cerca de 12 km da cidade, auxilia a família na agricultura e é catequista para crianças na sua comunidade, bem como leitora na igreja católica do rito ucraniano, costuma cantar nas missas e é membro do grupo de jovens. Emília também aponta para o lugar da língua ucraniana na sua vida nos diferentes contextos na comunidade, vernaculares e institucionais.

### **Excerto de entrevista com Emília (30/09/2013)**

- |    |          |  |
|----|----------|--|
| 01 | Jakeline | Ucraniano. É::, com quem que você costuma falá, onde você costuma falá?    |
| 02 | Emília   | Com algumas amigas em ucraniano e amigos e também com a famía. O pai mais, |
| 03 |          | a mãe não muito.   |



- 04 Jakeline Uhum.  
 05 Emília Porque a minha mãe quando casô com meu pai ela não sabia falá ucraniano  
 06 Jakeline uhum  
 07 Emília ela era de Guarapuava.  
 08 Jakeline Hum.  
 09 Emília Daí ela não sabia falá em ucraniano, mas com o passar do tempo ela acabô tipo  
 10 (.) aprendendo. Daí agora a gente falá em ucraniano mais com pai assim.  
 11 Jakeline Uhum. E fora em casa, fora na família em que outros lugares você costuma falá?  
 12 Emília Uhm:: na igreja né que daí vamô na missa ucraniana né. Na igreja, nos- com os  
 13 vizinho assim.  
 14 Jakeline Uhum.  
 15 Emília ( ) é::  
 16 Jakeline E na escola?  
 17 Emília Também. Na escola bastante. A maioria é ucraniano né:. A gente conversa  
 18 bastante.

Emília relata que usa mais ucraniano com amigos e familiares, e, em casa, usa essa língua mais com o pai do que com a mãe (linhas 02 e 03). Ela comenta que a mãe era de um município vizinho, Guarapuava, e não sabia falar ucraniano quando se casou com seu pai, mas, com o passar do tempo, ela acabou aprendendo. Esse recurso, porém, costuma ser usado nas interações em que o marido, pai de Emília<sup>124</sup>, participa. Emília também cita que usa ucraniano na igreja e na vizinhança da comunidade onde mora (linhas 12 e 13) e na escola em conversas (linhas 17 e 18). Ou seja, nos diferentes contextos, Emília realiza práticas linguísticas em língua ucraniana, em casa, na vizinhança, na igreja e na escola, onde ela frisa que é para conversas.

Para as interações na comunidade, principalmente entre a vizinhança, a língua ucraniana é, para muitos participantes, funcionários e alunos, uma necessidade, conforme relata Paula, aluna do 3.º H, que reside em em outra comunidade rural. Assim como a comunidade onde vive Emília, a de Paula também não fica muito distante da escola.

### **Excerto de entrevista com Paula (02/10/2013)**

- 01 Jakeline Ucraniano. Com quem que você costuma falá e aonde?  
 02 Paula Ucraniano na casa com meu irmão, com minha vó, com quem chega. Assim tipo  
 03 os idoso chegam lá em casa pra passeia né: que as ve- assim depois do almoço  
 04 quando não tem serviço na roça daí o povo do interior não tem o que fazê né:  
 05 não é igual na cidade né que tem aquela rotina.  
 06 Jakeline Uhum  
 07 Paula Daí vão passeá um na casa do outro toma chimarrão daí ficam falando tudo  
 08 em ucraniano daí a gente também tem que falá em ucraniano né:  
 09 Jakeline E o que que você pensa sobre você falá além da língua portuguesa a língua  
 10 ucraniana? Você poder usar as duas línguas.

<sup>124</sup> Depois que terminamos a entrevista, Emília ficou conversando um bom tempo comigo e dentre os assuntos, comentou que o pai, às vezes, reclama quando ela fala “palavras difíceis” em português porque ele não consegue entendê-la, achando que Emília está falando difícil, por isso ele prefere que fale em ucraniano com ele.

- 11 Paula Eu acho bom porque tem tem que nem tem idosos que nem entendem o português  
 12 falam só em ucraniano. Que nem tipo a minha vó lá, eu pergunto alguma coisa  
 13 em português ela fala ela fala eu não compreendo, fale comigo em ucraniano  
 14 pois eu não tô compreendendo o que você tá falando. Daí eu tenho que falá em  
 15 ucraniano com ela. Daí eu acho bom.  
 16 Jakeline Uhum.  
 17 Paula Porque muitos é assim. Que nem ela as vez vai até no médico, começa falá em  
 18 ucraniano co médico ((Voz com risos)), o médico nem entende.

Paula afirma a necessidade de uso da língua ucraniana com as pessoas mais velhas, mas também a necessidade desse recurso para as interações com seus familiares e com a vizinhança que costumam se visitar com frequência, quando não há atividades na lavoura, “Daí vão passeá um na casa do outro toma chimarrão daí ficam falando tudo em ucraniano daí a gente também tem que falá em ucraniano né:” (linhas 07 e 08). Paula, como foi apresentado na seção anterior, se identificou como polonesa, entretanto assumiu ter “aprendido” tudo em ucraniano, ela divide sua vida entre a escola, a igreja e, principalmente, o trabalho no campo. Diferentemente de Emília que considera ajudar a família nas atividades da lavoura, Paula trabalha assiduamente com o pai em afazeres como plantio de fumo, milho e feijão.

Paula vê a língua ucraniana em seu repertório como um ganho e algo positivo que lhe possibilita a interação com pessoas mais velhas que não sabem português, “Que nem tipo a minha vó lá, eu pergunto alguma coisa em português ela fala ela fala eu não compreendo, fale comigo em ucraniano pois eu não tô compreendendo o que você tá falando. Daí eu tenho que falá em ucraniano com ela.” (linhas 12, 13 e 14).

Embora a língua ucraniana seja usada em contextos não vernaculares, além da escola, como ressaltado por José e Emília, ou como veremos no caso de Jane, aluna do 3.º H, que reconhece o uso desse recurso em seu trabalho no supermercado na cidade, o valor para as práticas sociais nas interações com a vizinhança e com familiares é reforçado.

### **Excerto de entrevista com Jane (24/10/2013)**

- 01 Jakeline E você fala que línguas? Que língua? Que línguas?  
 02 Jane Mais ucraniano e português mesmo.  
 03 Jakeline Aham.  
 04 (.)  
 05 Jakeline E com quem você costuma falar ucraniano? Em que lugares?  
 06 Jane No serviço com quem puxa né: porque a gente não tem como falá em ucraniano  
 07 às vezes a pessoa não entende né:  
 08 Jakeline ah  
 09 Jane Tem gente que começa lá né. Pergunta as coisa em ucraniano daí a gente  
 10 desenvolve e na sala assim  
 11 Jakeline uhum  
 12 Jane Na casa da mãe quando vai (umas) pessoa de mais idade só falam em ucraniano

- 13 né.  
 14 Jakeline Uhum.  
 15 Jane Eu não fa- tipo não falo bem bem assim falado. Mas eu entendo tudo que eles  
 16 falam e as coisas que eu (não) entendo pergunto.  
 17 Jakeline Uhum.  
 18 Jane Tem uma tia do meu pai que ela é de cama né:. Ela não fala >nada nada nada <  
 19 em português e não entende português.  
 20 Jakeline Aham.  
 21 Jane Se você vai lá tem que falá tudo em ucraniano né:

Jane salienta que as práticas linguísticas em língua ucraniana têm lugar não apenas em casa, mas na escola e no seu trabalho na cidade. Além disso, ela aponta para o ucraniano como um recurso linguístico necessário em algumas situações que vivencia na comunidade rural onde residem seus familiares. Diferentemente de seus colegas, ela não morava e trabalhava mais no campo, conforme exposto na seção sobre o perfil dos participantes, ela foi trabalhar em um supermercado na cidade. Ela reconhece fazer uso do ucraniano no supermercado, quando alguém faz uma iniciação, e na sala de aula. E, para a interação em sua comunidade, com pessoas mais velhas a língua ucraniana não é uma opção, mas uma necessidade “Na casa da mãe quando vai (umas) pessoa de mais idade só falam em ucraniano né.” (linhas 12 e 13), “Se você vai lá tem que falá tudo em ucraniano né:” (linha 21).

Muitos alunos assim como Paula e Jane ou funcionários como Melaine, Tereza, Joaquina, as professoras Mônica e Matilde, vivem em contextos em que a língua ucraniana é muito usada no dia-a-dia, eles veem a língua ucraniana como uma necessidade para as práticas sociais na comunidade.

O valor da língua ucraniana como prática social para as interações também pode ser indexicalizado<sup>125</sup>, quando aqueles que consideram ter conhecimentos insuficientes ou se identificam como não falantes de ucraniano, por usarem mais o português no domínio familiar, revelam o interesse em aprender a língua ucraniana devido a sua necessidade na comunidade, para as práticas linguísticas nas interações. Esse é o caso de alguns participantes, como dos alunos Wilson e Flávia do 6.º G.

Wilson reside em uma comunidade próxima à Linha Verde, embora a mãe e avó sejam falantes de ucraniano, ele não aprendeu a falar ucraniano, pois elas interagem em ucraniano entre elas e com ele e o pai, que não são falantes de ucraniano, em português. Wilson participa da igreja católica do rito latino e é o único aluno do 6.º G e das duas turmas participantes da pesquisa que não participa da igreja católica do rito ucraniano. Ele reservou

<sup>125</sup> Jaffe (1999) ressaltou que o valor do curso na Córsega também era indexicalizado quando as pessoas que não falavam corso ou não se consideravam suficientemente competentes nessa língua, manifestavam o interesse e a intenção de aprender corso.

sua vaga no curso de língua ucraniana no CELEM, para o ano seguinte (2014), quando fosse para o 7.º ano<sup>126</sup>, pois, segundo sua resposta ao questionário, ele quer aprender ucraniano “para se comunicar na sua comunidade e na escola e para entender o que as pessoas estão falando”.

A aluna Flávia, também do 6.º G, reconhece que dispõe de apenas algumas palavras e frases em ucraniano no seu repertório, o pai é falante de ucraniano, mas a mãe, embora compreenda ucraniano, não fala. Flávia quer fazer ucraniano no CELEM para entender melhor o que as pessoas falam em sua comunidade que é próxima a Linha Verde, pois essa incompreensão a incomoda um pouco, “Na hora que a gente tá falando tipo assim a gente não entende muito daí eles falam na hora pra gente não entendê muito. Daí a gente não entende fica por assim mesmo.” (EXCERTO DE ENTREVISTA COM FLÁVIA, 01/10/2013).

A razão para esses alunos quererem investir no estudo de língua ucraniana é para as práticas sociais na vida em comunidade, principalmente, para as interações das quais participam, ou seja, pelos valores locais. Além disso, a relação da língua e pertencimento também pode reforçar esse interesse, pois falar ucraniano pode ampliar as redes sociais na comunidade e, conseqüentemente, possibilitar capital social (BOURDIEU, 1986).

Outro valor para a língua ucraniana, no caso simbólico, é a sua associação à religião. Esse valor é para todos os participantes, alunos, professores, funcionários e pais. No entanto, nem todos fazem a distinção do ucraniano local que usam em suas práticas linguísticas do ucraniano dos rituais da igreja. Além disso, como apresentamos na seção anterior, língua e religião estão inter-relacionados, quem participa da igreja do rito ucraniano pode ser identificado como alguém que fala ucraniano, mas não necessariamente como alguém que “domina” o ucraniano usado nas práticas litúrgicas da igreja. Essa associação ocorre porque há a associação com um grupo-étnico linguístico e religioso. Participar da igreja católica ucraniana é ser reconhecido como pertencente ao grupo, entretanto, como as práticas religiosas são rituais, as pessoas participam sem necessariamente precisar dispor da língua ucraniana culta em seus repertórios.

Tendo em vista que o ucraniano das práticas litúrgicas não é o ucraniano local, nem todos compreendem o ucraniano usado nos rituais, a participação se dá, para a maioria, por meio da recitação apreendida oralmente e da leitura de decodificação.

De algumas práticas religiosas, os participantes só sabem participar em ucraniano, desconhecem em língua portuguesa, ainda que, desde 1998, exista uma tradução da liturgia

---

<sup>126</sup> Cabe ressaltar que só é possível cursar o CELEM, a partir do 7.º ano. Alguns alunos do 6.º G estavam esperando para fazer o curso de língua ucraniana no CELEM.

ucraniana para o português e seja permitido que esta seja realizada em outras línguas, línguas que sejam de domínio da comunidade religiosa (MEZAVILA, 2007; BABAR, 2008). Mesmo assim, para esses participantes, muitas práticas são desconhecidas em português. No exemplo a seguir, Dalton, aluno do 6.º G, relata sua confissão na igreja.

### **Excerto de entrevista sobre o diário do participante com Dalton (03/10/2013)**

- 07 Jakeline Hum, você se confessô em u[craniano].  
 08 Dalton [ucraniano].  
 09 Jakeline Uhum.  
 10 Dalton Eu só sei confessá em ucraniano que em brasileiro eu não sei.  
 11 Jakeline Não sabe. Por que você não sabe em brasileiro?  
 12 Dalton É que só me ensinaram em ucraniano. É que eu não sei em brasileiro.  
 13 Jakeline Como que é confessá em ucraniano?  
 14 Dalton É assim ó ((fala da confissão em língua ucraniana 0,10))  
 15 Daí você falá os pecado ( )  
 16 Jakeline Hum, entendi. Uhum. (.) E a tarde você ficô em casa assistindo, depois foi pro  
 17 mercado e a noite você assistiu e usou as duas línguas.  
 18 Uhum.

Dalton diz não saber confessar em brasileiro, mas só em ucraniano, segundo ele, “É que só me ensinaram em ucraniano” (linha 12). Ou seja, há participações no rito que são ensinadas somente em ucraniano e nem todos conhecem o significado em português ou brasileiro. Dalton havia mudado para a cidade, no ano do trabalho de campo, antes sempre havia morado em Linha Verde. Na cidade, estava frequentando a igreja ucraniana do seu bairro, um bairro novo que é constituído, principalmente, por pessoas que migram do campo para a cidade. Antes de ir para a cidade, Dalton, possivelmente teve, em algum momento, catequese com a professora e Irmã Mônica. Cabe ressaltar que não é em todas as igrejas do rito ucraniano de Prudentópolis que não é ensinada a confissão em “brasileiro”, como disse Dalton. Na pesquisa de campo realizada em 2009, em uma escola da cidade, na semana de Páscoa teve a semana da confissão, os padres das igrejas católicas latina e ucraniana iam para a escola para fazer a confissão. Na época, circulava entre os alunos um panfleto da igreja católica ucraniana para a confissão com um exame da consciência e o texto estava em português.

Conforme Altenhofen (2013), nas práticas religiosas em contextos de línguas brasileiras de imigração, as línguas da comunidade são usadas para reforçar a coesão e adesão ao grupo, talvez por isso, nessa comunidade a opção de se manter certas práticas religiosas somente em ucraniano, mesmo com a possibilidade do uso do português. Particularmente, nessa comunidade o uso da língua ucraniana nas práticas religiosas reforça a coesão do grupo, pois como visto há uma ideologia linguística que intersecciona língua, religião e etnicidade.

Além disso, o fato de algumas pessoas manterem suas práticas religiosas em ucraniano, embora usem para as interações mais o português do que o ucraniano, demonstra a adesão e identificação ao grupo.

A escrita em cirílico assume valor para a religião e para a participação nas práticas de letramento litúrgico, tanto que essa é uma das razões que levam alguns alunos a investirem na aprendizagem da língua ucraniana no CELEM, por causa da escrita em ucraniano, principalmente a leitura. A aprendizagem da escrita em cirílico foi uma das razões que levou os alunos, principalmente, as meninas do 6.º G a se inscreverem para fazer o curso de língua ucraniana no CELEM, no ano seguinte (2014). Além disso, em uma pergunta do questionário aplicado aos alunos do 3.º H, a qual inquiria se consideravam importante ou não a aprendizagem da escrita em ucraniano, a maioria ressaltou que a aprendizagem da escrita em ucraniano seria importante somente para a “participação na igreja”. A fala da professora Matilde, reforça essa questão.

#### **Excerto de entrevista com Matilde (03/10/2013)**

- 04 Jakeline É: então já era a próxima pergunta que eu ia fazer. Mas a senhora- qual que é o  
05 motivo que a senhora acha que os leva participar das aulas. A senhora já colocou  
06 que é pra aprendê esse ucraniano  
07 Matilde >isso<  
08 Jakeline culto  
09 Matilde isso. Muitos então por exemplo culto, mas também tem muitos deles, o interesse  
10 deles, eles participam na na igreja onde a missa é em ucraniano e eles precisam  
11 aprender a ler né:. Por que ele entende que se não sabe ler então ele daí não: não  
12 tem como participa:r

Mesmo Matilde ressaltando que, se não souber ler, não tem como participar, identificamos que os participantes conseguem participar por meio da recitação e inclusive obtêm funções dentro da igreja, como cantar em ucraniano nas missas, fazer parte do coral.

O aluno Jânio do 3.º H não sabe ler, mas memoriza os cantos e faz parte do grupo que canta nas missas e inclusive já cantou missas na capital do estado. Os alunos Pedro e Jorge participam do grupo de jovens, além disso, costumam cantar missas em língua ucraniana, mas não sabem ler em ucraniano.

Embora seja possível a participação nas práticas de letramento litúrgico por meio da recitação aprendida oralmente, é comum muitos pais adquirirem para os filhos uma cartilha com noções básicas do alfabeto ucraniano e suas pronúncias, como expõe Lauro, aluno do 3.º H, “porque daí a minha mãe, a minha mãe deu um abc em ucraniano daí é mais fácil né.” (EXCERTO DE ENTREVISTA COM LAURO, 29/10/2013). A cartilha que, geralmente, os

alunos tinham em casa e usavam para fazer as atividades da catequese, era o Bukvar, produzido pela gráfica dos padres Basilianos. O ensino da língua ucraniana escrita na catequese, por sua vez, tem sido cada vez menor, por falta de pessoal disponível para ministrar a catequese, por isso os encontros eram condensados e focavam mais nos conteúdos, na maioria, trabalhados em português de acordo com livro de catequese<sup>127</sup>. Eram passadas somente noções básicas do alfabeto cirílico e trabalhado com habilidades de decodificação.

No excerto a seguir, Paulo, aluno do 6.º G, relata que sua mãe tenta ensinar para ele noções de escrita com os materiais passados na catequese.

### Excerto de entrevista com Paulo (01/10/2013)

- |    |          |  |
|----|----------|--|
| 01 | Jakeline | E eles querem que você aprenda?  |
| 02 | Paulo    | Eles querem. Eles falam pra eu aprendê, mas eu já sei quase a escrevê minha    |
| 03 |          | mãe sempre fica me ensinado.   |
| 04 | Jakeline | É ela te ensina a escrevê?   |
| 05 | Paulo    | Ela ensina a lê a escrevê.   |
| 06 | Jakeline | Uhum. E ela tem algum material que ela te ensina? Com que que ela te [ensina]? |
| 07 | Paulo    | [Ela]  |
| 08 | Jakeline | [Ou] ela escreve?  |
| 09 | Paulo    | [ela]  |
| 10 | Paulo    | Ela escreve. Fica mandando eu escrevê, ditado, pra lê.                         |
| 11 | Jakeline | Uhum.  |
| 12 | Paulo    | Das foia da catequese.   |
| 13 | Jakeline | Uhum e a tua irmã ela ensina também ou tua irmã já sabe?                       |
| 14 | Paulo    | Minha irmã já sabe, ela não ensina quase.                                      |
| 15 | Jakeline | Uhum.  |
| 15 | Paulo    | Ela fez um curso de ucraniano aqui na escola mesmo.                            |

Paulo vive em uma comunidade rural próxima à Linha Verde, ele assim como os demais alunos do 6.º G estava frequentando encontros de catequese. Segundo ele, já sabe quase escrever porque a mãe lhe ensina com os materiais da catequese, “Ela escreve. Fica mandando eu escrevê, ditado, pra lê. Das foia da catequese.” (linhas 10 e 12).

Aqueles que possuem um certo domínio da escrita, mesmo que seja para a leitura de decodificação, têm um lucro de distinção (BOURDIEU, 1986) localmente. Quem sabe ler, ainda que por decodificação, geralmente assume alguma função que requer essa habilidade. Por exemplo, Carla do 3.º H, que não considera falar muito bem ucraniano, pois, em sua família, a língua ucraniana é pouco usada, acaba usando mais com o namorado e a família dele (Conforme relatou em entrevista mostrada na seção 5.1), é a leitora da igreja da sua

<sup>127</sup>O material de catequese é produzido, em Curitiba, pela ex-Eparquia e atual Metropolia da igreja católica do rito ucraniano e distribuído para todas as igrejas. O livro é majoritariamente escrito em português, há apenas algumas frases e expressões de conhecimento do rito em ucraniano, no entanto, o que pude perceber é que a maioria dos alunos que frequentava a catequese tinha atividades de língua ucraniana da catequese.

comunidade também em ucraniano e participa do grupo do Apostolado de Oração e considera que lê bem ucraniano e canta bem.

### Excerto de entrevista com Carla (21/10/2013)

- 01 Carla Falô em ucraniano, não muito bem. Leio bem em ucraniano e canto em  
 02 ucraniano também. Mas assim entendê muito eu não entendo mesmo. Mas eu  
 03 sei lê, eu sei o alfabeto né ( ).  
 04 Jakeline Uhum.  
 05 ((linhas omitidas))  
 06 Carla Ah, leitura eu leio sempre na igreja né. Gosto de lê assim até orações e rezá em  
 07 ucraniano.  
 08 Jakeline Uhum.  
 09 (.)  
 10 Jakeline Você domina o alfabeto e sabe as pronúncias ou você também sabe, por exemplo,  
 11 pegá um texto e entendê o significado [sem]-  
 12 Carla [não]. Só consigo lê mesmo. O significado  
 13 não.

Carla reconhece que fala ucraniano, mas não muito bem (linha 01), porém ela enfatiza “Leio bem em ucraniano e canto em ucraniano também” (linhas 01 e 02). Carla, entretanto, reconhece que não compreende os sentidos do que lê (linha 02), ou seja, o significado de leitura nas práticas de letramento litúrgico para Carla é outro, para ler bem não é necessário produzir sentidos. O fato de Carla ter o domínio do alfabeto como ela reconhece (linha 03) e ler bem (linha 01), lhe garante a função de leitora na igreja “Eu sô leitora na igreja da- Apóstola em ucraniano e em português”. A revista do Apostolado da Oração da igreja ucraniana apresenta os textos em português e ucraniano, conforme anexo (p. 254).

Ainda que a escrita em língua ucraniana tenha valor na comunidade para a prática religiosa, ela é um lucro de distinção de acesso a poucos. A falta desse recurso, todavia, não limita a participação nas práticas letradas religiosas ou coloca em xeque a ucraniedade das pessoas<sup>128</sup>, mas possibilita que quem tem um pouco de domínio da escrita tenha *status* e prestígio.

Ter funções na igreja para além da participação comum é também *status* e prestígio social no grupo. Por exemplo, a aluna Júlia, do 6.º G, participava das duas igrejas da comunidade, a do rito latino e a do rito ucraniano. Ela costumava ter uma agenda cheia de compromissos com as igrejas, como catequese, apresentações, etc. Júlia toda quinta-feira, no final da tarde, tomava o ônibus com o qual íamos para a cidade, pernoitava na casa da avó

<sup>128</sup> Em Jung e Semechechem (2009), discutimos que nas práticas letradas religiosas é preciso saber os modos de participação. Pessoas não alfabetizadas podem participar dos eventos e serem reconhecidas como membro. Trata-se de práticas ritualizadas.



para fazer aula de teclado para tocar na igreja, conforme excerto do diário de campo, “sentei no banco em frente ao de Júlia, perguntei se ela gostava de teclado e se gostava de música devido ao interesse pelo curso de teclado. Ela me respondeu que queria aprender teclado para tocar na igreja” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/2013). Dessa maneira, assim como o teclado possibilita um papel social na igreja para Júlia, a escrita em cirílico é um recurso que possibilita papéis para outros participantes, e desempenhar esses papéis é importante na comunidade. Além das aulas de teclado para tocar na igreja, Júlia fazia aula de ucraniano no CELEM, também com vistas à participação na igreja.

Outro valor associado às línguas ucranianas, principalmente, à língua ucraniana local é valor como produto cultural no mercado turístico e cultural (HELLER, 2003, 2013). No capítulo 1, mostramos como o professor Ângelo apontou para esse valor: a escola sendo mostrada para visitantes e turistas como multilíngue e devido ao fato de a língua ucraniana e a cultura ucraniana fazerem parte do cotidiano da comunidade escolar. A maioria dos participantes, contudo, parece não ter se dado conta disso. Os alunos não tornaram relevante para mim as visitas que recebiam até o dia da aplicação do questionário em 30/10, quando foram inquiridos se conheciam alguém da Ucrânia, mas no dia-a-dia quem tornou relevante essas visitas foi o professor Ângelo, diretor da escola, e a funcionária Melaine, conforme relato a seguir.

Melaine me contou que há pouco tempo tinham recebido um cantor da Ucrânia, ele esteve na escola. Ela perguntou se os alunos do Ensino Médio da manhã, me contaram que o cantor veio para a escola. Quando eu disse que ninguém tinha me falado nada, a não ser Ângelo, ela sugeriu que eu perguntasse aos alunos porque eles me contariam. Ela também destacou que os alunos até sabiam a música do cantor<sup>129</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2013)

Melaine, no excerto de entrevista a seguir, relata toda a dificuldade de mobilidade (BLOMMAERT, 2010) que teve por ser monolíngue em ucraniano durante a infância, no entanto, ao final ela destaca, não se arrepende, uma vez que sabe duas línguas e que pode se comunicar com pessoas que vêm da Ucrânia.

### **Excerto de entrevista com Melaine (01/10/2013)**

- |    |          |  |
|----|----------|--|
| 01 | Jakeline | Como que você aprendeu falá ucraniano?   |
| 02 | Melaine  | A comunicação era em casa ucraniano, mas lê e escrevê eu aprendi na catequese. |
| 03 | Jakeline | Uhum.  |

<sup>129</sup> Quando inquiridos, os alunos disseram que na verdade não conheciam o cantor e suas músicas, mas que as músicas tinham um refrão fácil e repetitivo, então, conseguiram cantar com ele, mas não sabiam o conteúdo do que estavam cantando.

- 04 Melaine Na comunidade mesmo a catequista nos ensinava ler e escrevê.  
 05 Jakeline E você aprendeu primeiro que língua ou aprendeu as duas juntas?  
 06 Melaine Primeiro ucraniano.  
 07 Jakeline Primeiro ucraniano.  
 08 Melaine Então até certa idade, até os sete anos mais ou menos, assim nós não sabia falá  
 09 em brasileiro. Era muita dificuldade pra nós na escola aprendê o brasileiro. Apr-  
 10 aprendê sabe.  
 11 Jakeline Uhum.  
 12 Melaine Que era só comu- nossa comunicação em casa era só ucraniano.  
 13 Jakeline Uhum.  
 14 Melaine Então eu sei que quando eu fui pra quinta série fui pra cidade pará num colégio.  
 15 Então eu na escola, eu não me comunicava cas criança muito, cos alunos por  
 16 motivo que eu não sabia falá  
 17 Jakeline uhum  
 18 Melaine o brasileiro.  
 ((linhas omitidas))  
 29 Jakeline Ah tá. E como que você aprendeu (.) Daí quando você foi pra escola lá no  
 30 primário vocês só falavam ucraniano.  
 31 Melaine Só ucraniano. Daí na escola que eu fui aprendendo falá em brasileiro e a lê.  
 ((linhas omitidas))  
 35 Jakeline E a tua, tua professora ela falava ucraniano também?  
 36 Melaine Também.  
 37 Jakeline Ela usava as duas línguas?  
 38 Melaine Ela usava as duas línguas, ensinava em brasileiro e- mas maioria era falado em  
 39 ucraniano.  
 ((linhas omitidas))  
 48 Jakeline E os teus colegas também falavam-  
 49 Melaine todos todos °todos°  
 50 Jakeline todos.  
 51 Melaine Uhum. Até que um dia veio uma menina do Mamborê, não sei de qual (que era).  
 52 Única ela falava em brasileiro. Era a nossa dificuldade era se comunicá com ela  
 53 sabe.  
 54 Jakeline Uhum.  
 55 Melaine Por nós não sabê falá em brasileiro. Mais hoje em dia eu não me arrependo.  
 56 Jakeline Uhum.  
 57 Melaine Sei pelo menos duas língua né. Lê, escrevê, falá e  
 58 Jakeline uhum  
 59 Melaine quem vem da Ucrânia pelo menos a gente sabe se comunicá  
 60 Jakeline uhum  
 61 Melaine em ucraniano.

Melaine, ao ser inquirida sobre a sua aquisição do ucraniano, inicia um relato sobre sua dificuldade para a aquisição do brasileiro na escola (linhas 08, 09, 10 e 12), relata ainda outra dificuldade que ela e os colegas tiveram quando receberam uma aluna de outro município que falava brasileiro (linhas 51, 52, 53 e 55). Ela também relata a dificuldade de mobilidade linguística, quando terminou o 4.º ano do Ensino Fundamental e foi para a cidade cursar o 5.º ano (linhas 14, 15, 16 e 18). A mobilidade, sociolinguisticamente falando, de acordo com Blommaert (2010), é “[...] a trajetória através de diferentes espaços estratificados, controlados e monitorados em que a linguagem ‘se entrega’”<sup>130</sup> (p. 6, tradução nossa). Dong e Blommaert (2009) ressaltam que a mudança nos padrões de linguagem de um lugar para outro

<sup>130</sup> No original: “[...] a trajectory through different stratified, controlled and monitored spaces in which language ‘gives you away’”.

podem ter implicações para as pessoas interagirem nesses espaços. Por exemplo, pessoas que são competentes linguisticamente em alguns espaços podem sentir-se incapacitadas de realizar comunicações para tarefas básicas, quando elas estão em um país estrangeiro, ou mesmo em um lugar onde as condições linguísticas são visivelmente diferentes. Assim, Melaine teve dificuldade de mobilidade, quando foi para cidade por não dispor da língua portuguesa, ou brasileiro, que era necessária para interagir com as colegas na escola urbana, “Então eu na escola, eu não me comunicava cas criança muito, cos alunos por motivo que eu não sabia falá o brasileiro” (linhas 14, 15 e 16). Face ao relato de suas dificuldades na escola, possivelmente há cerca de 20 ou 25 anos, não mais que isso, ela ressalta não se arrepende de todas as dificuldades por que passou, afinal dispõe de mais um recurso linguístico e pode se comunicar com pessoas que vem da Ucrânia (linhas 55, 57, 59 e 61). Para Melaine, dispor da língua ucraniana local é um ganho, pois ela é bi/multilíngue e consegue se comunicar com pessoas de outro país, mas isso porque ela pode ressignificar essa sua realidade e vê-la como um lucro de distinção (BOURDIEU, 1986), o qual não tem apenas valor local.

Não foram apenas esses dados que nos levaram a inferir que Melaine está reconhecendo seu ucraniano local como um lucro de distinção para além dos valores predominantes na comunidade. Em 2015, acompanhando os acontecimentos sobre Prudentópolis, em uma das buscas por informações na internet, encontramos uma entrevista de Melaine fornecida para uma rádio da região. Além da entrevista, Melaine cedeu uma foto sua e de sua filha para ser divulgada na página da rádio. Na entrevista, ela apresentava sua filha como “falante de ucraniano”, e a menina fez *performances expressivas* de uso da língua ucraniana para o repórter. Diante da relação desses dados, além de Ângelo, compreendemos que além dos valores locais, Melaine percebeu um novo valor, a comoditização (HELLER, 2003) de seu ucraniano local e de seu multilinguismo vernacular como produto cultural negociado para além da comunidade.

Destacamos que a “grande maioria” das pessoas não demonstrava ter percebido esse valor, percebido mais pelas pessoas do grupo que dispõe do ucraniano culto, que têm contato com a Ucrânia, recebe os visitantes e os orienta na visita de Prudentópolis. São algumas pessoas que trabalham com a cultura ucraniana no município que indicam Linha Verde para os visitantes. Os alunos demonstravam não ter conhecimento da razão pela qual essas pessoas visitavam a escola, tanto que, principalmente, os alunos do Ensino Médio, no início do meu trabalho de campo, me questionaram qual era a relevância de eu fazer uma pesquisa sobre eles.

Para os alunos participantes da pesquisa, a língua ucraniana move as práticas sociais na comunidade, principalmente nas relações familiares e de vizinhança, é a língua da religião para a participação nas práticas de letramento litúrgico e do pertencimento a um grupo étnico-cultural e linguístico. Com exceção de Melaine, de Tereza, dos professores e funcionários que dispunham em seus repertórios da língua ucraniana culta, a maioria não se referia a importância da língua ucraniana para tornarem multilíngues, mas para a vida vivida na comunidade. Além de Melaine, a funcionária Tereza, moradora de Linha Verde, que também dispõe do ucraniano local em seu repertório, vê esse recurso como algo a mais, que possibilita multilinguismo e possivelmente lucro de distinção.

### **Excerto de entrevista com Tereza (16/09/2013)**

- 01 Jakeline E a sua filha também fala?  
 02 Tereza Fala, aham.  
 03 Jakeline E a senhora quis ensinar para ela é-  
 04 Tereza Sim, ela aprendeu. Desde que- no que começou falá ela aprendeu primeiro a  
 05 língua ucraniana.  
 06 Jakeline Aham.  
 07 Tereza Por que daí ela aprendeu na escola né a língua portuguesa.  
 08 Jakeline Aham e-  
 09 Tereza é importante porque né já é uma coisa a mais.

A filha de Tereza, Ana Lívia, aprendeu primeiro a língua ucraniana, depois a língua portuguesa (linhas 04, 05 e 07). Para Tereza, o fato de Ana Lívia ter aprendido a língua ucraniana é importante e soma no seu repertório linguístico “é importante porque né já é uma coisa a mais” (linha 09). Ou seja, dispor da língua ucraniana não é importante apenas para a vida na comunidade, para a igreja, para o pertencimento, é algo a mais. Tereza também comunga desses valores da comunidade, mas vê o recurso para além desses valores. Cabe ressaltar que sua filha, Ana Lívia, além de ser professora de língua espanhola, devido a sua formação na universidade, também é professora de língua ucraniana e fazia um curso a distância de formação de professores de língua ucraniana, promovido por uma universidade da região em parceria com uma universidade ucraniana. Saber mais de uma língua, no caso a língua ucraniana, garantiu à Ana Lívia mais uma função e posição no mercado de trabalho. Ana Lívia fez cursos de língua ucraniana, além do ucraniano local, ela dispunha do ucraniano culto, no entanto, foi pelo ucraniano local e pelos estudos na comunidade, de língua ucraniana na catequese e na escola de Linha Verde, que Ana Lívia se tornou professora de ucraniano. Além de Ana Lívia, o sobrinho de Tereza, filho de Joaquina, também funcionária da escola, é padre da igreja católica e do rito ucraniano e ele é fundador de uma estação de rádio online

sobre a cultura ucraniana. Nessa rádio, que funciona por meio de um portal da *web*, no qual também são publicadas notícias sobre a cultura ucraniana, ele apresenta um programa sobre músicas ucranianas. Tereza tem, em sua trajetória pessoal, históricos de mobilidade social, de aquisição de capital cultural que envolve de certa maneira o multilinguismo e a língua ucraniana, o que pode acentuar, para ela, a importância do bi/multilinguismo envolvendo a língua ucraniana.

Também compreendemos que há algumas tensões do ucraniano local com os valores da língua portuguesa culta fora da comunidade e com as línguas do mercado global, como o espanhol, por exemplo. Dos alunos do 3.º H, somente duas alunas, Pati e Emília, cursavam CELEM<sup>131</sup>, no entanto, de língua espanhola. Antônio também teve interesse em cursar o CELEM de língua espanhola, mas não pode fazê-lo porque mudaram o horário das aulas do noturno para o vespertino. Os três se identificam e são identificados como falantes de ucraniano e costumavam usar continuamente essa língua em sala de aula. Emília explica sua opção pelo espanhol.

Tati sai na porta para ir embora porque a próxima aula seria vaga. Emília chama por ela e pergunta se ela já tinha feito a atividade do CELEM. Pati diz que ia fazer ainda e vai embora. Eu pergunto para a Emília, CELEM do que elas faziam. Emília diz que era de língua espanhola. Pergunto para Emília se ela não quis fazer o curso de língua ucraniana. Ela me diz que não, que optou por língua espanhola porque pensa que, para se preparar para o vestibular e porque também língua espanhola é mais usada no mundo que o ucraniano, há muito mais gente que fala espanhol do que ucraniano (DIÁRIO DE CAMPO, 18/09/2013).

No questionário, aplicado em final de outubro, Emília destaca que não gostaria de estudar a língua ucraniana, pois o conhecimento que ela tem dessa língua é suficiente para suas necessidades de comunicação do cotidiano e é uma língua que ela já aprendeu em casa com os pais. Emília inclusive tem noções de escrita em ucraniano e é catequista para crianças na sua comunidade, além de participar do grupo de jovens, cantar missas e ser leitora na igreja. Pati, embora no questionário tenha salientado o interesse em estudar a língua ucraniana, pois gostaria que tivesse aulas de língua ucraniana na grade curricular, optou pela língua espanhola no CELEM, pensando na possibilidade futura de vestibular.

A opção pela língua espanhola e não pela língua ucraniana está baseada no lucro de distinção que essas alunas podem ter em espaços fora da comunidade regidos por outros mercados linguísticos, como na universidade e a realização da prova de língua estrangeira do

---

<sup>131</sup> A maioria dos alunos do Ensino Médio não podia cursar CELEM, devido às dificuldades de transporte ou pela carga horária de trabalho na agricultura familiar, por isso nem sempre a opção por não fazer o curso de línguas está relacionada a uma escolha por não cursar línguas no CELEM.

vestibular. Além disso, a língua espanhola tem, segundo Emília, um número maior de falantes que a língua ucraniana e, assim, possivelmente pode possibilitar maior mobilidade linguística em outros espaços, já que, principalmente ela tem muita vontade de sair para estudar e trabalhar fora de Prudentópolis. Seus irmãos mais velhos já saíram, uma irmã estuda e trabalha em Curitiba e um irmão trabalha em Santa Catarina.

Para alguns participantes, principalmente, aqueles que visam à vida na cidade, embora usem a língua ucraniana local no cotidiano, há uma preocupação de que essa língua local associada ao rural interfira no português que é associado ao urbano.

### Excerto de entrevista com Denise (01/10/2013)

- 01 Jakeline E assim no almoço vocês falam assuntos (.) em ucraniano com teu pai com tua  
02 [mãe]?
- 03 Denise [Sim tudo]
- 04 Jakeline uhum
- 05 Denise No almoço, na janta.
- 06 Jakeline E você gosta de falá em ucraniano?
- 07 Denise >gos[to<]
- 08 [ou] você prefere que eles falem português?
- 09 Denise É: eu queria falá- não queria falá em ucraniano né: sei lá. °Mas°
- 10 Jakeline [por] quê?
- 11 Denise [já] que eu acostumei.
- 12 Jakeline Por que você não queria falá ucraniano?
- 13 Denise Acho que: (.) eu tipo não quis mora no interior sabe.
- 14 Jakeline Aham.
- 15 Denise Então eu quis falá em português mesmo pra mora tipo na cidade sabe.
- 16 Jakeline Uhum.
- 17 Denise Daí tipo quando eu vô fazê faculdade né: daí eu vô né: sei lá me confundi um  
18 pouco né talvez.
- 19 Jakeline Hum. Você acha que você pode se confundi?
- 20 Denise É.
- 21 Jakeline Uhum. E a- hoje você não se confunde?
- 22 Denise Não:: hoje não haha.
- 23 Jakeline Uhum. E quando você fala em ucr- em português você não confunde com  
24 ucraniano?
- 25 Denise Não.
- 26 Jakeline Uhum.
- 27 Denise Só as letras porque <o n é de ponta cabeça em ucraniano que falá é::>. (.) Em  
28 português é o n né::

Quando inquirida se gostava de falar ucraniano, Denise rapidamente disse que gostava (linha 07), no entanto, eu em sobreposição<sup>132</sup> ao turno de Denise, perguntei “[ou] você prefere que eles falem português?” (linha 08), colocando o ucraniano face ao português e em uma situação de escolha. Denise depois de dizer que gostava de ucraniano e dessa minha pergunta,

<sup>132</sup> A questão não estava em pauta no roteiro piloto e também a sobreposição só foi percebida na sequência do turno. A princípio, meu posicionamento foi uma falha como entrevistadora, eu sobrepus minha fala a fala da interlocutora e ainda coloquei o português em oposição ao ucraniano em uma situação de escolha. No entanto, depois desse dado gerado por uma “falha” fez sentido no decorrer da análise articulado com outros dados.

diz que fala ucraniano, uma vez que já acostumou, mas não queria “É: eu queria falá- não queria falá em ucraniano né: sei lá. °Mas° [já] que eu acostumei.” (linhas 09 e 11). Denise justifica com o fato de querer morar na cidade “Acho que: (.) eu tipo não quis mora no interior sabe. Então eu quis falá em português mesmo pra mora tipo na cidade sabe.” (linhas 13 e 15). Denise associa a língua ucraniana local ao rural e o português ao urbano. Ela também vê a língua ucraniana como recurso linguístico necessário na comunidade, assim como muitos dos participantes, e a língua portuguesa como a língua necessária para o espaço urbano. Nesse sentido, é perceptível que, para Denise, a língua portuguesa possibilita mobilidade no espaço urbano. Além disso, na visão de Denise, a língua ucraniana pode interferir na língua portuguesa e isso pode interferir na universidade, no seu letramento acadêmico que exige a aprendizagem da língua oficial, “Daí tipo quando eu vô fazê faculdade né: daí eu vô né: sei lá me confundi um pouco né talvez.” (linhas 23 e 24). Embora Denise reconhecesse que não confundia a língua portuguesa e o ucraniano (linhas 22 e 25), ela tinha esse receio talvez gerado pela ideologia também presente na comunidade de que uma língua interfere na outra ou, conforme destaca Altenhofen (2004), uma visão de que o monolingüismo em português garante uma melhor aprendizagem da língua oficial.

À língua ucraniana culta são associados outros valores que transcendem aos descritos até aqui. A língua ucraniana culta é também vista por um menor grupo como capital linguístico para mobilidade para além da comunidade e para a aquisição de outros capitais culturais, como vimos no caso de Ana Livia e do padre. Além deles, as professoras Noêmia e Mônica, que são religiosas, estudaram e estudam a língua ucraniana e a veem como capital linguístico tanto para mobilidade linguística, como para a mobilidade social e aquisição de outro capital cultural associado ao letramento acadêmico.

Para Noêmia, o ucraniano é um recurso linguístico que lhe possibilitou mobilidade linguística em outros países, o que veremos no excerto a seguir, no relato que ela faz sobre uma viagem para a Europa.

### **Excerto de entrevista com Noêmia (26/04/2009)**

- |    |          |   |
|----|----------|---|
| 01 | Jakeline | É você já fez alguma viagem pra pra outro país?                                     |
| 02 | Noêmia   | Já.   |
| 03 | Jakeline | Pra onde?   |
| 04 |          | (.)   |
| 05 | Noêmia   | É a gente teve uma turnê. Foi assim Itália (.) é:: França, Áustria, Espanha (.) e   |
| 06 |          | Portugal.   |
| 07 | Jakeline | E com quais objetivos que vocês foram?  |
| 08 | Noêmia   | <u>Bom</u> o objetivo assim era era comemorar o milênio do cristianismo na Ucrânia. |

- 09 Uhum.
- 10 Noêmia ( ) da Ucrânia, milênio. Como na Ucrânia não podia ser feita essa  
11 comemoração por causa que reinava o comunismo na época. Então, esse  
12 encontro, essa (.) esse encontro com ucranianos do mundo inteiro se deu em  
13 Roma.  
(linhas omitidas))
- 51 Noêmia Mas é: única coisa que eu posso te dizer é que (.) por exemplo, eu tenho, eu fiz  
52 dois anos de Inglês em Ivaiporã. De Fisk.
- 53 Jakeline Uhum.
- 54 Noêmia Mas lá na Itália pra mim, lá nos países lá o ucraniano me serviu muito mais do  
55 que o inglês
- 56 Jakeline uhu[m]  
57 [e] português lá (nem pensar).
- 58 Jakeline Uhum.
- 59 Noêmia Então, o inglês infelizmente é quase que pra inglês ver.
- 60 Jakeline Hahaha.
- 61 Noêmia >porque< o inglês na verdade- qualquer língua ou você sabe sabendo ou não:.  
62 (.)
- 63 Noêmia Porque você tem que chegá tem que sabê pedi, tem que sabê agradecê etc (etc)-
- 64 Jakeline E daí você usava o ucraniano?
- 65 Noêmia Eu me decidi mais pelo ucraniano.
- 66 Jakeline Uhum.
- 67 Jakeline E que países assim que você acha que tinha mais, que usou mais ucraniano?
- 68 Noêmia Foi na Itália.
- 69 Jakeline Na Itália.
- 70 Noêmia Bom na Itália, na França. Mais na Itália porque os outros foram assim de  
71 passagem mais rápida. Daí espanho- na Espanha já não tinha problema porque  
72 o espanhol é semelhante ao português.

Noêmia relata que fez uma viagem para a Europa, quando ela e mais umas pessoas de Prudentópolis, catequistas e sacerdotes, foram para Roma na Itália para a comemoração do milênio do cristianismo na Ucrânia (linhas 05, 06 e 08). Nesse encontro, que, segundo ela, não pode ser na Ucrânia devido ao regime comunista, reuniram-se ucranianos do mundo inteiro (linhas 10, 11, 12, 13 e 15). Ela comenta sobre o uso da língua ucraniana nessa viagem, salientando que o ucraniano foi muito mais útil do que o inglês e do que o português, pois considera seu inglês como não suficiente para interagir, embora tenha feito dois anos de curso, e como não dava para usar português, ela optou pelo ucraniano “Eu me decidi mais pelo ucraniano.” (linha 65).

Cabe ressaltar que na sua fala, embora ela tenha destacado que o ucraniano foi mais útil e que português não tinha como usar, na sequência ela diz que usou mais ucraniano na Itália e na França. Na Espanha, segundo Noêmia, não teve dificuldades pela semelhança do espanhol com o português (linhas 70, 71 e 72). Noêmia reconhece a língua ucraniana como um recurso que lhe possibilitou mobilidade linguística fora da comunidade e fora do Brasil. Convém salientar que Noêmia é catequista e também professora de língua ucraniana, então sua fala pode ter sido no sentido de apresentar um valor do ucraniano para além do local, ou



seja, o ucraniano não apenas como um recurso da comunidade e da igreja, mas que possibilita mobilidade linguística, como na Europa, por exemplo.

A língua ucraniana para mobilidade linguística fora do Brasil e a interação com pessoas da Ucrânia é uma das razões, além daquelas motivações pelos valores locais, que levam algumas pessoas da comunidade a procurarem pelo curso de língua ucraniana no CELEM.

### Excerto de entrevista com Matilde (03/10/2013)

- 05 Matilde Porque que nem o português a sabe de casa mas vai na escola para aperfeiçoar  
06 para conhecer a língua culta então pra eles, para alguns deles, eles querem ter  
07 aquela língua para poder e- vem alguém de da Ucrânia pra eles poder se  
08 comunicar. Então principalmente esse segundo ano né: então a gente já tá assim  
09 trabalhando, passo, gravo alguns vídeos pra eles pra eles ver. Até gravei tipo  
10 uma entrevista lá da Ucrânia. Então eles ver como uma, uma professo- duas  
11 lá conversando, uma entrevista pra outra e vídeos aula né:
- 12 Jakeline Uhum
- 13 Matilde Pego essas lições né pra eles ter um contato né:
- 14 Jakeline Uhum
- 15 Matilde Porque vem alguém da Ucrânia eles dizem, eles falam, nós não ent- entendemos  
16 nada. Eles nu:m- então pra gente gente falar uma coisa pra eles entender e nós  
17 entender a eles  
(Linhas omitidas)
- 33 Matilde A gente ainda trabalha com eles. Então o interesse deles desses é também  
34 conhecer mais a língua culta e também poder saber ler e cantar na igreja. Ler a:  
35 fazer uma leitura em ucraniano ou também alguns pensam em ir no futuro  
36 visitá a Ucrânia.
- 37 Jakeline °Aham.°

De acordo com Matilde, para alguns, o interesse na aprendizagem da língua ucraniana culta se dá devido à comunicação com pessoas da Ucrânia, tanto para as situações em que essas pessoas forem até Prudentópolis, como naquelas em que eles tenham a oportunidade de irem até a Ucrânia (linhas 06, 07, 08, 15, 35 e 38). Ou seja, a língua ucraniana culta é reconhecida por possibilitar a interação com pessoas de outro país, como a Ucrânia, país de origem de seus antepassados e, além disso, como um recurso que possibilita mobilidade em diferentes espaços, pois ir para a Ucrânia, conhecendo a língua ucraniana culta, pode dispensar a necessidade de um intérprete (linha 38). Desse modo, o ucraniano culto é um capital linguístico (BOURDIEU, 1998) que possibilita lucro de distinção fora da comunidade e mobilidade (BLOMMAERT, 2010).

Destacamos, entretanto, que nem todos têm interesse em investir na língua ucraniana culta ou pretendem ir para a Ucrânia. De acordo com Matilde, são alguns, principalmente, adultos que trabalham e têm planos de visitar a Ucrânia, geralmente quem dispõe de mais capital econômico. Muitos dos participantes, principalmente as crianças e os adolescentes têm

interesse no curso de língua ucraniana por interesses locais e há ainda aqueles que optam por não estudar ucraniano porque o ucraniano local lhes é suficiente para suas práticas sociais.

O interesse em estudar a língua ucraniana não é apenas no sentido de visitar a Ucrânia, mas de estudar na Ucrânia e adquirir capital cultural via letramento acadêmico, como é o caso da professora Mônica, é isso que a leva a investir na leitura, demonstrando outro valor para a escrita em ucraniano, além do religioso e para a participação nas práticas de letramento litúrgicos.

### Excerto de entrevista com Mônica (01/11/2013)

- 01 Mônica [eu] fiz o CELEM, inclusive com a Irmã Matilde mais pra pra me motivá mais  
 02 a leitura, a pesquisa. Achei que valeu °muito°.  
 27 ((linhas omitidas))  
 28 Jakeline Aham. E você já fo-, você não foi pra Ucrânia?  
 29 Mônica Não fui pra Ucrânia ainda.  
 30 Jakeline Uhum  
 31 Mônica Mas ainda quero ir.  
 32 Jakeline Uhum. [E] já conversou com pessoas da Ucrânia mesmo?  
 33 Mônica [( )]  
 34 Mônica Já. Já conversei muita gente que vem de lá ( ). Nós temos uma (amiga) que tá  
 35 cinco ou seis lá. Ela é, acho que a Irmã Matilde já comentou com você a respeito  
 36 dela né:  
 37 (.)  
 38 Jakeline Não:  
 39 Mônica Talvez ela explique melhor a respeito (.) É então, ela foi pra lá e acho que a  
 40 a descendência dela não: é pura ucraniana e daí agora ela domina o ucraniano.  
 41 Escreve livros.  
 42 Jakeline É:  
 43 Mônica Nossa ela é uma fonte de sabedoria.  
 44 Jakeline E ela era daqui?  
 45 Mônica Ela era de de Roncador.  
 46 Jakeline De Roncador?  
 47 Mônica É  
 48 Jakeline AH ela comentô dessa de Roncador.  
 49 Mônica É, então é ela.  
 50 Mônica Tem (bastante) Irmãs assim que vã-vão pra Ucrânia. Trabalha, pesquisa, fica um  
 51 tempo fica um ano fica dois

Mônica cursou língua ucraniana no CELEM devido à leitura e à pesquisa. A razão desse interesse e investimento linguístico fica mais perceptível quando Mônica responde a questão se já havia ido para a Ucrânia (linha 28). Ela tem pretensão de ir para esse país por motivações acadêmicas, tendo por base a ida de suas colegas para lá, “Tem (bastante) Irmãs assim que vã-vão pra Ucrânia. Trabalha, pesquisa, fica um tempo fica um ano fica dois” (linhas 50 e 51). Segundo Mônica, sua colega que foi para Ucrânia e não era ucraniana “pura”, não só domina hoje a língua ucraniana, como escreve livros, sendo por isso, segundo

Mônica, “uma fonte de sabedoria”. Ou seja, é alguém que obteve mobilidade linguística e social e adquiriu capital cultural ao ter ido para a Ucrânia, por “dominar” o ucraniano e escrever livros.

Assim, para alguns participantes, conforme suas trajetórias pessoais, a língua ucraniana tem valores para além da comunidade, é um capital linguístico que possibilita a mobilidade social em espaços fora da comunidade e a aquisição de capital cultural via letramento acadêmico. Mônica, no entanto, é professora, é concursada pelo Estado com vários anos de Magistério e religiosa, tem contatos na Ucrânia, que inclusive já estudam e trabalham nesse país. É uma realidade diferente da maioria dos participantes deste estudo que vivem a vida em língua e cultura ucranianas locais. Há sim pessoas da comunidade ou próximas dela que foram estudar na Ucrânia que não eram religiosas, que foram apenas com intuito acadêmico, mas são poucas.

Por meio dos valores associados às línguas ucranianas, às práticas linguísticas em língua ucraniana local e às práticas linguísticas em ucraniano culto nesse contexto, podemos identificar que as pessoas não se orientam apenas para um mercado linguístico unificado (BOURDIEU, 1998), em que a única língua legítima é a língua oficial, no caso a língua portuguesa. Nesta seção, discutimos os valores das práticas linguísticas em língua ucraniana, mostramos que além de símbolo de pertencimento, há valores distintos para as línguas ucranianas e para os diferentes grupos desta comunidade.

Neste capítulo, discutimos os valores da língua ucraniana na comunidade, mostramos que, para as pessoas desse contexto, além de 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. Há línguas ucranianas e essas línguas têm alguns valores distintos para os diferentes grupos da comunidade, um grande grupo que dispõe da língua ucraniana local em seus repertórios e um grupo menor que, além da língua ucraniana local, dispõe da língua ucraniana culta. As práticas linguísticas em língua ucraniana local têm para os alunos, funcionários e alguns professores, valor como prática social local, principalmente, para as interações familiares e com a vizinhança. Além disso, a língua ucraniana tem valor religioso para ambos os grupos, e a língua ucraniana escrita é um lucro de distinção localmente para participação na igreja. Também desponta mesmo que incipientemente um valor da língua ucraniana local como produto cultural translocal, valor que também é conferido ao ucraniano culto, entretanto a maioria dos participantes não se orienta para esse novo valor da língua ucraniana local e do multilinguismo vernacular, são

alguns participantes da escola, professor e funcionário e pessoas da cidade, que apresentam a escola para visitantes.

Também identificamos que a língua ucraniana culta é capital linguístico na comunidade e para além da comunidade, para a mobilidade linguística e social, para a aquisição de outros capitais culturais, mas esse valor é associado apenas por um grupo, as professoras religiosas que dispõem do ucraniano culto em seus repertórios ou alguns alunos adultos do curso de língua ucraniana que têm condições de planejar uma viagem para a Ucrânia ou que têm algum familiar próximo com história de mobilidade linguística e social e de aquisição de capital cultural e econômico por meio da língua ucraniana. Desse modo, esses valores apontam que, nesse contexto, as pessoas não se orientam apenas para um mercado linguístico unificado. Para alguns participantes que visam a um futuro fora da comunidade, nas cidades vizinhas, assinalamos que há tensões entre os valores locais da língua ucraniana local com os valores das línguas tidas como mais globais, como o espanhol, e com os valores do português fora da comunidade, uma vez que a língua ucraniana local é associada ao rural e o português ao urbano.

Na sequência, retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos algumas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de finalizar esse percurso e apresentar as considerações finais deste trabalho, no qual buscamos compreender as práticas linguísticas multilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana na Escola de Linha Verde e, conseqüentemente, o espaço sócio-político da língua ucraniana brasileira de imigração na escola.

Em relação à primeira pergunta deste estudo - Como os alunos, os professores e funcionários mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola? A análise de dados nos permitiu identificar que a língua ucraniana constitui também as práticas de linguagem na escola e que há regularidades em relação ao uso do ucraniano.

Nas aulas das duas turmas participantes do estudo, o 6.º G e o 3.º H, as práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana são realizadas majoritariamente pelos alunos nas conversas subordinadas às atividades. Nessas conversas, os alunos costumam tratar, principalmente, de assuntos alheios aos conteúdos e às atividades em pauta na aula em ucraniano e por meio de práticas de translanguagem, de acordo com o que mostramos nas subseções 4.2.1 e 4.2.2. Muitos alunos, como Paula, Pati, Lauro, Emília, Jane, José, Miguel, Paulo, realizam práticas de translanguagem em língua portuguesa e ucraniana, indexalizam pertencimento uns para os outros, incluem ou excluem participantes de enquadres, realizavam participação multilíngue exuberantes, as meninas no 3.º H e os meninos no 6.º G, conforme mostramos na subseção 4.2.1 e 4.2.2.

As práticas linguísticas que envolvem a língua ucraniana são mais identificadas, todavia, no 3.º H do que no 6.º G. Essa variável, além de estar relacionada às características da faixa etária dos alunos, uma turma de adolescentes e outra de crianças, aos repertórios linguísticos dos alunos, no 3.º H mais alunos multilíngues do que no 6.º G, também está possivelmente relacionada às estruturas de participação das turmas, pois, nas aulas do 3.º H, as conversas subordinadas às atividades, em língua ucraniana e em língua portuguesa, são mais “autorizadas” pelos professores das aulas acompanhadas (conforme subseção 4.2.1). No 6.º ano, a maioria dos professores não permite que essas conversas sejam em língua portuguesa ou em língua ucraniana, mesmo assim elas ocorrem e são identificadas principalmente nas práticas dos meninos (conferir subseção 4.2.2), uma vez que, embora as meninas reconheçam fazer essas práticas, suas conversas são mais veladas e com conteúdos inaudíveis. Diferentemente, no 3.º H, tanto as meninas como os meninos cossustentam essas

conversas mais explicitamente e as meninas inclusive realizam participações exuberantes, como de cantoria, como mostramos com exemplo de Jane, descrito na subseção 4.2.1.

Além disso, em ambas as turmas, embora, em menor proporção, os participantes usam a língua ucraniana em pisos conversacionais para a discussão sobre o conteúdo ou para falarem sobre o andamento das atividades.

No 3.º H, como mostramos na subseção 4.2.1, Lauro, Ivan e Antônio passam a manter um piso conversacional de discussão sobre a realização da atividade na aula de História, a partir de pistas da professora Anita que os fez mudar de uma conversa em ucraniano e português sobre assuntos de suas atividades laborais para uma discussão sobre a atividade em pauta também em ucraniano e português a fim de darem conta dessa atividade. No 3.º H, entretanto, as práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana em pisos conversacionais cossustentados com o professor e com toda turma ocorrem menos. Um exemplo aconteceu com a professora Renata, na aula de História, para discussão do comportamento dos alunos em aula, quando um aluno não identificado propõe o uso da língua ucraniana para delimitar uma fronteira linguística, porém o turno de fala relativamente mais baixo que o do entorno não pode ser interpretado como uma opção de tom mais baixo pelo uso da língua ucraniana, uma vez que há alunos que costumam cossustentar pisos conversacionais com os professores e com a turma mesmo em língua portuguesa desse modo. Outro exemplo, também com Anita, de História, relaciona-se ao uso da língua ucraniana para chamar a atenção da turma. Além disso, os professores, Nicolas de Química e Rubens de Sociologia, usam expressões em língua ucraniana em pisos conversacionais de explicação do conteúdo, buscando traduções em português, as quais não existem por se tratarem de saberes locais (PIRES-SANTOS et al, 2015) em língua ucraniana (subseção 4.2.1). Ainda, ressaltamos que nem todos os professores que dispõem da língua ucraniana em seus repertórios e são identificados como falantes de ucraniano pelos alunos fazem uso desse recurso nas aulas, por exemplo, o professor Atílio, como mostramos, usa a língua ucraniana em saudações religiosas, ao responder a saudação do aluno no final da aula (subseção 4.2.1).

Nas aulas do 6.º G, os alunos também costumam cossustentar pisos conversacionais usando a língua portuguesa e a língua ucraniana, práticas de translíngua, para discutir a realização das atividades, como mostramos Estela e Vanderlei discutindo sobre a realização da atividade de Língua Inglesa (subseção 4.2.2). Outro dado mostra como ocorre esse uso na aula de Língua Portuguesa, na qual José se alinha a um piso conversacional de correção da hipercorreção feita por Vanderlei ao usar a língua portuguesa, por meio de uma prática linguística em português e ucraniano, para a qual a professora Veridiana se orienta,

salientando que ela e eu não iríamos compreender. Mostramos como os meninos Paulo, José e Miguel costumam se alinhar aos pisos conversacionais da professora Bárbara com toda a turma na aula de Língua Inglesa, fosse para participar exuberantemente da aula, para fazer comparações ou para dar conta da aula de língua, mesmo não sendo ratificados positivamente pela professora Bárbara, tinham essas participações toleradas (seção 4.2.2). Diferentemente, do que foi identificado nas aulas do 3.º H, em que alguns professores costumam usar a língua ucraniana, no 6.º G, os professores não usam esse recurso, mesmo os professores que são identificados pelos alunos como falantes de ucraniano, como Noêmia, Mônica e Vladimir.

Em ambas as turmas os participantes, alunos e professores, indexalizam a relação da língua ucraniana ao pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso, o que fica mais em evidência no dado da aula Sociologia do 3.º H (seção 4.2.1) quando o professor Rubens diz que os ucranianos iam saber o que era o termo em língua ucraniana referente à igreja católica do rito ucraniano e no dado da aula de História do 6.º G (seção 4.2.2) quando os alunos Joaquim, Vanderlei e um menino não identificado relacionam língua e religião e Joaquim desafia o professor Venâncio para falar ucraniano, uma vez que ele é católico.

No entorno das salas de aula, as práticas linguísticas multilíngues que envolvem o uso do ucraniano são mais recorrentes, principalmente entre alguns interlocutores: as funcionárias responsáveis pelos serviços gerais costumam manter conversas em ucraniano; alguns professores, principalmente as professoras que são também religiosas; os alunos entre eles, com os funcionários e, na biblioteca, com Marta uma das atendentes que usa a língua ucraniana para o atendimento de alunos que ela identificava como falantes de ucraniano (cf. seção 4.3). Além disso, em alguns momentos, as práticas linguísticas em língua ucraniana indexalizam inclusão e exclusão, como descrevemos quando a professora Edilaini se sente incomodada com a conversa em ucraniano das funcionárias, por não compreender o que estava sendo dito. Ainda, há alguns participantes, que não se consideram falantes de ucraniano, costumavam usar os poucos “pedaços” (BLOMMAERT, 2010) que têm desse recurso, palavras, expressões, etc., como a professora Soraia. Ainda, apresentamos o uso de saudações tradicionais da igreja católica do rito ucraniano entre alunos e funcionários. Mostramos também a presença da língua ucraniana escrita em uma seção de livros na biblioteca intitulada “ucraniano”, nos textos do domínio religioso da igreja católica ucraniana com escritas translíngues em português e em cirílico que circulam na escola e ainda como a professora de língua ucraniana e também religiosa da igreja do rito ucraniano circula e apresenta materiais escritos em cirílico para as pessoas da escola (seção 4.3).

Quanto à segunda pergunta que orientou este estudo - Que valores são associados às práticas linguísticas em língua ucraniana na comunidade? Identificamos que, para as pessoas da comunidade, a língua ucraniana tem valor simbólico para o pertencimento (HELLER, 2003) e identificação a uma identidade cultural de ucraniedade. Além disso, o grupo reconhece e demonstra que outros símbolos constituem essa identidade, como etnicidade, estereótipo físico e religião. Ser “ucraniano”, nesse grupo, não é apenas ter ascendência étnica, mas participar das práticas religiosas da igreja católica do rito ucraniano e também dispor da língua ucraniana no repertório linguístico e fazer uso dela. Essa identidade é constituída por uma ideologia que intersecciona língua e religião e associa a língua ucraniana a um grupo étnico-linguístico e religioso, conforme apresentamos na seção 5.1. Embora reconheçamos que é possível, nesse grupo, ser identificado como “ucraniano” falando português, ou o português ucraniano, a língua ucraniana é símbolo de pertencimento a esse grupo étnico-linguístico e religioso.

Além do valor simbólico para o pertencimento, a língua ucraniana tem outros valores. Embora, para o pertencimento, não tenha se tornado relevante uma distinção entre o que denominamos, neste estudo, de língua ucraniana local (seção 4.3) e língua ucraniana culta, diferentes valores são associados a esses recursos e por diferentes grupos sociais. Um grupo dispõe em seu repertório da língua ucraniana local falada na comunidade e outro, além da língua ucraniana local, dispõe da língua ucraniana culta. Para o primeiro grupo, além de símbolo de pertencimento, a maioria dos participantes, alunos, professores e funcionários, a língua ucraniana local tem valor para as práticas sociais locais, para a vida em comunidade, para comunicação, principalmente para interações familiares e de vizinhança, o que foi descrito na seção 5.2. Uma das razões de alguns alunos buscarem cursar língua ucraniana no curso de línguas da escola é por não considerarem seus conhecimentos na língua suficientes para as interações na comunidade. Isso ocorre, principalmente com aqueles alunos que, em suas famílias, pouco usam a língua ucraniana, como é o caso dos alunos Wilson e Flávia do 6.º G.

Outro valor da língua ucraniana é a sua associação às práticas religiosas da igreja católica do rito ucraniano, um valor religioso, para ambos os grupos. Para o grupo que dispõe do ucraniano local, a escrita em cirílico em língua ucraniana e a habilidade de leitura, como decodificação, é de acesso para poucos e vista localmente como um lucro de distinção, pois garante, melhor desempenho nas funções na igreja, como naquelas que requerem leitura, além de conferir *status* no grupo. A participação nas práticas de letramento litúrgico é uma das razões que motiva os participantes, principalmente os alunos, a investirem na aquisição de



noções básicas de escrita em cirílico ou a cursarem o curso de língua ucraniana na escola (seção 5.2).

Outro valor da língua ucraniana é o de ser produto cultural. Principalmente, a língua ucraniana local e o multilinguismo vernacular têm sido vendidos como mercadoria turística ou cultural (HELLER, 2003, 2013). Embora, como mostramos neste estudo, a comunidade e a escola têm sido apresentadas por religiosos que trabalham com a cultura ucraniana na cidade como o lugar onde se fala ucraniano, onde se mantém a cultura ucraniana, com exceção de alguns participantes, como professor Ângelo e a funcionária Melaine, os demais, principalmente os alunos, não demonstraram explícita ou implicitamente terem se dado conta dessa comoditização da língua e da cultura ucraniana do grupo.

Algumas pessoas que dispõem do ucraniano local em seu repertório consideram a língua ucraniana como um lucro de distinção para além das práticas sociais na comunidade, como descrevemos na seção 5.2. Essas pessoas possuem uma relação próxima com alguém que teve aquisição de capital cultural ou econômico por meio da língua ucraniana dentro e fora da comunidade, o caso da funcionária Tereza, mãe de uma professora de língua ucraniana e tia de um padre, ou ainda da funcionária Melaine. Para elas, esses valores são também translocais.

Predominantemente, para o outro grupo, constituído pelas professoras que são religiosas e que dispõem do ucraniano culto em seus repertórios, a língua ucraniana culta é vista como capital linguístico que possibilita aquisição de outro capital cultural (BOURDIEU, 1986) dentro e fora da comunidade e como mobilidade linguística fora da comunidade. A escrita em língua ucraniana (cirílico) para esse grupo não tem apenas valor religioso, mas é associada ao letramento acadêmico e à aquisição de outros capitais culturais (BOURDIEU, 1986), conforme mostramos na seção 5.2, e isso também leva algumas pessoas, embora em menor proporção por essa razão, a investir no curso de língua ucraniana na escola. Para os alunos das duas turmas participantes da pesquisa, entretanto, as motivações para cursar a língua ucraniana provinham dos valores locais, seja porque não consideravam seus recursos linguísticos em língua ucraniana suficientes para a interação na comunidade, seja porque intencionavam a aquisição da escrita em cirílico, principalmente por causa da igreja. Alunos que já consideravam seus conhecimentos suficientes para a interação na comunidade, que já desempenhavam funções na igreja sem a necessidade de domínio da escrita em cirílico, optavam por outras línguas, como o espanhol, tendo em vista também mobilidade fora da comunidade, pois julgavam seus conhecimentos em língua ucraniana suficientes para a vida em comunidade, como mostramos o caso de Emília, Pati e Antônio do 3.º H (seção 5.2).

A figura apresentada a seguir sintetiza os valores das práticas linguísticas em língua ucraniana e da(s) línguas ucraniana(s).

**Figura 10 – Valores da(s) línguas ucranianas**



Fonte: Figura desenvolvida pela autora

Os valores das línguas diferem. O ucraniano local tem valor de prática social local para a interação e para a vida na comunidade, enquanto a língua ucraniana culta é a língua de mobilidade translocal, sendo um capital linguístico local e translocamente. O valor local de símbolo de pertencimento é associado as duas línguas, assim como o valor local e translocal da língua ucraniana como produto cultural. Há ainda o valor local religioso que possibilita por meio das práticas religiosas a intersecção das duas línguas da comunidade.

Reconhecemos que os participantes não se orientam para um mercado linguístico unificado (BOURDIEU, 1998), isto é, para um mercado linguístico no qual a língua portuguesa considerada culta ou um ideal de norma padrão (BAGNO, 2007) é a única tida como legítima. Tendo em vista que Woolard (1985), com base em sua pesquisa na Catalunha, em relação ao castelhano e ao catalão, propôs que havia um mercado linguístico alternativo e que Jaffe (1999), em seu estudo na Córsega, identificou um mercado alternativo, denominando de mercado linguístico minoritário, neste estudo, identificamos que os participantes não se orientam para um único mercado. Optamos, no entanto, por não chamar de alternativo ou minoritário, mas de mercado linguístico local, termo já usado por Bortolini, Garcez e Schlatter (2013), considerando que é constituído na comunidade, e não no sentido de que as leis que regem esse mercado são apenas construídas por forças locais. Outra força importante na constituição desse mercado é a religião e, conforme Mooney (2010), “[a] pesar

da importância do local, a religião sempre teve uma face internacional – ou até mesmo global<sup>133</sup>” (p. 324, tradução nossa). Além disso, ocorre a influência do mercado de turismo em tempos globalizados (HELLER, 2003) e de valores em diferentes escalas que são locais e translocais.

Considerando esses resultados, retomamos o objetivo geral do trabalho, a compreensão do espaço sócio-político na escola. Esse espaço sócio-político da língua ucraniana na escola é construído, de um lado, por uma proposta pedagógica monolíngue e, por outro, pelas práticas linguísticas, valores das línguas, ideologias e gerenciamento linguísticos locais das pessoas (SPOLSKY, 2004).

As práticas linguísticas na escola produzem políticas linguísticas locais que ora tendem para o monolinguismo ora para o multilinguismo, subjacente a essas práticas há ideologias linguísticas.

Há na escola práticas linguísticas que produzem políticas para o monolinguismo, e subjacentes a essas práticas há ideologias do monolinguismo e a ideologia da homogeneidade linguística de língua oficial (PINTO, 2014), da escola como espaço social para a língua oficial e para línguas transnacionais, como o inglês e o espanhol. Isso foi identificado pelo fato de os participantes, alunos e professores que dispõem da língua ucraniana em seus repertórios, não usarem esse recurso nos pisos conversacionais sustentados com professores e alunos cujo foco era a pauta das aulas. Para Noêmia, por exemplo, embora a língua ucraniana fosse um capital linguístico para mobilidade linguística (seção 5.2), ela optava por não usar essa língua em suas aulas, uma vez que, segundo ela, “não é lugar” (seção 1.3). Para Mônica, embora a língua ucraniana fosse um capital linguístico para aquisição de outro capital cultural, suas práticas linguísticas nas aulas eram em português. Essa ideologia também está subjacente às práticas linguísticas e decisões dos professores Nicolas e Rubens que usam expressões em língua ucraniana para tratar de saberes locais em ucraniano e buscam tradução para o português.

Identificou-se, entretanto, que há políticas para o multilinguismo por meio de práticas linguísticas com ideologias heterogêneas subjacentes e de língua como pertencimento a um grupo étnico-linguístico e religioso, principalmente, nas conversas subordinadas às atividades ou paralelas às interações focais. Porém, essas práticas linguísticas ocorrem majoritariamente nas interações em que os participantes têm mais flexibilidade e as leis que as regem podem

---

<sup>133</sup> No original: “Despite the importance of the local, religion has always had an international – or even global – face [...]”

não ser mais as do mercado linguístico da língua portuguesa, um mercado oficial, mas do mercado linguístico local. As participações multilíngues exuberantes demonstram que há uma grande tolerância em relação ao uso da língua ucraniana, e isso é identificado em interações nas quais as línguas em pauta são as oficiais de instrução, por exemplo, como mostramos as participações de Paulo na aula de Língua Inglesa por meio da língua ucraniana.

Como essas práticas linguísticas são permitidas na escola, observamos que do 6.º ano do Ensino Fundamental, momento que os alunos iniciam seus estudos na escola, para o 3.º ano do Ensino Médio, fase em que eles estão concluindo a Educação Básica, há um aumento ou maior visibilidade das práticas linguísticas em língua ucraniana nas conversas e embora reconheçamos que isso pode estar associado às características da faixa etária, um grupo de alunos adolescentes e outros de crianças, aos repertórios linguísticos dos alunos, ou ainda em relação às estruturas de participação nas aulas, nas aulas do 3.º ano serem mais permitidas as conversas subordinadas as atividades, podemos inferir que no decorrer dos anos de escolarização, os alunos se sentem “autorizados” para continuarem usando o ucraniano em suas conversas, especialmente nas subordinadas, e também para realizar participações multilíngues exuberantes.

Além disso, nos arredores das salas de aula, há também políticas para o multilinguismo, por meio das práticas linguísticas de alguns participantes, principalmente dos funcionários, professores e alunos que utilizam constantemente a língua ucraniana. Nessas situações e com alguns interlocutores as pessoas produzem espaços para a língua ucraniana e, conseqüentemente, políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004). Além disso, a escrita em língua ucraniana, principalmente por meio de textos do domínio religioso, a presença e as práticas linguísticas das religiosas mesmo que fora das aulas, também funcionam como uma política linguística que demarca a presença da língua e da religião na escola, conseqüentemente, a presença de um grupo étnico-linguístico e religioso, conforme apresentado na seção 5.1. No que tange à gestão das pessoas e a estratégias para alterar crenças ou práticas linguísticas ou decisões locais sobre os usos das línguas (SPOLSKY, 2004), a professora Matilde, ao circular pela escola com os textos em ucraniano de suas aulas e apresentá-los para os colegas, passando instruções de aprendizagem da língua ucraniana escrita em cirílico, o que foi descrito na seção 4.3, demonstra realizar um trabalho intencional de divulgação da língua e cultura ucranianas na escola. Ideologias em uma perspectiva heteroglóssica e flexível e de língua como pertencimento a grupo étnico-linguístico e religioso estão subjacentes a essas práticas e políticas.

Em síntese, as práticas linguísticas e as políticas linguísticas na escola têm subjacente diferentes ideologias em tensão, o que tentamos representar na figura a seguir.

**Figura 11. Ideologias linguísticas em trânsito na escola**



Fonte: Figura desenvolvida pela autora

Os valores associados ao ucraniano em tensão com os valores de outras línguas também têm implicações para esse espaço sócio-político da língua ucraniana na escola. O valor simbólico de pertencimento tem grande relevância no espaço sócio-político que a língua ucraniana local tem nas aulas e fora delas, assim como o valor como prática social local, mesmo a escola não tendo nenhuma proposta oficial para a inclusão da língua ucraniana. Contudo, como vimos, a língua ucraniana era disciplina curricular, embora como língua estrangeira, e foi retirada da grade curricular e ofertada como língua opcional, em horário extracurricular, para dar mais espaço para a língua inglesa. Essa escolha pode estar fundamentada nos valores associados à língua ucraniana pela maioria das pessoas, de esta ser a língua de pertencimento, das práticas sociais, das interações locais, do valor religioso, ou seja, valores para os quais o conhecimento da língua ucraniana local é suficiente. Assim, colocar a língua ucraniana como opcional para aqueles que decidem estudá-la, abriu espaço para o inglês e o espanhol que são línguas mais globais, reconhecidas por possibilitarem maior aquisição de capital cultural e mobilidade linguística fora da comunidade. Diferentemente de períodos anteriores, as pessoas, além do local, estão cada vez mais orientadas para o translocal e para o global e, como apresentado, a língua ucraniana local é associado ao “local” e ao rural (seção 5.2). Claro que a presença da língua ucraniana no curso

de línguas da escola, revela que, além do valor local de símbolo de pertencimento, de prática social local e do valor religioso, um valor de capital linguístico da língua ucraniana sustenta um espaço para a aquisição da língua ucraniana culta na escola.

Defendemos, em síntese, a tese de que nesta escola as práticas linguísticas, os valores das línguas e as ideologias linguísticas que estão subjacentes às práticas, produzem políticas linguísticas locais que ora tencionam para o monolingüismo e ora para o multilingüismo.

Pela compreensão do espaço sócio-político do multilingüismo em relação à língua ucraniana, identificamos que esta escola não se trata de um contexto de opressão linguística da língua ucraniana, pelo contrário é um contexto que tem uma política linguística local que favorece o multilingüismo.

Desse modo, pensar para esta escola uma proposta pedagógica diferenciada e oficial, proveniente do Estado, em termos de políticas linguísticas oficiais, significaria ter que considerar os valores associados à língua ucraniana nesse contexto, as práticas linguísticas e as ideologias linguísticas em tensão, bem como as políticas linguísticas locais que já são realizadas.

Ressaltamos que as perguntas respondidas, nesta tese, não são perguntas de nossos interlocutores, foram perguntas de uma pesquisadora, mas as respostas, embora sejam resultados de perguntas descontraídas, foram construídas em um processo intenso de interlocução e uma construção conjunta de conhecimento. Mesmo depois da saída do trabalho de campo, quando, conforme ressalta Clifford (2002), o trabalho fica nas mãos do pesquisador sem a presença física dos interlocutores, a construção dialógica se deu com suas vozes e seus discursos. Busquei resgatar significados e interpretações demonstrados por eles. Esse processo, porém, não foi fácil, foi moroso, com “idas e vindas”, erros e acertos, dificuldades de ouvir as vozes dos interlocutores, dificuldade de lidar com muitas vozes que não couberam neste texto e com discursos nem sempre homogêneos. Nessa compreensão, pude contar com vários olhares além do meu, também lançados para as vozes dos interlocutores, os da minha orientadora, da minha orientadora de estágio de doutorado e de sua orientanda de doutorado, das professoras no exame de qualificação, de vários pesquisadores que discutiram esta pesquisa e partes delas aqui e acolá em congressos.

Por fim, destacamos que os resultados apresentados são particulares de um contexto dentro de Prudentópolis, de uma escola e de uma comunidade que, como mostramos, tem uma história iniciada com a imigração ucraniana e associada à igreja católica do rito ucraniano. Além disso, a maioria das pessoas nessa escola é de comunidades rurais que a circundam, comunidades constituídas predominante embora não somente por descendentes de imigrantes

ucranianos e de católicos do rito ucraniano que dispõem em seus repertórios da língua ucraniana e da língua portuguesa ou ainda, como os nossos interlocutores indicaram no capítulo 5, algumas pessoas ainda só dispõem do ucraniano. Tendo em vista a pesquisa desenvolvida em Semechechem (2010), com olhar especial para a cidade, reconhecemos diversidade(s) nesse município e embora no estudo anterior e neste tenhamos reconhecido similaridades, encontramos diferenças. Outros estudos já realizados citados na introdução possibilitam o conhecimento dessas diversidades, estudos em andamento (KUTZMY, 2016; ROSA, 2016), somarão a compreensão e podem nos levar a conhecer mais especificidades dessa diversidade. Portanto, esta pesquisa apresenta uma diversidade de Prudentópolis articulada pelo nosso olhar e não a diversidade que existe em Prudentópolis.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. An Ethnography By Any Other Name ... **Forum: qualitative social research**, vol.7, n. 36, p. 1-24, 2006. Disponível em: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604367>. Acesso em: 20 ago. 2013.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, n. 1 (3), p. 83-93, 2004. Disponível em: [http://www.iberoamericana-vervuert.es/files/ejemplo\\_por.pdf](http://www.iberoamericana-vervuert.es/files/ejemplo_por.pdf). Acesso em: ago. de 2012.

\_\_\_\_\_. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

\_\_\_\_\_; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, L. E. (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011, p. 15-24.

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. From ‘switching code’ to ‘code-switching’: Towards a reconceptualization of communicative codes. In: AUER, P. (Ed.). **Code-Switching in Conversation**. London: Routledge, 1998, p. 29-50.

ANDREAZZA, M. L. **O Paraíso das Delícias: um estudo da imigração ucraniana –1895-1995**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ANTONIO, F. M.; CARDOZO, P. F. Turismo étnico no meio rural: possibilidades para a comunidade de imigrantes ucranianos de Linha Esperança – Prudentópolis/PR. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, n.º 5, p. 85-100, mar. 2008. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/201>. Acesso em: 13 out. 2014.

ARTICULAÇÃO PUXIRÃO DOS POVOS DE FAXINAIS. **Projeto Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: Povos dos Faxinais – Paraná**. Brasília, mar. 2007. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com/fasciculos/povos-e-comunidades-tradicionais-do-brasil/>. Acesso em: dez. 2014.

BABAR, L. J. **Características, transformações e adaptações da música religiosa ucraniana no Paraná**. 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.



BAILEY, B. Heteroglossia. In: MARTIN-JONES, M; BLACKLEDGE, A; CREESE, A. (Eds.). **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 499–507.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTLETT, T. A. M. **Hybrid voices and collaborative change**: Contextualising positive discourse analysis. Routledge Critical Studies in Discourse, London and New York: Routledge, 2012.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-105.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes, and Control**. Volume I. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BERTOLDI, J. R. B. Pêssanka: Um símbolo, uma arte ucraniana! Oficinas de Pêssankas. **Metropolia**. Curitiba, 2015, p. 1-8. Disponível em: <http://metropolia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/apostila-oficina-pessankas.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Pride, Profit and Distinction: Negotiations across time and space in community language education. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Eds.). **Language in late capitalism**: Pride and profit. New York: Routledge, 2012, p. 116-141.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; TAKHI, J. K. Language, Superdiversity and Education. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, JEAN-JACQUES. (Eds.) **Multilingualism and Multimodality**: Current Challenges for Educational Studies. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 59-80.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of Multilingualism. **Language and Communication**, vol 25, 3, p. 197-216, July 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027153090500025X>. Acesso em: fev. 2014.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 93-115.

\_\_\_\_\_. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

\_\_\_\_\_; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, vol. 13, n. 2, p. 21, 2011. Disponível em: [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1). Acesso em: mar. 2014.

\_\_\_\_\_; DONG, J. **Ethnographic Fieldwork**: A Beginner's Guide. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2010.

\_\_\_\_\_; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, JEAN-JACQUES. (Eds.). **Multilingualism and Multimodality**: Current Challenges for Educational Studies. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 11-32.

BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of Reading as a social process. **Journal of Research in Reading**, vol. 16, 2, p. 98-111, 1993. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00040.x/abstract>. Acesso em: out. 2014.

BONACINA, F. **A conversation analytic approach to practiced language policies**: The example of an induction classroom for newly-arrived immigrant children in France. 2010. Unpublished Phd thesis in Linguistics, The University of Edinburgh, UK, 2010.

BORTOLINI, L. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 249-273.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORUSZENKO, O. **Os ucranianos**. Curitiba: Romário Martins, 1981.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

\_\_\_\_\_. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity, 1991.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de S. Miceli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Cuestiones de sociología**. (Colección Fundamentos n.166). Madrid: ISTMO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC/SEF. Vol 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 25 jul. 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/837541.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.209, de 19 de Janeiro de 2010. Institui o dia 24 de agosto como o Dia Nacional da Comunidade Ucraniana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 20 jan. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12209.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12209.htm) Acesso em: 16 jan. 2016.

BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 2014. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, 32, 10, p. 1439-1465, 2000.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Theorizing identity in language and sexuality research. **Language in Society**, vol.33, p. 469-515, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. **Discourse Studies**, vol.7, n. 4-5, p.585-614, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Finding Identity: Theory and Data. **Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**, v 27 n. 1-2, p. 151-163, Apr. 2008.

CANAGARAJAH, S. “Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning”. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 116-137.

\_\_\_\_\_. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. USA and Canada: Routledge, 2013.

CARNEIRO, A. S. R. Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa em contexto multilíngue no Timor-Leste. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 219-248.

\_\_\_\_\_. **Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste**. 2014. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA** [online], vol.15 p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Eds.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 287-302.

CESAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal**: Uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro Sul do Paraná. Londrina: IAPAR, 1988.

CLIFFORD, J. **Antropologia e Literatura no Século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

CHIMBUTANE, F. **The purpose and value of bilingual education**: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. 2009. Unpublished Phd thesis (School of Education), University of Birmingham, UK, 2009.

CODÓ, E. Interviews and questionnaires. In: WEY, L.; MOYER, M. G. (Eds.) **The Blackweel Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism**. Blackwell Publishing, 2008. p. 158-176.

COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Goffman and globalization: frame, footing and scale in migration-connected multilingualism. In: COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (Eds.). **Globalization and Language in Contact**: Scale, Migration and Communicative Practices. London: Continuum, 2009, p. 19-41

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTA, L. R. **Manifestações de poder e identidade em torno da Língua Ucraniana em Prudentópolis**. 2013. Dissertação de mestrado (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2013.

\_\_\_\_\_. A língua ucraniana no currículo escolar de algumas escolas de Prudentópolis-PR (1990-2010). In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**, Rio de Janeiro, 2012, p. 1-10. Disponível em <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

CREESE, A. Linguistic Ethnography. In: KING, K.; HORNBERGER, N. (Eds.) **The encyclopedia of language and education**. Vol.10. Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008, p. 229-241.

\_\_\_\_\_; BLACKLEDGE, A. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. **Journal of Pragmatics**, 43 (6), p. 1196-1208, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216610003243>. Acesso em: 15. Jan. 2015.

CROCI, F. A imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-216.

DALLA VECCHIA, A. **Políticas Linguísticas na Colônia “Alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

\_\_\_\_\_. **O conceito de proficiência em língua alemã em práticas letradas em uma escola situada em um contexto plurilíngue Schwowisch/Hochdeutsch/Português**. (em andamento). Tese de doutorado (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016 (em andamento).

DELEUZE, G. AND GUATTARI, F. **A Thousand Plateaux: Capitalism and Schizophrenia**. Tradução por Brian Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

DONG, J.; BLOMMAERT, J. Space, scale and accents: constructing migrant identity in Beijing. In: COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (Eds.). **Globalization and Language in Contact: Scale, Migration and Communicative Practices**. London: Continuum, 2009, p. 42-61.

DORNELLES, C.; GARCEZ, P. M. Making sense of nonsense: fabrication, ambiguity, error and clarification in the organization of experience in ordinary conversation. **Journal of Pragmatics**, v. 33, n. 11, p. 1707-1730, 2001.

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ENTRE nós, o estranho. Direção: Augustinho Pasko. 1DVD (Duração 80 min.), Brasil, 2015.

EMERSON, R. M.; FRETZ R. I.; SHAW, L.L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

EPARQUIA SÃO JOÃO BATISTA. **Boletim Informativo**, n.38, jan-fev, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://metropolia.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Boletim-no-38-2013-Janeiro-Fevereiro.pdf>. Acesso em 14 dez. 2014.

EPARQUIA UCRANIANA. **Vida Consagrada**. Ordem Basiliiana de São Josafat Padres Basilianos, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.eparquiaucraniana.com.br/site/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology Educational Quarterly**, vol.15, p. 51-66, 1984. Disponível em: [http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week\\_4/erickson84.pdf](http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf). Acesso em: ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós. 1989, p. 195-301.

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. **As Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

\_\_\_\_\_; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 215-234.

ESTADÃO. O Estado de São Paulo. **Brasil importa feijão preto até da China**. 10. Jun. 2012. <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-importa-ate-feijao-preto-da-china-imp-,884484>. Acesso em: 15. dez. 2014.

FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; ZILLES, A. M. S. Introdução. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 07-15.

FISHMAN, J. A. Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In: BHATIA, T. K; RITCHIEW, C. (Eds.). **The handbook of bilingualism**. Malden. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.

FOLHAWEB. **Traços da Ucrânia dominam Prudentópolis**. 16 mar. 2005. Disponível em: [http://www.folhaweb.com.br/assinefolha/?oper=login&id\\_retorno=2-1--4541-20050316](http://www.folhaweb.com.br/assinefolha/?oper=login&id_retorno=2-1--4541-20050316). Acesso em: 10 mar. 2010.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci_abstract). Acesso em: out. 2014.

FRITZEN, M. P. "**Ich Kann mein Name Mit letra junta und Letra Solta Schreiben**": Bilinguismo e Letramento em uma Escola Rural localizada em Zona de Imigração Alemã no Sul do Brasil. 2007. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Revista Veredas**, Juíz de Fora, v. 6, n.2, p. 89-113, jul./dez. 2002. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. (Eds.). **The encyclopedia of language and education**. Vol.10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008, p. 257-272.

\_\_\_\_\_; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

\_\_\_\_\_; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA** [online], vol.30, n.2, p. 257-288, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

\_\_\_\_\_; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA** [online], vol. 31, n. spe, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C.; SELTZER, K. (Eds.). **Translanguaging: A guide for educators**, 2012, p. 1-6. Disponível em: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (Eds.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares**. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Español, 2013, p.353-373.

GARCÍA, O. Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. **NYS TESOL Journal**, vol 1, n. 1, p. 2-10, 2014. Disponível em: <http://www.journal.nystesol.org/jan2014/2garcia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O; KANO, N. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (Eds.). **The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges**. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters, 2014, p. 258-277.

GASSON, R.; ERRINGTON, A. **The farm family business**. Wallingford, Cab International, 1993.

GAZETA DO POVO. Vida e cidadania. **A Ucrânia no Paraná**. Set. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-ucrania-no-parana-edum3ky6o6sp9ko0qgypwhfty> Acesso em: 12 dez. 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 13-20.

\_\_\_\_\_. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 107-148.

GONÇALVES, R.; BELÓ, M. A ucraniedade na poética de Tarás Chevtchenko e Helena Kolody. **Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, n. 2, p. 52-71, 2010. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/81/4>. Acesso em: 27 mai. 2015.

GREEN, J. L. et al. A Etnografia como uma lógica de investigação. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Revisão técnica de Marcos Bagno. **Educação em Revista**, v. 42, p.13-79, 2005.

GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, W. D. Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. **Research Methods and Methodologies in Education**, vol. 39, p. 309-321, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/1014039/Ethnography\\_as\\_epistemology\\_An\\_introduction\\_to\\_educational\\_ethnography](https://www.academia.edu/1014039/Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography). Acesso em: 20. Ago. 2013.

GUÉRIOS, P. R. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. 2007. Tese de doutorado (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GUIL, L. F.; FARAH, A.; FERNANDES, J. C. **Prudentópolis: 100 anos**. Curitiba: Arteiros, 2007.

GUIL, L. F. **As linhas de Prudentópolis**. Curitiba: Arte Editora, 2015.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 149-181.

\_\_\_\_\_; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (Ed.) **Language and social identity**. Nova York: Cambridge, 1982, p. 1-21.

G1. GLOBO. **Prudentópolis tem mais de 50 cachoeiras e natureza intocada**. Jornal Hoje, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/04/prudentopolis-tem-mais-de-50-cachoeiras-e-natureza-intocada.html>. Acesso em: 10 jul. 2012.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. 3.<sup>a</sup> ed. New York: Routledge, 2007.

HANEIKO, V. **Uma centelha de luz**. Curitiba: Kindra, 1985.



HANKS, W. Pierre Bourdieu and the practices of language. **Annual Review of Anthropology**, 34, p. 67–83, 2005. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.33.070203.143907?journalCode=anthro>. Acesso em: 10 ago. 2014.

HAURESKO, C. Organização sócio-espacial das famílias de ucráino-brasileiros em comunidades rurais do município de Prudentópolis-PR. **Guairacá**, Guarapuava, n. 18, p. 61-70, 2002.

HAURESKO, J. B. **Estudo socio-linguístico da comunidade ucraniana de Linha Esperança-Prudentópolis-PR**. 1999. Monografia de Especialização (Especialização em Língua e Literatura Ucrâniana), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 1999.

HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. In: MARTIN-JONES, M.; HELLER, M. (Eds.). *Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power*. **Linguistics and Education**, vol. 8, n. 2, p. 139-157, 1996.

\_\_\_\_\_. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. London: Continuum, 1999.

\_\_\_\_\_. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. **Journal of Sociolinguistics**, vol. 7, n. 4, p. 473-492, 2003.

\_\_\_\_\_. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. (Eds.) **Bilingualism: a social approach**. United States: Palgrave Macmillan. 2007, p. 1-24.

\_\_\_\_\_. Rethinking Sociolinguistic Ethnography. From Community and Identity to process and Practice. In: HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (Eds.). **Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of language**. London: Continuum, 2012, p. 24-33.

\_\_\_\_\_. Repositioning the multilingual periphery: Class, language and transnational markets in Francophone Canada. In: PIETIKÄINEN, S.; KELLY-HOLMES, E. (Eds.). **Multilingualism and the periphery**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2013, p. 17-34.

\_\_\_\_\_; MARTIN-JONES, M. Introduction: Symbolic domination, education and linguistic difference. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). **Voices of authority: Education and Linguistic difference**. USA: Ablex Publishing, 2001, p. 1-28.

\_\_\_\_\_; DUCHÊNE, A. Discourses of endangerment: Sociolinguistics, globalization and social order. In: DUCHÊNE, A; HELLER, M. (Eds.). **Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of language**. London: Continuum, 2007, p. 1-13.

HILGEMANN, C. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. 2004. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HYMES, D. **Language in Education: Ethnolinguistic Essays**. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ethnography, linguistics, narrative inequality:** Toward na understanding of voice. London: Taylor and Francis, 1996.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. **Política Linguística e Educação do Campo.** 01, jun. 2015. Disponível em: <http://e-ipol.org/politica-linguistica-e-educacao-no-campo/>. Acesso em: 30 ago. 2015

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico:** Município de Prudentópolis. Dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_municipios/prudentopolis2012.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_municipios/prudentopolis2012.pdf). Acesso em: ago. 2013.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico:** Município de Prudentópolis. Fevereiro de 2015. Disponível em: [www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php](http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php). Acesso em: 05 fev. 2015.

IRMÃS SERVAS DE MARIA IMACULADA. **Histórico:** Irmãs Servas de Maria Imaculada, 100 anos de Brasil. Disponível em: <http://www.irmasmi.com.br/site/>. Acesso em 01 fev. 2015.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language:** Ideologies, politics, and identities. Santa Fe, New México: School of American Research Press, 2000, p. 35-83.

JAFFE, A. **Ideologies in Action:** Language Politics on Corsica. Berlin: De Gruyter Mouton, 1999.

JOHNSON, D. C. **Language policy.** London: Palgrave Macmillam, 2013.

JONES, K.; MARTIN-JONES, M.; BHATT, A. Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacy: participant diaries and diaries interviews. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Eds.). **Multilingual literacies:** reading and writing different worlds. Jonh Benjamins, 2000, p. 319-351.

JUNG. N. M. Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (alemão/português). 1997. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades sociais na escola:** gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. Tese de doutorado (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola.** Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

\_\_\_\_\_; SEMECHECHEM, J. A. A produção de identidades étnicas na fala-em-interação. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e**

**sexualidade:** práticas pedagógicas em salas de aula de línguas e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 77-100.

KEATING, M. C. Changing Participation in Changing Practice: uses of language and literacy among portuguese based migrant contexts. In: BAYNHAM, M.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. (Eds.). **Globalization and Language Contact: Spatiotemporal Scales, Migration Flows, and Communicative Practices**. London: Continuum, 2009, p. 233-251.

\_\_\_\_\_; SOLOVOVA, O.; BARRADAS, O. Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013, p. 219-248.

KHAN, M. A. **Social Meanings of Language Policy and Practices: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of four Schools in Pakistan**. 2012. Unpublished Phd thesis, Department of Linguistics and English Language , University of Lancaster, UK, 2012.

KINDRA, I. O rito ucraniano e as Igrejas orientais. **Representação Central Ucrâniano-Brasileira**. Curitiba, 2008. Disponível em [http:// <www.rcub.com.br>](http://www.rcub.com.br). Acesso em: 13 de nov. 2009.

KITZINGER, J. Qualitative Research: Introducing focus groups. **Education and debate**, 311, p. 299-302, 1995. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/>. Acesso em: 20. jan. 2009.

KOLOGY, H. **Infinito presente**. Curitiba: Repro-set, 1980.

KRAUSE-LEMKE, C. **Políticas e práticas lingüísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná, Brasil**. 2010. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KROSKRITY, P. V. Regimenting languages. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language: Ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, New México: School of American Research Press, 2000, p. 1-34.

\_\_\_\_\_. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, MA: Blackwell, 2004, p. 496-517.

KUTZMY, S. L. **Cultura híbrida e ensino: vozes de professores e dirigentes educacionais sobre a constituição da identidade multicultural/multilinguística de descendentes de ucranianos em Prudentópolis**. (em andamento). Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016 (em andamento).

LÄHTEENMÄKI, M.; VARIS, P.; LEPPÄNEN, S. The shifting paradigm: towards a reconceptualisation of multilingualism. **Apples**, a special issue on Mediated Multilingualism, vol. 5, n.1, 2011, p. 2-11. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27271/editorial-apples-5%5b1%5d.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2014.

LANZA, E. Selecting individuals, groups, and sites. In: WEI, L.; MOYER, M. G. (Eds.). **The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism**. Blackwell Publishing, 2008, p. 73-87.

LEMESA, P. H. S. Turismo Comunitário: Reflexões Sobre os Faxinais do Município de Prudentópolis – Paraná. **UNOPAR Científica - Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 51-58, Jun. 2010. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/viewFile/829/792>. Acesso em: set. 2014.

LINGUISTIC ETHNOGRAPHY FORUM. Disponível em: <http://www.lingethnog.org/>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008, p. 126-161.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação da sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MADE in Ucrânia. Direção: Augustinho Pasko. 1DVD (Duração 01:45:57), Brasil, 2006.

MCCARTY, T. L. Introducing Ethnography and Language Policy. In: MCCARTY, T. L. (Ed.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011, p. 1-28.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. 1996. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-137.

\_\_\_\_\_. “Índio” para estrangeiro ver: pan-etnicidade em contexto multicultural indígena. **Revista Língua & Literatura**, vol. 14, n. 23, p. 97-122, 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/382>. Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e Políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes editores, 2013, p. 117-144.

MARINHUK, M. A teologia e espiritualidade da liturgia oriental. **Studium Revista Teológica**, v. 5, nº. 9 e 10, , p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://claretianobt.com.br/revista/tsAPQDwlf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 ago. 2013.

MAYBIN, J.; TUSTING, K. Linguistic Ethnography. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London : Routledge, 2011, 515-528.

MARTIN-JONES, M. Introduction to the special issues on education in multilingual settings: discourse, identities, and power. Part I: Constructing legitimacy. **Linguistics and Education**, 8, p. 3-16, 1996.

\_\_\_\_\_. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: HELLER, M. **Bilingualism: a social approach**. United States: Palgrave Macmillan, 2007, p. 161-182.

\_\_\_\_\_; HELLER, M. (Eds.). Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. **Linguistics and Education** , p. 1-12, 1996.

\_\_\_\_\_; GARDNER, S. Introduction: Multilingualism, discourse and ethnography. In: GARDNER, S.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). **Multilingualism, discourse and ethnography**. New York: Routledge, 2012, p. 3-12.

MARTÍN ROJO, L.; RELAÑO PASTOR, A. M.; RASSKIN GUTMAN, I. Who is a “legitimate participant” in multilingual classrooms? Essentializing e naturalizing culture. In: MARTÍN ROJO, L. (Ed.) **Constructing Inequality in Multilingual Classrooms**. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 2010, p. 261-304.

MARTÍN ROJO, L. (De)capitalising students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era. In: DUCHÊNE, A.; MOYER, M; ROBERTS, C.(Eds.) **Language, migration and social (in)equality: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2012, p. 118-146.

\_\_\_\_\_. From Multilingual Practices to Social Processes: The Understanding of Linguistic ‘Respect’ in Contact Zones. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, JEAN-JACQUES. (Eds.). **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 33-58.

MEZAVILA, A. **Ucranianos em Cascavel: a História, a Religião e a Língua**. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2007.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-85.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 18-52.

\_\_\_\_\_. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 101-119.

MOONEY, A. Has God gone global? Religion, Language and Globalization. In: COUPLAND, N. (Ed.) **The Handbook of Language and Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2010, p. 323-345.

MOREIRA, J. C. et al. O Roteiro dos Faxinais em Prudentópolis (PR): Ecoturismo como ferramenta de desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.4, n.1, p. 95-110, 2011. Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/rbecotur/seer/index.php/ecoturismo/article/view/113>. Acesso em: out. 2014.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. Veja. **Prudentópolis: luta no campo**. Edição 178, jan. 2015. Disponível em: [http://viajeaquibril.com.br/materias/prudentopolis-luta-no-campo?utm\\_source=redesabril\\_viagem&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=redesabril\\_ngbrasil](http://viajeaquibril.com.br/materias/prudentopolis-luta-no-campo?utm_source=redesabril_viagem&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_ngbrasil). Acesso em: 25 fev. 2015.

NORTIER, J. Types and sources of bilingual data. In: WEI, L.; MOYER, M. G. (Eds.). **The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism**. Blackwell Publishing, 2008, p. 35-52.

OGLIARI, M. M. **As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto sociolinguístico brasileiro**. Tese de Doutorado, Departamento de Sociolinguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

\_\_\_\_\_. A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe português/ucraniano. In: LEFFA, V. J.. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. 2.<sup>a</sup> ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, v. 1, p. 397-412.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83 - 92.

\_\_\_\_\_. “É importante preservar e reconhecer porque as línguas são recursos para o país”. **Portal Galego da Língua – PGL.Gal**. 15 de setembro de 2015. Entrevista concedida a José Carlos da Silva. Disponível em: <http://pgl.gal/muller-oliveira-importante-preservar-reconhecer-as-linguas-sao-recursos-pais/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; ALTENHOFEN, C. V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística no Brasil: Inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-216.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretoria de Tecnologia Educacional do Paraná. TV Pendrive. Disponível em

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpndrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf) Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>. Acesso em 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Acesso em 20 out. 2014.

PARÓQUIA SÃO JOSAFAT. **Boletim eparquial**: visita canônica Paróquia São Josafat, n. 43, Prudentópolis, 2013.

PEIRANO, M. **A favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

\_\_\_\_\_. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe**: Revista de antropologia urbana da USP, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008. Disponível em: <https://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em 29 ago. 2015.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London and New York: Routledge, 2010a.

\_\_\_\_\_. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, Monash University Epress, vol 33, n. 2, p. 1-16, 2010b.

PHILIPS, S. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 21-44.

PINTO, J. P. Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. **Domínios da Linguagem**, v. 8, n.3, p. 108-134, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/26511/15195>. Acesso em: 04 abr. 2015.

PIRES-SANTOS, M. E. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 2004. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, M. E. et al. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**, vol. 31, p. 35-65, ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450761813738654418>. Acesso em: 10. Jan. 2016.

PROCEK, F. Institutos Seculares. In: EPARQUIA SÃO JOÃO BATISTA. **Boletim eparquial**, n. 11, Curitiba, janeiro e fevereiro, p. 8-9, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Padre José Orestes Preima E.F.M. 2011. Disponível em: <http://www.pdtjoseorestes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php>. Acesso em: 28 ago. 2013.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. London: Cambridge University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. **Journal of Sociolinguistics**, 11/5, p. 584–607, 2007.

\_\_\_\_\_. et al. **Linguistic Ethnography: A Discussion Paper**, Unpublished, 2004. Disponível em: [www.ling-ethnog.org.uk](http://www.ling-ethnog.org.uk). Acesso em 20 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. In: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (Eds.). **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. Palgrave Advances Series, 2014 (no prelo).

RAMOS, O. F. **Ucranianos, poloneses e brasileiros: fronteiras étnicas e identitárias em Prudentópolis-Pr.** 2006. Dissertação de mestrado (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Experiências da colonização eslava no centro-sul do Paraná (Prudentópolis 1895-1995)**. Tese de doutorado (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012.

REVISTA PLANETA. **Prudentópolis: a bela Ucrânia brasileira**. Paraná. Edição 419. ago. 2007. Disponível em: <http://www.terra.com.br/revistaplaneta/edicoes/419/artigo61554-1.htm>. Acesso em: 08 ago. 2010.

RIBEIRO, B. T.; HOYLE, S.M. Frame analysis. **Palavra**, n.8, p.36-53, 2002.

\_\_\_\_\_; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

RICENTO, T. Language Policy: Theory and Practice. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 10-23.

ROBSON, C. **Real world research**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.



ROCHA, E. P.; MARTINS, R, S. **Terra e território faxinalense no Paraná:** notas sobre a busca de reconhecimento. **Campos – Revista de Antropologia Social**, Curitiba: UFPR, 8, p. 209-212, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/9554>. Acesso em: 10 out. 2014.

ROSA, A. P. “**É o professor quem diz quando se fala?**” A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1.<sup>a</sup> série em educação bilíngue. 2008. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROSA, V. M. C; SIMIONATO, M. As manifestações culturais e o (não) uso da língua ucraniana nas práticas pedagógicas em escola de descendentes de ucranianos em Prudentópolis - PR. In: IV SEMANA DE PEDAGOGIA, Unicentro, Prudentópolis, 2013. **Anais da IV Semana de Pedagogia**. Prudentópolis: Unicentro, 2013.

ROSA, V. M. C. **Ideologias linguísticas e educação linguística nas séries iniciais em Prudentópolis**. Dissertação de mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016 (em andamento).

ROSOWSKY, A. **Heavenly readings:** Liturgical literacy in a multilingual context. Bristol, Buffalo e Toronto: Multilingual Matters, 2008.

RYAN, G.W.; BERNARD, H.R. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2nd. London: Sage. 2000, p. 769-802.

SAHR, C. L. L. Povos tradicionais e territórios sociais: reflexões acerca dos povos e das terras de faxinal no bioma da mata com araucária. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, Presidente Prudente, UNESP, 2005. **Anais do III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária**. Presidente Prudente: UNESP, 2005, p. 1-4.

SAYER, P. **Ambiguities and Tensions in English Language Teaching:** Portraits of EFL Teachers as Legitimate Speakers. New York: Routledge, 2012.

SCHIFFMAN, H. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (Ed.). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Malden and Oxford: Blackwell, 2006, p. 111-125.

SEMECHECHEM, J. A. **Diário de campo**, 2009. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010a.

\_\_\_\_\_. A. Identidades sociais na fala-em-interação: uma proposição dos estudos de identidades como categorias de pertencimento. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 10, p. 521-537, 2010b. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias/>. Acesso em: 16 set. 2012.

\_\_\_\_\_. A participação oral em uma sala de aula de Escola Pública: modelos interacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento). **Domínios de Lingu@Gem**, v. 6, p. 528-548, 2012. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/](http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/). Acesso em: 20. Out. 2014.

\_\_\_\_\_. As modalidades epistêmica e deôntica expressas pelos verbos poder e dever em texto religioso. **Revista Litteris**, v. 12, p. 380-400, 2013. Disponível em: [http://www.revistaliteris.com.br/artigos\\_rl10\\_55.html](http://www.revistaliteris.com.br/artigos_rl10_55.html). Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. A ideia de letramento discursivizada em enunciados: um gesto de leitura. **Entrepalavras**, v. 3, p. 238-255, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/288>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_; JUNG, N. M. Práticas interacionais na escola: a negociação de uma identidade rural. **Calidoscópio**, v. 10, p. 140-152, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.02>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Letra bonita é coisa de menina: a construção de gênero social em um evento de letramento escolar. **Veredas** (UFJF. Online), v. 17, p. 232-253, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2013-2/edicoes-2013/>. Acesso em: 20 out. 2014.

SEMZEZYN, S. **Ucranianos em Esperança**. 2004. Monografia (Especialização em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SHOHAMY, E. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Eds.). **Ethnography and Education: children in and out of school**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982, p. 88-123.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 7-13.

SIMIONATO, M. M. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SKUKAUSKAITE, A. Transcribing as Analysis: Logic-in-Use in Entextualizing Interview Conversations. **SAGE Research Methods Cases**. London, UK, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/7095451/Skukauskaitė\\_A.\\_2014\\_.Transcribing\\_as\\_Analysis\\_Logic-in-Use\\_in\\_Entextualizing\\_Interview\\_Conversations](https://www.academia.edu/7095451/Skukauskaitė_A._2014_.Transcribing_as_Analysis_Logic-in-Use_in_Entextualizing_Interview_Conversations). Acesso em: fev, 2014.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University press, 2004.

\_\_\_\_\_. Towards a theory of language policy. **Working Papers in Educational Linguistics**, 22 (1), p. 1-14, 2007. Disponível em: [http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.wpel/files/archives/v22/v22n1\\_Spolsky.pdf](http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf). Acesso em 02 mar. 2014.

SOLOVOVA, O. **(In)-Between a rock and a hard place**: notes for an ecology of language policies from a complementary school for Eastern European immigrant children in Portugal. 2013. Tese de Doutorado em Letras, área de Línguas e Literaturas Modernas, especialidade em Sociolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

TANNEN, D. Interactional Sociolinguistic. In: BRIGTH, W. (Ed.). **Oxford International Encyclopedia of Linguistics**, vol. 4, Oxford and New York: Oxford University Press, 1992, p. 09-13.

\_\_\_\_\_; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação exemplos de um exame/ consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 183-214.

TAVARES, L. A. **Campesinato e os faxinais do Paraná**: as terras de uso comum. 2008. Tese de doutorado (Doutorado em Geografia Humana) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEN HAVE, P. **Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2004.

TERNOSKI, S. **Estratégias de melhoria da renda da agricultura familiar**: análise a partir da base social da Cresol/Prudentópolis. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

TERNOVSKI, R. Linha Esperança: migração, cultura e formação. **O Portal da cultura ucraniana**: notícias. União da Vitória, Paraná. Disponível em: <http://www.radiorozmova.com.br/index.php?pg=not%EDcia&id=434> Acesso em 25 de janeiro de 2015.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Revista PontoUrbe**, 11, p. 1-11, 2012. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/300>. Acesso em: 11 nov. 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30, 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: Jul. 2010.

WANG, X. Inauthentic authenticity: Semiotic design & globalization in the margins of China. **Tilburg papers in culture studies**, n. 49, p. 1-34, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/3249756/Inauthentic\\_authenticity\\_Semiotic\\_design\\_for\\_globalization\\_in\\_the\\_margins\\_of\\_China](https://www.academia.edu/3249756/Inauthentic_authenticity_Semiotic_design_for_globalization_in_the_margins_of_China). Acesso em: 18 jun. 2014.

WESTINEN, E. **The Discursive Construction of Authenticity: Resources, Scales and Polycentricity in Finnish Hip Hop Culture.** 2014. Academic dissertation, Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, Finland, 2014.

WOOLARD, K. Language variation and cultural hegemony: toward an integration of sociolinguistic and social theory. **American Ethnologist**, vol. 12, n. 4, p. 738-748, 1985. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/644180?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/644180?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 17 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia.** Stanford: Stanford University Press, 1989.

## ANEXO A - MODELO DO DIÁRIO DO PARTICIPANTE

<p><b>DIÁRIO DO PARTICIPANTE</b></p> <p><b>(Nome)</b></p> <p><b>SETEMBRO DE 2013</b></p>
--

DIÁRIO DO PARTICIPANTE		
Data: _____		
HORARIOS	ATIVIDADES REALIZADAS (Que tipo de atividade? Onde? Com quem? Que língua ou que línguas foram usadas?)	LEITURA/ ESCRITA (Que tipo de texto leu ou escreveu? Para quê leu ou escreveu? Onde? Com quem? Em qual língua leu ou escreveu e que língua ou línguas foram usadas na fala durante a leitura e/ou a escrita?)
MANHÃ		
TARDE		
NOITE		

## ANEXO B – EXEMPLO DE DIÁRIO DO PARTICIPANTE

## DIÁRIO DO PARTICIPANTE

Data: 15 09 13

PERÍODO	ATIVIDADES REALIZADAS (Que tipo de atividade? Onde? Com quem? Que língua ou que línguas foram usadas?)	LEITURA/ ESCRITA* (Que tipo de texto leu ou escreveu? Para quê leu ou escreveu? Onde? Com quem? Em qual língua leu ou escreveu e que língua ou línguas foram usadas na fala durante a leitura e/ou a escrita?)
MANHÃ	Fui a missa, peguei coroa até a igreja com meu pedrinho.  Usei a língua Urôniana	Contos Urônianos, dei um texto para o padre da minha comunidade, pois ele estava de aniversário.  Usei o Português e Urôniano
TARDE	Fui pra festa com o meu irmão. Dançou bastante	Dancei bastante, conheci pessoas diferentes, contei, mandei recadinhos para os amigos
NOITE	dei poemas de Ferreira Guller. Contei para meus pais como fui de festa.	Asseti a dança dos famosos e fantásticos com meus pais e meu irmão mais novo.  Urôniano e Português

## ANEXO C – REVISTA MISSIONAR



### СТОРІНКА АПОСТОЛЬСТВА МОЛИТВИ

Енцикліка Папи Пія XII "Будете пати води",  
про почитання Христового Серця

#### V - ЗАОХОТА ДО БІЛЬШ ЧИСТОЇ І ОБШИРНОЇ ПРАКТИКИ НАБОЖЕНСТВА ДО ПРЕСВЯТОГО СЕРЦЯ ІСУСОВОГО



3) Велика вартість набоженства до Христового Серця в нинішніх потребах Церкви.

73. Вкінці, зі щирим бажанням протиставитися безбожницьким старанням ворогів Церкви й Бога, як також, щоб заохотити родини й народи повернутися до любови Божої і ближнього, бажасмо поручати набоженство до Христового серця як певну школу Божої любови; про ту Божу любов, на якій побудовується Боже царство в душах осіб, в родинах і в народах, влучно сказав наш попередник: "Від Божої любови царство Ісуса Христа бере свою силу й свою красу; його фундамент і завершення це любити свято й гаряче."

Звідси родиться вірне виконання власних обов'язків і пошанування прав інших, оцінювання земських діб за менше вартісних ніж надприродних й покладання любови Божої понад усе інше".

74. Щоб набоженство до Пресвятого Серця Христового видавало якнай обильніші овочі в християнських родинах й також в цілому людстві, нехай вірні стараються лучити з ним також і набоженства до Непорочної Матері Божої. З волі Божої, в ділі спасіння людства, Пресвята Богородиця була нерозлучно з'єднана з Ісусом Христом; звідси, наше спасіння це овоч любови й страждань Ісуса, з якими були тісно злучені любов і страждання його Матері. Тому, належиться, щоб християнський народ, який від Ісуса Христа, через посередництво Матері, дістав життя Боже, віддаючи для Пресвятого Серця Ісусового належне набоженство, віддавав також і для серця Небесної Матері подібну набожність, вияви любови, подяки й задосягати учинення.

В злучі з тим наймудрішим й найделікатнішим планом Божим провидіння, також і ми, торжественним актом, посвячуємо й віддаємо Святу Церкву й цілий світ для Непорочного Серця Пречистої Діви Марії.

Місіонар - Число 07

Стр. 07

Листопад 2013



### VIDA DO APOSTOLADO DA ORAÇÃO

Encíclica do Papa Pio XII "Haurietis Aquas",  
sobre a devoção ao Coração de Jesus

#### V - EXORTAÇÃO À PRÁTICA MAIS PURA E MAIS EXTENSA DO CULTO AO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS



3) O culto ao Sagrado Coração de Jesus, lábaro de salvação também para o mundo moderno.

73. Finalmente, desejando ardentemente opor segura barreira às ímpias maquinações dos inimigos de Deus e da Igreja, como também fazer as famílias e as nações voltarem ao amor de Deus e do próximo, não duvidamos em propor a devoção ao Sagrado Coração de Jesus como escola efficacíssima de caridade divina; dessa caridade divina sobre a qual se há de construir o Reino de Deus nas almas dos indivíduos, na sociedade doméstica e nas nações, como sabiamente advertiu o nosso mesmo predecessor, de piedosa memória: "Da caridade divina recebe o Reino de Jesus Cristo a sua força e a sua beleza; o seu fundamento e a sua síntese é amar santa e ordenadamente. Don-

de necessariamente se segue o cumprir integralmente os próprios deveres, o não violar os direitos alheios, o considerar os bens naturais como inferiores aos sobrenaturais, e o antepor o amor de Deus a todas as coisas".

74. A fim de que a devoção ao Coração Augustíssimo de Jesus produza frutos mais copiosos na família cristã e mesmo em toda a humanidade, procurem os féis unir a ela estreitamente a devoção ao Coração Imaculado da Mãe de Deus. Foi vontade de Deus que, na obra da redenção humana, a Santíssima Virgem Maria estivesse inseparavelmente unida a Jesus Cristo; tanto que a nossa salvação é fruto da caridade de Jesus Cristo e dos seus padecimentos, aos quais foram intimamente associados o amor e as dores de sua Mãe. Por isso, convém que o povo cristão, que de Jesus Cristo, por intermédio de Maria, recebeu a vida divina, depois de prestar ao Sagrado Coração o devido culto, renda também ao Amantíssimo Coração de sua Mãe celestial os correspondentes obséquios de piedade, de amor, de agradecimento e de reparação. Em harmonia com esse sapientíssimo e suavíssimo designio da divina Providência, nós mesmo, por ato solene, dedicamos e consagramos a Santa Igreja e o mundo inteiro ao Coração Imaculado da Santíssima Virgem Maria.

Місіонар - Число 07

Стр. 08

Листопад 2013

## ANEXO D – SEGMENTOS

## Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013

- 01 Paula Tava bom lá embaixo. ((Refere-se a uma festa da igreja da comunidade ocorrida  
02 no fim de semana))  
03 (.)  
04 Pati ((tosse)) [(tinha )]  
05 ♂ [( )]  
06 Paula Deus o livre? > Як ви сі повбирали<  
Como vocês se vestiram  
07 (.) ((Paula e Pati copiam da televisão))  
08 Pati Nahaha, aqui em cima ((aponta com o dedo para lado direito))  
09 Paula Haha.  
10 (0,4)  
11 Pati Ai ((tosse))  
12 (.)  
13 Pati ((tosse novamente))  
14 (.)  
15 ♂ Oh que dia é hoje.  
16 (.)  
17 Edilaini Dezesseis  
18 ♂ (°segunda-feira°)  
19 Pati ( )Та camiseta Сузани ((olha para a camiseta que estava vestindo))  
Essa camiseta é da Suzana  
20 Paula ((Paula olha para a camiseta))  
21 Pati ( )  
22 (.)  
23 Paula Та Сузана сі вмила: ((Pati olha para Paula))  
A Suzana se lavou:  
24 (.)  
25 Pati xi:: де сі вмила?  
onde se lavou?  
26 Paula ( hh. ) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела  
Se lavou no poço onde tava se amassando (ficando)  
27 Pati з ким?  
Com quem?  
28 (.)  
29 Paula ( ) [Ницьом]  
Netio  
30 Lauro [(Meu deus)] ( ) ((Para Antônio))  
31 (.)  
32 Pati Аí, não acredito?  
33 Paula А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті. (.) не, не, [кажи нічого] =  
E eu disse > espere, espere< eu vou contar pra Tati. Não, não, não diga nada  
34 Antônio [( )]  
35 = я вже йду там haha.  
Eu já vou lá  
36 Pati Nahah.  
37 Paula Não demoro cinco minuto ( ) ((fala em ucraniano não transcrita))  
38 Pati Eu não acredito °nisso°  
39 Paula ( [ haha] ) ((fala em língua ucraniana não transcrita))  
40 Pati [( )]  
41 Paula ( ) ((fala em língua ucraniana não transcrita))  
42 Pati (° não falô nada pra mim°)  
43 Lauro Павла, Павла? Vo conta, vo conta (tudo) pro teu pai.  
Paula, Paula?



- 44 Paula ((olha para Lauro))  
 45 (.)  
 46 Pati Oh? domingo foi feito pra se diverti.  
 47 (.)  
 48 Emília Oh, Pati?  
 49 Pati Ah?  
 50 Emília é dia seis ° que vai tê outra festa (né)°  
 51 Pati é:  
 52 Lauro Paula vocês passaram ali perto da ( ) né:  
 53 Tati Que: ( )  
 54 Lauro [( )]  
 55 Pati [°hahaha°]  
 56 ♂ (esse coisa amarelo) essa escrita amarela ((Para Edilaini sobre a escrita nos slides))  
 57 (.)  
 58 (.)  
 59 Edilaini Matemática  
 60 Lauro Vocês passaram por ali nessa pedrera ( )  
 61 Paula Éh nesse carero ((aponta com a caneta))  
 62 Lauro Aqui em (roda) esse carero ( )  
 63 (.)  
 64 Paula Ahã.  
 65 Lauro pois é: porque vocês pararam ( )  
 66 Pati Ihul:: Tixo? Quietto Paula  
 Silêncio?  
 67 Paula Mas nós fomo de carro  
 68 Lauro Ah?  
 69 Paula Nós fomo de carro

### Segmento “Ууеиш” - 21:51-23:37 - Vídeo Aula de História - 21/10/2013

- 01 Eder Ô Saulinho  
 02 Junior Ô Saulinho ( )  
 03 (0,6) ((conversas em sobreposição não compreensíveis para transcrição))  
 04 Eder ( ) [haha]  
 05 Junior [haha]  
 06 (.) ((conversas em sobreposição))  
 07 Eder Ô BICHO lazarento?  
 08 (.) ((falas em sobreposição não compreensíveis para a transcrição))  
 09 Juliana Aí ( ) ((para Mari))  
 10 Mari Trabalho pra fazê no caderno (.) Trabalho, tarefa ((virada para Juliana))  
 11 (.) ((Falas em sobreposição não compreensíveis para a transcrição))  
 12 Renata que bele:za, a professora [filmando vocês] daí vai aparece só nome bonito  
 13 Eder [( )] ((para Silvio e Pedro))  
 14 Renata aí [nessa fil]magem  
 15 Eder [ ]  
 16 ♂ [( ) copió]  
 17 Eder ( ) ((para Silvio))  
 18 Pedro Só que ela na hora vai colocá [( )] do (° °)  
 19 ♂ [pi:::]  
 20 ♂ [i:ri:ri: ] ((som com a boca))  
 21 Carla haha.  
 22 (0,3) ((conversas em sobreposição))  
 23 Pedro do do (([ ]))  
 24 (.) ((conversas em sobreposição))  
 27 Eder Tava cum pressa ra[paiz] ((para Silvio))  
 28 [°haha°]

- 29 Jane Ô °Pedro o que vai coloca°  
30 Pedro (não é ) (.) interromperam as ( palavra [ ])  
31 Silvio [( )] ((para Eder))  
32 Eder legal [( )] ((para Silvio))  
33 Renata [Vai nada.]  
34 Eder ( ) ((para Silvio))  
35 Renata Ela vai mostrar como vocês[ são mal educados] um com o outro  
36 Eder ([ ])  
37 Pedro Ela vai ant-, ela vai antes de começa o filme-  
38 Renata <É isso que o filme vai mostrar.<  
39 Pedro ela vai escurecê ( ° °) pi:pi:[( )]  
40 ♂ [pi:: ]  
41 ♂ ([°>Нуто говорім по українськи<°])  
([°>Então falemos ucraniano<°])  
42 ♂ [( )] ((fala em sobreposição))  
43 Jane Ô professora? ela falou [bem antes] que não pode mostrá  
44 Pedro [°pi:pi:pi:°]  
45 Carla Ainda mais se o Sávio [( )] hhh  
46 ♂ [( )]  
47 Jakeline °haha°  
48 Pedro [( )]  
49 ♂ [( )]  
50 ♂ bu:rrrr, burrr  
51 Eder [burrr, burrr, burrr]  
52 Carla [Imagine (° °)] ((fala para Jane))  
53 ♂ Burr burrr, hhhhh  
54 ♂ [ baham ]  
55 ♂ [ baham ]  
56 (.) ((falas em sobreposição incompreensíveis para a transcrição))  
57 Eder baham, baham  
58 Paula Чуєш? ((Vira o rosto para trás em direção a Pati))  
Escute?  
59 ((Pati olha para Paula e Jane também))  
60 Eder Ói o (cara).  
61 Paula Pati?  
62 (.) ((Tati sinaliza com a cabeça))  
63 Paula [>що ти будеж робила:<]  
[>O que você vai fazer hoje:<]  
64 (.) ((Paula mexe com o ombro))  
65 Pati [>Я маю шмаття прати.<]  
[>Eu tenho roupa pra lava.<]  
66 [( )] ((conversas dos meninos em sobreposição))  
67 Jane [ЧУЄШ] ((Olha para o lado de Paula))  
[ESCUTE]  
68 ♂ [FI:.....] ((som com a boca))  
69 ♂ [ram:...] ((som com a boca))  
70 Pati ( ) ((Para Paula))  
71 Jane Ô Oh, Paula?  
72 (.)  
73 Jane ЧУЄШ.  
ESCUTE  
74 ♂ >rebola rebola rebola<  
75 Paula ЧУЄШ (° °)  
ESCUTE  
76 Jane >ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:< ((Cantarolando))  
>ESCUTE: ESCUTE: ESCUTE:<  
77 Paula ((Faz expressão de riso))  
78 Renata O que é: pra escutá? ((Deixa de escrever no quadro e vira-se para frente))  
79 Eder Ué BICHANO haha. ((para o colega))  
80 (.) ((Paula olha para Renata depois para Jane))

81	Paula	Hãhã ((ri e volta copiar a atividade))
82	Jane	[Escute (° °)] ((fala algo inaudível para a Renata))
83		[( )]((falas sobrepostas dos meninos e barulhos))
84	Mari	[((Mari mostra uma borracha para Pati))]
85	Pati	(°Não sei°) ((Para Mari))
86	Pedro	>[Mexe pra lá] ( )< ((cantarolando))
87	Jane	[(° °)] ((fala algo para Carla))
88	Lariane	[°Ah psora°.] ((sobre a atividade na lousa))
89	Cássio	[>°e remexe °<] ((cantarolando))
90	Pedro	>Mexe pra lá< ((cantarolando))
91	♂	Opa?
92	♂	Buhu:m
93	Jane	<prosperidade> ((lendo da lousa))

### Segmento da sessão de visionamento de dados (Segmento Чyem” - Vídeo Aula de História) com Paula, Pati, Jane e Jakeline - 31/10/2013

01	Jakeline	i ai que (.) o que vo-
02	Paula	(fui eu)
03	Jakeline	que a Paula começou fa- que a Paula começou
04		(.)
05	Paula	Escute (.) o que você hoje vai fazê:
06	Pati	então, шматря прати (.)Eu respondi né vo [lava ropa]
07	Paula	([ lava ropa])
08	Jakeline	i ai o que que a Jane entro na história.
09	Jane	Чyem.
10		((risos de Paula e Pati))
11	Pati	[( )] ((voz com riso não possível de ser transcrita))
12	Jane	[( )] ((voz com riso não possível de ser transcrita))
13	Jane	Eu num entendi o que a Pati pergunto né [( )]
14	Paula	[( )]
15	Paula	Ela pergunto pra mim
16	Jane	Aham (.) dai eu gritei de novo pra ela fala de novo (.) pra Pati fala o que ela tinha
17		falado
18	Paula	Você grito escute
19	Pati	Aham (.) Чyem, repitiu a mesma coisa que a Paula.
20	Jakeline	Uhum. (.) Dai a professora Elizane, Eliziani
21	Paula	Ela falo o que que é pra escuta.
22	Jakeline	Ai vo[cê]
23	Paula	[( )]
24	Jakeline	Ai você fico quieta? ((Para Paula))
25	Paula	Eu fiquei quieta desde já, hhh.
25	Jakeline	Uhum, hhh. E por que vo-
27	Jane	Ela entende ucraniano por isso que ela falo [( )]
28	Pati	[( )] a Paula.
29	Jane	>[porque ela ia] fala<
30	Pati	( Quem?)
31	Jane	A Eliziani.
32	Pati	De história?
33	Jane	Uhum.
34	Jakeline	I por que que a Paula fico quieta na hora que professora pergunto (.) o que que é
35		pra escuta.
36	Pati	[( )]
37	Paula	[( )] como

38 Pati ( )  
 39 Paula Eu falei pra ela escuta ((Aponta para Pati)) (.) não pra pssora ( ).  
 40 Jakeline [HAHAHAHAHAHAHA[HA]  
 41 Jane [HAHAHAHAHAHAHA[HA]  
 42 Pati [HAHAHAHAHAHAHA[HA]  
 43 Paula [( )] eu ia fala o que (.) não falei procê.  
 44 Jakeline [HAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHA]=  
 45 Pati [HAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHA]=  
 46 Jane [HAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHA( )] ((fala de Jane incompreensível  
 47 fato de estar rindo concomitantemente))  
 48 Paula ( ) como que eu ia fala ( ) falei com minha amiga ( )  
 49 HAHHAHAHAHAHAHAHAHAHAHAHA (0,3) ((risos de Jakeline, Jane e Pati))  
 50 Jane ( ) meu Deus do céu haha ( ) essa Paula me mata do co(ração) haha.

**Segmento “Eu não sei o que ela tá falando” - 47:20-48:27 - Aula de Língua Portuguesa – 24/10/2013**

01 Pati [( )] ((Para Rúbia)  
 02 [( )] ((conversas em sobreposição))  
 03 Pati [Eu ia falá ( mas também não vô ° ° ) (( Para Rúbia)  
 04 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 05 Rúbia Que::  
 06 Pati [(° °) hahaha. OH Paula?]  
 07 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 08 ((Paula para de escrever vira-se para trás e olha para Pati))  
 09 Pati [(° °)] ((Fala em língua ucraniana para Paula e Rúbia puxa Pati  
 10 pela blusa quando ela começa falar))  
 11 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 12 Rúbia [(° °)]  
 13 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 14 Augusta [XIU::] ((Paula vira-se para frente e volta a escrever))  
 15 [( )]  
 16 (.)  
 17 [( )] ((Conversa em sobreposição em tom mais baixo))  
 18 Pati [Entendeu Paula? ]  
 19 Paula ((Paula sinaliza que sim com a cabeça))  
 20 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 21 Paula [( )] ((Fala em língua ucraniana para Pati))  
 22 Jânio > (°que [você] disse)° < hahaha ((Jânio parou de copiar, começou rir e olhou para  
 23 Paula))  
 24 Rúbia [Que::] ((Para Paula))  
 25 Pati [(° °)] (Para Rúbia)  
 26 Jânio [(° °)] Paula haha. (( Paula ficou com a face vermelha e voltou copiar))  
 27 [( )] ((Conversas em sobreposição))  
 28 Jânio [(° °)] (( Jânio fala em língua ucraniana para Paula))  
 29 Rúbia [(° °)] ((Fala para Pati))  
 30 Paula [( )] ((Paula fala em língua ucraniana para Jânio))  
 31 Jânio [hahah]  
 32 Pati [(° °)] (Para Inês Maria que estava sentada na carteira na sua frente))  
 33 Inês Maria [(° °)] ((Para Pati))  
 34 [( )] ((conversas em sobreposição))  
 35 Rúbia Eu não sei o que ela tá falando, tá falando tudo em ucraniano (( Olha para Inês  
 36 Maria e depois para os lados))  
 37 Inês Maria ((° não é de você °))  
 38 Pati [(° °)] haha. (( Para Inês Maria enquanto Rúbia puxa Pati pela blusa))  
 39 [( )] (Conversas sobrepostas))  
 40 Pati (° °) ((Fala misturada com riso)) ((Rúbia puxa Pati pelo ombro para virar ))  
 41 Rúbia O que você tá falando ah::: (abaixa a cabeça e encosta sobre a carteira))  
 42 (0,2) ((Conversas))

- 43 Pati (° °) ((Pati fala para Inês Maria))  
 44 Inês Maria (° °)

**Segmento “Em brasileiro não sei o que é” - 21:37-24:32 - Aula de Sociologia – 16/10/2013**

- 01 Rubens >Agora coloco pra voceis < relação social.  
 02 (0,8) ((conversas sobrepostas))  
 03 Rubens <Relação social>  
 04 (.)  
 05 Selma Você não tá copiando Rafael ° ( °)  
 06 (.)  
 07 Rubens É quando (sus) (.) <é quando os indivíduos >  
 08 ♂ >°agem do mesmo modo°<  
 09 Rubens <agem do mesmo modo>  
 10 (0,4)  
 11 Rubens É quando os indivíduos agem do mesmo modo.  
 12 (.)  
 13 Rubens Geralmente dentro de igrejas  
 14 Fabrícia (° °)  
 15 Rubens vírgula (.) templos mesquita etc.  
 16 (0,4)  
 17 Rubens Agora Rafael neste asterisco você coloca ((Rafael não estava escrevendo))  
 18 Rafael °Hãh°. ((Expressão de riso))  
 19 Rubens Embaixo >do do<-  
 20 Fabrícia >Viu piá.<  
 21 Rubens [Max] Weber  
 22 Fabrícia [(° °)]  
 23 (.) ((Rafael abre a mochila para retirar o caderno))  
 24 Rubens Então as- (.) relação social é quando os indivíduos agem do mesmo modo  
 25 (.) Geralmente dentro de igrejas mesquitas e o (.) sinagogas.  
 26 (.)  
 27 Rubens Veja bem nem que não (.) não [faça parte] >da da< religião mas se a pessoa tá =  
 28 Rafael [( )] ((Para Fabrícia))  
 29 Rubens = dentro de uma igreja (.) quando alguma (.) geralmente fazê o sinal da cruz  
 30 todo mundo faz igual na mesma no mesmo momento, o Поклони vocês já  
 Genuflexão  
 31 Rubens ouviram falá né, o que é Поклони: [ os] ucranianos [sabem] i em brasileiro=  
 32 Jorge [((levanta a mão))] [( ucraniano )] ((fala algo  
 33 ininteligível acenando movimentos com a mão))  
 34 Rubens =[não vo sabe] nem o que é,  
 35 Antônio [( >° °< )] ((fala em língua ucraniana para Jorge))  
 36 Rubens mas é um dia especial onde as pessoas [(praticam)] [( )]  
 37 Fabrícia [( )]  
 38 Antônio [O Jorge] [( )] psor  
 39 Jorge [( )]  
 40 Rubens (°O que °) Jorge?  
 41 Jorge (não nada )  
 42 Antônio Ele falô ([ ] (igreja) haha)  
 43 Jorge [ (haha)]  
 44 Emília ((Faz expressão de riso))  
 45 Rubens (°isso°) então coloca o asterisco  
 46 ♂ °asterisco°  
 47 Rafael ( )  
 48 Rubens <segundo Weber>  
 49 Rafael ( )  
 50 Rubens (nesse coloca a)  
 51 Jair ( meu Deus )

52	Rafael	(É que eu lembrei de fazê ) ((foleia páginas do caderno))
53		(.)
54	Rubens	Segundo Weber, o homem que vive, <o homem que vive> (.) no sistema
55		capitalista
56		(0,7)
57	Rubens	se torna um ser alienado (.) >o homem que vive no sistema capitalista se torna um
58		ser alienado<
59		(0,8)((Rubens escreve no quadro))
60	Fabília	°para quê° (lendo do quadro)
61	Emília	Áh?
62	Rubens	Do e para
63	Fabília	Vai me dizê que aquilo ali é um r ((para Túlio))
64		(.)
65	Rubens	É um r
66	Emília	O professor
67		(.)
68	Emília	acho que tá no casamento ainda
69		((risos))
70	Fabília	Do e para que:
71	Rubens	E para o trabalho

**Segmento “ голодний бідний?” – 32:00-37:41 – Aula de Língua Portuguesa – 23/10/2013**

01		((Alunos escrevem uma história no caderno para produção de um livro))
02		(52,0) (Veridiana passa pelas carteiras olhando as produções dos alunos))
03	Veridiana	( ) (Na carteira de Francisca, Veridiana faz um comentário após a leitura
04		do texto da aluna))
05	Francisca	( ) ((Para Veridiana))
06	Flávia	( ) ((Para Veridiana que vai até a carteira dela)) ( ) ((Veridiana olha
07		o caderno e sinaliza negativamente com a cabeça)).
08	Flávia	( ) ((Para Veridiana))
09		((Veridiana olhando para o caderno de Flávia sinaliza positivamente com a
10		Cabeça))
11		(11,00) ((Veridiana vai para a carteira de Wilson e olha o caderno dele, depois vai
12		para a carteira de Jonaína))
13	Jonaína	( ) ((Para Veridiana))
14	Veridiana	( ) ((Também escreve algo no caderno de Jonaína))
15	Caio	( )
16	André	( )
17	Caio	[( )]
18	Veridiana	[( )] ((Para Jonaína))
19	André	( ) ((Veridiana vai até a carteira de Eliel e começa ler o texto dele))
20	Miguel	[( )] ((Para Caio que faz expressão de riso))
21	Paulo	[( )] ((Para André que faz expressão de riso))
22		(.) ((Veridiana lendo o texto de Eliel))
23	Júlia	[( )] ((Para Denise e mostra seu caderno para ela))
24	♂	[( )] (Para André))
25	Denise	Hãh [(° bastante°)] ((Abaixa a cabeça e volta escrever o texto))
26	♂	[( )]
27	Veridiana	[( )] ((Para Eliel enquanto olha para o texto dele))
28	♂	[( )] ((Fala ininteligível para transcrição))
29	André	( ) ((Fala ininteligível para transcrição))
30	Veridiana	[( apagá)]
31	♂	[( )] ((Fala ininteligível para transcrição))
32	Veridiana	Oh, ou ((Para de olhar para o texto de Eliel e olha em direção aos meninos, Caio,
33		André, Paulo, Miguel e Alceu)) eu não falei pra continuá conversando (.) <u>Gente</u>
34		[é individual] (.) Vamo lá (.) Tava tão legal ouvi vocês pensando escrevendo =

- 35 Caio [ ( ) ]
- 36 Veridiana = ( )
- 37 (2,0)
- 38 Veridiana Né: não vamos perder isso. ((Abaixa a cabeça e volta ler o texto de Eliel))
- 39 (.)
- 40 Veridiana (8,0) ((Veridiana sinaliza estar lendo em voz extremamente baixa o texto de Eliel))
- 41 (4,0)
- 42 Veridiana ( ) ((Para Eliel))
- 43 Denise ( ) ((Para Francisca))
- 44 Francisca ( ) (Após retirar um relógio do estojo, sinalizando estar olhando a hora)
- 45 Francisca [( )] ((Para Wilson, mostrando o relógio))
- 46 Wilson ( ) ° três e doze° ((Para Denise após olhar o relógio))
- 47 Veridiana °xi:° ((Continua lendo o texto de Eliel))
- 48 (13,0)
- 49 Veridiana °Eles são personagens (ainda) né° (.) ( ) ((Para Eliel e depois sai da carteira dele))
- 50 (4,0)
- 51
- 52 Veridiana ( ) ((Para Eliel))
- 53 Francisca ( ) ((Para Veridiana))
- 54 Veridiana ( ) ((Olha no relógio e fala algo para Francisca))
- 55 (7,0) ((Veridiana se dirige para sua mesa na frente da sala))
- 56 Veridiana ( né) ((Para alguém na carteira da frente))
- 57 (1,0)
- 58 José Professora vai demorar pro recreio?
- 59 Veridiana Só mais um pouquinho criança (.) Só mais um pouquinho.
- 60 (.)
- 61 Alceu °Oh голодний [бідний]°  
°Oh tá com fome [coitado]°
- 62 Danilo [ > °Поцілуйся (в сраку)° < ]  
° >Beije (sua bunda)° < ]
- 63 José Você, coitado: ((Caio olha para Danilo))  
(1,0) ((Caio olha para José))
- 64 Caio ( ) (0,7) ( ) ((Para José))
- 65 Paulo °você vai ficar esse ano inteiro:° ((Para Jakeline))
- 66 Jakeline [( )] ((Para Paulo))
- 67 José [( )] ((Caio, José, Alceu, Miguel e Danilo fazem expressão de riso))
- 68 Alceu ( ) ((Danilo, Caio e Miguel olham para ele))
- 69 Caio ( ) °haha°
- 70 Paulo °Vai ficar né:° ((Sinaliza positivamente com a cabeça para Jakeline))
- 71 Venderlei ( [ ] ) ((Para alguém próximo a sua carteira))
- 72 Paulo [(°vai) fica depois°] ((Para Jakeline))
- 73 José ( ) ((Para Caio))
- 74 Veridiana °xi° >Eu só quero saber assim<
- 75 Caio ( ) ((Para José))
- 76 Veridiana Se essa história que [você]s tão cri]ando
- 77 Caio [( )] ((Para José))
- 78 Veridiana Xi:: (0,4) se você]s (. ) comprariam o livro que você]s estão escrevendo.
- 79 (.)
- 80 Júlio Não:.
- 81 Veridiana S[i::m]
- 82 Joaquim [Sim:::]
- 83 [Sim:::] ((Algumas meninas em coro))
- 84 Veridiana Todo mundo tem que dizer que sim.
- 85 Joaquim Psora.
- 86 Veridiana É isso [que: ( )]- psx: Jo]aquim?
- 87 Joaquim [( )] ((Para André)) ((Fala ininteligível para transcrição,
- 88 embora em tom um pouco elevado))
- 89 (.)
- 90 Veridiana Eu tô: falando sério (0,4) não tô brincando.
- 91 Joaquim ( )

- 92 Veridiana Não tô pra brincadeira (.) Vamo lá.  
 93 (.)  
 94 Vanderlei >Eu achei meu livro muito legal.<  
 95 Veridiana Beleza é isso que eu quero que vocês (.) que vocês é escrevam sobre uma coisa que  
 96 vocês gostem e se tivesse na prateleira lá na livraria você compraria esse livro (0,4)  
 97 Ok?  
 98 (0,4)  
 99 Veridiana Então faça uma história que você goste (0,4) se você não tá gostando (.) troque de  
 100 assunto (.) já vi alguém aqui trocar de assunto duas ou três vezes(.) Ótimo é isso  
 101 mesmo tem que escrevê sobre o que você gosta, o que você sabe e da forma que  
 102 você tá achando legal (.) Se você não tá achando legal, usa a borracha (0,7) né::  
 103 é isso que tem que fazer (.) gostar e achar que ficou bo:m (.) Por que o teu livro  
 104 <tem que se:r (0,4) ótimo> (0,5) ok?  
 105 (0,4)  
 106 Veridiana Então beleza guardem esse material (.) Olhem bem aonde é que vocês tão  
 107 guardando (0,6) tá (0,4) Guarda vê bem se é caderno de português, caderno de  
 108 geografia pra manhã a gente dá continuidade (.) Ok?  
 109 (.)  
 110 Paulo Eu treis vez apaguei psora.

### Segmento “Я не знаю нис” – 4:01-7:41 - Aula de Língua Inglesa – 20/10/2013

- 01 Bárbara Mauro::  
 02 (.)  
 03 Mauro *present*  
 04 (.)  
 05 Bárbara Alice  
 06 (.)  
 07 Alice *present*  
 08 (.)  
 09 Bárbara Miguel  
 10 (.)  
 11 Miguel *present*  
 12 (.)  
 13 Bárbara Paulo  
 14 Paulo >Я: не знаю як: сказати<  
 >Eu: não sei como: dizer<  
 15 (.)  
 16 Bárbara Francisca  
 17 (.)  
 18 Francisca *present*  
 19 (.)  
 20 Bárbara Roberta  
 21 (.)  
 22 Roberta *present*  
 23 (.)  
 24 Bárbara Vanderlei  
 25 (.)  
 26 Vanderlei presente  
 27 Bárbara Wilson  
 28 Wilson <falou presente> ((para Vanderlei))  
 29 Bárbara ok::  
 30 Raquel Professora as cortina ( ) ((A maioria dos alunos olha para janela))  
 31 (( Risos))  
 32 Joaquim Ano que vem eu vô i (.) o loco ano que vem  
 33 Bárbara ( )  
 34 Oh psora? [ano que vem asque] >que eu vô i: pru culégio.< haha



- 35 Bárbara [estragou pagou] ((Sobre a cortina))  
36 ♀ Ahaha.  
37 Joaquim (mas asque)  
38 Bárbara Pessoal::  
39 (1,7) ((Bárbara foleia o livro))  
40 Bárbara abram o [livro na página]  
41 José [( )] ((Fala em língua ucraniana ininteligível para  
42 Transcrição))  
43 Denise Cento e vinte seis  
44 André A apostila: ((Para Bárbara))  
45 Bárbara *OPEN YOUR BOOK in this page [one hundred] twenty six*  
46 Caio [>cento e vinte e seis<]  
47 (0,6)  
48 André duzentos e (°não sei o que°)  
49 ♂ cento e-  
50 Denise CENTO E VINTE SEIS  
51 Bárbara *One hundre::d twenty six*  
52 Denise >cento e vinte seis::<  
53 Bárbara Ok.  
54 Francisca ( )  
55 ♂ Aí (droga)  
56 Bárbara vocês tinham tarefa certo::  
57 Meninas [sim:] ((em coro))  
58 ♂ [°não°]  
59 ♂ Não:  
60 Alice Ye::s  
61 Raquel [/(yes)/]  
62 Alice [yes/  
63 Denise [ mas] a cento e trinta e cinco também °professora°  
64 Alice yes, °tem essa° ((Olhando para Bárbara, afirma positivamente com a cabeça))  
65 Júlio Eu me esqueci  
66 ♂ [<não tinha] °piá°>  
67 Bárbara <Então?>  
68 ♂ °eu não vim°  
69 Wilson Psora isso é [muito difícil] pra fazê como[tarefa]  
70 ♂ [( (som de choro ) )]  
71 Eloísa [( )] ((Para Alice))  
72 Paulo Я НЕ ЗНАЮ НИЧ  
EU NÃO sei NADA  
73 Júlia ( ) ((Cantarolando para Rafele))  
74 Wilson É: muito difícil ( )  
75 (4,7 de falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição))  
76 ♂ [( o xá ) não sabia?]  
77 [( )] ((Falas ininteligíveis para transcrição))  
78 Bárbara [Xi:]  
79 [( )] ((0,4 de falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição))  
80 José я не був::?  
Eu não tava::?  
81 ((0,9 de conversas ininteligíveis para transcrição))  
82 Paulo [( )]  
83 Bárbara Pessoal? [xi:]  
84 Paulo [( )]  
85 (.)  
86 Bárbara [°na [tarefa°]  
87 [( [ )] ((Falas ininteligíveis para transcrição))  
88 José [( )] ((Fala em língua ucraniana não transcrita))  
89 Bárbara Ps[xi:::.....]  
90 ♂ [Що ти хочиш] ((Fala de Alceu ou Miguel))  
[O que você quer]  
91 ( ) (( Fala incompreensível))

- 92 ♀ °silêncio°  
 93 José Ш[о ти сказав?  
 O que você disse?  
 94 Bárbara deixa eu ver quem tá quieto  
 95 ♂ ( [    ])  
 96 Bárbara [Pra sair] daí  
 97 ((Paulo que estava inclinado para mesa de José, inclina-se para a sua))  
 98 (1,2)  
 99 Bárbara A [tarefa] vo[cês] tinham que fazer o seguinte (.) vocês já tinham o objeto, vocês =  
 100 ♂ [(    )]  
 101 ♂ [°quieto°]  
 102 Bárbara = tinham que cria uma frase ((Bárbara se dirige para a lousa para escrever))  
 103 Caio °não professora >não não professora°<  
 104 Bárbara usando uma preposição.  
 105 (1,1)  
 106 Bárbara ce:rto?  
 107 (0,5)  
 108 ♂ (    )  
 109 (0,7)  
 110 Bárbara Gente tem que seguir mais ou menos essa estrutura (.) precisa existir um sujeito,  
 111 o sujeito no caso (0,4) é o objeto que vocês têm ali que é a figura (1,2) teriam que  
 112 escrever o nome da figura em inglês (0,7) depois tem que ter o verbo *to be*.  
 113 (1,6)  
 114 Miguel Тоби::  
 Para você::  
 115 (.)  
 116 Bárbara o verbo *to be* (.) [vai ser] o seguinte (0,4) quando for singular eu uso *is*  
 117 Júlio [(    )]  
 118 (1,0)  
 119 (    ) ((Turno não identificado))  
 120 (1,6)  
 121 Bárbara E quando é plural eu uso o: que:  
 122 (.)  
 123 Meninas °are° ((Algumas meninas))  
 124 Meninas °are°  
 125 (0,8)  
 126 Meninos °are° ((Alguns meninos))  
 127 (3,0)  
 128 Bárbara depois do verbo precisa da preposição (0,6) que são aquelas palavras que nós  
 129 aprendemos aula passada (.) que indicam o lugar  
 130 ((28 segundos omitidos))  
 131 Bárbara eu vou perguntar pra algumas pessoas (.) vou sortear um número (.) e [a pe]sso-  
 132 Vanderlei [não?]  
 133 (0,8)  
 134 ♂ (    )  
 135 Bárbara e a pessoa vai falar a frase que fez de acordo com os [(    )] =  
 136 Joaquim [(    )] ((para Paulo))  
 137 Bárbara = a frase da régua já tá respondida pela apostila (.) <a frase> (.) dos livros (.)  
 138 número (.) <dois> vai contar.  
 139 Alceu num fiz. ((Alunos olham para Alceu))  
 140 ((risos de alguns alunos))  
 141 Bárbara dois não fez:: ((para Alceu))  
 142 (.)  
 143 Alceu não:  
 144 (.)  
 145 Bárbara é tare:fa gente (.) va[len[do °(nota)°]  
 146 ♂ [eu [não sabia]  
 147 Wilson [(mas) é muito] difíci:l  
 148 Bárbara MUITO difficil?  
 149 Paulo Я HE ЗНАЮ НИК ((Fazendo movimentos com a mão))

- EU NÃO SEI NADA
- 150 Denise professora?
- 151 ♀ (°não é [muito difícil]°)
- 152 Eloísa [( )]
- 153 Vanderlei Oh professora? ((Levanta a mão))
- 154 Denise (°dá uma olhada aqui°).
- 155 Júlio Я не знаю nic  
Eu não sei nada
- 156 ♂ ( )
- 157 Bárbara Psxi::
- 158 [( )] ((Falas em sobreposição))
- 159 [(°gente°)] quando é muito difícil e tem dúvida tem que perguntar na hora pro
- 160 professor (.) não ir pra casa com dúvida.
- 161 (0,4)
- 162 Vanderlei °oh professora°, é [pra escrever o nome das coisa] °aqui°.
- 163 Alceu [( )] ((Para Danilo))
- 164 Bárbara número três:: (.) quem que é::
- 165 ((alunos riem))
- 166 Célia oh professora? Eu não fiz professora.
- 167 (( risos dos alunos))
- 168 Bárbara número um
- 169 André eu:: ((Para Bárbara))
- 170 (.)
- 171 André Num fiz ((Sinaliza negativamente com a cabeça))
- 172 ((alunos riem))

**Segmento “Professor, o que que é кашу:k?” - 13:53-15:54 - Aula de História – 28/10/2013)**

- 01 ((Conversas em sobreposição))  
 02 Venâncio [Podem copiarem gente ( )]  
 03 [( )] ((Conversas sobrepostas ininteligíveis para  
 04 transcrição))  
 05 Paulo [>Passe mais psor.<]  
 06 [((tosse de João))]  
 07 Venâncio Nada de fica tagarelando na hora da cópia.  
 08 Paulo Pa- passe mai:s  
 09 Vanderlei Essas matraca aqui ó: tão ( °me enchendo saco °)  
 10 (.)  
 11 Joaquim Ah::: professor chega não: precisa passá muito sabe que dá [( )] ((Com tom de  
 12 alterado, suspendendo a respiração para modificar a voz))  
 13 Paulo [Essa foi] [( )]  
 14 ((Lendo o conteúdo da lousa))  
 15 Wilson [( oh: psiu  
 16 não passe psor)]  
 17 Joaquim ( [ )] ((Para Bianca))  
 18 [aquele home lá [ )] ((Para algum colega próximo a ele))  
 19 Paulo [( )] ((Som com a boca)) NÃO:: [PASSE::] ((Com  
 20 tom de voz alterado com respiração suspensa))  
 21 Júlio [( )] (oreia  
 22 do home lá)  
 23 Roberta Quie:to ((Para Júlio))  
 24 Joaquim ( [ ) [ )] ((Fala cantarolada  
 25 de 2,6 segundos ininteligíveis para transcrição))  
 26 Paulo [(esse chifruado )]  
 27 ♂ [( )] ((Fala sobreposta ininteligível para transcrição))  
 28 Wilson [( )] tinha um piá (na  
 29 cidade lá (.) (falava) (.) oh:: psiu: (.) oh:: psiu: *ragazzo* ((Willian modifica a voz  
 30 parar imitar como o menino falava, pronunciando *ragazzo* de exotizada))  
 menino  
 31 Rafaele °ha[ha°ha] ((Olhando para Wilson))  
 32 Francisca [HÁ]HAHAHA = ((Denise, Mauro e Vanderlei fazem expressão de riso))  
 33 Joaquim ( )  
 34 = haha que (aconteceu)  
 35 Paulo ( ) ((Para algum colega próximo a ele))  
 36 Denise °Quem é essa (bicha)°  
 37 ♀ °o Dário°  
 38 Júlio [( )]  
 39 Paulo [( )]  
 40 (1,7)  
 41 Júlio ( )  
 42 Joaquim Sa:sa ((cantarolando))  
 43 ( ) ((Turno não identificado))  
 44 (0,9)  
 45 Joaquim ( ) (.) fala [bem assim] =  
 46 Júlio [Itio é *muicho*] (bunitio) ((Para alguém próximo a ele))  
 Isso é muito bunito  
 47 Joaquim = esse кашу:k haha. ((Olhando para o lado de Wilson e Denise))  
 Esse bexiga/ Esse cabeça de vento  
 48 Bianca [°hahaha°]  
 49 Denise [°hahaha°]

- 50 Rafaela [°hahaha°] ((Mauro e Caio fazem expressão de riso))
- 51 Joaquim Esse каппуκ
- 52 Bianca (°o que é isso °) ((Para Joaquim))
- 53 Joaquim Nem eu sei.
- 54 Caio Bixiga (( Joaquim olha para Caio))
- 55 Joaquim [Каппуκ é-] ((Olha para Caio))
- 56 ♂ [( )]
- 57 Júlio ( é furo lá daquele lá[ ] ((Para algum colega próximo a ele))
- 58 Joaquim [Oh:: professo:r, ] o que que é: Каппу:κ
- 59 Mauro °каппу:κ?° ((Olha para Joaquim))
- 60 Venâncio °não sei°
- 61 Joaquim O caio falô que é bixiga.
- 62 Paulo OH: professor? ((Para Venâncio))
- 63 Mauro [°eu acho que é° [( )]]
- 64 Paulo [( )] ((Para Venâncio))
- 65 Dalton [ah: eu ]sei: (.) < bixiga > ((Em tom de dúvida))
- 66 Paulo um [home] [esses dia se acordô e] tava com a cabeça [( [ )] até nos pé] né:
- 67 Mauro [( )] ((Para Caio ou Dalton, Júlia faz expressão de riso))
- 68 Joaquim [°( )>[каппу:κ ] шу:κ<] ((Para Bianca))
- 69 Mauro [( каппуκ )] ((Para Júlia que faz expressão de riso))
- 70 Joaquim [( [ )] ((Para Dalton))
- 71 Mauro [( )] ((Para Júlia))
- 72 Paulo daí [(ligero) levaram [ele pro médico], daí (foi assim ó ) pegô oiô ]ele e ele
- 73 Mauro [( [ )] ((Para Júlia))
- 74 Joaquim [( ( )] ((Faz
- 75 movimentos com caneta acenando algo))
- 76 Paulo já >e ele já (pulô) assim de sentado e ele falô< [escutá médico] como (você tão
- 77 Joaquim [( )]
- 78 Paulo [milagroso] o que [que você] fez (0,4) e o que [que eu tinha:] (.) não você não
- 79 Bianca [( )]
- 80 [( )]
- 81 [( )]
- 82 Paulo tinha nada (.) [é que você é tão burro que quando asque foi dormi abotu:ô] ãh::
- 83 Joaquim [( haha )]
- 84 ((Para Dalton ou Vanderlei))
- 85 Paulo botão da calça >na gola da camisa haha< ((André, Júlia, Denise, Wilson, Mauro e Francisca fazem expressão de riso))
- 86 (0,7)
- 87
- 88 Francisca °nem tem graça° haha ((Olha para Denise que faz expressão de riso))
- 89 Vanderlei HAHA (( Imitando riso)) [sem graça].
- 90 Bianca [( )]
- 91 (.)
- 92 (( 3,3 segundos de várias falas sobrepostas em tom de voz elevado ininteligíveis para transcrição))
- 93
- 94 ♂ QUIE::TO:
- 95 Wilson Eu sei imitá ((Levanta em pé)) é (.) HAHA <sem graça>. ((Wilson mexe com os ombros e com tom de voz modificada sinaliza imitar o professor substituto da professora de Matemática. A maioria dos alunos demonstra se orientar para ele))
- 96
- 97
- 98 HAHAHAAH ((0,9 segundos de risos))
- 99 Paulo HÃ HÃ ( )
- 100 Hahaha (( 0,4 segundos de risos))
- 101 ((Falas sobrepostas))
- 102 Joaquim levanta-se da carteira
- 103 ((Venâncio vai em direção à Wilson que senta, Joaquim também senta))
- 104 Joaquim [O professor de matemática] <HÃ HÃ HÃ>
- 105 ((falas sobrepostas))
- 106 Joaquim HÁ HÁ HÁ sem graça:: (Joaquim levanta-se em pé e mexe com os ombros))
- 107 ((falas sobrepostas, somente dos meninos))

**Segmento “Fale o nome dela em ucraniano” – 33:00-37:00- Aula de História  
28/10/2013**

- André ((alunos copiam o conteúdo da lousa))  
°brigado° ((Para Júlia que copiava parte do conteúdo para ele e entregou o seu caderno))
- Júlia Aí agora doeu meu braço.  
°terminei°  
Professor acho que eu vô desmaia.
- Venâncio Gente só aqui (.) [Antes] de vocês saírem  
[( )]  
[( )] da reforma  
[( )]  
(Então) o que que foi a[palavra] contrarreforma
- Júlio [terminei] ((bate palma))  
[( )]
- Denise Foi [( )]  
[( )]
- Willian FOI UMA TENTATIVA [de organizar o catolicismo]  
[( )]
- Vanderlei Terminei ((Olha para Júlio))
- Venâncio Já vem, já diz o nome contra [( )]
- Caio [( ) pra eles ] ((Para Venâncio))
- Paulo [( )] ((Para Júlio))
- Venâncio Isso. ((Para Caio))  
[( )]
- Júlio ( sei) ((Para Paulo))
- Paulo ( por que ) ((para Júlio))  
Olha só.
- Júlio [(já saíram já entraram )] ((Para Paulo))  
[( )]
- Venâncio Gente deixem eu explica aí senão vocês não vão [( saí)]  
((falas em sobreposição))
- Júlio [( fazê fulia)]
- Venâncio Júlio::
- Júlio Que::
- Venâncio De novo Júlio.
- Wilson Júlio:  
(0,4)
- Venâncio Então gente [( )] a contrarreforma, principalmente a propagação daquelas  
[( )]  
ideias renascentistas do humanismo (.) aquelas ideias de que desde o renascimento  
[( )] reforma principalmente é, a igreja católica, principalmente a hierarquia o  
[( )] ((barulho de carteira sendo arrastada))  
clero eles não vão concorda muito com essas ideias e aí eles vão organizá um  
movimento né: chamado contrarreforma com a tentativa do que:, de reconquistar  
os fiéis, >(quer dizê)< aquelas pessoas que tinham saído da igreja e tavam contra  
a igreja, tenta trazê de volta porque na época as religiões novas que tavam surgindo  
calvinismo ( ) muitas pessoas tavam acreditando nas ideias daquela  
religião (e tavam contra ) a igreja católica. Então o objetivo foi é:: reconquistar os  
fiéis (.) né, também uma, principalmente reagir contra o ( ) que na Europa  
nessa época [( )] essas religiões estavam avançando em todos os países  
[(daí tinha que )]
- Joaquim [(°brigado°)] ((Para Estela que devolveu o caderno dele com o final  
do conteúdo da lousa copiado))

- Venâncio [então eles] tinham que fazê alguma coisa também para que essas religiões não se  
Wilson [( )]  
Venâncio espalhassem [pela Europa] pela ( )  
[( )]
- Venâncio E também gente re::organizar o catolicismo porque a própria igreja, ela percebeu  
que em algumas coisas tava errada né: (.) a reforma até foi bom pra igreja católica  
Porque talvez se não tivesse feito aquela contrarreforma talvez hoje a igreja nem  
Existisse porque foi também uma maneira dos da própria hierarquia da igreja  
católica vê que a igreja católica tava errada em muitas coisas e tava mesmo né: (.)  
então naquela época o papa Paulo terceiro ele fez um concílio, o que que dizê um  
um concílio, ele reuniu pessoas ( ) da igreja do mundo todo né: na cidade de  
Trento né na Itália e lá ele fez uma reunião com todos os bispos ( ) pessoas  
da igreja pra vê o que que ela fazia pra reagi pra fazê pra muda algumas coisas  
na igreja ( ) o que fazia contra as novas religiões que tavam surgindo por  
o concílio de Trento (aquela) reunião dos representante da igreja pra ver o que  
faziam pra realmente reconquistá esses fiéis, pra impedi o avanço das novas  
igrejas, pra reorganiza o catolicismo (.) Então ele, algumas coisas eles, na outra  
aula vai tê mais algumas coisas, mas primeira coisa que esse concílio [(refez)] foi  
[( )] ((Barulho))
- Venâncio (reformá) o catolicismo da igreja, quem é católico  
Denise Eu ((Levanta a mão))  
Venâncio vai na catequese estuda o catolicismo.  
( )
- Venâncio Então nessa época, a igreja não tinha o catolicismo, as crianças por exemplo, não  
tinham uma formação dentro da igreja né: (.) Por exemplo, outra coisa foi feito os  
seminários que na época era, até então os padres, por exemplo, na época o filho  
mais, o segundo filho do casal normalmente já era destinado a ir pro seminário (.)  
o primeiro filho era o que ficava substituindo o pai em casa né o homem e o  
segundo filho homem ele ele já nascia, desde [pequeno era preparado] pra ele se  
Paulo [AHAM QUE EU VÔ] ((Venâncio  
olha para Paulo, alguns alunos olham para Paulo e fazem expressão de riso))  
Venâncio era era preparado para que seja padre né:, mas não tinha uma formação como hoje  
[pegavam pessoas] que nem queria ser padre, que não queriam ser da igreja, mas  
Denise [( )] (Fala olhando para Venâncio, sinalizando fazer uma pergunta))  
[elas eram obrigadas], então eles fizeram os seminários que eram as escolas  
Júlia [( )] ((Para André))  
Venâncio especiais pra prepará os padres, [os padres] tinham que estudá.  
André [( )] ((Para Júlia))  
Venâncio Tinham que i lá [(estudá a igreja)]  
Júlia [( )] ((Para Rafele))  
Venâncio Então duas maneiras, [(eles fizeram)] pra organizá a igreja, preparar os fiéis  
André [( )]  
Venâncio pelo catolicismo e preparar também o clero, os padres através desses [seminários.]  
Júlia [( )]  
Venâncio Dai na outra aula a gente vai ver outras coisas que eles fizeram, por exemplo, o  
tribunal da inquisição que era punir e perseguir os que eram contra a igreja, uma  
coisa muito errada que a igreja fez na época né, perseguição e inquisição (.) é  
formar os a companhia de Jesus que é uma ordem dos padres jesuítas que existe  
[até hoje] né pra difundir o catolicismo por [toda] a por toda [( )]  
Caio [( )]  
[( )]  
Paulo [professor?] >o senhor é  
católico:<  
Venâncio Ah?  
Paulo você é católico?  
Venâncio Eu sô.  
Caio não::>(°vai [ser °])< ((Para Paulo))  
[( )]  
Joaquim ( ), então fale, [ãh::] ((coloca o dedo na cabeça e faz expressão de estar  
refletindo))

°[(em)] ucraniano haha° ((fala audível somente pelo MP4))

Júlia Ele é ministro, né professor.  
>é ateu é ateu, o professor é ateu <

Júlia [Como] que é nome da igreja [( )]  
[°Haha°]  
[( )]

Paulo ( )

Joaquim [então fale:] ((Levantando em pé e olhando para Venâncio)) [ FALE O NOME =  
[ ]]

Vanderlei [professor

Joaquim = DELA EM UCRANIANO] ((aponta para para Júlia)) =

Vanderlei você é católico em ucraniano ou em brasileiro° ((Fala audível só no MP4))  
[( )]

Joaquim =[FALE O NOME DELA EM UCRANIANO]  
[( )] ((Falas sobrepostas ininteligíveis para transcrição))

Joaquim [КАПИШУКА] ((Senta-se))  
[CABEÇA DE VENTO]  
[( )]  
((Falas sobrepostas))

Venâncio Qual a fila que está mais quietinha: ((Joaquim se arruma rapidamente na carteira))

André nossa

Denise nossa

Venâncio (quero ver) então

André ali no meio também

Paulo éé:

André

Venâncio (° °)

Júlia Aqui não tem.

Venâncio (° °)

Paulo Ham  
(( falas em sobreposição))

Wilson Professor solte por pessoa.