

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CIBELE KRAUSE LEMKE

**POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE NO PARANÁ –
BRASIL**

São Paulo

2010

CIBELE KRAUSE LEMKE

**POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UM
CONTEXTO MULTILÍNGUE NO PARANÁ – BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136 Krause Lemke, Cibele
K91p Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná - Brasil / Cibele Krause Lemke; orientação Valdir Heitor Barzotto São Paulo : s.n., 2010.
236 p. il., graf.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino - Paraná 2. Multilinguismo 3. Linguística – Aspectos políticos 4. Discurso I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

KRAUSE LEMKE, CIBELE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação

POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CONTEXTO
MULTILÍNGUE NO PARANÁ – BRASIL

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto,
pela formação que ultrapassa o gesto da orientação acadêmica e, também,
por me ensinar a ir mais adiante*

*À Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e aos meus colegas
do Departamento de Letras,
pela concessão de afastamento em tempo integral para o desenvolvimento
deste estudo*

*Às professoras e alunos participantes da pesquisa,
por terem me permitido adentrar em suas salas de aula e por
compartilharem comigo as suas práticas*

*À Prof^ª. Dra. Virginia Unamuno Kaschapava,
por ter me recebido na Universitat Autònoma de Barcelona, pelo
conhecimento compartilhado e pelas leituras e contribuições a esta tese*

*Ao Prof. Dr. Êmerson de Pietri,
pelas contribuições trazidas à tese, por ocasião do exame de qualificação*

*Ao GEPPEP e ao GREIP,
pelo aprendizado*

*Aos meus familiares, em especial aos meus pais – Rudi e Vera – , aos meus
irmãos, e à Amanda,
por confiarem plenamente na minha capacidade, pela força e incentivo*

*À Sulemi Fabiano Campos,
pela amizade e pela companhia fundamental quando cheguei a São Paulo*

*À Sonia Almeida,
pelas interlocuções, amizade e cuidado, ainda que de longe*

*Aos amigos que fiz nesta jornada: Suelen Gregatti da Igreja, Mariana
Ribeiro, Enio Sugyama Junior, Emari Jesus, Rafael Prado, Milan Puh,
Eugenia Neves, Francisca Reis, Rita Bottega e Lisiane Fachinetto,
pela amizade e por compartilharem comigo o estudo e as risadas!*

*Aos amigos Fabíola Cordovil e José Luis Lopes,
pela companhia em Barcelona e pela amizade que se iniciou às portas do
Café Zurich*

*Às amigas Sonia Thomaz, Adriana Martinez, Édina Bühler,
pela amizade e incentivo, e, especialmente, à Loremi Loregian-Penkal,
pela interlocução constante*

*À Marta Simionato, Madalena Lozovei, Izabel Iaczuk e Irineu Choma,
pela ajuda nas transcrições das falas em ucraniano*

*Em especial à Rosane Fink, amiga e irmã,
pela ajuda imprescindível entre todas as minhas idas e vindas entre São
Paulo, Irati e Barcelona e, também, pelo 'suporte informático'*

*À Rosi Frez, à Mari e ao Luis,
pela amizade e pela acolhida quando de minhas passagens por Curitiba e
São Paulo*

*Aos amigos Ângela, Sandra e Fernandes,
pelo incentivo*

*Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação,
pela atenção e profissionalismo*

*À Pro-Reitoria de Pós Graduação da USP,
pela Bolsa de Pesquisa na Universitat Autònoma de Barcelona e pelos
recursos concedidos para a apresentação de trabalhos no exterior*

*Ao CNPq,
pelo financiamento da pesquisa*

*A Deus,
por tantas bênçãos!*

RESUMO

KRAUSE-LEMKE, C. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil**. 2010. 236p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

Esta tese focaliza o ensino de língua espanhola numa região do Centro-Sul do estado do Paraná, Brasil. Trata-se de uma pesquisa de caráter discursivo e etnográfico, que se estrutura a partir de uma dupla articulação, a que se denomina políticas e práticas linguísticas. No que tange à primeira articulação, analisam-se textos produzidos na universidade e textos regulamentadores do ensino, notadamente, parâmetros, orientações e diretrizes curriculares, para investigar como as políticas contidas nestes documentos contemplam a realidade multilíngue do Brasil. Para tanto, apoia-se nas perspectivas discursivas propostas por Bourdieu (1998) e por Authier-Revuz (1998; 1999). No que concerne à segunda articulação, detém-se no estudo de práticas linguísticas escolares, com o intuito de compreender como ocorre a gestão das línguas em um contexto em que convergem o ucraniano e o português como línguas veiculares, e a língua espanhola como a língua estrangeira que se ensina no currículo escolar. Em vista disso, elabora-se uma discussão sobre o conceito de alternância linguística em contextos de aprendizagem, a partir das perspectivas defendidas por Nussbaum (1998) e Py (2004), bem como sobre a gestão das línguas como reflexo do desenvolvimento de uma competência plurilíngue (MOORE, 2009). Os resultados desta pesquisa apontam que, embora as produções e publicações atuais evidenciem um movimento em direção ao estudo das realidades multilíngues, a política linguística que atravessa estes textos ainda pauta-se em ideais monolíngues. Em relação às práticas linguísticas escolares, observou-se que os alunos manifestam um saber elaborado das línguas, ao alternarem entre o português, o ucraniano e o espanhol, e ao negociarem seus conhecimentos linguísticos com as docentes. No entanto, não reconhecem as suas práticas como plurilíngues. Assim, pois, defende-se a necessidade de uma reconceitualização do ensino de línguas, tanto ao problematizar os discursos hegemônicos sobre as línguas, como ao trabalhar para que práticas linguísticas plurilíngues sejam legitimadas, sobretudo, na escola.

Palavras-Chave: política linguística; discurso acadêmico; multilinguismo; ensino de línguas; língua espanhola.

RESUMEN

KRAUSE-LEMKE, C. **Políticas y prácticas lingüísticas: un estudio acerca de la enseñanza de lengua española en un contexto multilingüe en Paraná – Brasil**. 2010. 236p. Tesis (Doctorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

Esta tesis analiza la enseñanza de lengua española en la región centro-sur del estado de Paraná, Brasil. Se trata de una investigación de carácter discursivo y etnográfico, que se estructura a partir de una doble articulación, a la que se denomina políticas y prácticas lingüísticas. En lo que se refiere a la primera articulación, se analizaron textos producidos en la Universidad y textos reglamentadores de la enseñanza, tales como los parámetros, las orientaciones y las directrices curriculares. Con este corpus, se investigó si las políticas que forman parte de estos documentos contemplan la realidad multilingüe de Brasil. Este análisis se apoya en las perspectivas discursivas propuestas por Bourdieu (1998) y por Authier-Revuz (1998; 1999). En lo que respecta a la segunda articulación, esta investigación se detiene en el estudio de las prácticas lingüísticas escolares, con el objetivo de comprender cómo se gestionan las diferentes lenguas en un contexto en que concurren el ucraniano y el portugués como lenguas vehiculares, y el español como la lengua extranjera que se enseña en la escuela. En este sentido, se elabora una discusión acerca del concepto de alternancia lingüística en contextos de aprendizaje, a partir de las perspectivas defendidas por Nussbaum (1998) y Py (2004), por un lado, y sobre la gestión de las lenguas como reflejo del desarrollo de una competencia plurilingüe (MOORE, 2009), por otro. Los resultados de esta investigación muestran que, aunque las producciones y publicaciones actuales indiquen un movimiento hacia el estudio de las realidades multilingües, la política lingüística que traspasa estos textos aún se basa en ideales monolingües. En relación a las prácticas lingüísticas escolares, se observó que los alumnos manifiestan un saber elaborado de las lenguas, al alternar entre el portugués, el ucraniano y el español, y al intercambiar sus conocimientos lingüísticos con las docentes. Sin embargo, no reconocen sus prácticas como plurilingües. Así, pues, se postula la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza de lenguas, tanto al problematizar los discursos hegemónicos acerca de las mismas, como al trabajar para que las prácticas lingüísticas plurilingües sean legitimadas, especialmente, en la escuela.

Palabras-clave: política lingüística; discurso académico; multilingüismo; enseñanza de lenguas; lengua española.

ABSTRACT

KRAUSE-LEMKE, C. **Politics and linguistic practices: a study about Spanish language teaching in a multilingual context in Paraná – Brazil** 2010. 236p. Thesis (Doctoral degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

This thesis focuses on the Spanish language teaching in the south-central area of the Parana's state, Brazil. It's a discursive and ethnographic research which is structured from a double articulation called politics and linguistics practices. Regarding to the first articulation, texts produced in the universities are analyzed, as the curricular guidelines and orientations, in order to investigate how the politics contained in these documents contemplates the Brazilian multilingual reality. The analysis is supported by the discursive perspectives proposed by Bourdieu (1998) and by Authier-Revuz (1998; 1999). Regarding to the second articulation, it is focused on the study of school linguistic practices, in order to understand how the languages' management happens in a context which is used Portuguese and Ukrainian are used as vehicular languages and the Spanish language as a foreign language included in the school curriculum. As a result of this, it is prepared a discussion about the concept of linguistic switches, from the perspectives defended by Nussbaum (1998) and Py (2004), and about the languages management as a reflex of the multilingual competence development (MOORE, 2009). The results of this research point to, though the current productions and publications that show a movement in to the multilingual realities study, the linguistic politic contained in these texts, still, maintain themselves in the monolingual ideal. Concerning the school linguistic practices, it was observed that the students show an elaborated knowledge about the languages, when they switch among Portuguese, Ukrainian and Spanish and, also when they negotiate their linguistic knowledge with the teachers. But they don't recognize their practices as multilingual. Thus, there is a need of language teaching reconceptualization when discussing the hegemonic discourses about the languages, as well when working in order to legitimize the multilingual linguistic practices, mainly, at school.

Key-Words: linguistic politics; academic discourse; multilingualism; language teaching; Spanish language

SUMÁRIO

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	12
LISTA DE ABREVIATURAS	13
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	14
1.1 Implicações da memória e da formação acadêmica para a construção da presente pesquisa	15
1.2 Apresentação da pesquisa	19
1.2.1 Aproximação à temática	19
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo Geral	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
1.4 Questões norteadoras	22
CAPÍTULO 2: O CONTEXTO DE PESQUISA	23
2.1 Um panorama sobre as línguas de imigração na região sul do país	23
2.2 A língua ucraniana na região centro-sul do estado do Paraná	32
CAPÍTULO 3: O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES	37
3.1 A aquisição de línguas: teorias e modelos	37
3.2 O conceito de bilinguismo e diglossia	38
3.3 A alternância e a mistura de línguas em contexto de aprendizagem	41
3.4 A gestão das línguas como reflexo do desenvolvimento de uma competência plurilíngue	48
3.5 Relações entre língua e identidade	52
3.5.1 Identidade étnica	53
3.5.2 Identidade linguística	57
CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA DA PESQUISA	61
4.1 Os textos acadêmicos e os textos reguladores do ensino	61

4.2 A coleta de dados, a construção do terreno e o modelo analítico	62
4.3 Sobre a chegada ao campo de pesquisa: escola, professores e alunos	64
4.3.1 A primeira etapa – Escola Urbana	66
4.3.1.1 Tabulação de dados Perímetro Urbano	69
4.3.2 A segunda etapa – Escola Rural	80
4.3.2.1 Tabulação dos dados – alunos do perímetro rural	83
CAPÍTULO 5: OS TEXTOS ACADÊMICOS E OS TEXTOS LEGISLADORES: O DISCURSO DA MUDANÇA NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	95
5.1 Os textos acadêmicos produzidos na academia entre 1998 – 2008 e sua relação com o cenário multilíngue do Brasil	98
5.2 Os documentos oficiais e o ensino de línguas	114
5.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s	119
5.2.2 Os Parâmetros Curriculares + – PCN’s +	123
5.2.3 As Orientações Curriculares – OC’s	128
5.2.4 As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE’s	130
CAPÍTULO 6: AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	135
6.1 A organização das atividades de linguagem em sala de aula	136
6.2 Os discursos sobre as línguas	143
6.3 As práticas linguísticas em sala de aula	153
6.3.1 A política linguística das salas de aula	153
6.3.2 A gestão das línguas: usos multilíngues e exolíngues	161
6.4 Identidades: da homogeneidade ao “ <i>põe misto aí professora</i> ”.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
ANEXOS.....	201

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções usadas para a transcrição dos registros¹:

DESCRIÇÃO	SÍMBOLO
Entonação ascendente	↑
Entonação descendente	↓
Entonação mantida	—
Pausa curta	(.)
Pausa média	(..) mais de meio segundo
Pausa longa	(n° de segundos)
Alargamento silábico	(:) (::) (:::)
Fala simultânea	[texto
Interrupção	Texto -
Intensidade "piano"	° texto °
Intensidade forte	TEXTO
Fala acelerada	>texto<
Fala lenta	<texto>
Enunciados lidos	((texto))
Comentários de quem transcreve	(comentário)
Falas em língua espanhola	negrito
Falas em ucraniano	<u>Sublinhado</u>
Transcrição fonética aproximada	[texto]
Fragmentos incompreensíveis	XXX
Fragmentos duvidosos	(?texto)
Supressão de linhas	(...)

¹ Essas convenções foram adaptadas a partir da proposta desenvolvida pelo GREIP: <http://greip.uab.cat/>.

LISTA DE ABREVIATURAS

Termo	Abreviatura
Diretrizes Curriculares Estaduais	DCE's
Divulgação Científica	DC
Ensino Fundamental	EF
Ensino Médio	EM
Língua Estrangeira	LE
Língua Estrangeira Moderna	LEM
Língua Materna	LM
Orientações Curriculares	OC's
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN's
Primeira língua	L1
Professora	Profa
Segunda Língua	L2
Aula Escola da Cidade	AEC
Aula Escola Rural	AER

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de um trabalho de cunho etnográfico que focaliza o ensino e a aprendizagem de língua espanhola em um contexto multilíngue no estado do Paraná, Brasil. Neste estudo, trabalho na perspectiva de compreender como funciona o uso, entendido, neste caso, como a gestão das línguas – do português e do ucraniano, como línguas do contexto, e do espanhol como a língua estrangeira que é ensinada via currículo escolar – nas interações em sala de aula.

Para alcançar este objetivo, percorri um caminho que buscou investigar uma dupla articulação, ao que denominei políticas e práticas linguísticas: na primeira, estudei as políticas linguísticas a partir de textos acadêmicos e textos reguladores do ensino e, na segunda, as práticas linguísticas na escola.

Esta tese está dividida em seis capítulos, sendo que neste apresento a pesquisa através de um memorial no qual resgato as motivações para realização deste estudo. Em seguida, esboço algumas considerações sobre a temática escolhida, bem como apresento os objetivos e as questões norteadoras da presente pesquisa.

No segundo capítulo, apresento um panorama sobre as línguas de imigração do sul do país, situando, especialmente, a língua e a imigração ucraniana neste panorama.

No terceiro, exploro questões referentes ao ensino de línguas em contextos multilíngues. Está dividido em cinco partes. Na primeira, discorro acerca de modelos que explicam a aquisição de línguas. Na segunda, trato do conceito de bilinguismo e diglossia. Este tema é ampliado na terceira parte, na qual elaboro uma discussão a respeito do conceito de alterância linguística em contextos de aprendizagem. Na quarta parte apresento o conceito de gestão das línguas como reflexo do desenvolvimento de uma competência plurilíngue. Por fim, discuto as relações entre identidade e aprendizagem de línguas, enfocando dois elementos: a identidade étnica e a identidade linguística.

No quarto capítulo apresento a metodologia da pesquisa. Discorro sobre a seleção do *corpus* que faz parte da primeira parte da tese – os textos acadêmicos e reguladores do ensino –, bem como sobre a coleta de registros etnográficos, correspondentes à segunda parte desta tese. É neste capítulo, também, que apresento alguns dados objetivos acerca da comunidade pesquisada e a sua relação com as línguas.

No quinto capítulo, que está dividido em duas partes, apresento, na primeira, as discussões realizadas sobre os textos acadêmicos e, na segunda, as análises efetuadas a partir de textos regulamentadores do ensino, notadamente os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Orientações Curriculares Nacionais* e *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*.

O sexto capítulo é dedicado à análise das práticas linguísticas, sendo que está dividido em quatro partes. Na primeira, apresento a organização das atividades de linguagem por meio da análise de algumas sequências interacionais que revelam a rotina da sala de aula. Na segunda, analiso os discursos sobre as línguas, momento em que os alunos, sobretudo, manifestam-se a respeito de suas práticas linguísticas e sobre o imaginário que circula em seus discursos acerca das línguas do contexto bem como sobre a língua espanhola. Na terceira, examino a gestão das línguas, por meio das seguintes categorias de análise: as políticas linguísticas da sala de aula negociadas entre alunos e professores, e as práticas linguísticas multilíngues e exolíngues. Na última parte, analiso atividades de linguagem direcionadas a discutir o conceito de identidade.

Por fim, nas considerações finais apresento as principais conclusões deste estudo e as implicações para futuras pesquisas.

1.1 Implicações da memória e da formação acadêmica para a construção da presente pesquisa

Para orientar a leitura deste trabalho, inicio este estudo fazendo alguns relatos a respeito da minha implicação com o tema de pesquisa e de como o “objeto” de pesquisa foi se construindo durante minha vivência profissional. Neste percurso, trato da entrada no mestrado, do meu ingresso como professora do ensino superior e, posteriormente, do ingresso no doutorado – destacando algumas das atividades realizadas neste período.

Minha relação com a pesquisa, como um fazer sistemático e consciente, inicia-se no mestrado, momento em que de fato se dá o meu encontro entre os modos de fazer instituídos e a busca pelo entendimento do “novo”. Durante este curso, que foi realizado na área de Linguística Aplicada, minha pesquisa direcionou-se para o estudo das concepções de linguagem de professoras de língua espanhola e como estas concepções manifestavam-se em seu fazer pedagógico. Os resultados da pesquisa apontaram para uma não-correlação

entre teoria e prática, entre dizer e fazer, resultado que tive a oportunidade de discutir, em diferentes situações, e que colocaram à prova a ilusória completude do conhecimento.

Esse viés de pesquisa foi delineado já em meu campo de trabalho como professora efetiva de uma instituição de ensino superior, já que, enquanto realizava o mestrado, ocorreu minha aprovação em concurso público e mudança para a cidade de Irati, no Paraná. Em função disso, fizeram-se necessárias algumas alterações no percurso, tais como redefinir os objetivos em virtude do contexto da pesquisa, mantendo-se, porém, a proposta inicial de estudar questões teórico-práticas do ensino de línguas.

Essas mudanças durante o percurso abriram a possibilidade para que eu me (re)(des)cobrisse. Digo isso porque passei a residir numa região colonizada por imigrantes de maioria polonesa e ucraniana. Deparei-me com uma cultura preservada, com tradições trazidas do país de origem, com a língua de imigração, além de ter observado uma forte adesão à cultura gaúcha. Passei por mais um rompimento, ao dar-me conta de que não somente no Rio Grande do Sul as tradições de imigrantes, bem como as suas línguas, continuavam vivas.

Como eu havia sido criada em um contexto em que se usavam duas línguas, o pomerano² e o português e que, mutuamente, nos designávamos como “alemães”, perguntava-me o porquê de não ter aprendido a língua de imigração e de não conhecer mais profundamente a história da família. Isso porque, na família, ainda se mantinham interações em pomerano entre meus pais e tios em encontros festivos, por exemplo. Deste modo, ao afastar-me do contexto inicial, vi-me inserida num processo de ressignificação da minha própria identidade. Enquanto meus alunos, meus colegas de trabalho, meus novos amigos designavam-me como “gaúcha”, mais forte eu sentia a vinculação com o tema “imigração” da qual eu era fruto. Neste sentido, minha atuação como docente foi se direcionando para buscar, nas aulas ministradas na graduação, uma inter-relação entre as línguas do contexto e a língua estrangeira, que logo passaria a ser ensinada pelos professores em formação.

As inquietações a respeito da didática das línguas em relação ao novo contexto – que na minha primeira experiência como docente não haviam sido cogitadas, mesmo

² O Pomerano é uma língua minoritária falada nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e no Espírito Santo. Provém do baixo-alemão e é também designado como *Pommersch*, *Pommerschplatt* ou *Pommeranisch*. Era falado na região que correspondia à Prússia (estado independente de 1701 a 1871 e abolido pelos nazistas em 1934), hoje correspondente ao norte da Alemanha.

tendo dentre o grupo de alunos descendentes de alemães que ainda falavam essa língua em suas casas – passaram a fazer parte do rol das discussões previstas para cada semestre.

Temas como identidade linguística e línguas em contato foram tratados à luz das vivências e do contexto aos quais pertenciam os professores em formação, mas ainda como um ensaio do que poderia vir a ser, do que poderia se realizar de forma mais sistematizada.

Este envolvimento com o campo da didática do ensino de línguas fez-me refletir acerca do passo seguinte: a realização do doutorado. Meus interesses e minhas pesquisas sempre se direcionavam para o campo aplicado. Tal característica fez-me cogitar a ideia de apresentar um projeto de pesquisa a um programa de pós-graduação na área da Educação ou, ainda, na área da Linguística Aplicada, pois apresentavam mais possibilidades de abertura para tratar do tema que vinha problematizando. Importante destacar que desde o desenvolvimento do mestrado minhas preocupações relacionavam-se muito mais aos temas debatidos na área da Educação do que na Linguística ou na Linguística Aplicada.

Foi assim que submeti meu projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, tendo sido aprovado. Nesta nova etapa, participei de grupos de estudo, de diferentes projetos desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, os quais me permitiram novas e importantes experiências no campo acadêmico.

Além das disciplinas cursadas, no ano de 2007 participei das reuniões do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* (GEPPEP) que eram dedicadas à discussão de obras específicas na área da Psicanálise, a partir das quais se tentava buscar uma correlação com as atividades de pesquisa dos integrantes do grupo tratando, sobretudo, da produção acadêmica no Ensino Superior. Também participei de outros projetos, tal como o *Ler e Escrever*, desenvolvido pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, no qual trabalhava na perspectiva de orientar trabalhos na área de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais.

No ano de 2008, tive a oportunidade de realizar um estágio de pesquisa na Universitat Autònoma de Barcelona, sob a orientação da Profa. Dra. Virginia Unamuno Kaschapava, bem como participar das reuniões do GREIP – *Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües*. As vivências proporcionadas dentro deste grupo foram cruciais para repensar a proposta inicial de pesquisa, sendo possível resgatar as ideias que começaram a ser discutidas em 2007 e incorporá-las às novas experiências.

Além da participação nas atividades do grupo de pesquisa, também, durante minha permanência em Barcelona, participei de algumas ações de projetos de pesquisa. Um deles, cujo título era *La competencia multilingüe de los jóvenes: continuidades y discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas de entorno*, tinha como propósito fundamental pesquisar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de ensino médio, focalizando os âmbitos escolares e extraescolares de uso e de aprendizagem da primeira língua, da segunda, e das línguas estrangeiras. Como se tratava de uma escola multilíngue, a definição de cada um desses termos era definida de modo idiossincrásico: cada aluno representava uma diferente realidade linguística. No entanto, o projeto focalizava o estudo do catalão como língua comum entre os alunos, ao mesmo tempo em que trabalhava na perspectiva de reconhecer as diferentes línguas do entorno escolar desses alunos.

Tive a oportunidade de acompanhar uma etapa de coleta de dados do referido projeto em uma das escolas onde ele se realizava. A escola estava localizada em uma região periférica de Barcelona e concentrava um grande número de imigrantes de várias partes do mundo: América Latina, noroeste da África (sobretudo da região de Marrocos), sudoeste da Ásia (Iraque), centro-sul da Ásia (Paquistão). Dentre as estratégias utilizadas para coleta de dados, destacava-se o papel ativo dos alunos na análise da pluralidade linguística do entorno da escola, por meio da realização de entrevistas e gravações em vídeo com as pessoas da comunidade.

A segunda incursão na realidade linguística de Barcelona deu-se por meio de outra sessão de coleta de dados para o projeto já nominado, dessa vez feita em uma escola da região metropolitana de Barcelona. A escola tinha uma tradição multilíngue e multicultural. A região, inicialmente habitada por ciganos, estava formada por imigrantes de diversas partes do mundo, tais como: Marrocos, Iraque, China, Romênia, e países da América Latina, diversidade que se manifestava de maneira especial na escola. Muitos dos alunos eram competentes em três ou quatro línguas, fato que permitiu recolher dados importantes para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

As disciplinas e atividades destacadas compõem parte do mosaico de vivências e de experiências que fui incorporando à construção do trabalho, à escrita desta tese e ao meu olhar de pesquisadora, de professora e de formadora de professores. A cada nova leitura, a cada nova discussão, os objetivos da pesquisa foram sendo ressignificados, passando de uma proposta de pesquisa inicial direcionada ao estudo de determinadas

categorias linguísticas, ou ainda na análise linguística via processo de interação, para um estudo calcado na interação como decorrência de experiências linguísticas dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, a categoria “língua/linguagem” foi ganhando outros contornos, menos cristalizados.

Como depuração do aprendizado desse percurso resulta a presente tese, cujo objetivo é analisar o ensino de língua espanhola em uma comunidade multilíngue. Para tanto, trabalho desde duas perspectivas: i) a de análise de textos acadêmicos e reguladores do ensino, a partir do que propõem sobre (e para) o ensino de línguas nas escolas e, ii) a da prática pedagógica, sendo que a análise recai sobre duas comunidades linguísticas, uma localizada no perímetro urbano e outra localizada no perímetro rural, as quais serão, nos capítulos seguintes, mais bem explicitadas.

1.2 Apresentação da pesquisa

1.2.1 Aproximação à temática

O Brasil, sob a metáfora de Babel, é o enfoque linguístico desta pesquisa, não no sentido de que os falantes não se entendam, mas no sentido da diversidade de línguas que temos representadas em nosso território. Ainda que esteja configurada e se intitule como uma nação monolíngue, tendo o português como língua oficial, funcionam, de formas particulares, inúmeras línguas e dialetos, entre elas línguas indígenas, africanas, européias, asiáticas, além de contar com línguas de contato, nas fronteiras com países de língua espanhola.

Apesar de esta diversidade estar estabelecida, o seu estudo ficou, por muito tempo, à margem da grande maioria de pesquisas realizadas, sobretudo pelas áreas ligadas à Linguística. Já na atualidade, nota-se que este tema passou a integrar os debates tanto das pesquisas desenvolvidas na área da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, como na área da Educação, os quais discutem o encontro dos falantes das línguas de imigração com o português.

No entanto, apesar dos esforços envidados, a produção que se tem ainda é insuficiente para compreender, por exemplo, os usos das línguas de imigração na escola; os confrontos entre as línguas minoritárias e as línguas estrangeiras no contexto escolar; sobre os mecanismos que as evidenciam ou as apagam nas práticas linguísticas escolares, bem

como ao tratamento que é dado às línguas pelas instituições competentes: governo, universidade e escola.

Deste modo, um dos interesses deste estudo está em problematizar esta realidade linguística que, somente nas duas últimas décadas, ganhou espaço para pesquisa. Para isso, centrei-me na investigação de uma situação particular da região centro-sul do Paraná, a qual é colonizada por poloneses e ucranianos, que chegaram ao território paranaense por volta do ano de 1895. Desde então, existe um movimento de preservação de sua cultura, seus ritos e suas crenças. Muitas famílias, principalmente as que vivem nas zonas rurais, ainda usam a língua ucraniana³ nas interações em sua comunidade, sendo que esta língua funciona como a língua de comunicação em casa, entre pais e filhos, entre parentes próximos, em celebrações religiosas (Cf. OGLIARI, 2001). O que acontece em decorrência disso é que as crianças, ao iniciarem sua escolarização, muitas vezes não têm conhecimento suficiente da língua portuguesa, necessitando que o professor ou os seus colegas os ajudem nesta etapa inicial. Já no currículo escolar, há inserção da língua espanhola e da língua inglesa, caracterizando-se, deste modo, um contexto multilíngue, o qual é facilitado pelas línguas faladas cotidianamente e pelas línguas ensinadas na escola.

Espera-se, ao desenvolver esta pesquisa, contribuir com as discussões a respeito dos diversos fatores implicados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras na escola e sua relação com a língua oficial e a língua de imigração. Objetiva-se, também, proporcionar subsídios para o desenvolvimento de uma didática de ensino de línguas calcada nas realidades locais, se for considerado que os aprendizes de mais de uma língua podem utilizar-se do conhecimento das línguas previamente aprendidas.

No que tange à análise dos textos acadêmicos e dos textos reguladores do ensino, aos quais denominei de políticas linguísticas, a contribuição esperada é a de, ao construir um panorama acerca das orientações para o ensino e a aprendizagem de línguas, observe-se a premência pela construção de um conjunto de ações que restabeleça o papel

³ Sobre a língua ucraniana falada na cidade de Prudentópolis é importante dizer que ela tem influências do polonês e, também, do português. Algumas expressões são “aportuguesadas”, conforme afirmações dos falantes, por desconhecerem, muitas vezes, os referentes na língua de origem, o que é possível comprovar por edições de jornais, tal como o *Jornal Prácia*, que é editado desde o ano de 1910, bem como pelo *Boletim Missionar* e outros que são editados pelas comunidades religiosas locais. A influência do polonês se dá em vista de que muitas famílias de imigrantes eram provenientes de uma região da Ucrânia chamada Galícia, região que fazia parte do antigo Império Austro-Húngaro e da Polônia. Este fato também influencia diretamente nos dados do *Serviço Nacional de Imigração* no que se refere às estatísticas de chegadas dos ucranianos ao Brasil, já que muitos eram cadastrados em sua chegada como poloneses, por causa da semelhança do tipo étnico de ambos os grupos ou, ainda, como Austríacos, porque a Galícia, de 1795 a 1918, pertencera ao Império Austro-Húngaro.

das línguas – alóctones e autóctones e as línguas estrangeiras – no currículo escolar. Isso pode ser feito por meio da elaboração de políticas linguísticas locais, a exemplo do que já acontece em alguns estados brasileiros. Como exemplo, em fevereiro de 2010 houve a co-oficialização do *Hunsrückisch* em Antonio Carlos – SC; em Julho de 2007 o *Pomerano* foi co-oficializado na cidade de Pancas (ES) e, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), já vigora uma lei, desde novembro de 2002, que co-oficializa as línguas *Nheengatu*, *Tukano* e *Baniwa*, junto ao Português, como língua oficial⁴.

Em vista da complexidade que envolve o tratamento desta temática, a escola foi o contexto escolhido para o estudo desta realidade, por nela revelarem-se as imbricações entre a legitimidade dos usos das línguas que, no caso desta pesquisa, envolve uma comunidade multilíngue em relação ao ensino de língua estrangeira e da diversidade linguística. Assim, por meio do estudo do ensino de línguas em sala de aula acredito ser possível analisar como o seu uso é possibilitado, seja no desenvolvimento de atividades ou na negociação dos sentidos e na interlocução entre professores e alunos. Em face disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1.3 Objetivos

Os objetivos da pesquisa abarcam duas frentes, a saber:

1.3.1 Objetivos Gerais:

1.3.1.1 Produzir conhecimento sobre como os textos acadêmicos e os textos reguladores do ensino concebem o ensino de línguas, principalmente no tocante à diversidade linguística brasileira.

1.3.1.2 Produzir conhecimento sobre como se dá a gestão das línguas, em contexto formal de aprendizagem de uma língua estrangeira, em uma região onde funcionam duas línguas: uma de imigração e outra oficial.

1.3.2 Objetivos Específicos:

⁴ Os decretos que regulamentam tais decisões sobre as línguas podem ser consultados em: <http://www.ipol.org.br/subsecao.php?id=273>.

1.3.2.1 Verificar, nas produções acadêmicas e nos textos reguladores sobre o ensino de línguas, o movimento discursivo produzido sobre o ensino de línguas estrangeiras em relação à diversidade linguística no Brasil;

1.3.2.2 Observar de que forma as propostas contidas nesses estudos consideram a diversidade linguística brasileira: se desde uma perspectiva da incorporação ou do apagamento da diversidade;

1.3.2.3 Analisar, através de registros etnográficos, como as línguas são gerenciadas na sala de aula de língua espanhola, seja através de empréstimos, mudança ou mistura entre as línguas;

1.3.2.4 Identificar as funções que as línguas desempenham no desenvolvimento de atividades linguísticas e na negociação do conhecimento.

1.4 Questões norteadoras

1.4.1 Os textos acadêmicos e os textos reguladores desenvolvidos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil contemplam as realidades multilíngues?

1.4.2 Que papel os alunos e as professoras reservam às diferentes línguas?

1.4.2.1 O espanhol somente é usado quando o professor solicita?

1.4.2.2 O português é a língua de interação em sala de aula?

1.4.2.3 A língua de imigração é usada na aula de língua espanhola?

Tendo sido apresentada a pesquisa, o próximo capítulo versará acerca do contexto onde foi realizado este estudo por meio de um histórico sobre a imigração européia para o sul do Brasil, focalizando, especialmente, as línguas faladas pelos imigrantes. Tal procedimento mostra-se fundamental para compreender a formação da população da região sul do país e os reflexos históricos deixados, sobretudo, na construção da sua identidade.

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO DE PESQUISA

2.1 Um panorama sobre as línguas de imigração no sul do Brasil

Neste capítulo apresentarei um breve panorama histórico sobre as línguas de imigração no sul do país. Essa retomada histórica considerará, em um primeiro momento, as línguas alemã e italiana, sendo que, na parte seguinte, priorizarei o histórico da língua ucraniana.

Como é sabido, grande parte da imigração alemã e italiana chega ao Brasil entre os anos de 1875 e 1930, aproximadamente, sendo que essa etapa de colonização estrangeira do Brasil meridional é marcadamente rural (SEYFERTH, 1994).

Com a emergência dos fluxos migratórios desencadeados na Europa em direção ao Brasil, as intenções do governo Getúlio Vargas, além de estarem direcionadas a povoar as terras “vazias”, objetivavam, também, ampliar o mercado interno, formar uma classe média e “branquear” a população, como uma forma de substituição em relação à mão de obra negra. (PEREIRA, 2000).

A teoria do “branqueamento” é discutida por Geraldo (2007). Em sua tese, a pesquisadora estuda o movimento eugenista⁵ no Governo Vargas (1930-1945) e as suas implicações para a construção do Estado Brasileiro. No cerne da teoria do branqueamento estava a preocupação racial, já que o sangue negro era considerado inferior. Conforme explica Geraldo (2007):

Um dos principais motivos para isso estava no fato de que a mestiçagem da população brasileira acabava por excluí-la da noção européia de eugenia. Os intelectuais e médicos brasileiros, no entanto, encontraram uma maneira de inverter o valor atribuído à miscigenação, que passou a ser defendida como um caminho que levaria ao branqueamento paulatino da população. Por ser superior, o sangue branco sobressairia ao sangue negro e, com o decorrer dos anos, a população passaria a ser predominantemente branca. A intensa imigração para o

⁵ “Em 1883, o matemático, fisiologista e expoente do evolucionismo, Francis Galton, inaugurou o termo eugenia para referir-se às utilizações sociais que os estudos sobre hereditariedade poderiam oferecer. A eugenia passou a configurar, a partir de então, os estudos, debates e propostas a respeito da reprodução humana com o objetivo de melhoramento da espécie. Estava em questão a possibilidade de intervenção social por parte de públicos e por médicos, sanitaristas e outros profissionais, no sentido de estimular a reprodução de indivíduos considerados mais “aptos”, ou mais apropriados, em detrimento dos que poderiam ser considerados inferiores ou “não-aptos”. (GERALDO, 2007, p. 11)

Brasil entre 1880 e 1920, acabou alimentando a crença no branqueamento na virada do século. (GERALDO, 2007, p. 12/13)

Assim, a crença na inferioridade desta raça foi o motivo principal para a defesa da imigração, já que ela funcionaria como um instrumento de eliminação paulatino dos negros. Do mesmo modo, o Governo Vargas elaborou intensas campanhas anti-nipônicas e anti-semitas, mas estas acabaram não sendo enquadradas na mesma escala que a dos negros. Em relação às preocupações com a imigração nipônica, juntamente com a imigração alemã, residia o fato de que essas duas comunidades possuíam alto poder de organização a partir de escolas, igrejas, imprensa e associações diversas, o que proporcionava coesão social entre os imigrantes e fortalecia os elos linguísticos e culturais com o país de origem. Portanto, segundo o estudo de Geraldo (2007), estas foram as duas etnias que mais sofreram retaliações por parte do Governo Vargas, tornando-se os alvos mais visados no processo de nacionalização.

No que diz respeito à imigração semita, a preocupação girava em torno de sua relação com o Nazismo, já que tais pessoas eram consideradas como “indesejáveis” por diversas nações. A imagem a respeito desses imigrantes estava mais atrelada ao fato de terem sido renegados e expulsos de seu país de origem do que a de imigrantes empobrecidos.

Já em solo brasileiro, os imigrantes das diversas etnias tiveram que percorrer suas trajetórias até que fosse possível o estabelecimento de suas comunidades e, em consequência, a sua integração na sociedade brasileira. No entanto, tal integração nem sempre foi possível, haja vista a formação de “ilhas”, dado o isolamento de suas terras. Nessas localidades, os imigrantes trabalharam na tentativa de organizar a sua estrutura social: além de terem construído suas casas, suas lavouras, construíram também igrejas e escolas. A língua portuguesa quase não tinha inserção nessas comunidades, já que tanto as celebrações religiosas e a escolarização eram tarefas desempenhadas por pessoas da própria comunidade.

Conforme Pupp-Spinassé (2008), nessas “ilhas” formaram-se, também, “ilhas linguísticas”, as quais foram influenciadas pelos dialetos trazidos pelos demais imigrantes. Citando como exemplo a imigração alemã que veio ao Rio Grande do Sul, havia imigrantes prussianos, pomeranos, austríacos, suíços, renanos e bávaros, o que possibilitou a hibridização do alemão falado naquela época.

Na atualidade, é possível encontrar comunidades onde se fala o *Hochdeutsch* (alemão-padrão), *Plattdeutsch* (baixo-alemão), o *Pomerano* e o *Hunsrückisch*, sendo este último considerado um dialeto que incorporou muitas palavras e estruturas do português. Conforme pontua Pupp-Spinassé (2008, p. 124), os empréstimos ocorrem mais no âmbito lexical e correspondem a termos agrários, tais como os exemplos a seguir:

Hunsrückisch	Português	Alemão-padrão
<i>Feschón</i>	<i>Feijão</i>	<i>Bohnen</i>
<i>Fakón</i>	<i>Facão</i>	<i>Buschmesser</i>
<i>Karét</i>	<i>Carreta</i>	<i>Lastwagen</i>

(WILLEMS, 1980 apud PUPP-SPINASSÉ, 2008⁶)

No que se refere ao processo de hibridização da língua falada pelos imigrantes alemães, em outra parte do território brasileiro – no estado do Espírito Santo – o estudo realizado por Granzow (1970/2009⁷) registra o seguinte:

Constatei que as palavras “*Dörp*”, “*Finster*”, “*Hof*”, “*Bauer*”, “*Kuchen*” eram desconhecidas e não mais usadas atualmente entre os pomeranos. A palavra “*Dörp*” que significa *vila* se perdeu por todos residirem no interior e pelo desuso, por três gerações, a palavra ficou esquecida. “*Fenster*” que significa *vidraça*, não é mais conhecida, devido ao fato de no interior não serem usadas vidraças, que foram substituídas por janelas de madeira. A palavra “*Bauer*” que significa *camponês*, aqui não era usada, por serem denominados de colonos. Portanto, o camponês é um colono. Feno aqui não é necessário, pois os animais pastam o ano inteiro. O mais impressionante para mim foi a palavra “*Kauke*” que se perdeu e que significa *bolo*. A única explicação que achei foi que as primeiras gerações que aqui chegaram, eram tão pobres que não tinham condições de fazer um bolo e desta forma a palavra se perdeu. Somente ressurgiu quando os pastores trouxeram o costume de fazer bolo, mas denominado em alemão de “*Kuchen*”. Também assimilaram a palavra portuguesa *rosca*, que os pomeranos literalmente chamam de “*Roske*”. (GRANZOW, 2009, p. 25)

Se, por um lado, no exemplo do quadro do Hunsrückisch, registra-se um processo de “fusão” entre línguas, o relato do pesquisador indicia uma preocupação em relação à perda linguística desses imigrantes. Provavelmente, a exemplo do que aconteceu

⁶ WILLEMS, Emilio. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

⁷ Este livro, originalmente publicado em alemão sob o título *Pomeranos unter den Kreuz des Südens*, foi escrito por um pesquisador e estudioso da cultura da Pomerânia (que hoje não existe como unidade geográfica na Europa) em sua visita às regiões de imigração pomerana no Brasil, na década de 70. Percorreu, em seis semanas de estudos, os estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do sul. Somente em 2009 realizou-se a sua tradução, em comemoração aos 150 anos da imigração pomerana no Espírito Santo.

com as outras línguas de imigrantes, novos termos devem ter sido incorporados em substituição aos registros não encontrados, os quais podem ter escapado à documentação realizada pelo pesquisador. Com relação a este processo de aculturação registrado por Granzow (1970), bem como por Willems (1980), entre outros pesquisadores da imigração alemã no Brasil, Seyferth (2004⁸) escreve:

À parte as limitações do conceito de “homem marginal”, pode-se dizer que Willems, embora relutante, usou “cultura híbrida” para explicitar uma integração cultural especificamente teuto-brasileira, diferenciada das suas origens germânicas, em processo de aculturação que incorporou “considerável número de elementos da cultura brasileira” (Willems, 1980, p. 415). Não há uma aceitação tácita da peculiaridade teuto-brasileira apregoada em grande parte da bibliografia e nas fontes jornalísticas, literárias e documentais produzidas nas regiões de colonização alemã utilizadas por Willems, e que apontam para uma concepção de identidade cultural que expressa etnicidade, coexistindo com a assimilação. Assim, a formulação da cultura híbrida atendeu o conceito de aculturação, referindo aos fenômenos que ocorrem quando grupos de indivíduos portadores de diferentes culturas entram em contato, com as subseqüentes mudanças nos padrões culturais originais dos grupos envolvidos.

No que se refere à língua italiana⁹, os dialetos¹⁰ mais difundidos na região de colonização italiana no Rio Grande do Sul foram os da região do Vêneto, norte da Itália. No Brasil, ele é conhecido como *Talian* ou *Vêneto Rio-Grandense*. Esse dialeto, devido ao contato dos imigrantes italianos com os brasileiros no final do século XIX, passou por

⁸ SEYFERTH, G. A idéia de cultura teuto-brasileira: Literatura, identidade e os significados da Etnicidade. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

⁹ “A Itália, por exemplo, é um caso peculiar em se tratando de dialetos. Nesse país, são falados mais ou menos quinhentos dialetos (Clemente, 1999)(...). As razões da eclosão de tantos dialetos são de fundo histórico. Com a unificação da Itália em 1919, a língua oficial passou a ser o italiano. É nesta época que o Trentino e a Ístria passaram a fazer parte da Itália atual. Como conseqüência, mesmo aqueles dialetos que tinham mais prestígio foram aos poucos cedendo terreno para a língua tida como oficial. As pessoas precisavam aprender a língua oficial, isto é, o italiano, como forma de garantir empregos melhores, como também para poderem acompanhar a evolução cultural, tecnológica e científica que se operava no país”. (In.: MENGARDA, E. J. Gênese e evolução dos dialetos Trentino e Vêneto. *Working Papers em linguística*, UFSC, n.5, 2001, p.45). No que se refere à unificação do território italiano, encontra-se, em outro trabalho da área, o seguinte histórico: “É importante notar que a Unificação Italiana ocorreu apenas alguns anos antes da grande imigração para o Brasil, e que não foi de modo algum um movimento único e consensual. A Unificação acontece em 1861, mas Veneza só foi anexada em 1866, Roma em 1870. A região de Trento só foi incorporada à Itália Unificada após a 1ª Guerra Mundial em 1919 e a questão dos Estados Pontifícios arrastou-se por décadas, sendo resolvida apenas em 1929 com a assinatura do Tratado de Latrão, já no governo fascista. Em função disso a capital do Reino da Itália de 1861 até 1866 foi Turim, depois Florença (1866 até 1870) e, só então, Roma.” (In.: SANTOS, M. O. A Imigração Italiana para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. *Revista Histórica*. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Edição nº 9, de abril de 2006).

¹⁰ Ressalta-se que há uma tensão no uso do termo ‘dialeto’ já que se supõe que há uma língua ‘culto’ ou ‘padrão’ que se sobrepõe a uma variedade menos prestigiada. No entanto, este termo é usado neste trabalho para se referir às variedades da língua italiana. Oficialmente, até 1919, o Italiano, tal como é hoje, não era

alterações e transformou-se em um dialeto novo, diferente de outros falados na Itália, como o *Trentino* e o *Bergamasco*, e do italiano oficial. Um panorama da diversidade linguística da Itália é ilustrado no mapa a seguir:



Fig. 1: Mapa dos dialetos falados na Itália.

Conforme aponta Paniz (2006), a imigração italiana no Brasil¹¹ procedeu de distintas regiões da Itália, sendo que os imigrantes italianos falavam, portanto, diferentes dialetos. De acordo com os estudos da área, com a unificação da Itália, na segunda metade do século XIX, era preciso o estabelecimento de uma língua oficial. Deste modo, a língua

reconhecido como a língua oficial do país, mas sim, os seus dialetos. (Cf. FROSI, FAGGION & DAL CORNO, 2008 E PANIZ, 2006).

¹¹ Um estudo detalhado da imigração italiana no Brasil pode ser consultado na obra de: TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

italiana oficial passou a ser o dialeto falado em Florença – o toscano, tendo sido escolhido em virtude de sua representatividade nas obras de Dante.

No caso da imigração italiana no Brasil, devido à crescente necessidade de comunicação entre os imigrantes das várias regiões do que hoje é a Itália, bem como em decorrência dos casamentos que eram realizados entre pessoas que falavam os diferentes dialetos, propiciou-se a formação de uma nova língua/dialeto, formada entre os dialetos Vêneto e o Lombardo e, mais tarde, entre os dialetos Trentino e Friulano. De acordo com Paniz (2006, p. 24)

(...) o Talian, a *coiné* Vêneta-Brasileira ou o Vêneto-Rio-Grandense, é falada juntamente com o Português Brasileiro. O Talian, aprendido somente no convívio familiar e social no plano oral, foi passado às gerações mais jovens. Mesmo fazendo alternância do seu uso com o Português Brasileiro, é possível, ainda hoje, encontrar falantes desse dialeto em Nova Roma do Sul no estado do Rio Grande do Sul e também em grande parte da Região de Colonização Italiana. O Talian, de um lado, ainda se identifica na sua estrutura com os dialetos italianos que o formaram e, por outro lado, apresenta características próprias resultantes do cruzamento desses dialetos e do Português Brasileiro.

Esta descrição a respeito da organização social dos imigrantes e do funcionamento das suas línguas aponta para a complexidade do movimento que iriam vivenciar épocas mais tarde.

Entre as décadas de 30 e 40, momento em que eclode a Segunda Guerra mundial, inicia-se no Brasil um processo de nacionalização e de urbanização do país, acarretando a suspensão de fluxos migratórios. Concomitante a estas atitudes, começa a vigorar no país uma série de restrições sociais, políticas e econômicas. Segundo aponta Pereira (2000), os imigrantes “tornam-se suspeitos de conspirarem contra a unidade do país, sendo chamados de ‘quinta-coluna’, isto é, agentes dos países inimigos infiltrados em vários setores da vida brasileira”. (Op. Cit, 2000, p. 14)

Este momento é marcado por perseguições linguísticas, sendo a proibição do uso das línguas maternas dos imigrantes que viviam em solo brasileiro a imposição mais drástica. Houve o que se chama de “silenciamento linguístico”.

Os resultados do esforço político por unificar a nação brasileira e constituí-la com traços ‘genuínos’ são discutidos por Campos (2006). A autora, em seus estudos, afirma que a estratégia adotada – a proibição do uso das línguas e da difusão da cultura dos imigrantes – enfraqueceu estes grupos étnicos. Para muitos de seus falantes, resta um ar de línguas desprestigiadas, coloniais, arcaicas, ou ainda, representadas com um *status* de não-

língua, já que os dialetos de muitas etnias, que ainda hoje prevalecem, são considerados apenas como resquícios da língua trazida pelos seus antepassados.

Os estados do sul do país foram os que mais sofreram com a política do nacionalismo linguístico. Os imigrantes foram obrigados a não mais falarem as suas línguas maternas, devendo adotar o português nas suas interações sociais, com a ressalva de ser sem nenhum sotaque. À mínima desconfiança de estrangeiridade eram presos e confinados em cadeias.

Este silenciamento provocado pelo não uso das suas línguas, gerou, também, o silenciamento das histórias de vida de muitas famílias imigrantes. Há muitas famílias que desconhecem ou conhecem pouco sobre sua própria história: não sabem bem ao certo de onde vieram seus antepassados, por que e como vieram ao Brasil¹², já que as forças da repressão lhes impediam de falar sobre suas vidas, sobre sua memória, na sua língua materna. Muito do que se tinha escrito: cartas e obras literárias trazidas dos países de origem foram rasgadas e queimadas para que se construísse a nova história brasileira¹³. Neste caso, a interdição das línguas é, também, uma interdição na memória.

Nesse sentido, cabe dizer que se reconhece a existência das diversas comunidades de imigrantes no país, mas, ainda hoje, são poucos os trabalhos efetivos de recuperação e de manutenção destas línguas. No lado contrário desta realidade, é possível citar dois exemplos: 1) o IPOL¹⁴, em uma de suas intervenções, conseguiu que se voltasse a ensinar o alemão em algumas escolas da cidade de Blumenau – SC, juntamente com uma disciplina de *Educação Linguística*, ministrada ora em alemão, ora em português. Esta é uma das cidades, entre as várias existentes no sul do Brasil, com um estilo genuinamente alemão. 2) o estado do Paraná mantém o CELEM – Centro de línguas Estrangeiras Modernas. Neste centro, é possibilitada a toda comunidade, em praticamente todas as cidades do estado, a aprendizagem de duas ou mais línguas estrangeiras, incluindo as línguas de imigração das várias comunidades¹⁵. No entanto, no que tange às línguas de

¹² Ainda que, historicamente, os motivos das imigrações estejam documentados.

¹³ Essas afirmações decorrem, em parte, das experiências vivenciadas em família, cuja história da imigração é praticamente desconhecida por aqueles que constituem a segunda e terceira geração de imigrantes alemães.

¹⁴ O *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística* – IPOL – com sede em Florianópolis – SC é uma instituição de sociedade de direito civil que presta assessoria para a realização de projetos de interesse político-linguístico.

¹⁵ O CELEM foi criado pela Resolução nº 3.546/86, de 15 de agosto de 1986. Ele existe em 32 (trinta e dois) NRE (Núcleos Regionais de Educação), perfazendo um total de 473 (quatrocentos e setenta e três) estabelecimentos de ensino, com aproximadamente 38 (trinta e oito mil) matriculados em todo o Estado do Paraná. Destes estabelecimentos, 441 (quatrocentos e quarenta e um) ofertam a Língua Espanhola, 38 (trinta e oito) ofertam a Língua Francesa, 16 (dezesesseis) ofertam a Língua Alemã, 16 (dezesesseis) ofertam a Língua

imigração, o número de alunos é reduzido. Uma das justificativas dos alunos é de que, pelo fato de já saberem a língua, preferem estudar uma diferente para ampliar suas possibilidades de trabalho no futuro. O uso das línguas de imigração, em especial da língua ucraniana, no estado do Paraná, será discutido no capítulo de análise dos dados.

Existem outras justificativas pautadas em discursos sobre a aceitação da língua de imigração na comunidade em que vivem e, neste caso, principalmente os que saem das zonas rurais, ao chegar à cidade, deixam de usar a língua de imigração, substituindo-a pelo português. Os deslocamentos, neste caso, implicam também em deslocamentos em relação à língua a ser usada.

Na localidade em que a presente pesquisa foi desenvolvida, além de ter a oferta de inglês e de espanhol no currículo escolar, é oferecida a toda comunidade (para alunos e para os moradores da cidade) a oportunidade de estudarem as línguas de imigração¹⁶, o que muitas vezes não ocorre, por falta de interesse. Tal realidade, também é descrita por Altenhofen (2002), ao tratar do ensino da língua alemã no estado do Rio Grande do Sul.

Neste sentido, as experiências que se realizam via determinadas instituições, de restabelecer o ensino das línguas, neste caso, são válidas como estratégias para evitar o seu desaparecimento total como língua. No entanto, entende-se que as marcas do apagamento são indelévels ao sujeito, à sua memória e à sua história.

Deste modo, tem-se esta tensa realidade: de um lado políticas linguísticas que, de maneira geral, insistem em não considerar a realidade multilíngue do país e, de outro, os imigrantes que, cada vez mais, por decisão própria ou pelas imposições do contexto, deixam de usar a sua língua familiar ou do entorno. Nas duas situações, o que permanece é o apagamento das línguas. Por outro lado, é importante levar em conta que tal situação revela-se delicada, já que o apagamento das línguas ocorre de forma gradual, o que pode ser resultado de uma oferta frágil, ao mesmo tempo, espera-se que haja adesão imediata, mas pouco se faz para atrair alunos, por vezes.

Como pode ser observado, evito usar o termo língua materna ou primeira língua, já que me alinho ao estudo de Altenhofen (2002) e Schumm (2004) a respeito de que, em meio à mistura das línguas, no caso de aquisição em contextos bilíngues, não se

Italiana, 15 (quinze) ofertam a Língua Inglesa, 09 (nove) ofertam a Língua Japonesa, 08 (oito) ofertam a Língua Ucraniana, 02 (dois) ofertam a Língua Polonesa e 01 (um) oferta a Língua Mandarim.

¹⁶ Cabe dizer que o governo financiou a elaboração de material didático específico para o ensino de língua ucraniana. Porém, o material foi elaborado desconsiderando, em grande parte, a realidade da comunidade, a língua viva, pautando-se em exemplos descontextualizados. (KRAUSE-LEMKE, 2007)

sabe qual língua, de fato, constitui a língua-mãe, primeira ou segunda língua. Altenholffen (2002), em sua discussão a respeito do conceito de língua materna no campo da linguística, afirma que:

A solução encontrada (...) foi descrever a língua materna como um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes, válidos para um determinado momento da vida do falante, os quais englobam a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se, porém geralmente como a língua dominante, f) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, d) provida de um valor afetivo próprio. Em relação ao bilingüismo precoce e simultâneo, é pertinente admitir a possibilidade de falantes com duas línguas maternas, apresentando um domínio equivalente em cada língua. (Op.Cit., 2002, p.13).

Desse modo, os movimentos políticos pelos quais o Brasil passou obrigaram os imigrantes a buscarem (e assimilarem) novas identificações que se integrassem à cultura local e nacional que tentavam instaurar. No entanto, ainda que os costumes, a cultura, a língua dos povos imigrantes tenham sido silenciadas por um tempo (cf. CAMPOS, 2006), elas funcionaram à margem das imposições políticas da época e foram mantidas nas conversações familiares e nos ritos religiosos, sobretudo. Hoje em dia, as línguas de imigração constituem um patrimônio cultural sendo que, em algumas partes do país, são divulgadas com fins comerciais e turísticos, assim como acontece na parte sul do Brasil.

Em vista disto, entram em evidência a documentação e as pesquisas acerca do uso e da aprendizagem das línguas nesses contextos. Elas são realizadas principalmente por aqueles que, de alguma forma, fazem parte das segundas e terceiras gerações de imigrantes e que, partindo de suas experiências pessoais, buscam compreender o processo de escolarização pelo qual passaram e que, ainda, conserva-se em muitos municípios do interior do Brasil, cujos alunos podem adquirir primeiramente a língua de imigração, ou, ainda, adquiri-la juntamente com o português.

Assim, como sinalizado anteriormente, o Brasil, ainda hoje, conta com uma série de imigrações: a alemã e a italiana no sul do Brasil e no Estado do Espírito Santo. Já no estado do Paraná, encontra-se a maior diversidade de etnias: eslavas (ucranianos e poloneses), orientais, alemães e italianos.

Desde sua chegada, essas comunidades de imigrantes foram organizadas, sobretudo com o apoio da Igreja, que serviu como elo de ligação entre as famílias e o seu país de origem. Tais comunidades bilíngues, ainda hoje, mantêm meios de comunicação nas diferentes línguas de imigração, sendo que muitos programas de rádio são realizados

em pomerano ou em alemão, em talian, no Rio Grande do Sul; em Santa Catarina, em alemão, e em ucraniano, no estado do Paraná. Um pouco dessas culturas, de sua organização social e da manutenção das línguas de imigração estão registradas em pesquisas na área da sociolinguística e da sociolinguística interacional, as quais discorrem sobre questões de contato e de uso das línguas, e buscam compreender o seu funcionamento e o seu ensino em diferentes comunidades bilíngues. Dentre esses estudos destacam-se os seguintes: Estudos sobre o contexto bilíngue português-alemão: Altenhofen (1990; 1996; 2002;); Jung (2003); Vandresen (2006); Bäernst-Fürst (1989); Português-ucraniano: Ogliari (2001); Gärtner (1998); Português-talian (vêneto): Paniz (2006) e Festugato (2005).

Esses estudos registram as diferentes realidades da escolarização em contexto multilíngue e fomentam o debate sobre o tema em cenário brasileiro. Apresentam aspectos de como se dá a prática da escolarização nestes locais, os quais não contam com uma política de planejamento linguístico e educacional coerente com a realidade estabelecida. Esses trabalhos, dada a sua natureza, pautam-se nas relações entre a língua de imigração e o Português. Saliento que, no presente estudo, por sua vez, a ideia é a de problematizar o ensino de língua estrangeira em comunidades multilíngues.

2.2 A língua ucraniana na região centro-sul do estado do Paraná

A região em que esta pesquisa foi desenvolvida está localizada no centro-sul paranaense, conforme mostra o mapa (Fig.2), em uma localidade que se chama Prudentópolis. Este município reúne a maior imigração de ucranianos no Brasil, sendo que o Brasil consta como o maior número de imigrantes na América Latina, seguido da Argentina.

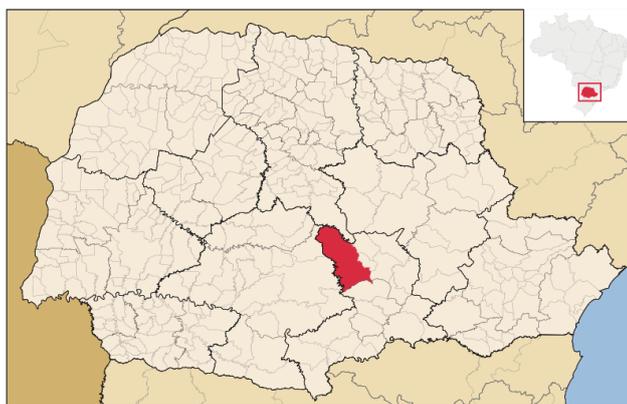


Fig. 2 - Mapa do Estado do Paraná – Localização da Cidade de Prudentópolis

Segundo Haineiko (1985), pequenos grupos de famílias ucranianas começaram a vir ao Brasil no ano de 1876 e, na sequência, entre os anos de 1884 a 1891. Porém, a data que é considerada a basilar para historicizar a vinda dos imigrantes ao Brasil é o ano de 1895, quando aproximadamente 5.500 ucranianos desembarcam em Paranaguá - PR¹⁷. Em sua maioria, vieram da Galícia (Ucrânia Ocidental) território que pertencia à Áustria, por intermédio de agentes de imigração na Europa, com promessas de terra e melhores condições de vida, já que estavam sofrendo imposições no Czarismo da Rússia e da Ucrânia Oriental. Tais regiões sempre estavam em intensos conflitos políticos.

Da sua chegada a Paranaguá, foram encaminhados a Curitiba, para que na capital do Estado fossem destinados às suas terras, dirigindo-se, inicialmente, para o norte de Santa Catarina (hoje municípios de Itaiópolis, Papanduva e Santa Terezinha). No Paraná, foram encaminhados para Prudentópolis, Mallet, Paulo Frontin, Paula Freitas, Rio Azul, sendo que a maior colônia de imigrantes ucranianos situava-se na região de Prudentópolis. Dos 51.008 habitantes da cidade de Prudentópolis contabilizados pela estimativa do IBGE, publicada em 2009¹⁸, estimava-se que aproximadamente 75% da população era de descendência ucraniana.

No período de desbravamento, os imigrantes tiveram que lutar contra a formação irregular das terras que lhes foram conferidas, contra a fome e, ainda, contra a intolerância dos nativos. De acordo com Haneiko (1985, p.47):

(...) 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 a foice, instrumento indispensável agora. A muito custo adquiriram foices, machados, cortadeiras e serras. As tendas ou barracos que construíram eram de pau, xaxim, e folhas de taquara. (...) Um povo profundamente religioso, praticante e acostumado às práticas espirituais: assistência às missas, freqüência aos sacramentos, apegados às suas tradições típicas, aos seus costumes, estava desprovido de tudo isso que tanto prezava.

É justamente quando a dificuldade em comunicar-se com os que já habitavam as regiões que foram povoar torna-se um empecilho maior do que a própria construção de uma vida nova, é que se revela a vontade de voltar ao seu país. Mas percebem que tal atitude já não é mais possível.

¹⁷ BURKO, V. *A imigração Ucraniana no Brasil*. 2ª Ed. Curitiba. 1963.

Mais longe de retornar ao seu país, e com a impossibilidade de se comunicarem, escrevem para suas igrejas na Ucrânia e pedem que sejam enviados padres para que esses venham (re)criar possibilidades de vida social.

Em 1896, as autoridades eclesiásticas da Ucrânia enviam um sacerdote para avaliar a situação dos imigrantes e, ainda no mesmo ano, enviam para a região de Prudentópolis dois padres para que realizassem os ofícios religiosos. Porém, como costume dos ritos orientais do país de origem, os padres eram casados, motivo pelo qual esses foram inicialmente impedidos de exercer o sacerdócio no Brasil. Mas, como um dos padres era viúvo, este foi autorizado a realizar seu trabalho, tendo o outro retornado à Ucrânia.

Apesar de todas as dificuldades de adaptação, a preocupação principal era a vida religiosa e a educação. Assim, com o apoio da igreja, constroem escolas e estas são administradas por ela. Hauresko (1999), ao fazer um levantamento histórico da imigração ucraniana no Paraná, afirma que até o ano de 1914 existiam 22 escolas para imigrantes ucranianos, com uma média de 630 alunos no total, sendo que estas eram mantidas financeiramente por Conselhos Escolares. Nessas escolas, a educação priorizava o ensino em/da língua ucraniana, a sua cultura, bem como o seu rito religioso, os quais eram considerados vitais para a preservação dos seus costumes.

Constata-se, assim, que a religião exerceu, e ainda exerce, um papel fundamental na preservação dessa minoria linguística no Paraná, já que grande parte dos ritos religiosos do catolicismo ortodoxo é, até hoje, realizado em língua ucraniana.

Um estudo realizado por Ogliari (2001) constata que o idioma ucraniano e a situação bilíngue português/ucraniano existente naquela comunidade têm sua preservação marcada por dois fatos: as células familiares e os ritos religiosos católicos. Constata também que, com a chegada de novos habitantes, e com o povoamento da zona urbana da cidade, muitos estão deixando de usar o idioma, isso porque a comunicação se realiza essencialmente em Português. A entrada de novas religiões também tem influenciado o não uso do idioma, já que, conforme relata uma de suas informantes: *“o ucraniano só atrapalha a gente e os filhos, eu já deixei de ensinar faz tempo. Nós não precisamos mais falar com o padre, nem ir na missa...”* (Entrevista n. 04, 2000). Op.cit. (2001, p. 71)

¹⁸A informação sobre a contagem da população está disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf. Acesso em: 26 de setembro de 2010.

Deste modo, com este enunciado, que caracteriza o idioma étnico como algo acessório, sem utilidade e que pode, portanto, ser deixado de lado, seguido do processo de urbanização e do imperativo de se aprender outras línguas, principalmente na escola, é que o uso deste idioma vem se perdendo e sendo substituído pelo Português, de forma lenta, mas constante. Um destes imperativos refere-se ao português que, como língua oficial, língua por meio da qual se ensina (e se aprende, muitas vezes, somente na escola), língua dos documentos e da mídia, está sobrepondo-se ao ucraniano. Para muitos falantes bilíngues, principalmente os que vivem na zona urbana da cidade, resulta desprestigiado usar o ucraniano em suas conversas, por isso o deixam para suas interações familiares, entre amigos, uso que é compartilhado e legitimado entre seus pares.

Esta atitude – a de desconsiderar o conhecimento da língua ucraniana – ao enunciar “*o ucraniano só atrapalha a gente e os filhos*” pode estar atrelado ao que Goffman (1988) denomina como *estigma*, ou seja, a marca que um indivíduo carrega e que, muitas vezes, torna-o inabilitado para a sua inserção social plena. A marca de estigma é uma construção social e é sempre definida por outrem – em oposição a algo que é considerado ‘normal’. Neste caso, pode-se entender que o uso da língua de imigração incorre na vinculação da pessoa que o faz a algo que é *estigmatizado*. O uso do português, por outro lado, estaria relacionado a algo *naturalizado*.

Esse processo resulta, assim como alertado anteriormente, no apagamento longitudinal não somente da língua, mas da cultura e dos costumes que são pertinentes à origem dessas pessoas. Muito antes de serem considerados como partes importantes e fundamentais da constituição das suas identidades, os elementos que remetem à sua cultura materna – aquela desenvolvida no entorno familiar – são concebidos como cicatrizes de algo que deve ser apagado. Logicamente, acredito que não deva se tratar de uma decisão fácil, por outro lado, para algumas pessoas, livrar-se do estigma, parece garantir-lhes um lugar em seu entorno social, principalmente para as pessoas que migraram da zona rural para a cidade. Por outro lado, o conhecimento da língua e a preservação de sua cultura poderiam servir para estreitar laços culturais e comerciais com a Ucrânia¹⁹.

¹⁹ Por outro lado, essa aproximação vem sendo efetivada através de parcerias entre a Universidade Estadual do Centro-Oeste em conjunto com o Consulado da Ucrânia em Curitiba, bem como através da Representação Central Ucraniano-Brasileira, do NEES (Núcleo de Estudos Eslavos) e do Grupo de Pesquisa “Língua, História e Literatura Ucraniana”.

No entanto, há relatos a respeito de situações diferentes desta, foi o que ocorreu em uma sala de aula de língua espanhola, em uma escola localizada no perímetro rural. A professora de língua espanhola, também falante de ucraniano, quando da explicação de conteúdos da língua espanhola, avisos, propostas de exercícios, já usou o ucraniano como língua de interação. Ou seja, em alguns momentos torna-se língua de ensino e ganha importância por seu uso institucional. A professora relatou-me que tal uso ocorria para motivar os alunos para as atividades, verificar sua compreensão do que estava sendo ensinado e estabelecer uma comunicação mais efetiva com seus alunos em sala de aula.

A cena descrita pela professora demonstra a existência de cenários multilíngues em sala de aula. No entanto, sua afirmação não nos deixa evidências se esta estratégia era, de fato, legitimada entre alunos e professores, ou se ocorria de forma esporádica, como uma forma de ‘burlar’ padrões interacionais esperados para uma aula de língua estrangeira.

Ao considerar o enunciado pela docente, no capítulo seguinte detenho-me no estudo do ensino de línguas em contextos multilíngues. Para tanto, realizo uma retomada das principais correntes, nos modelos clássicos, que explicam a aquisição e aprendizagem de línguas. Em seguida, mobilizo alguns conceitos da sociolinguística em relação à alternância linguística, para discutir, posteriormente, a noção de gestão de línguas como prática que contribui para o desenvolvimento de saberes plurilíngues.

CAPÍTULO 3: O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

3.1 A aquisição de Línguas: teorias e modelos

Neste tópico, objetivo retomar alguns estudos já realizados no campo da aquisição de línguas. Este tema, dada a diversidade de suas abordagens, gera posicionamentos bastante controversos entre os pesquisadores, sendo que seu estudo engloba, por isso, vários enfoques e perspectivas. Essas diferentes perspectivas organizam-se em torno de concepções sobre o que seja uma língua, a sua aquisição, bem como ao papel que o sujeito desempenha nesta prática. Historicamente, são pautadas por modelos, que se transformam em teorias, sendo estas as principais: o Condutismo, o Inatismo e o Sócio-construtivismo.

O primeiro está baseado em leis de causa e efeito, sendo a repetição o mecanismo que permite a aquisição. Neste caso, a criança desempenha um papel passivo no processo, já que lhe cabe somente imitar o enunciado. O segundo modelo nasce em contraposição o anterior, através da formulação chomskiana do conceito de *gramática universal*. A aquisição, portanto, não se daria por repetição, nem por imitação, mas por um mecanismo genético, capaz de processar o *input* recebido do contexto. Entram em jogo, nesta teoria, questões referentes à criatividade no uso da linguagem, já que a criança cria hipóteses a respeito da língua que está aprendendo. A última concepção postula que a aquisição se dará através da mediação e põe a centralidade do processo de aquisição na língua e no outro (alguém mais competente). O foco, neste caso, não se encontra na sentença, mas no diálogo produzido em interação. Esta teoria baseia-se, portanto, na concepção de desenvolvimento linguístico fundada na ação da criança sobre a língua.

Conforme o seu desenvolvimento e de acordo com a sua aplicação (se à aquisição de língua materna, língua estrangeira), são focalizados diferentes aspectos da aquisição: o contato entre línguas, a interferência, a transferência, a noção de erro, a noção de interlíngua, tal como propõem os estudos contrastivos ou, ainda, os estudos em

linguística cognitiva, os quais aportam, na atualidade, a influência contrária, não da L1 na L2, mas da L2 ou L3 na língua materna ou na primeira língua. (Cf. ARCHIBALD, 2004)

Há, também, outra vertente dos estudos da aquisição pautada, sobretudo, na dinâmica do ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula considerando, para tanto, os processos interacionais nela desenvolvidos. Neste sentido, o exame do ensino, da aprendizagem e do uso das línguas não está ligado a uma visão de erros, transferências, interferências, mas às práticas desenvolvidas e ao que estas práticas significam nos contextos criados pelas interações. Tais processos encontram-se descritos em estudos desenvolvidos em contextos plurilíngues a respeito da análise das interações como marcas do processo de aquisição (PEKAREK & MONDADA, 2004; MOORE, 2001); ou, ainda, sobre a alternância de línguas no desenvolvimento de atividades em sala de aula de língua estrangeira. (UNAMUNO, 2008);

Esta é uma das grandes linhas de pesquisa abertas pela sociolinguística e pela sociologia da linguagem. Quem inaugura esta corrente é a sociolinguística americana, através das pesquisas de Ferguson (1974) e Fishman (1979). O foco nos aspectos interacionais será desenvolvido mais tarde por Gumperz (1982), que adota para si os princípios da etnografia da comunicação (HYMES, 1972; ERICKSON, 1986). Neste sentido, a língua afasta-se de uma mera caracterização de *sistema* ou de *produto* e reveste-se de um aspecto de *prática* (HALL, et. Al., 2006).

3.2 O Conceito de bilinguismo e diglossia

Na tentativa de compreender como funciona a prática bilíngue levada a cabo na comunidade pesquisada é importante revisitar conceitos considerados importantes como ponto de partida, quais sejam: bilinguismo e diglossia.

De um lado, a linguística da aquisição se detém na análise do processo de aquisição desde o ponto de vista da apropriação de outro sistema linguístico. Considera, portanto, as interferências como fenômenos individuais e negativos, já que prejudicam a relação do aprendiz com a L1 e a L2. De outro, a linguística do bilinguismo acredita num conhecimento partilhado entre L1 e L2 e concebe a aquisição de outra língua como um enriquecimento do repertório linguístico do aprendiz. Assim como já mencionado neste texto, os processos linguísticos relacionados à aquisição (as interferências, transferências e trocas de línguas), revelam-se como situações positivas, pois são decorrentes do

engajamento do aprendiz em contextos sociais e discursivos específicos e respondem a uma estratégia comunicativa.

Para tanto, este estudo adota, para compreender os fenômenos que perpassam a sala de aula, mais uma linguística do bilinguismo que uma linguística da aquisição, conforme diferenciação proposta por Py (2004).

A introdução às discussões concernentes ao uso sistemático de mais de duas línguas em uma mesma sociedade foi estudada inicialmente por Ferguson (1974), sendo que o termo diglossia passou a ser utilizado relacionado às comunidades linguísticas que reconheciam o uso de duas ou mais línguas ou diferentes níveis de comunicação interna. A utilização de uma ou mais línguas independentes, dentro da mesma sociedade, bem como a sua manutenção estável, dava-se em função de dependência à outra língua, também estável. Deste modo, enquanto um conjunto de condutas, atitudes e valores eram expressos em uma língua, outro conjunto de condutas, aptidões e valores eram expressos em outra, sendo ambos os conjuntos aceitos como culturalmente legítimos e complementares, sem conflito.

Tal diferença se produzia entre uma língua A (alta – de mais prestígio), usada em celebrações religiosas, na educação, governo e na educação, enfim, na cultura formal, em contraposição a uma língua B (baixa – menos prestígio) usada no lar, em conversas informais, no trabalho cotidiano. Para Ferguson, a língua A estaria superposta à B, por sempre ser aprendida mais tarde, em contexto formal.

Já Gumperz (1982) aportou contribuições no sentido de não somente considerar que havia situações multilíngues nas quais se reconhecia a existência de várias línguas, mas, também, sociedades que usavam sistematicamente dialetos ou níveis linguísticos funcionalmente diferenciados (FISHMAN, 1979, p. 120).

Na definição de Calvet (2002) é retomada a definição de Fishman (1979): a diglossia constitui-se de uma variedade alta que se impõe a uma variedade baixa, sendo que a variedade A (alta) é usada nos discursos, nas correspondências, na igreja, e a variedade B (baixa), é usada nas conversas familiares, na literatura popular. Portanto, enquanto a diglossia é um fenômeno social, o bilinguismo é um fenômeno individual. A partir destas considerações, Fishman propõe um quadro, no qual sistematiza as relações possíveis entre bilinguismo e diglossia. Apresento-o a seguir:

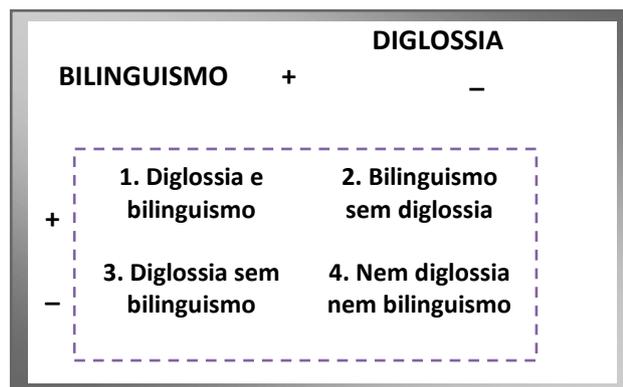


Fig 3: Calvet (2002, p. 61)

No primeiro caso tem-se a relação entre diglossia e bilinguismo, caracterizada pela existência dos dois processos. O Paraguai e o Canadá são países em que há tanto o bilinguismo quanto a diglossia. No primeiro, quase a totalidade da população se comunica em espanhol e em guarani. O espanhol, como exemplo de língua A, é usada para assuntos ligados à educação, leis, governo e o guarani para as relações familiares. No Canadá as duas línguas – francês e inglês – funcionam como línguas oficiais do país, sendo que as publicações legais e rótulos de produtos, por exemplo, constam nas duas línguas. Na atualidade, o uso das duas línguas ocorre de forma alternada, já que nem toda a população do Canadá é considerada bilíngue.

Na situação de bilinguismo sem diglossia, Fishman postula que a revolução industrial foi crucial para que os falantes abandonassem a sua língua de intercambio social, para adotar o padrão associado aos modelos de produção (FISHMAN, 1979, p. 131). Trata-se, conforme propõe Calvet (2002), de situações instáveis e de transição entre uma diglossia e outra organização da comunidade linguística.

Em relação à diglossia sem bilinguismo, uma parte da comunidade fala uma Língua A e outra só fala a língua B. É apontado como exemplo deste tipo de situação o czarismo na Rússia, em que a nobreza falava o francês e o povo, o russo. No caso de nem diglossia nem bilinguismo, só se poderia imaginar tal situação numa comunidade muito pequena.

Em síntese, o bilinguismo é uma caracterização da versatilidade linguística individual, uma manifestação da competência linguística do falante. Já a diglossia está relacionada a como as línguas organizam as práticas linguísticas na sociedade, seja para cumprir com determinadas funções sociais, políticas e culturais, seja relacionadas às

formas pelas quais o falante faz uso das línguas que são faladas na sua comunidade. Como postula Fishman,

¿En qué circunstancias actúan los bilingües sin el beneficio de un consenso bien entendido y ampliamente aceptado respecto al *qué* lengua se ha de usar entre cuáles interlocutores para comunicar *qué* temas o *para qué* fines? ¿En qué circunstancias pierden las variedades o lenguas implicadas funciones separadas bien definidas o protegidas? En una palabra, estas son las circunstancias del cambio social rápido, del desasosiego social grande, del abandono extendido de normas anteriores antes de la consolidación de otras nuevas. (FISHMAN, 1979, p. 129-130)

Na comunidade pesquisada, a vitalidade de uma língua B – imigração em relação a uma língua A – oficial, é mantida nos falares cotidianos, em algumas publicações, em celebrações religiosas. Nesse sentido, ainda que haja uma fronteira clara entre uma língua A (oficial) e uma língua B (minoritária), sendo elas línguas diferentes e com suas variedades, as funções e os usos da língua de imigração (B – ucraniano) se misturam com os da língua (A – português), não correspondendo exatamente às descrições propostas por vários sociolinguistas. Pode-se pensar que há duas variedades para cada uma das línguas: para a língua A (variedades A e B) e para língua B (variedades A e B).

3.3 A Alternância e mistura de línguas em contexto de aprendizagem

Para o desenvolvimento deste tópico, assim como para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, a opção teórica a ser adotada como parâmetro será a da sociolinguística, em contraposição às abordagens que explicam a aquisição pelo viés exclusivamente cognitivo. Como foi explanado, o foco exclusivamente cognitivo recai sobre o mapeamento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. As situações de alternância de línguas, transferências e interferências são, geralmente, consideradas como erros, competência provisória ou, ainda, como desvios à norma. Por outro lado, desde a perspectiva da sociolinguística, estas mudanças de/entre línguas constituem-se como recursos para atingir um determinado fim comunicativo. O foco recai mais sobre como o conhecimento na língua vai sendo construído e utilizado. Considera-se, portanto, o processo.

Como já afirmado, a língua de imigração atinge outros domínios da sociedade e de circulação, não se restringindo simplesmente à função de língua do entorno familiar.

Em vista disto, é importante compreender o que implica o contato entre línguas, de forma geral e, também, nas salas de aula, em particular.

Como se pode observar, os fenômenos relativos ao contato de línguas podem ser estudados de diversos pontos de vista. No entanto, existem duas grandes tradições: de um lado aqueles estudos que se interessam pelo impacto que o uso de mais de uma língua tem nas línguas em contato, assim como as restrições sintáticas que afetam a alternância de línguas (Cf. POPLACK, 1980; MUYSKEN, 1995). Por outro lado, encontram-se as disciplinas sociais, especialmente a Sociolinguística, cujo trabalho contribuiu para entender as variedades sociais relativas a tal fenômeno, sejam estes de caráter *global*, tal como pontua Myers Scotton (1993; 2006) e Heller (1995), de caráter *contextual* (GUMPERZ & HYMES, 1972; GUMPERZ, 1982) e de caráter *local* (AUER, 1984 e 1998). Ambas as linhas tiveram um importante impacto nos estudos que relacionam a troca, a alternância e a mistura de línguas com os fenômenos de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

A situação de contato e da alternância de línguas é considerada, portanto, como um aspecto natural e importante para os bilíngues, já que o seu emprego está ligado a uma estratégia de comunicação dentro do discurso. Neste sentido, tal função nunca é realizada de forma brusca, mas quando os termos empregados em uma segunda língua apresentam combinações plausíveis de serem usados na primeira língua (LARANJEIRA, 2005).

Assim, a alternância linguística pode ser classificada de três formas diferentes: i) *emblemática*, através de uso de constituintes que podem se mover dentro do discurso, já que estão desconectados sintaticamente. Seu uso está atrelado a interjeições, fórmulas sociais, exclamações, o que não implica um conhecimento aprofundado das línguas em questão; ii) *interoracional*, através da alternância entre uma língua e outra, do que se depreende a necessidade de um bom conhecimento das duas línguas utilizadas; e iii) *intraoracional*, quando a alternância se produz dentro da mesma oração, podendo também ser denominada de mistura de línguas (LARANJEIRA, 2005).

Um elemento importante que é tratado por alguns pesquisadores refere-se à definição de uma língua de base, ou seja, o ponto de partida para que se estudem as manifestações linguísticas relacionadas à alternância.

A definição de uma língua de base, ainda segundo Laranjeira (2005), pode ser feita de três diferentes perspectivas: a) *psicológica*: a língua base é a língua dominante usada pelo falante bilíngue, já que esta teria mais importância para estudar as práticas

linguísticas nas quais se observam as alternâncias; b) *sociolinguística*: a língua base se definiria pela situação do discurso, ou seja, pelo código linguístico não marcado; e, c) *gramatical*: a língua base pode ser a língua que impõe uma restrição particular em um caso concreto de alternância.

Porém, a definição de uma língua base em uma conversação bilíngue ou multilíngue é rechaçada por grande parte dos pesquisadores, por tratar-se de um elemento de difícil definição. As perspectivas apresentadas podem, facilmente, levar ao engodo de que falantes multilíngues realizam alternâncias somente em uma direção: da língua na qual acreditam ter menos competência para a língua de mais competência. Como poderá ser visto no decorrer deste estudo, as professoras e alunos utilizam-se da alternância de línguas a partir de diferentes estratégias, nem sempre correspondentes aos modelos antes apresentados. Como afirma Mozzilo (2009, p. 186):

Durante a mistura de códigos é difícil determinar qual a língua de base da conversação, já que a mescla passa a ser o padrão de interação. Embora saibam que há mais de um idioma sendo utilizado, os falantes alternam-nos tão frequentemente que essa alternância passa a ser a forma não-marcada de conversação. Trata-se de um fenômeno transitório e intermediário entre o code-switching e a fusão de letos. Por fusão de letos entende-se uma variedade mesclada estabilizada, ocasionada pela mistura de códigos, decorrente, por sua vez, da alternância de códigos.

Em vista destas considerações, é possível, também, classificar a alternância de línguas com relação às suas funções, as quais estão englobadas em duas consideradas fundamentais: a função *situacional* e a *metafórica* (GUMPERZ, 1982).

No primeiro caso, a alternância se dá condicionada pelo modo com que cada língua se liga a situações sociais específicas. Diferencia-se, portanto, da diglossia, pois não está implicada uma mudança de uma língua A para uma língua B, ou seja, de uma variedade alta a uma variedade baixa. Assim, pois, ainda que as mudanças de língua sejam feitas de forma inconsciente, sem que os falantes atribuam um motivo determinado, elas são regidas por certas motivações, tais como: aproximar-se do interlocutor, conseguir mais expressividade naquilo que quer comunicar, entre outros. Em síntese, ocorrem por razões extralinguísticas.

No que diz respeito à função metafórica, ocorre quando se usa uma língua relacionada a uma situação social particular, em outra, motivada, portanto, por razões inerentes ao contexto estabelecido pelo discurso e/ou pela interação (UNAMUNO, 2008).

Postulada originalmente por Gumperz, esta diferença entre a troca de línguas situacional e troca metafórica foi logo reformulada em distintas ocasiões (AUER, 1995 e ALVAREZ CÁCCAMO, 1990). No entanto, existe um consenso no campo da sociolinguística que considera que existem basicamente dois tipos de alternância entre línguas. Na primeira, chamada por Nussbaum (1998) de ‘comutação’, está implicada uma mudança em algum dos parâmetros que definem o contexto. Tal como postula Gumperz (1982), as alternâncias entre línguas funcionam como pistas de contextualização que guiam os falantes na compreensão da atividade social na qual participam. Ao utilizar-se da comutação de língua se está sinalizando uma mudança, seja na configuração dos participantes, no tema ou tópico da interação, ou, ainda, na atividade que se realiza, entre outros.

Este tipo de mudança entre línguas pode se dar, por exemplo, no uso de uma L1 em aulas de língua estrangeira para sinalizar aos alunos a mudança de uma atividade didática, ou ainda, a finalização da aula. Tal processo pode ser evidenciado no excerto que segue, mas de forma inversa: desenvolve-se uma atividade interacional na L1 – o português²⁰ e passa-se para a língua espanhola – considerada a língua de trabalho. Este evento discursivo deu-se na escola rural, quando tive a oportunidade de explicar o trabalho de pesquisa e, em consequência, solicitei as autorizações para o uso das gravações e dos registros coletados na pesquisa. O processo de comutação, portanto, revela-se na tomada de turno da professora, iniciando a nova sequência conversacional em língua espanhola.

[AER- 24.04.2009]

C: Todos já entregaram? (Alguns alunos ainda entregam a folha com as assinaturas. Volto para o fundo da sala e a professora começa a dar aula).

Profa: Entonces ¿volvemos al texto y a la actividad que ustedes tienen? Es solo para recordar. °Silencio°. ¿Dé qué trató el texto?

Aluna 1: É (::) batatas fritas

Profa: ¿Qué?

Alunas 1: Batatas fritas

Profa: Batatas fritas, isso. **¿Cómo son las batatas fritas?** Son... -

²⁰ Como se verá na análise dos questionários (perguntas 2 e 3 da escola localizada no perímetro rural, especialmente) sobre a definição de qual seria a sua primeira língua, considerarei, desde a perspectiva do bilinguismo anunciado, que tanto o português quanto o ucraniano se constituem a L1 destes falantes.

Aluno 1?: Amarelas

Profa: **Sí ¿y son llenas de qué?** (..) (Os alunos não respondem a pergunta) **ellas (::) ¿si nosotros consumimos hacen bien para nuestra salud?**

Aluno?: **No**

Profa: **No, ¿por qué no? ¿Qué que ellas tienen que no hace - (bien) ¿muchas?**

Alunos: [Gordu:ras]

A comutação de língua implica uma negociação da língua base da interação, em outras palavras, uma proposta por parte de alguns dos interlocutores para mudar a língua que foi escolhida para o desenvolvimento de determinada atividade. Ainda, segundo Nussbaum (1998), o segundo tipo, chamado de alternância de línguas, diferentemente do primeiro, não indica uma mudança contextual. Trata-se mais de um uso bilíngue que não comporta uma negociação da língua base ou dominante na qual se desenvolve a atividade comunicativa. Tal uso pode ser evidenciado pelo segmento a seguir:

[AEC - 09. 10. 2008]

Profa - **Por favor, entrega estas hojas una para cada uno** (a professora pede isso a um dos alunos) **el espacio es pequeño porque la maestra está economizando dinero.**

Aluno 1 - aiaiaia

Profa: **Mientras esto vamos leyendo**

Aluno 2: [sorria você está na R.] (O aluno fala isso em relação ao uso da câmera e cita uma rede nacional de televisão. Tal inclusão no turno em que a professora explica as atividades causa risadas e todos começam a falar ao mesmo tempo)

Profa: **gente↑, ¿entonces vamos a hacer este trabajo?**

Aluno 1:↑que trabalho?

Profa: **Vamos a hacer este trabajo porque es un trabajo que exige mucho(:) mucha atención de todos a causa de que ustedes tienen que rellenar los huecos ¿sí? (::) de la canción(::) así como tenemos hecho siempre con las canciones y después vamos a mirar ehh (::) las palabras que no han conseguido y así por delante (::)¿Puedo poner ya o quieren esperar las demás letras?** (as folhas com a música continuam sendo distribuídas)

Alunos: sí↓

Neste exemplo de interação, observa-se um uso concomitante de duas línguas – o português e o espanhol. Não parece haver problemas de entendimento e, enquanto a professora propõe o uso da língua espanhola como língua de trabalho em sala de aula, os alunos utilizam-se do português para fazer comentários ou, ainda, responder às demandas da professora. No entanto, no segmento final, observa-se, o acolhimento da língua espanhola como a língua de interação.

Em contextos de aprendizagem de línguas, nos quais existem diferenças nas competências linguísticas dos alunos, parece importante distinguir dois tipos de alternâncias entre línguas: de um lado estão aquelas relacionadas a problemas de ajustes entre as competências necessárias para resolver uma atividade concreta ou entre as competências linguísticas entre os participantes. De outro, estão aquelas alternâncias que não se explicam por uma diferença entre competências, e sim pelo fato de que os falantes dispõem de mais de uma língua para se comunicar e exploram estrategicamente este recurso ao interagirem. As primeiras, seguindo Py (1991;1995), podem chamar-se alternâncias bilíngues ou multilíngues; já as segundas, alternâncias exolíngues.

O quadro seguinte, de Nussbaum (1998), serve para sistematizar esta diferenciação:

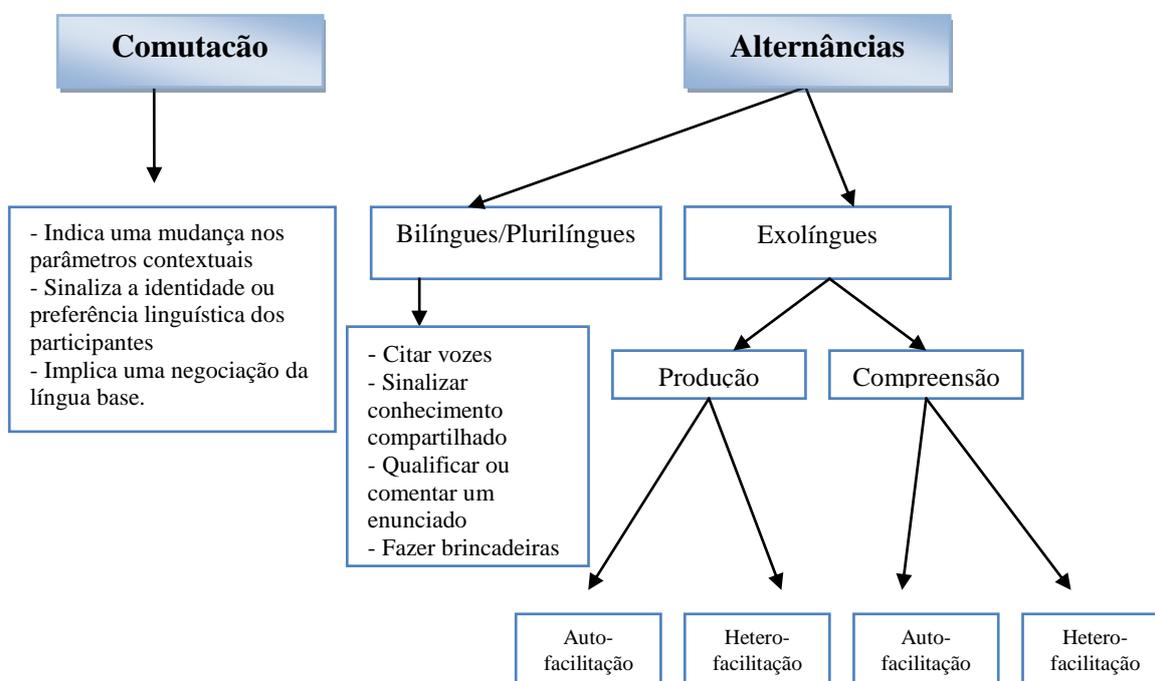


Fig 4: Nussbaum (1998) Tradução nossa

Assim como sistematizado no quadro, as alternâncias multilíngues servem, entre outras finalidades, para citar alguém ou algo do que foi dito; para evocar um conhecimento compartilhado entre os participantes; para comentar ou qualificar um enunciado dito por uma ou outra pessoa; ou ainda, para conectar elementos do discurso – através de palavras ou de conectores emprestados de outras línguas, para rir, fazer brincadeiras etc. Ainda que seja impossível fazer uma lista fechada dessas funções, estas parecem ser as principais.

De outro lado, as alternâncias exolíngues são explicadas pelo fato de que possam existir problemas na comunicação provocados pela não compreensão de uma atividade – por exemplo, resolver determinada tarefa exige dos alunos uma competência linguística que podem não ter, ou ainda, pela interação entre os participantes –, por considerarem que a explicação do docente não é compreensível por parte dos alunos por falta de conhecimento da língua em que se desenvolve a interação. Em ambos os casos, a alternância está motivada por ajustes relativos à compreensão ou à produção dos enunciados que acompanham a atividade. Quando é a própria pessoa que se ajuda (para compreender ou produzir algo na língua) por meio da mudança de língua, denomina-se autofacilitação; quando quem o faz é outra pessoa denomina-se heterofacilitação.

Durante uma aula de línguas estrangeiras, o uso de mais de uma língua não é somente habitual, mas também é um recurso empregado recorrentemente pelos docentes para ajudar aos alunos a desenvolver novos conhecimentos. No entanto, a alternância não é o único recurso linguístico de heterofacilitação usado pelos docentes. Como se verá nos dados, no contexto da sala de aula, as professoras facilitam a compreensão do que dizem em língua espanhola também através de outros meios, como a simplificação e a repetição, que são descritas em trabalhos da área da linguística aplicada como *Teacher Talk*²¹.

Já nos registros etnográficos gerados nesta pesquisa, isso acontece pelo uso de variedades mistas, ou seja, pelo uso de enunciados que se constituem de forma particular, como mesclas entre o português e o espanhol. Neste caso, diferentemente da mudança de línguas, a mistura de línguas ou de variedades é considerada um recurso que não explora comunicativamente o contraste entre sistemas linguísticos, mas os integra. Auer (1999) sinaliza que, no caso da mistura de línguas (*code-mixing*), é difícil identificar qual é a

²¹ Mais sobre a descrição deste procedimento pode ser consultado em: BRAZIL, D. SINCLAIR, J.M. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982, bem como em DALACORTE, M.C. A mudança de turnos na sala de aula de língua inglesa. *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, 2003 (35-56).

língua base ou língua da interação porque não existem preferências por uma ou outra, mas uma variedade definida pelo contato entre línguas diferentes.

Se, por um lado, muitos dos usos são considerados misturas de línguas, por outro, poderiam ser considerados como interferências ou empréstimos. Porém, desde o ponto de vista sociolinguístico e pragmático, parece muito mais interessante observá-los, assim como já foi salientado, não como um produto, mas como um processo. Deve-se considerar, portanto, o uso de palavras e expressões que pertencem a sistemas mistos; a preferência por palavras bivalentes e que funcionam em duas línguas pelo menos; a manutenção da sintaxe de uma língua com o léxico de outra, por exemplo, são recursos a serviço da criação de contextos discursivos mais transparentes para os interlocutores, sendo, pois, parte dos processos de heterofacilitação descritos anteriormente.

Ao focalizar a alternância de línguas como um recurso e como uma estratégia para um fim comunicativo, acredita-se que não há uma razão gratuita para a alternância de línguas (ou, também, a não-alternância), já que subjacentes a estas estratégias estão inscritas motivações, desejos e propósitos inerentes ao processo de comunicação. Acredita-se, portanto, que o uso das línguas é dirigido por um processo de gestão, caracterizado pela tomada de decisão, consciente ou não, em usar uma ou outra língua. Esta opção pode marcar, além de uma posição individual, também, uma posição política. Ou, ainda, como pontuam Aguilera & Busse (2008):

O uso da língua está relacionado, portanto, à formação de uma identidade étnica e lingüística, e seu caráter dinâmico representa-se num contexto complexo quanto à delimitação de cada uma nos processos de interação e de organização dos grupos sociais. (AGUILERA & BUSSE, 2008, p. 23)

Em vista disso, na seção seguinte, procurarei analisar o conceito de gestão das línguas em contexto multilíngue.

3.4 A gestão das línguas como reflexo do desenvolvimento de uma competência plurilíngue

Para dar continuidade a um dos objetivos desta tese, parece-me importante incluir um debate sobre os elementos que podem explicar a maneira como docentes e alunos gerenciam as línguas que fazem parte do seu repertório comunicativo. O termo ‘gerenciar’ em português faz alusão ao termo ‘gestión’, em espanhol, amplamente usado

em bibliografia estrangeira a respeito do ensino de línguas em contexto multilíngue. Assim, este termo está atrelado ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue que:

pot entendre's como uma capacitat individual de les persones que han après diverses llengües, la qual les fa diferents de aquelles que només en coneixen una (Cook, 2003, per exemple). Des de perspectives que tenem más en compte l'ús, la competencia plurilingüe pot ser descrita com la capacitat per emprar, amb finalitats comunicatives practiques, els recursos disponibles en diverses llengües. (CODÓ, NUSSBAUM & UNAMUNO, 2007, p.47)²²

Assim, pois, o conceito de gestão é importante em dois sentidos: em primeiro lugar, na sala de aula, ajuda os participantes a organizar o que acontece naquele espaço, ao mesmo tempo em que lhes permite construir e negociar diferentes identidades. Em segundo, a gestão das línguas pelos participantes pode ser compreendida como parte do processo de aprendizagem, oportunizando, assim, o incremento de sua capacidade plurilíngue.

Como sinalizei anteriormente, em situações multilíngues os falantes têm à disposição um repertório de formas verbais que pertencem a mais de uma língua. Inclusive, fazem parte deste repertório formas que eles criam de forma inovadora a partir de sistemas linguísticos diversos. Não é o caso de correlacionar tal construção ao que comumente se denomina de *portunhol*, ou seja, a mistura entre duas línguas, as quais podem ter um papel relevante no contexto escolar. No entanto, este repertório complexo e de geometria variável nem sempre se emprega de forma idêntica. Contrariamente, vai configurando-se de forma particular em função das atividades que os falantes devem resolver ou das identidades que querem fazer valer em ditas atividades.

Estas atividades, mais de tipos contextuais, podem ser organizadas de múltiplas maneiras, mas, talvez, para os propósitos deste estudo seria relevante mencionar a proposta de De Pietro, Matthey e Py (1989), reformulado por Nussbaum (1992;1998) através do seguinte quadro.

²² “Pode-se entender como uma capacidade individual das pessoas que aprenderam diversas línguas, o que as faz diferentes daquelas pessoas que somente conhecem uma. Desde perspectivas que consideram mais o uso, a competência plurilíngue pode ser descrita como a capacidade para utilizar, com finalidades comunicativas práticas, os recursos disponíveis em diversas línguas” (Tradução nossa).

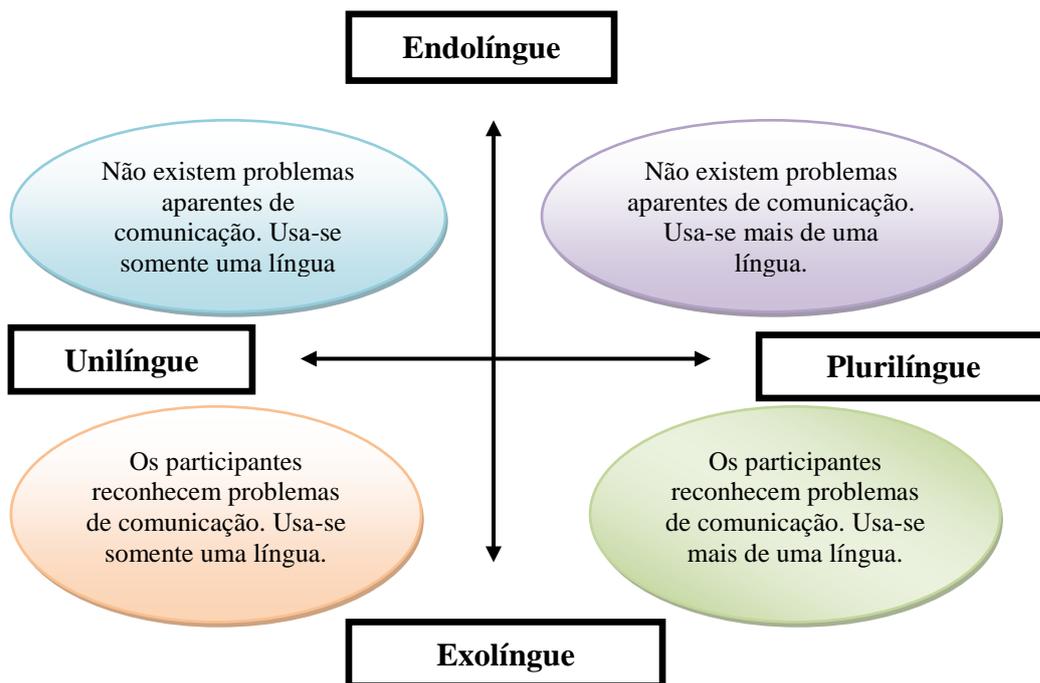


Fig 5: Nussbaum (1998) (Tradução nossa)

Para estes autores, existem dois eixos delimitados por polos opostos. O primeiro deles serve para diferenciar atividades nas quais os falantes reconhecem como legítimo o emprego de uma língua (*unilíngue*) ou mais de uma (*plurilíngue*). O segundo eixo diferencia atividades nas quais os falantes detectam problemas devido a uma distância entre as competências linguísticas exigidas pela atividade em relação às competências que dispõem no momento de resolvê-la, ou entre competência linguística de diferentes participantes (*exolíngue*), daquelas atividades nas quais os falantes não problematizam a língua ou as línguas, por considerarem, por exemplo, que as competências entre os participantes são simétricas ou correspondem ao que exige a tarefa que desenvolvem (*endolíngue*).

Com mostra o quadro, estes dois eixos se cruzam e delimitam áreas. Estas áreas são úteis para localizar as atividades em sala de aula. Por exemplo, na área A (*endo-unilíngue*), podem-se localizar atividades em que se emprega somente uma língua, tal como acontece nas explicações metalinguísticas efetuadas pelos professores nas aulas de língua estrangeira, nas que costumam empregar a língua oficial de forma quase exclusiva.

A gestão das línguas em sala de aula pode ser descrita como a forma em que se situam as atividades entre os polos *unilíngue* e *plurilíngue*. De um lado e, de outro, a forma como os participantes empregam uma ou mais línguas na comunicação ou na resolução de tarefas, problematizando-as, às vezes, em função dos saberes linguísticos necessários (polos *endolíngues* e *exolíngues*).

Em vista disso, alguns trabalhos recentes na área de segundas línguas e línguas estrangeiras postulam que, muito mais que competências linguísticas em cada língua, em situações nas quais se empregam mais de uma língua, os falantes desenvolvem uma competência particular, que Coste et. all (1997) e Moore (2009) denominam *competência plurilíngue*. Segundo estes autores, a competência plurilíngue não é soma de competências linguísticas em diferentes línguas e sim uma competência específica que se desenvolve a partir da necessidade que os falantes têm de gerenciar as línguas em diferentes situações da vida diária e da sala de aula. Assim, enquanto o multilinguismo se reporta à coexistência de várias línguas numa dada sociedade e um acúmulo de competências em blocos estanques, o plurilinguismo está relacionado aos usos que as pessoas fazem das línguas e, defende, portanto, a mobilização desses conhecimentos para um fim prático.

Moore (2009), ao defender uma proposta plurilíngue para a escola, a partir do estudo de Hornberger (2003), postula três estágios:

a) o estudo do nível macro e micro da análise de interações sociais e do uso das línguas em contexto – o que permitiria compreender melhor as situações de alternâncias linguísticas em função das características situacionais;

b) o estudo das diferenças entre os usos e valores concedidos à interação oral *versus* a tradição escrita por certas sociedades. Isso se daria pela análise do *continuum* oral-escrito, por exemplo, naquelas comunidades multilíngues que, muitas vezes, mantêm as línguas minoritárias, através da *tradição oral* em detrimento de oferecer uma formação que se enquadraria ao processo de *alfabetização*;

c) o estudo das funções e usos que cumprem as línguas ou as suas variedades para um dado locutor ou sociedade – monolíngues ou multilíngues – considerando como as línguas são usadas em diferentes contextos, bem como as funções sociais que desempenha em relação às situações de uso.

Como citado anteriormente, a noção de competência plurilíngue consiste em uma parte da competência pluricultural que as pessoas podem desenvolver, em interação,

numa multiplicidade de contextos, o que lhes permitirá atuar de maneira mais harmônica em uma sociedade plural e, portanto, não uniforme.

Este saber não descreve o que as pessoas podem fazer com cada uma das línguas, mas o que pode ser feito a partir da articulação das potencialidades que oferecem ao falante as combinações, as alternâncias, as misturas entre múltiplos recursos linguísticos. Em outras palavras, trata-se de um saber que se desenvolve justamente na gestão dos múltiplos recursos verbais para a resolução de atividades sociais em contextos plurilíngues. A sala de aula, portanto, parece apresentar um contexto plausível para a articulação desses saberes.

3.5 Relações entre língua, identidade e cultura

Um conceito que perpassa parte deste estudo é o de *identidade*, principalmente quando se trata das práticas linguísticas escolares. Como abordado anteriormente quanto à gestão das línguas, mais do que a mobilização de conhecimentos, agenciam-se também diferentes formas de percepção sobre si mesmo e sobre o outro nessas mesmas práticas.

A noção teórica de identidade elaborada neste trabalho a considera como um processo em constante mutação e construção, o qual se dá via diferentes práticas e discursos. Essa concepção apóia-se na perspectiva dos estudos culturais de Hall (2006) e nos estudos discursivos (CORACINI, 2003; REVUZ, 1998) que alertam para o fato de que mesmo na construção dos processos identitários, nos quais o sujeito poderia assumir-se como dono do seu dizer, ele é, ainda assim, interpelado pelo outro.

Hall (2006), ao reportar-se a esta faceta da condição humana, descreve três concepções de identidade: i) a do sujeito do iluminismo; ii) a do sujeito sociológico; e, iii) a do sujeito pós-moderno. Na primeira, apresenta-se a concepção de um indivíduo centrado, cujas capacidades de consciência e de ação emergiam no seu nascimento e com ele se desenvolvia, permanecendo sempre o mesmo (p. 10).

Já a segunda está vinculada a uma concepção mais interativa do sujeito. Desconstrói-se a ideia do sujeito “individualista”, aos moldes do essencialismo, para uma construção de identidade fundada em relação ao outro, através de valores, sentidos e símbolos manifestos pela cultura. Mas, ao estabelecer esta relação dialógica entre o que é interno – eu – e o externo – a cultura –, o sujeito tende a internalizar determinadas visões,

na expectativa de estabelecer uma correlação direta entre elas, estabilizando-as, ou seja, tornando próprio o que poderia ser alheio.

A terceira concepção postula a desestabilização da identidade construída. A identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p. 13). Portanto, ela se funda mais em razões históricas que biológicas.

Por isso, o estudo do conceito de identidade e sua relação com práticas linguísticas é importante, já que são elementos que estão implicados diretamente. Se a língua e suas práticas são construções históricas e simbólicas e, sendo o sujeito, concebido na e pela linguagem, não há como postular, nos dias de hoje, uma identidade que não seja afetada pela história e pela cultura. Neste sentido, detenho-me, nas duas partes seguintes, na análise de dois conceitos, quais sejam: *a identidade étnica* e *a identidade linguística*.

3.5.1 A identidade étnica

Mobilizarei, para o desenvolvimento desta discussão, estudos que tratam da identidade étnica tais como o de Seyferth (2009) e o de Dufour (2005). Primeiramente, procuro discutir o conceito de identidade étnica partindo de um exercício de leitura de uma das obras de Dufour (2005).

Ao elaborar o histórico da imigração ucraniana, bem como da manutenção de sua língua no estado do Paraná, percebi ser necessário construir algumas redes de significação a respeito do que poderia representar morar no Brasil para estes imigrantes ucranianos. O que favoreceria a manutenção e a (re)construção de sua identidade, de sua cultura e de seus ritos? A posse da terra? O pertencer a gerações consanguíneas ucranianas? A língua? O que permitiria a cada um dos imigrantes nomear-se como ucraniano ou brasileiro?

Ao deter-me sobre a compreensão das perguntas levantadas anteriormente, a partir da leitura de Dufour (2005) *A arte de reduzir as cabeças*, foi possível compreender, em primeiro lugar, um pouco a respeito de como minha própria identidade foi sendo construída. Até algum tempo atrás se perguntassem ‘o que você é?’, diria com a maior certeza que, antes de ser pelotense, ser gaúcha, ser brasileira, diria que era alemã, pois esta foi a noção de identidade construída no âmbito familiar. Tal afirmação permeia a

coletividade da família e é considerada por todos como uma herança e, portanto, como um construto fixo.

Esta noção de identidade estava ligada, pois, ao pertencimento étnico. Neste sentido, é interessante observar o que postula Reis (2004) sobre a designação de uma nacionalidade, sobretudo nas lógicas francesa e alemã:

Não existem critérios “lógicos” ou “naturais” para decidir sobre a composição da nacionalidade. De um modo geral, há duas tradições para estabelecer tais critérios – uma baseada no contrato político, outra, na cultura. Essas tradições são também conhecidas como a francesa e a alemã, respectivamente, por serem historicamente identificáveis com esses dois países, embora nenhum deles tenha políticas que correspondam exatamente ao paradigma ao qual emprestam o nome. A nacionalidade seria uma escolha no ponto de vista francês, e, do ponto de vista alemão, um destino. Segundo a tradição republicana francesa, a nacionalidade baseia-se na adesão voluntária do indivíduo à nação. (...) A tradição alemã, originada no período romântico, repousa numa concepção étnica e cultural do povo, e considera como “nacionais” apenas as pessoas que pertencem à cultura dominante do país, cultura essa transmitida pelo sangue. A nação, nesse caso, seria uma espécie de comunidade de sangue e de idioma. (Op. Cit., 2004, p. 155)

Para exemplificar, meus pais costumam falar em pomerano²³ entre si e entre seus irmãos, sempre como resgate do que já viveram. Falar em pomerano os aproxima, os faz reviver sensações, momentos e presenças. A língua, neste caso, funciona como o elemento propulsor deste retorno ao que viveram, embora, com o passar do tempo, o uso de sua língua materna tem diminuído, restando apenas a utilização de certas expressões, num processo de alternância linguística.

A citação anterior, ao identificar a relação entre sangue-língua como os atributos necessários para designar-se pertencente a uma nação, elucida a construção de pertença desenvolvida no núcleo familiar. Em outras palavras, quando me designava pertencente a uma determinada etnia, estava reproduzindo a noção de pertença construída através dos anos, revelando, assim, um exemplo de assujeitamento à cultura.

Retomando os aspectos que podem determinar a manutenção da identidade, tendo por base a definição proposta por Reis (2004) e que é ampliada por Dufour (2005), o autor, ao escrever sobre o Estado-Nação, postula que esta ‘instituição’ mobiliza-se a partir de dois referentes distintos: a terra e o sangue.

²³ Conforme descrito na primeira parte deste trabalho, trata-se de um dialeto do alemão.

Para o autor, o primeiro referente – terra – é designado pela seguinte afirmação: *quem nasce em solo francês é francês*: o significante, deste modo, conta mais que a realidade. Se for francês pelos pés, já que estou em solo francês, sou francês. A língua, o espírito e os costumes devem vir apenas como a mais. (DUFOR, 2005, p. 63). O interessante é observar que em Bhabha (2003) também é retomada a ideia de complementaridade dos elementos que marcam e constituem a identidade em contextos de migração.

O segundo referente – sangue – é designado pela seguinte afirmação: *todos os que podem provar que possuem ascendentes alemães são alemães* (DUFOR, 2005, p. 63). Se houver a possibilidade de provar que existe a presença de sangue alemão, então podem habitar as terras da Alemanha. Assim, a comprovação da origem, a pertença (o que pode ser entendido como a ‘fixação’ de uma identidade) pode ser substituída por outro elemento que prove tal pertença a uma etnia – o sangue. Como é bem improvável ou até mesmo impossível que se verifique a pertença a alguma nacionalidade pelo exame sanguíneo, os critérios mudam.

Esses critérios passam de concretos a simbólicos: a língua (op.cit, p. 64). Qualquer um que comprove que “fala” determinada língua ou que tenha parentes que um dia a falaram poderá ser classificado como pertencente a uma determinada nacionalidade ou raça. Neste caso, o exemplo alemão é bastante forte, sobretudo por causa da relação sangue-língua-raça, que congrega a ideia do purismo.

No que se refere à imigração ucraniana, o que se encontra relatado na história é que, mesmo estando em terras brasileiras, a sua identidade permaneceu ligada à sua terra de origem, bem como a sua língua, o seu espírito e os seus costumes. As terras brasileiras passaram a representar um pedaço de sua pátria-mãe. A partir destas reflexões, é possível afirmar, então, que o critério que define a pertença é a língua.

Seyferth (2009), pesquisadora da imigração europeia no Brasil, em relação ao critério *língua* salienta:

O uso cotidiano da língua materna talvez seja a característica mais evidente e persistente da fronteira étnica. Hábitos alimentares, formas de organização social e sociabilidade, associações recreativas e culturais, estilos arquitetônicos, modos de ocupação do espaço, entre outras coisas, também contribuíram para a coesão grupal e elaboração das identidades étnicas. Termos como **germanidade**, **polonidade** e **italianidade** apareceram nos discursos de imigrantes e descendentes para assinalar uma vinculação cultural à nação de origem, elaborados de maneiras diversas. (SEYFERTH, 2009, p.06) [Grifos da autora]

Além da língua, outro critério levantado por pesquisadores para a criação e fortalecimento de identidades étnicas, é o da religião: de um lado, italianos, poloneses e ucranianos afirmaram-se a partir do rito católico romano e ortodoxo e, de outro, os alemães, a partir da igreja evangélica-luterana (Cf. SEYFERTH, 2009). Em vista disso, tal como tratado no capítulo introdutório, a afirmação de identidades étnicas causou grande impacto no movimento nacionalista brasileiro e foi, portanto, fortemente coibida.

Esse processo de nacionalização pode ser relacionado ao conceito de *assimilação* postulado por Landowski (2002): ou seja, para que se instaure o que é nacional e o que unifica uma nação, o “outro”, o “estrangeiro” que deseja viver em determinado território, deve aprender a ser como todos. Nesse sentido, o pesquisador faz alusão à adoção de um modo de ser que pode facilmente ser reconhecido como universal ou típico de um lugar. Em um projeto de assimilação, portanto, a ideia da diferença é excluída e o ‘eu’ deve ser igual ao ‘outro’. Isso possibilita a consideração, uma vez mais, de que a identidade étnica se forja a partir de referentes bastante específicos, os quais são marcados pela lealdade a um grupo e pelo compartilhamento de características específicas, tais como língua e religião.

Ao apresentar estas ideias, Landowski (2002) elabora uma crítica à construção da sociedade francesa ou do que significa “ser francês”, a qual legisla em prol de processos assimilacionistas. Em contrapartida, estabelece que a noção de identidade só pode ser construída a partir da *diferença*, ou seja, a partir do conceito de alteridade. Ele diz:

Como efeito, o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo a um conteúdo específico à diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou – como será o caso aqui da consciência coletiva, a emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma alteridade a ser construída. (LANDOWSKI, 2002, p. 04)

Uma importante contribuição dos estudos da sociolinguística foi ampliar, ou melhor, desconstruir as categorizações pelas quais os indivíduos poderiam ser enquadrados. A noção de identidade, portanto, adquire um caráter fluído, como na perspectiva defendida por Bauman (2005), entendida como um processo sempre em construção. Desse modo, são essas considerações que servem de mote para o tópico seguinte: a construção da identidade linguística.

3.5.2 A identidade linguística

Como discutido, a identidade étnica tende a ser construída sobre pilares e referentes bastante específicos e, geralmente, as pessoas, dependendo das etnias, carregam os traços de sua pertença. Sejam quais forem esses traços, tanto podem servir de *status* ou estigma para aquele que os detém.

A identidade linguística, como discutirei a seguir, manifesta-se atrelada a diferentes configurações, porém mais opacas. Se o atributo ‘identidade’ fosse passível de homogeneização, assim como o é o da nacionalidade, por exemplo, muitas pessoas em situação de entre-lugar teriam que abdicar dos traços que as identificam como pertencentes a um grupo, para filiar-se a outro²⁴.

No que tange à definição de uma identidade linguística, Rajagopalan (1998) afirma que os problemas começam quando se tenta definir *o que é uma língua*, bem como o que significa *ser falante de uma língua*:

os lingüistas como os leigos, frequentemente se referem à “falantes da língua x” como se não houvesse nenhum problema de qualquer espécie para decidir quem pertence e quem não pertence ao grupo que eles assim querem identificar ou discriminar”. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 25)

Destaco, a partir de Rajagopalan, que esses dois grandes objetivos dos estudos linguísticos levam em conta contextos monolíngues, por meio dos quais se tenta captar a *genealogia do falante nativo* (Ibid.,p. 31) o que, por sua vez, nega o plurilinguismo predominante na maioria das sociedades. Porém, ao levarmos em conta a noção pluralista de língua e de contexto, compreendemos que a tentativa de almejar definir identidades linguísticas pelo critério *língua* parece ser bastante ilusório, se não, impossível.

É interessante observar que, ao considerar a impossibilidade de fixação de uma identidade linguística através da noção de língua, ocorre um deslocamento na concepção de sujeito. Se nos estudos estruturais o sujeito era uno e indivisível, com o reconhecimento da pluralidade, a noção de sujeito também muda. É nesse sentido que Rajagopalan (1998) faz menção às teorias marxistas de língua: nelas o sujeito passa de “indivíduo individual” para um “indivíduo coletivo”.

²⁴ Um exemplo disso são os filhos de imigrantes que nascem em território europeu: para ganhar cidadania européia devem abdicar da nacionalidade de origem. Para muitos, tal decisão representa um impasse: se, de um lado, garante-se o acesso a toda uma carga simbólica atrelada à cidadania européia, de outro, pode representar traição às suas origens.

Assim, a noção de identidade linguística é atravessada por uma dupla articulação: i) língua como um ‘objeto’ plural, permeada de contatos, variantes, variedades; e, ii) a própria constituição subjetiva dos sujeitos.

Tal como poderá ser observado mais adiante, a noção de identidade discutida pelos alunos é confrontada por estes dois aspectos: a concepção de que a identidade deva ser homogênea, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de caracterizá-la como em constante estado de fluxo ou contruída de forma heterogênea.

Assim, Wald (1989), ao discutir os significados da língua materna e da construção de uma identidade linguística, destaca que, ainda que esses dois conceitos sejam fluídos, o sujeito é investido de poder para gerenciá-los em direção ao que o autor chama de unilinguismo:

De fato, o plurilinguismo generalizado – e seu próprio plurilinguismo [do sujeito] – não o impede, necessariamente, de construir opções de categorização que marginalizam, de uma maneira mais ou menos transitória, setores inteiros de um repertório comum. Graças a esta marginalização de uma parte do repertório plurilíngüe, certos procedimentos de categorização receptíveis chegam, então, a afirmar identidades linguísticas alternativas e, por vezes, contraditórias, atualizando categorias (“nós”, “eles”) que se apresentam como unilíngües. (WALD, 1989, p. 107)

Ao tratar do imaginário linguístico, Charaudeau (2009) postula que a identidade linguística é permeada pela crença de que a língua de um povo é o que o constitui, concepção que perdura através da história. Para o autor, é evidente que a língua atua para a constituição de uma identidade coletiva, a qual garante a coesão social e, além disso, constitui a base em que essa comunidade se sustenta. Por outro lado, questiona se é a língua que possui uma função identitária ou é o discurso. Charaudeau (2009) é partidário da ideia de que é preciso dissociar língua e cultura e, em vez disso, associar cultura e discurso. De não ser assim, correr-se-ia o risco de tornar idênticas, por exemplo, a cultura brasileira e a portuguesa, com o pretexto de que existiria uma mesma comunidade linguística.

É neste sentido da diferença que Revuz (1998), ao tratar da aprendizagem de uma língua estrangeira, postula que este aprendizado provoca a desestabilização de uma identidade previamente construída e tida como fixa. Para a autora

a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber (Op.Cit., 1998, p. 220)

Tanto o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira quanto as práticas linguísticas experimentadas em contextos multilíngues colocam em confronto o sujeito e a forma como este encara a relação com os diferentes objetos. A abordagem que fundamenta os estudos de Revuz é baseada nos debates da psicanálise a respeito da constituição do sujeito e da sua identidade. Nesta área de estudos, a identidade está ligada ao conceito de identificação, tal como discutido por SUGYIAMA (2009).

a identidade de um sujeito só pode vir a se constituir pelo processo de identificação, realizado em três estágios: Primeiramente, estabelece-se um laço social entre o sujeito e um objeto, tornando o sujeito parte do mundo, posteriormente, passa-se pela introjeção do objeto no ego, que permite a vinculação de um objeto libidinal. Finalmente, o processo se dá pela instalação de um processo identificatório com outros objetos. (Op. Cit.; 2009, p. 36)

Em seu trabalho, Sugyama detém-se na forma como a psicanálise define a identidade. No entanto, ao trazer esta contribuição da psicanálise, interessa-me destacar, especialmente, a proposta defendida por Revuz (1998), pois creio que as discussões empreendidas pela pesquisadora incorporam com propriedade a relação entre uso e aprendizagem de línguas e a construção de identidades, na medida em que a autora atrela a aprendizagem de línguas a um engajamento subjetivo entre aprendiz e objeto.

Como será discutido no capítulo de análise dos registros etnográficos, as proposições de modelos homogêneos de identidade, bem como o exercício de aprender outra língua, além das línguas do contexto, pode desencadear conflitos entre o que se sabe e o que não se sabe da língua e sobre a língua, o que demarcará, também, lugares e sentimentos de pertença.

Esse conflito, nem sempre pacífico, é descrito por Giampapa (2001), ao estudar as identidades linguísticas de imigrantes italianos no Canadá. A pesquisadora denomina esse conflito através do termo *identidades hifenizadas*²⁵, tais como as por ela estudadas, de base ítalo-canadenses.

Em seu estudo, a partir da análise de práticas discursivas, conclui que jovens imigrantes desenvolvem distintas estratégias para, de um lado, construir tanto uma

²⁵ No original: *Hyphenated identities*.

identidade linguística quanto uma identidade étnica, ao mesmo tempo em que tentam assimilar traços da cultura local canadense – o que ela nomeia *performance de identidades*. A autora afirma que a construção da identidade não se faz a partir de um exercício isolado, mas constitui-se de uma atividade dialógica por natureza. (GIAMPAPA, 2001, p. 42).

Como debatido neste trabalho, a construção de uma identidade linguística é forjada pelo sujeito não de forma fixa nem homogênea, mas a partir de referentes híbridos e multiculturais. Conforme Nahachewsky (2010)²⁶, há a prevalência, no caso deste estudo, de uma *etnicidade imigrante* – aquela que é ainda o modelo trazido do país de origem e perpetuado de geração em geração, em detrimento de uma *nova etnicidade* – que é desenvolvida em contexto familiar com elementos que mesclam a cultura de origem com a cultura do contextual atual, e que está ligada, portanto, ao peso simbólico da etnicidade; em outras palavras, a pessoa pode escolher quando e em que momentos quer ver-se atrelada à cultura de origem.

Em relação às práticas linguísticas que serão analisadas, proponho uma interpretação híbrida do conceito. As identidades em negociação devem ser tomadas desde a sua heterogeneidade para, a partir disso, observar como ela é construída pelos alunos, professores e materiais didáticos.

Tomando como eixo a sala de aula e para dar sequência a este estudo, no capítulo seguinte, apresento a metodologia de pesquisa bem como discorro a respeito da dupla articulação na qual está ancorada esta tese: políticas e práticas linguísticas.

²⁶ Dados obtidos a partir da palestra “Aspectos teóricos e práticos da Imigração Ucrâniana no Brasil e no Canadá”, ministrada por Andriy Nahachewsky, pesquisador da Universidade de Alberta – Canadá, por ocasião do 1º Colóquio Internacional de Estudos Eslavos, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR.

CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Conforme descrito na introdução deste estudo, trabalho em uma dupla perspectiva: a primeira é analisar os textos acadêmicos e reguladores do ensino na perspectiva de observar que movimento se realiza em relação às discussões sobre diversidade linguística e a forma como elas são incorporadas aos textos; e a segunda é depreender, a partir do estudo de práticas linguísticas em contexto escolar, as implicações deste movimento em relação à construção de um “novo” discurso ao fazer pedagógico.

Neste capítulo, portanto, o objetivo é o de apresentar e descrever os procedimentos adotados para a seleção do *corpus* que compõe a primeira e a segunda vertente de análise, o que é feito a seguir.

4.1 Os textos produzidos na Universidade e os textos reguladores do ensino

Com o objetivo de responder a uma das perguntas desta tese, qual seja: se os textos acadêmicos e os textos reguladores desenvolvidos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil contemplam as realidades multilíngues ou a diversidade linguística, realizou-se um panorama a respeito de como as produções sobre o ensino de línguas no Brasil, nos últimos dez anos, entre 1998 a 2008, têm abordado esta temática.

A análise, que se fará sobre os textos reguladores do ensino de línguas e sobre os textos acadêmicos, toma como base inicial as discussões de Authier Revuz (1998) no que tange à sua problematização em relação ao que chama de discurso de divulgação científica e, também, de Bourdieu (2008) sobre a língua e seus efeitos de dominação, portanto, a língua como poder simbólico. Segundo postula o autor,

Falar de *a* língua, sem outra especificação, como fazem os lingüistas é o mesmo que aceitar tacitamente a definição *oficial* da *língua oficial* de uma unidade política: nos limites territoriais desta unidade, esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima, e de maneira tanto mais imperativa quanto mais oficial (palavra que traduz precisamente *o formal* dos lingüistas de língua inglesa) for a circunstância. Produzida por autores com autoridade para escrever, fixada e codificada pelos gramáticos e professores, também incumbidos de inculcar seu manejo, a língua é um *código*, no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas linguísticas. (BOURDIEU, 2008, p. 31,32)

As ideias levantadas por Bourdieu são fundamentais para questionar não só o ensino, mas também a pesquisa sobre o ensino de línguas, a qual parte de pressupostos homogeneizantes, já que desconsidera, muitas vezes, a pluralidade dos contextos onde estas pesquisas são elaboradas, bem como a pluralidade dos dados.

Sendo assim, há a necessidade de, ao mesmo tempo em que se estudam as práticas linguísticas que se desenvolvem nas escolas e nas suas salas de aula, também, olhar para as políticas que sustentam, legitimam ou desautorizam essas práticas.

É o momento de recorrer aos textos que circulam na academia, que circulam nas escolas e que fundamentam as ações levadas a cabo pelas instituições formadoras e regulamentadoras do ensino. Esses textos são, conforme anunciado anteriormente, o que considero de Divulgação Científica (DC), conforme termo descrito por Authier-Revuz (1998;1999), pelo qual objetiva-se disponibilizar a uma comunidade específica um determinado saber. Segundo a autora, o discurso da DC atua como um gênero particular no conjunto das práticas de reformulação, conceito que é estudado por Pietri (2003):

Esse discurso foi inicialmente considerado a partir da perspectiva do Outro, o que revelou um discurso heterogêneo, que mostra a própria heterogeneidade em vias de se fazer. Essa é a perspectiva de Authier (1982), para quem o discurso de divulgação científica consiste numa prática de reformulação de um discurso-primeiro, o discurso da ciência, em um discurso-segundo. (PIETRI, 2003, p. 11)

Nesse sentido, as análises empreendidas tanto por Authier-Revuz (1998 e 1999), quanto por Pietri (2003) mostram-se relevantes para entender o funcionamento discursivo de determinadas correntes científicas, bem como a relação que se constrói entre discursos científicos e pedagógicos. Em relação aos discursos pedagógicos, foram tomadas para análise as interações face a face desenvolvidas em sala de aula de língua espanhola, tema que será descrito no item a seguir.

4.2 A coleta de dados, a construção do terreno e o modelo analítico

Para estudar as práticas linguísticas desencadeadas em sala de aula, foram retomados os pressupostos da etnografia, notadamente a partir do enfoque proposto por Erickson (1991 e 2001). Segundo o autor, os primeiros documentos produzidos no final do século XIX objetivavam caracterizar narrativas de cunho científico que procuravam explicar o modo de vida dos povos não ocidentais.

Seguindo essa mesma linha, Spradley (1980) também menciona a etnografia como uma tendência antropológica, priorizando os significados que englobam ações e eventos comunicativos de determinadas pessoas ou grupos estudados. Mais tarde, a pesquisa de caráter etnográfico, desenvolvida a partir desses estudos antropológicos, foi incorporada à Educação com o objetivo de desenvolver compreensão de fatos que permeiam a sala de aula.

A etnografia insere-se, então, em um parâmetro qualitativo-interpretativista em oposição aos estudos experimentais-positivistas. Erickson (1991) enfatiza os estudos interpretativistas, destacando-os como úteis para analisar eventos de pesquisa caracterizados como rotineiros e não questionados pelos participantes. Assim, a observação participante; a identificação de sentidos provenientes das ações dos participantes da pesquisa; as entrevistas; as observações e o tempo destinado à pesquisa são fatores essenciais para o desenvolvimento de um estudo etnográfico.

Levando em consideração estes aspectos, houve, inicialmente, a minha aproximação ao contexto selecionado para o desenvolvimento do estudo por meio de reuniões com as professoras e discussão do projeto de pesquisa. No que tange aos registros etnográficos, estes foram obtidos por meio de gravações (em áudio e em vídeo) de aulas de língua espanhola, notas de campo, entrevistas e questionários, os quais se mostraram como instrumentos fundamentais para aprofundar o conhecimento da comunidade e de como funcionava o uso e a legitimidade das línguas disponíveis no contexto, sobretudo, na escola.

Concomitante à gravação dos registros e à realização de entrevistas, os dados foram transcritos em software adequado ao tratamento deste tipo de dado, sendo usado, para tanto, o programa *Transana*²⁷.

Tal como salientamos, a ênfase deste trabalho recai mais sobre o uso das línguas do que somente um estudo sobre o contexto. Nesta perspectiva, a Sociolinguística Interacional, a qual “propõe o estudo da língua na interação social” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p.08), permeia o marco analítico. Além disso, procuraremos relacionar, conforme pontua Schlieben-Lange (1993), os saberes acerca da língua bem como os discursos sobre as línguas, em um primeiro momento e, no segundo, através da análise das interações, as relações estabelecidas entre as línguas da comunidade e a língua estrangeira.

²⁷ O *Transana* é um programa que permite a pesquisadores organizar e analisar dados de vídeo digital ou áudio. <http://www.transana.org/>.

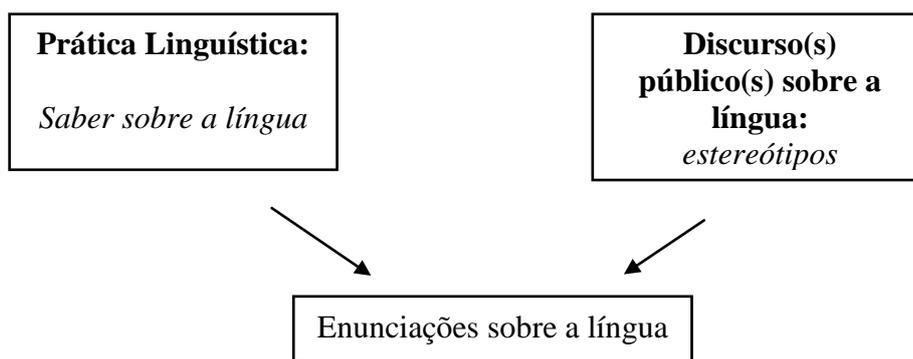


Fig. 06: Schlieben-Lange (1993, p. 96)

É nesta instância, portanto, que haverá possibilidades de construir a relação entre as políticas e práticas, ao investigar como os discursos instaurados sobre as línguas, seu ensino, sua validade, emergem nas práticas linguísticas entre alunos e professores.

4.3 Sobre a chegada ao campo de pesquisa: escola, professores e alunos

O desenvolvimento da pesquisa, assim como já registrado, aconteceu na cidade de Prudentópolis, PR, dadas algumas características de manutenção dos costumes, dos ritos e da língua de imigração. Além da contextualização efetuada no capítulo 2 (dois) deste estudo, parece-me importante fornecer mais alguns dados sobre a cidade e a região onde a presente pesquisa foi realizada.

A cidade situa-se na região centro-sul do Paraná e formou-se em 1906, sob o nome de Prudentópolis em homenagem ao presidente Prudente de Moraes. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é de 0,733, sendo que ocupa a 231ª posição entre os 399 municípios paranaenses. É considerada, portanto, uma região com um IDH inferior à média paranaense, que gira em torno de 0,787. Tal resultado aparece relacionado à taxa de mortalidade infantil, já que a expectativa de vida ao nascer é ligeiramente menor quando comparada à média estadual.

Um estudo sócio-cultural elaborado pelo SESC- PR²⁸ indica que região centro-sul é a que apresenta uma das menores bases populacionais e o processo de transição

²⁸ Informação obtida através dos resultados de um estudo sócio-cultural realizado pelo SESC – PR (Serviço Social do Comércio), cujo objetivo era o de construir um conjunto de indicadores que orientasse a

demográfica não tem se efetuado com a rapidez observada em outras áreas. Ou seja, grande parte da população rural desta região não migrou para as cidades. Em vista disto, é considerada uma das regiões menos urbanizadas se comparada com outras regiões do Estado.

Ao mesmo tempo em que estes dados denunciam um cenário comum se comparados a outras regiões brasileiras, eles deixam entrever que a ‘baixa urbanização’ colabora para a manutenção da língua e da cultura dos imigrantes. Como afirmado anteriormente, a exemplo do que propõe Nahachewsky (2010), essa manutenção constrói-se a partir de um jogo entre etnicidade imigrante e nova etnicidade. Por sua vez, as categorias de identidade étnica e linguística são agenciadas de acordo com os contextos e, portanto, haverá momentos em que um agenciamento ou outro adquirirá mais importância.

Feitas essas considerações sobre a região onde a pesquisa foi realizada, passo a descrever como se deu a chegada ao campo de pesquisa. Conforme destacado anteriormente, o momento de coleta dos registros foi precedido de visitas a algumas escolas e contato com professores e professoras de Língua Espanhola para o levantamento de informações sobre a disponibilidade de participarem da pesquisa, da situação de trabalho, da presença de alunos que fossem descendentes de ucranianos.

Sendo assim, inicialmente, decidi por acompanhar o trabalho de uma professora da rede pública de ensino em uma escola do centro da cidade, entre setembro e dezembro de 2008. Durante o período de coleta de dados na escola selecionada, houve a troca de professor em virtude de questões administrativas da escola, sendo que a professora posterior não permitiu a continuidade do trabalho com o grupo que estava sendo pesquisado.

Estabelecida esta situação, foi necessário retomar o contato com os demais professores de língua espanhola e buscar aqueles profissionais que estivessem interessados na proposta de pesquisa, bem como dispostos a terem seu ambiente de certa forma “invadido” por um pesquisador. De fato, o estabelecimento do campo, os contatos e acertos não ocorreram sem que tensões viessem à tona: perguntas sobre o que iria ser observado; sobre as gravações em vídeo e áudio; debates que antecipavam deslizamentos nas práticas, no uso da língua espanhola, entre outras, eram constantes nas reuniões que precediam a entrada ao campo de pesquisa. Tais questões inquietavam as professoras, por se sentirem

intimidadas com a presença de uma pessoa “alheia” na sua sala de aula; o que é compreensível dada a dissociação entre a universidade e a escola, pois aquela frequentemente se serve dos dados coletados na escola para julgar o trabalho do professor a partir de uma grade previamente estabelecida, sem a participação deste, na qual se busca verificar a adequação de seu trabalho a uma determinada perspectiva.

No entanto, pelo fato de eu ter um conhecimento prévio a respeito das professoras, estas tensões foram sendo suavizadas a partir da proposição de um trabalho conjunto, na ajuda na preparação de materiais para as aulas, na conversa com alunos. Assim, essa parceria no trabalho foi, de fato, estabelecida. Porém, eu também chegava a cada aula carregada de tensões: ao mesmo tempo em que deveria manter certa distância para encarar aquele local com uma postura mais distante, porém incorporada às vivências da comunidade escolar, em vários momentos era surpreendida pelas professoras da turma e pelos alunos para ajudar na solução de uma dúvida, para emitir um parecer sobre o conteúdo que estava sendo ensinado ou, até mesmo, para relatar minha trajetória de aluna, professora e pesquisadora, fato que considerei bastante marcante nesta trajetória de pesquisa²⁹. Neste caso, não raras vezes, exerci uma dupla função na sala de aula: a de pesquisadora, ao observar as práticas que se desencadeavam, e a de colaboradora do trabalho da professora e dos alunos.

Por esta experiência fui aprendendo e reforçando a convicção de que é necessário o estabelecimento de um trabalho em conjunto com a escola para que as pesquisas se desenvolvam de modo satisfatório para ambos os lados. Quando a escola percebe que o objetivo do pesquisador não está apenas vinculado à busca de lacunas por meio das quais possa implementar uma proposta, a confiança mútua estabelece-se.

Para dar continuidade, nos tópicos seguintes descrevo o processo de geração dos registros etnográficos em cada uma das escolas.

4.3.1 A primeira etapa – Escola Urbana

²⁹ Para deixar registrado, os alunos da escola localizada no perímetro rural desconheciam a possibilidade de continuarem seus estudos após o Ensino Médio. Numa dada ocasião, pediram que eu relatasse sobre como cheguei até a sua escola e como conhecia sua professora. Expliquei como havíamos nos conhecido bem como os passos que poderiam ser dados em termos de uma formação acadêmica, ao que eles ficaram muito surpresos por tantos caminhos que poderiam ser tomados. Dada esta situação, em conjunto com a Universidade onde trabalho, foi enviada à escola uma equipe de alunos, que estava trabalhando com orientação vocacional e vestibular, para conversar com estudantes.

A coleta de registros na escola urbana aconteceu de meados de setembro a dezembro do 2008, em duas turmas do EM: uma das turmas era do 2º ano e a outra, do 3º ano. No entanto, depois de duas semanas, priorizou-se somente a sala do 2º ano, porque essa apresentava a possibilidade de continuação do estudo no ano seguinte. Como já foi relatado anteriormente, tal possibilidade foi invalidada.

A inserção da língua espanhola nesta escola se dá a partir do 2º ano do EM. Porém, na parte da tarde, funciona na modalidade de curso extracurricular, através do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná.

O ensino da Língua Espanhola acontece tardiamente porque há uma luta de forças entre os professores de Língua Inglesa que temem perder horas de trabalho de sua disciplina. O raciocínio que impera nesta discussão é o de que, se se aumenta a carga horária de língua espanhola, será da língua inglesa que virão as horas correspondentes para a ampliação do ensino de outra língua estrangeira. Por isso, nas outras séries, a predominância é da língua Inglesa, porque há maior número de professores.

A escola localizava-se no centro da cidade e atendia alunos que viviam na região central e também alunos do interior do município. A sua capacidade é de atender de 961 a 1160 alunos³⁰, no entanto, o número atual é de 1199 alunos, tendo o total de 39 turmas, divididas entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como as aulas de língua espanhola eram no período noturno, atendia principalmente aos alunos que trabalhavam durante o dia. A partir das conversas com os alunos foi possível saber que os que viviam na cidade trabalhavam no comércio e, aqueles que viviam no interior, trabalhavam nas suas propriedades rurais.

A turma era composta por 25 alunos, mas os que frequentavam as aulas semanalmente eram em torno de 18 a 22 alunos. A predominância de alunos era de descendência ucraniana, mas os usos linguísticos estavam vinculados ao português.

Na primeira semana de observação foram feitas apenas notas de campo, já que conforme apontam os estudos da etnografia, é necessário um momento inicial de (re)conhecimento do campo. Tal estratégia mostrou-se válida, também, para que se pudesse explicar a pesquisa e necessidade das gravações. Nas semanas seguintes, o vídeo já foi incorporado às aulas, em conjunto com as notas de campo. A minha presença, bem como a presença do vídeo causavam certo estranhamento aos alunos, que pareciam se

³⁰ As informações sobre as escolas também estão disponíveis em site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no seguinte link: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>.

tornar mais tímidos com a ‘presença’ da câmera, sobretudo. Suas ações e intervenções eram medidas, poupadas. Em outras situações, o inconveniente da câmera tornava-se um tema de debate, tal como revela o segmento a seguir:

[AEC 30.10.2008]

Segmento 1:

(Ao iniciarem uma atividade)

1. Profa: shiiii::: Pronto?::: Pronto:: gente?/Então
2. vai ser assim, em um primeiro momento, nós
3. fazemos:: eu vou fazer a leitura para
4. vocês. (Alunos chamam a atenção para a câmera)
5. Profa: tá batendo? Deixe! (em relação a alguém que
6. bate à porta. Em seguida, um aluno se levanta e
7. arruma o posicionamento da câmera e ela fica
8. direcionada para um dos alunos mais tímidos da
9. sala; ele quase não participa oralmente mas,
10. mostra-se bastante aplicado nas tarefas escritas
11. e nos trabalhos que realiza sozinho. Ele olha
12. fixamente para a câmera)
13. Alunos: aí T.! (chamam-no pelo seu apelido) o que
14. que é isso?/::(simulando uma pergunta dele em
15. relação à câmera)
16. Aluno 1 : ô psora, ele vai se assustar! (o aluno
17. olha para o colega que diz isso e sorri para
18. ele. Em virtude da conversa dos alunos, a
19. professora retoma o turno com um tom de voz mais
20. alto)

Segmento 2:

(No desenvolvimento de uma atividade. O vídeo está sendo controlado pela professora)

1. Profa: ô peazadinha, escutem aqui, tudo vale
2. nota! (Enquanto isso os alunos do grupo 2 ficam
3. acenando para a câmera. A professora percebe isso
4. e vira a câmera para o grupo 1)
5. Aluno: ô psora::: o que que é isso? (reclamando
6. sobre o direcionamento da câmera, ao mesmo tempo
7. em que coloca o boné diante do rosto. De novo ela
8. está no foco do aluno mais tímido).

Diferentemente dessa situação, em um momento em que eu não estava presente, os alunos brincam com a câmera, enviam mensagens simulando uma aparição na televisão. Esta descrição faz parte, portanto, dos dilemas metodológicos, inerentes a esta modalidade de pesquisa.

No que tange ao tempo permanecido nesta escola, cumpri um total de 384 minutos (6h e 40min) de observação e de gravação em áudio, o que gerou um total de 97 páginas de texto referentes às transcrições. Além desses registros, também foi aplicado um questionário que tinha como objetivo saber mais detalhes sobre as experiências linguísticas dos alunos, sendo que os dados abaixo fazem parte da investigação inicial no contexto de pesquisa sobre os usos da língua de imigração.

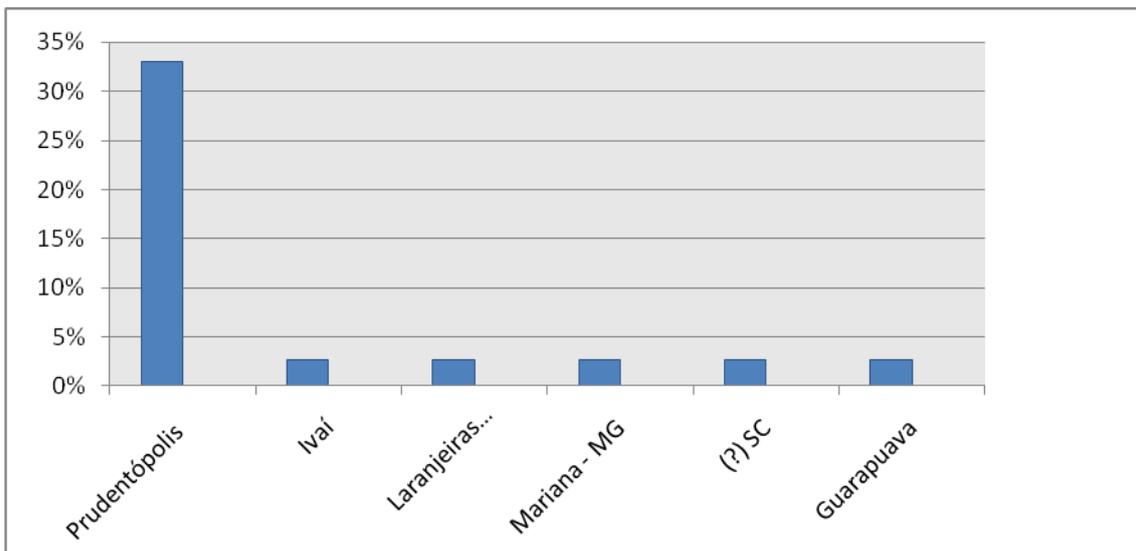
Cabe ressaltar que estes dados não são objeto de análise nesta tese. Apenas auxiliam a elaborar uma imagem mais ampla dos contextos nos quais estão inseridos os aprendizes, bem como do rol que desempenham as línguas do contexto – ucraniano e português, bem como da língua espanhola, aprendida via currículo escolar nas práticas desses estudantes.

O questionário foi elaborado de forma que permitisse uma diversidade de respostas. Assim, o cálculo dos dados foi feito sobre o total de respostas obtidas para uma mesma pergunta e está relacionado, também, a quantas vezes aparecem determinados termos em relação às perguntas.

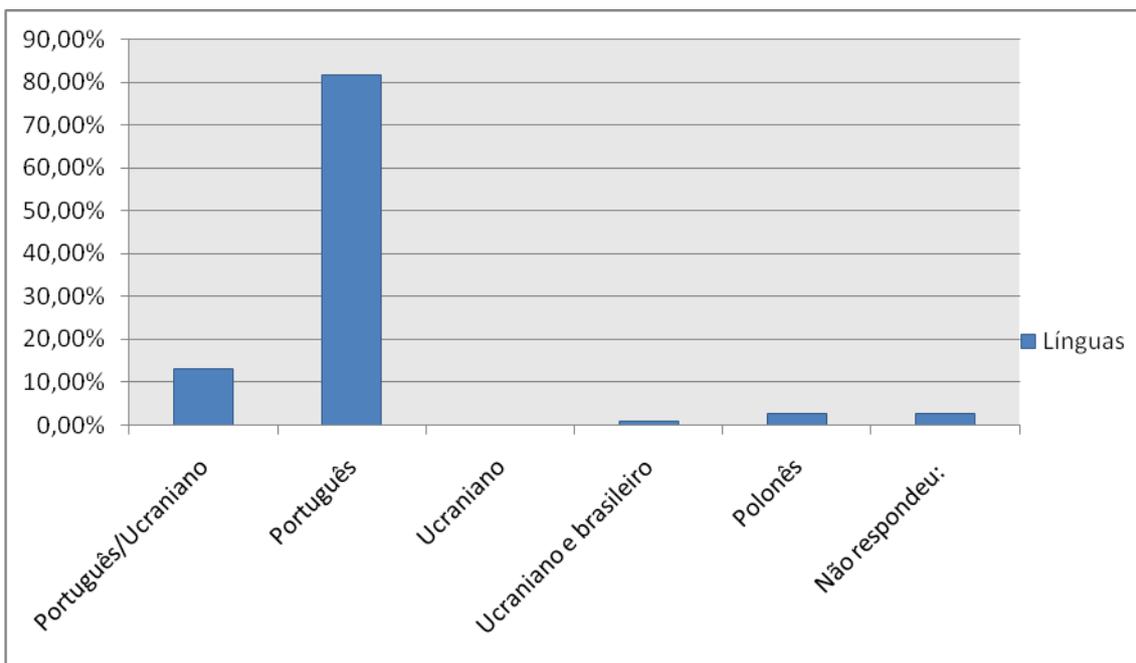
4.3.1.1 Tabulação de dados – Perímetro Urbano

Conforme anunciado, neste item são apresentados alguns resultados referentes à tabulação de dados dos questionários respondidos pelos alunos.

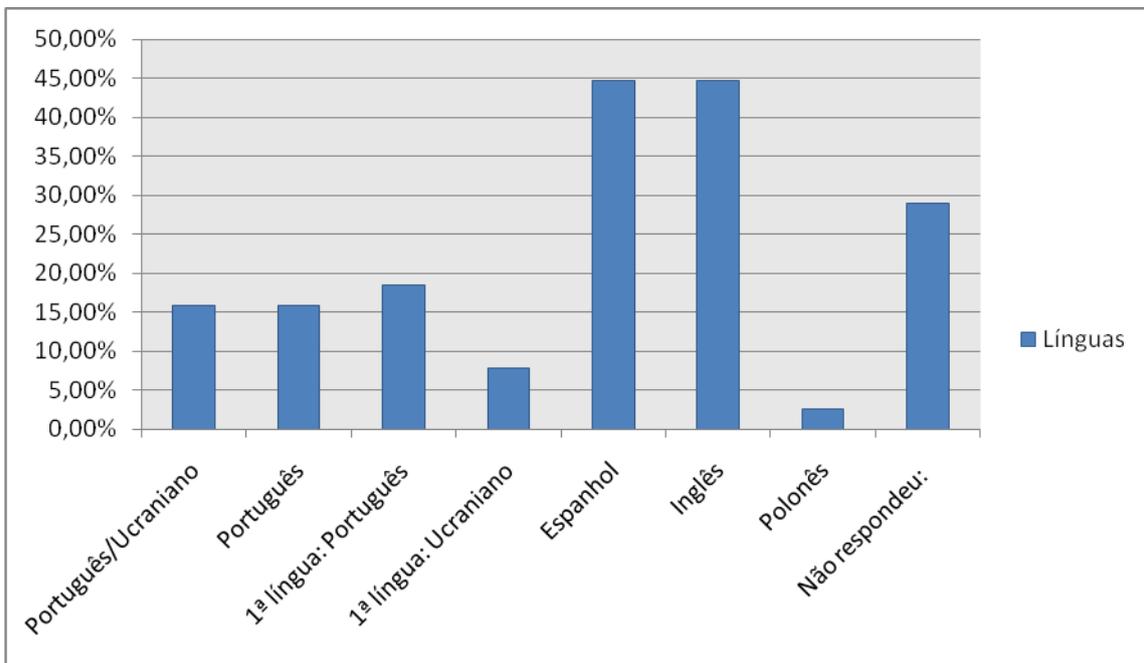
1. Em que cidade você nasceu?



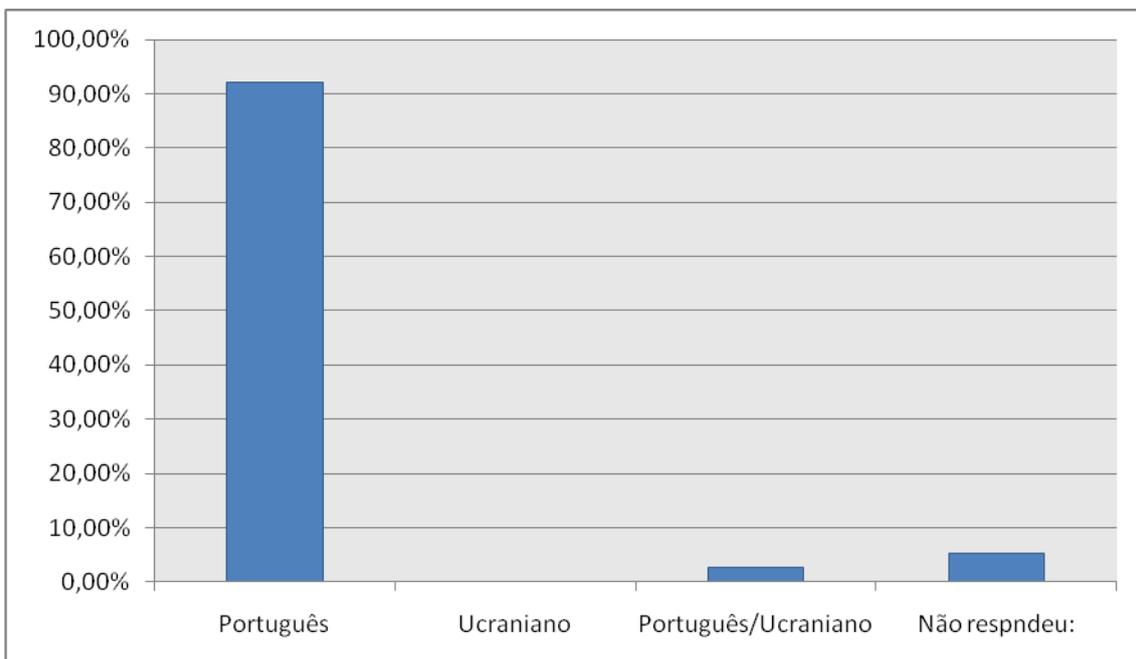
2. Que línguas vocês falam em casa?



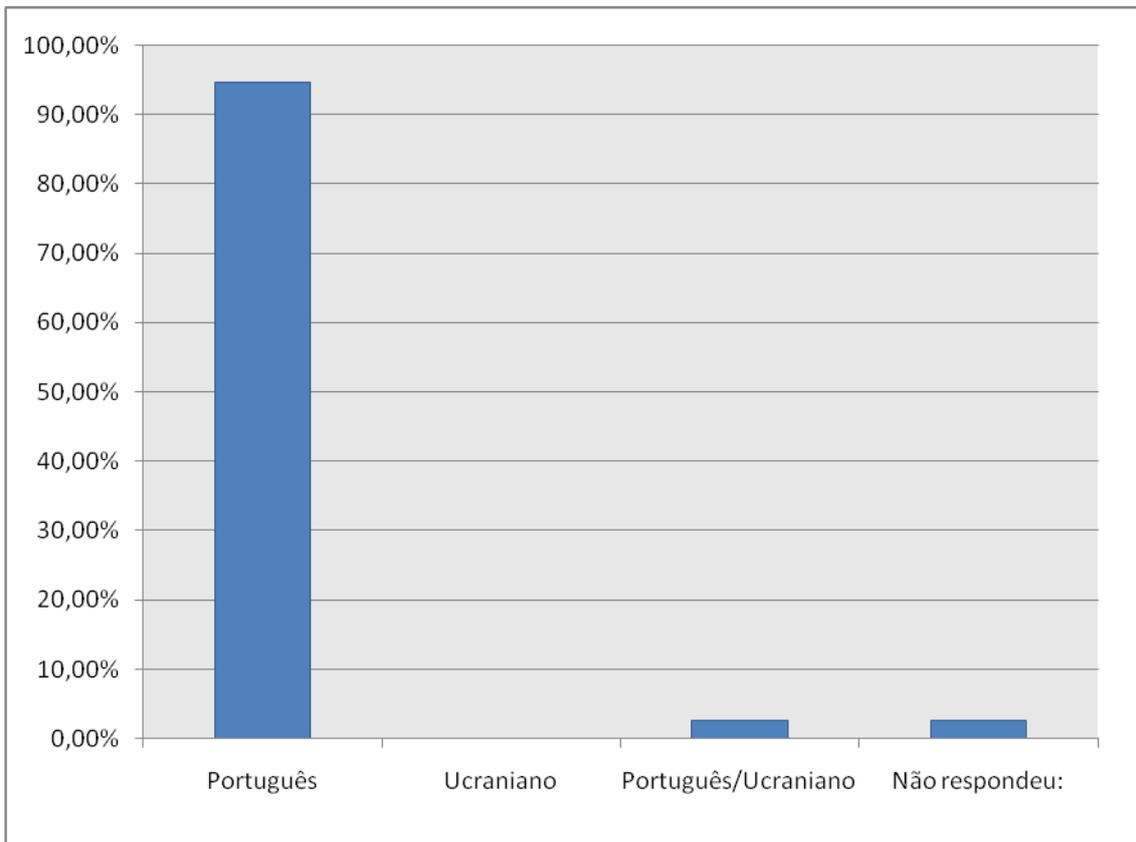
3. Se você sabe mais de uma língua, quais são elas e quais você aprendeu primeiro?



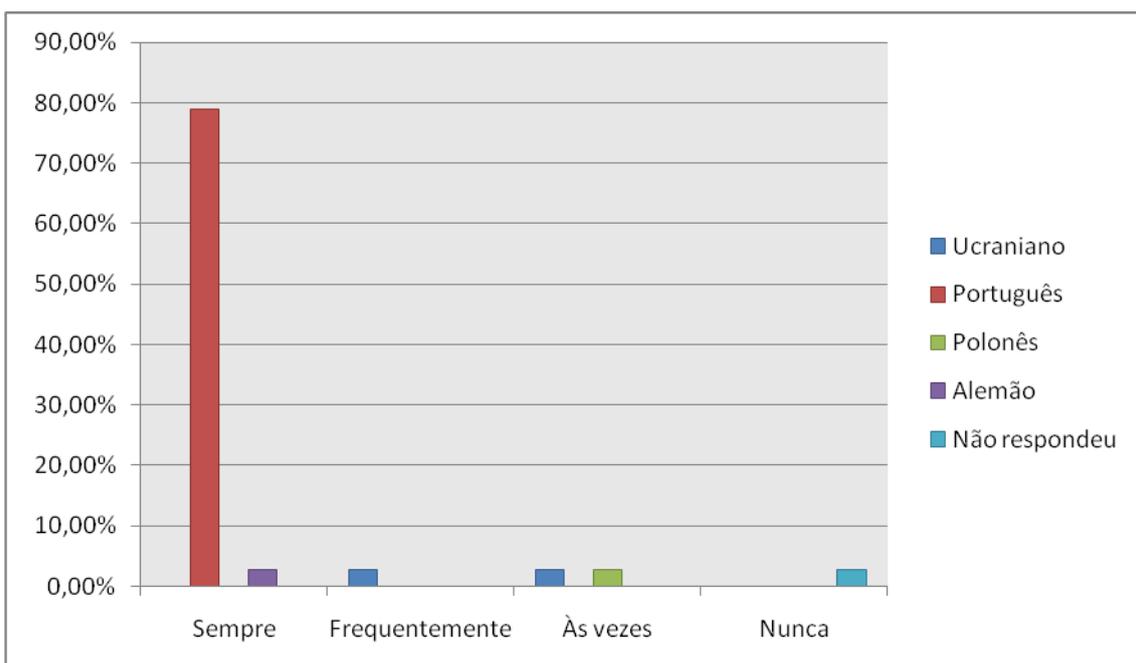
4. Que língua você mais usa para se comunicar



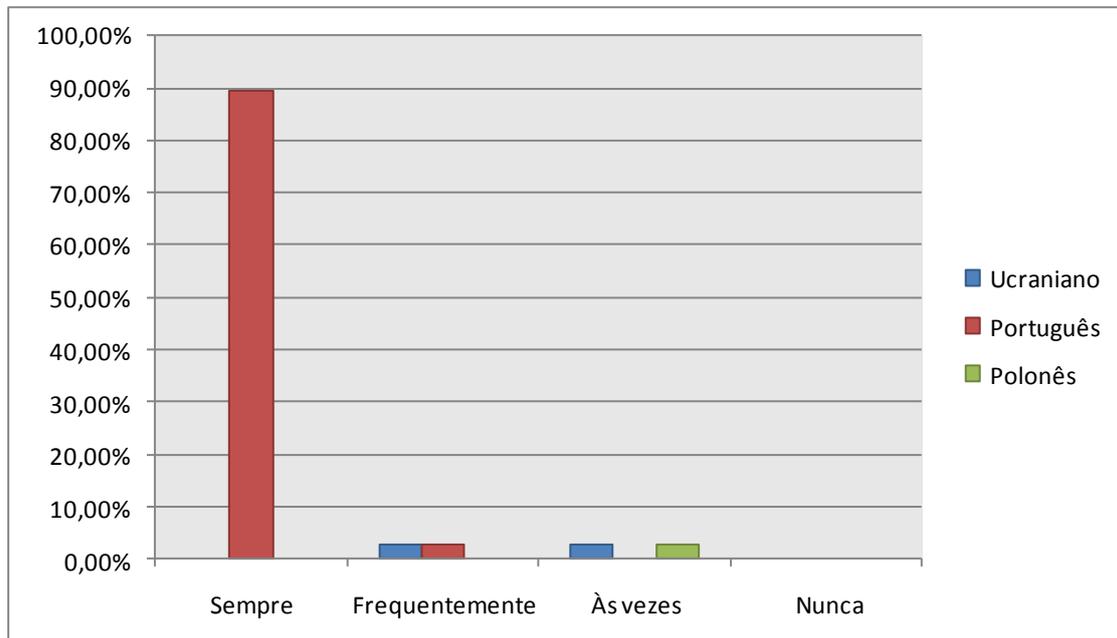
5. Que língua você mais ouve em casa?



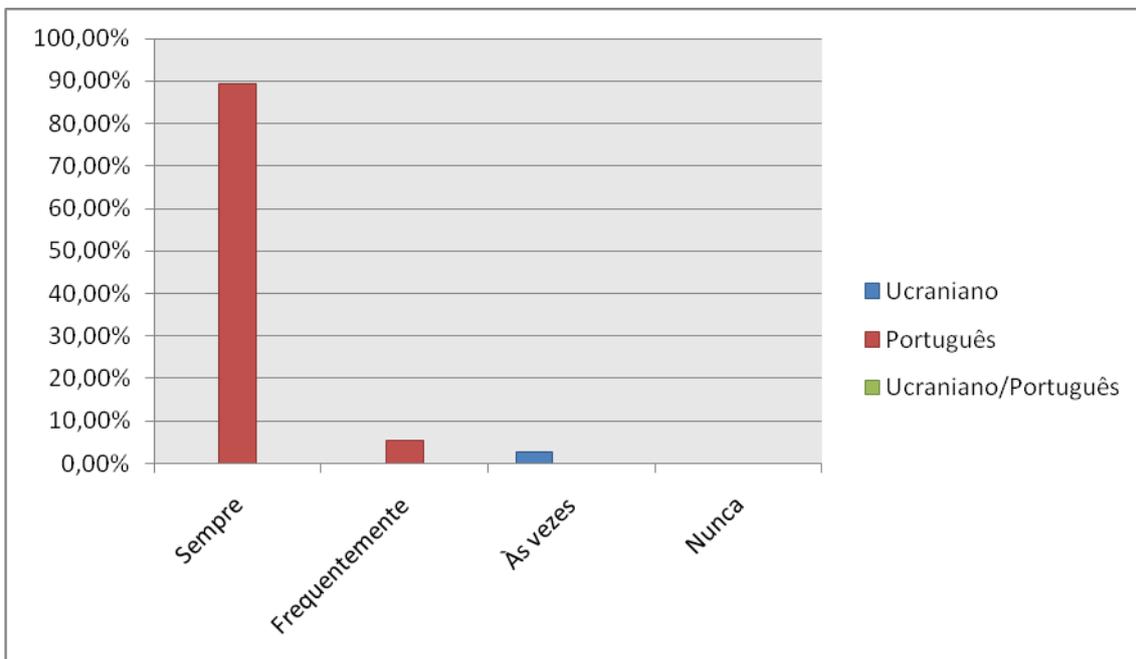
6. Seu pai fala com você em:



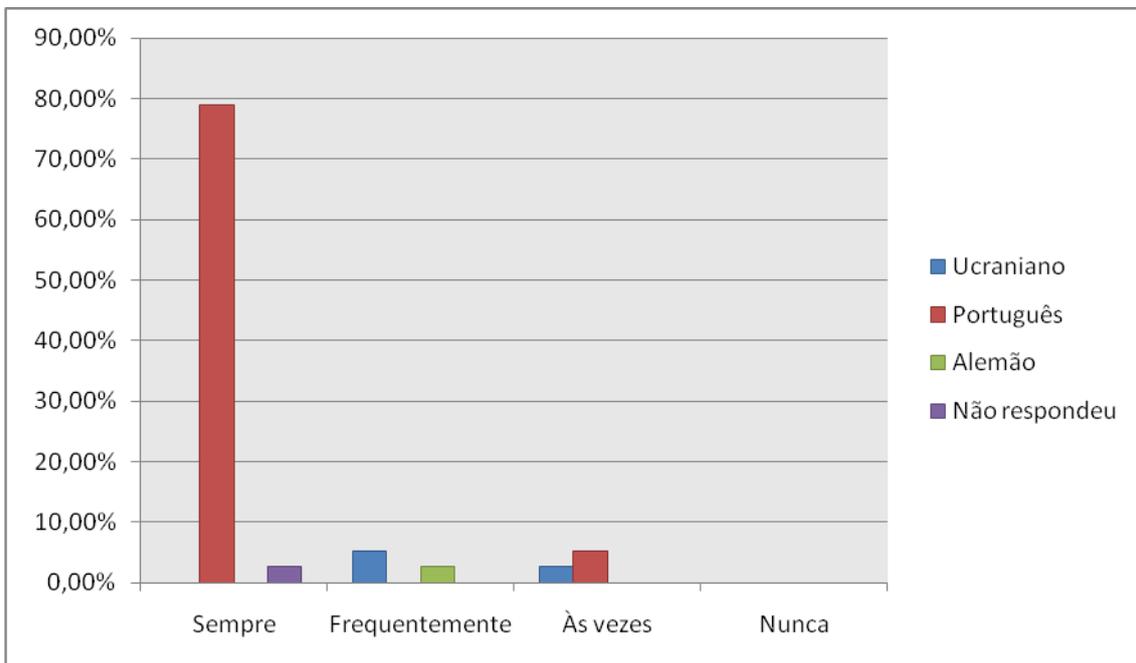
7. Sua mãe fala com você em:



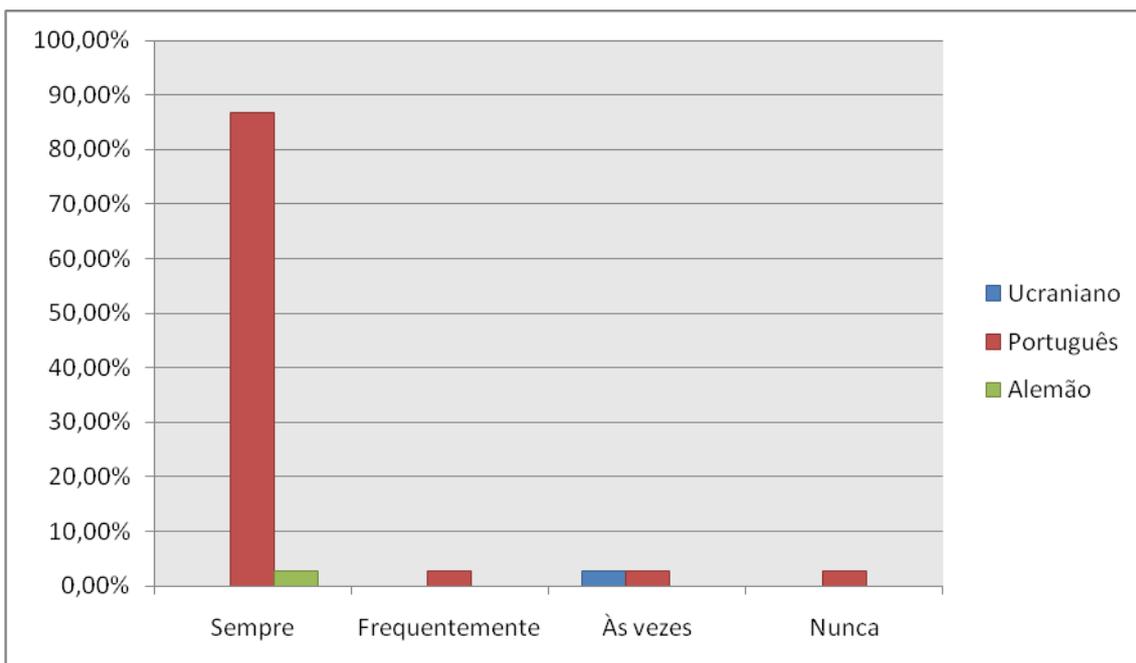
8. Seus irmãos e irmãs falam com você em:



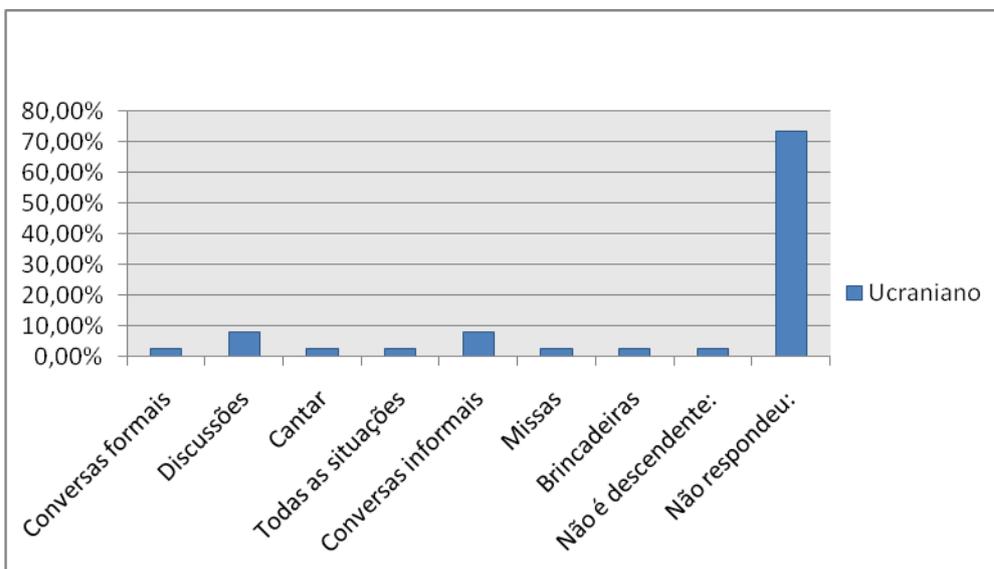
9. Seus tios /tias /avós falam com você em _____ casa ou fora de casa.



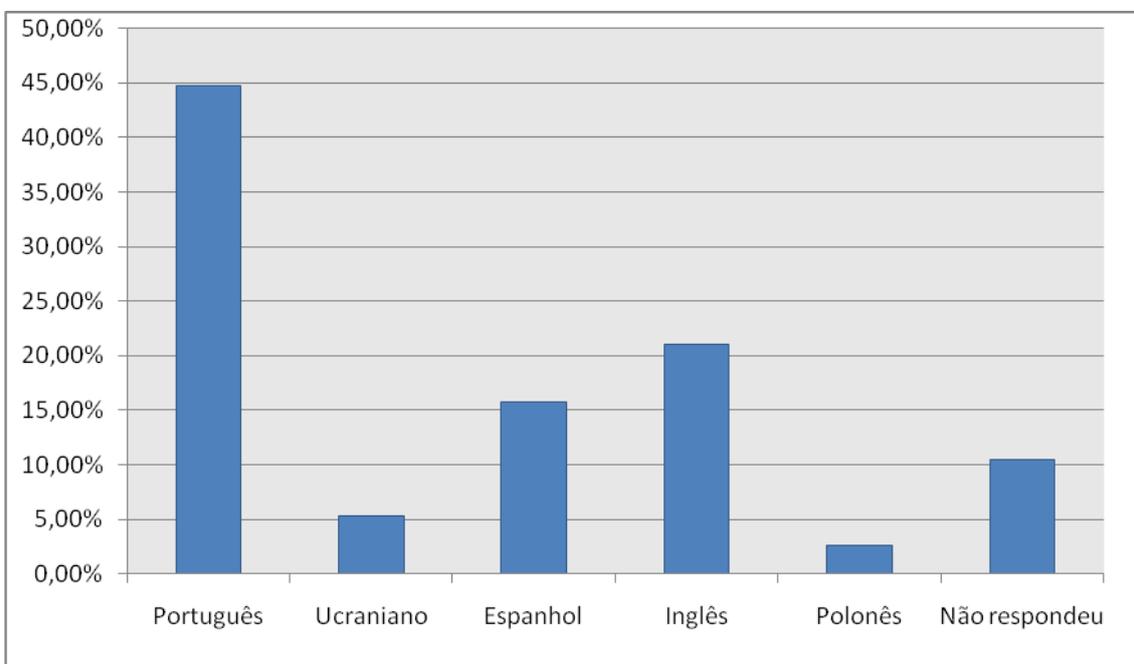
10. Seus primos falam com você em _____ em casa ou fora de casa



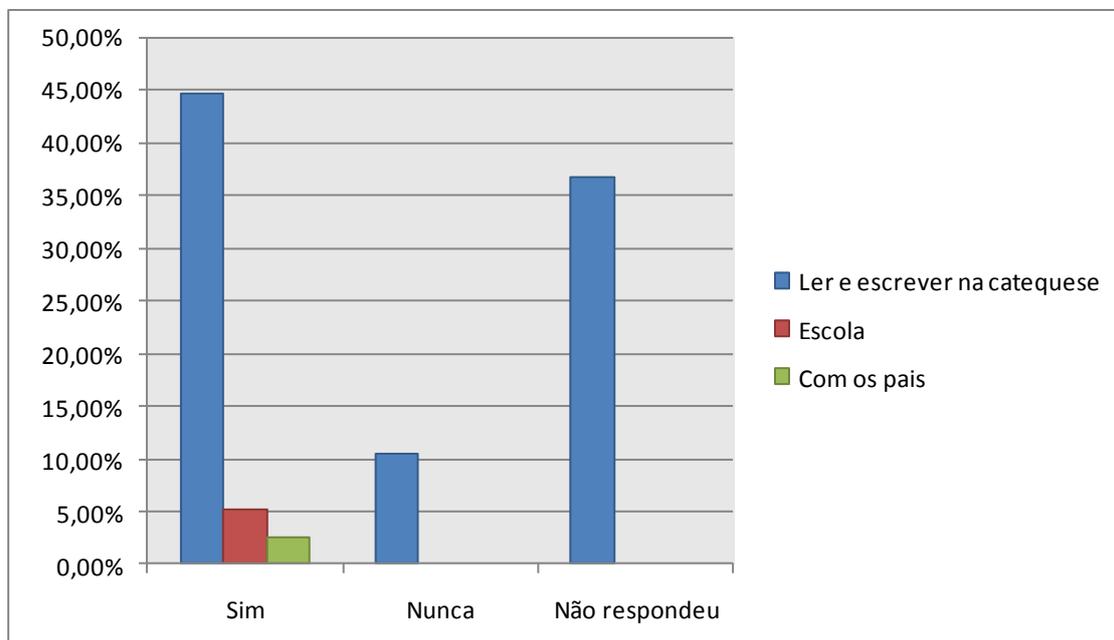
11. Caso você seja de descendência ucraniana, seus irmãos e irmãs se comunicam nesta língua em casa? Em que tipos de situações?



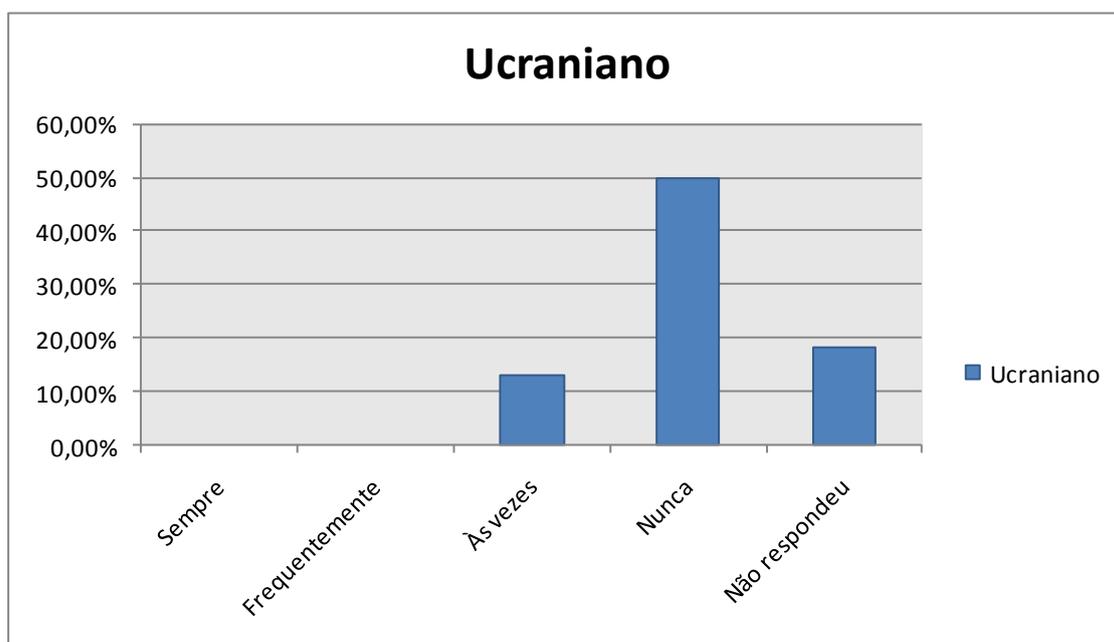
12. Que língua os teus pais consideram mais importante para você?

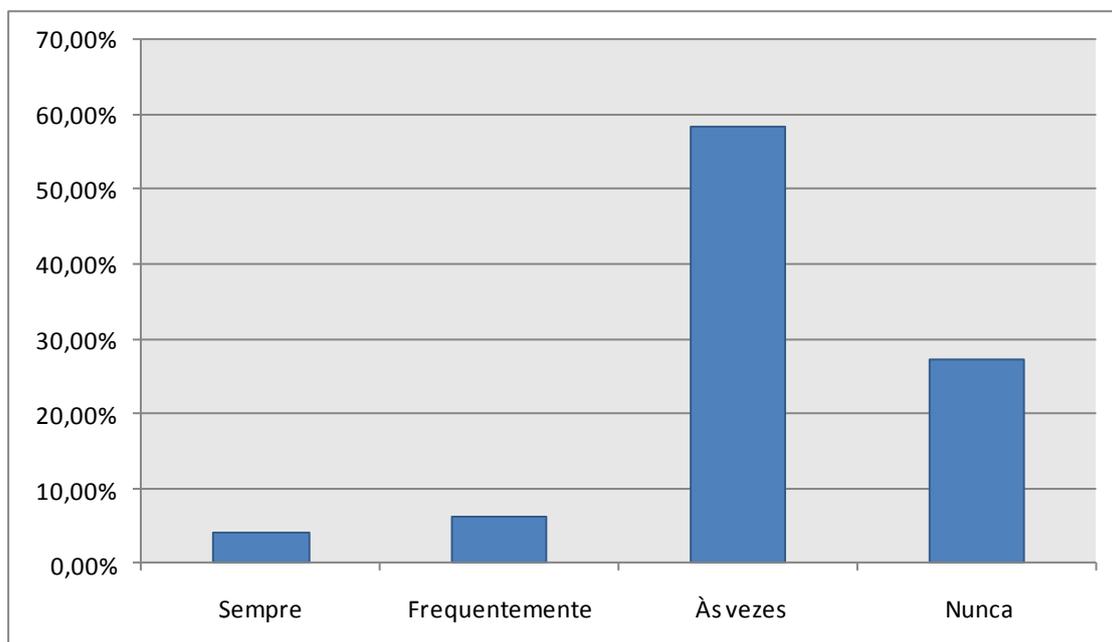
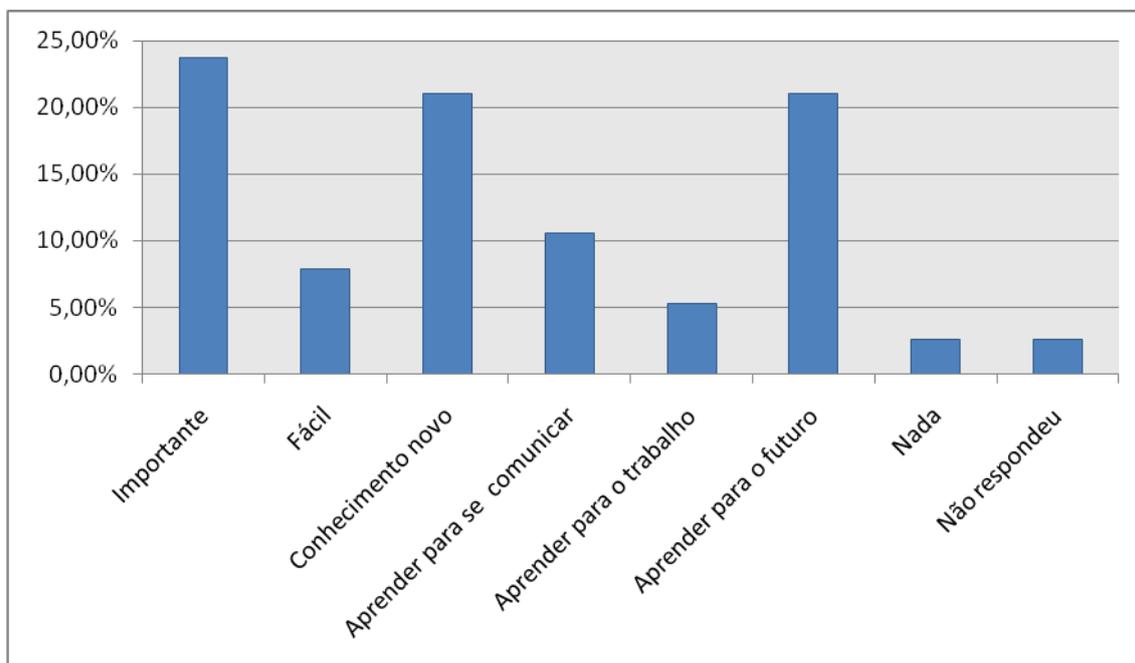


15. Já alguma vez foi ensinado a ler e / ou escrever na língua ucraniana? Em caso afirmativo, quem te ensinou? Há quanto tempo está aprendendo?

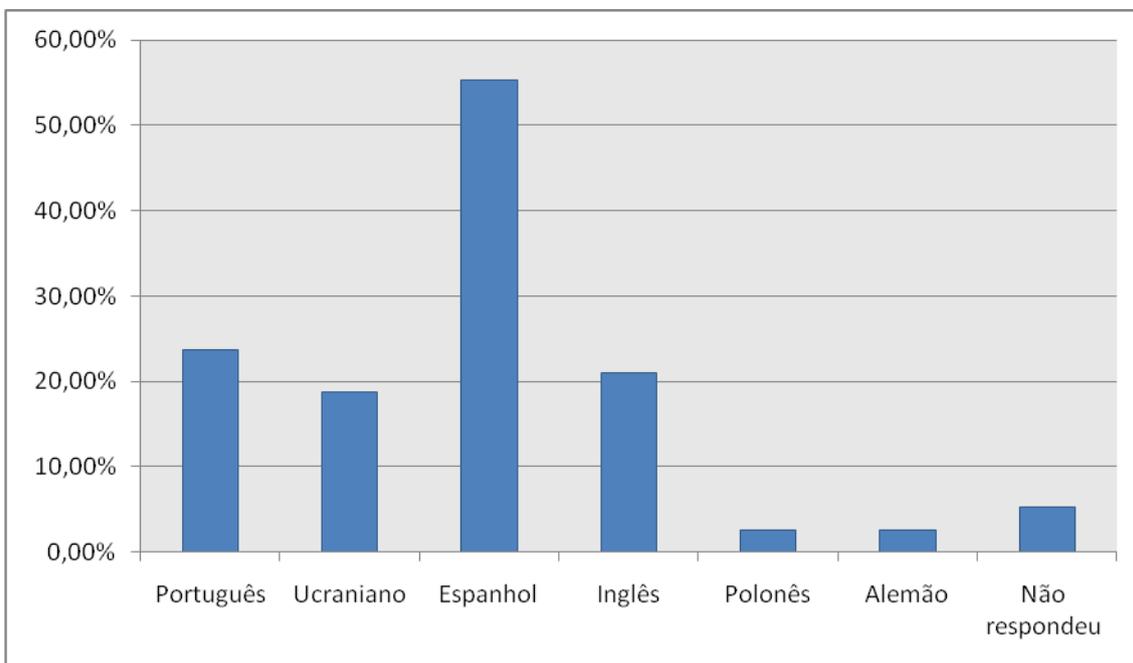


16. Quando você fala ucraniano na sala de aula e em quais situações?



17. Quando você fala ucraniano nos corredores da escola?**18. Para você, o que significa aprender espanhol?**

19. Das línguas que você sabe, qual te parece a mais interessante?



Da tabulação de dados apresentada, destaco alguns aspectos que me parecem importantes para a compreensão do primeiro contexto pesquisado, ou seja, a escola localizada no núcleo urbano. Pelas respostas dos alunos, foi possível constatar:

- a) A prevalência do português na suas interações;
- b) O inglês e o espanhol são considerados como primeiras línguas aprendidas. Neste caso, não consideram o português e/ou o ucraniano como línguas previamente aprendidas. Tal fato pode estar atrelado, ao que será discutido no capítulo de análise das práticas linguística, como uma categoria de não-língua.
- c) Em relação ao uso da língua ucraniana (pergunta de número onze), a maioria dos alunos omitiu sua resposta. Considero que isso ocorreu devido ao fato de que alunos, em sua maioria, não se consideram como descendentes ou, de fato, não possuíam ligação familiar com esta etnia, o que pode estar atrelado ao que descrevi anteriormente como nova etnicidade;
- d) Se a língua ainda se mantém no perímetro urbano, a Igreja, como instituição, desempenha um papel preponderante, pois, muitos alunos

afirmam ter aprendido a ler e/ou escrever em língua ucraniana na Catequese.

4.3.2 A segunda etapa – Escola Rural

Assim como descrito anteriormente, a coleta dos registros teve que ser dividida em duas etapas. Na impossibilidade de continuar o trabalho na turma selecionada previamente, procedeu-se à escolha de uma nova escola. Tal escolha foi direcionada para uma escola rural, em virtude do interesse da professora da turma em colaborar com a proposta da pesquisa.

A escola, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED), tem capacidade para 760 alunos, porém, atualmente, conta com 820 alunos matriculados, divididos em 31 turmas.

Nesta escola o ensino de Língua Espanhola era restrito ao 3º ano do Ensino Médio e, pelo CELEM, era ofertada esta disciplina para outras séries. Cabe ressaltar que nesta escola também era ensinada língua ucraniana como curso extra-classe.

O turno de funcionamento era matutino e os alunos todos provinham de localidades rurais, muitas vezes distante da escola entre 20 a 50 km em média, percorridos por estradas rurais.

Para esta etapa de coleta de dados, as negociações iniciaram-se em fevereiro de 2009 e a entrada no campo se deu em março de 2009, prolongando-se até o mês de maio do mesmo ano. Como a escola situava-se numa região de difícil acesso em épocas chuvosas, muitos dias de aula tinham de ser postergados, pois não havia transporte que levasse os alunos à escola. Já os professores iam até à escola com um transporte coletivo, subvencionado por eles próprios.

Para os deslocamentos até essa escola, dirigia-me um dia antes à cidade e na manhã seguinte, utilizava o mesmo transporte com os professores. Este percurso tinha seu próprio rito, baseado na tradição Ortodoxa da Igreja Católica. Em todas as vezes nas quais me utilizei do transporte dos professores para ir até à escola, sempre tinha um professor encarregado de rezar a oração do “Pai Nosso” seguida da reza do “terço”, sendo que todos os professores acompanhavam a oração até chegar à escola.

No que tange à minha chegada ao local da pesquisa, como procedimento básico, não adotei o uso da câmera nos primeiros dias de trabalho de pesquisa. Passadas as

explicações iniciais sobre o projeto de pesquisa e sobre a necessidade do uso da câmera, passei a utilizar este recurso. Diferentemente da escola anterior, a câmera não resultou em empecilhos para a participação dos alunos. Eles eram sempre muito curiosos, aproximavam-se, faziam perguntas sobre o seu uso e tinham liberdade para tomá-la e fazer as suas próprias gravações. Uma situação que ilustra esta afirmação é a seguinte: após uma das aulas, um grupo de alunas me procura e pergunta se pode levar a câmera para a hora do recreio. Mostrei a elas como se usava o aparelho e elas realizaram uma espécie de documentário sobre a realidade da escola e seus alunos, conforme segue:

[AER 17.04.2009]

Segmento 1

1. Aluna 1: Oi eu sô a G.
2. Aluna 2: Eu sô a T.
3. Aluna 1: _A gente vai fazê uma reportagem aqui
4. da esco(::<)la
5. Aluna 1 (..) Então vamos siguir
6. Aluna 2: Vamos!
7. Aluna 1: Vamos intrevistá (risos) (2 seg) o
8. pessoal aqui, vamos (sinalizando com a mão)
9. Aluna 2: xxx
10. Aluna 1: _ Então essa é a nossa escola (:)
11. Aluna 1: xxx -
12. Aluna 2: [que é linda, não?] †
13. (as alunas filmam ao redor)
14. Aluna1: Ei, ei! Achamos †
15. Aluna 3: Ei meninas (1 seg), espera aí
16. Aluna 1: >já vamos intrevistar ela: como que é
17. teu nome?†<
18. Aluna 4 : J.
19. Aluna 1: †J., você é de onde?
20. Aluna 4: xxx
21. Aluna 1: é (:) e você, e que língua que você
22. Sabe falar?
23. Aluna 4: °Português°
24. Aluna 1: (? Ucraino)
25. Aluna 2: [Ucraniano (:::)]
26. também?]
27. Aluna 4: Um poquinho

28. Aluna 1: Então é (::) meio >podemos dizer<que
29. você sabe fala mesclado, °né°?
30. Aluna 1: só essas duas línguas que você sabe?
31. Aluna 4: °uhum° (Concorda com a cabeça)
32. Aluna 1: Inglês?
33. Aluna 2: Nada, nem um pouco, nenhuma palavra?
34. Aluna4: [nada]
35. Aluna 3: Então fala (::), yo me llamo
36. Aluna 4: °como?°
37. Aluna 3: yo me llamo
38. Aluna2: °yo me llamo°
39. Aluna 4: <yo me llamo> (...)

Segmento 2

1. Aluna 3: Essa cantina é cheia (.) de churrerías
2. (A câmara filma as coisas que estão à venda
3. Aluna3: < esse é o (?Rojo) >. Esse é o
4. T. um dos donos da cantina, (2 seg)::
5. brigada pessoal: (Muda a imagem e é filmado um
6. ônibus)
7. Aluna3: A van dos professo(:)res (A aluna 1
8. posiciona-se à frente da câmara e pede para
9. ser filmada)
10. Aluna 3: Ao lado aqui:(4 seg), ao lado nós
11. temos o (...)
12. Aluna 2: [°cimitério°
13. Aluna 3: O prazer de ter um cimitério do lado
14. da escola
15. Aluna 1: Bem, aqui vamos info - entrevistar -
16. Aluna 3: = estes são nossos vizinhos (..)
17. totalmente mortos (.) e aqui tem umas meninas
18. sentadas aqui no muro
19. Aluna 1: [Tá (.) é (:) **las chicas**
20. Aluna 3: [admirando a paisagem?]
21. (As meninas que estão sentadas no muro riem ao
22. mesmo tempo que as alunas que seguram a câmara
23. falam)
24. Aluna 1: [Ó(:), meninas essa
25. reportagem -
26. Aluna 3: [Estas são (.) **Chicas** muito

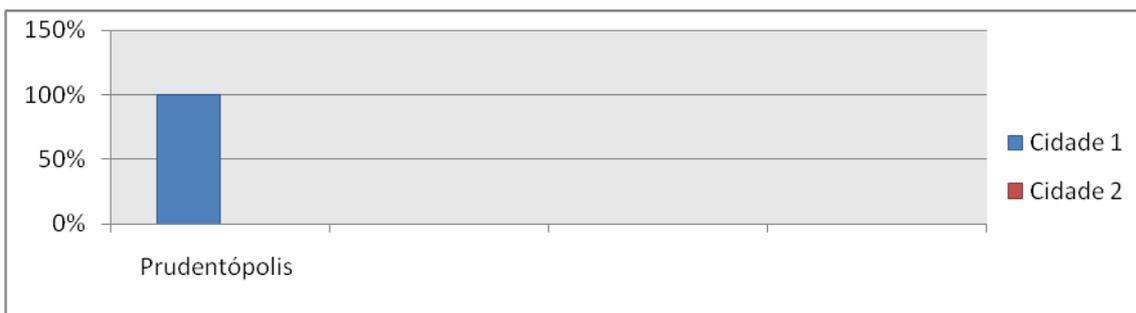
27. **guapas]**
28. Aluna?: Isso:
29. Aluna 1: Calma, calma, como que **es tu**
30. **nombre?**
31. Aluna 3: [Seu nome?]
32. Aluna 5: L
33. Aluna 1: Teu?
34. Aluna 6: L.
35. Aluna 1: Teu?
36. Aluna 7: S.
37. Aluna 1: Teu?
38. Aluna 8: C.
39. Aluna 1: vocês sabem falar que tipo de
40. língua?†
41. Aluna 6: Ucraniana i (:) °brasileira?°
42. Aluna 1: Português?, é:: inglês e espanhol?
43. (...) não?

Tais segmentos servem para ilustrar como aconteceu a aproximação com os grupos pesquisados. No entanto, eles são reveladores, principalmente os dois últimos apresentados, da incorporação de determinados saberes acerca da língua espanhola, tais como apresentações, localização de lugares, gênero, negociados em sala de aula, em uma experiência que a extrapola.

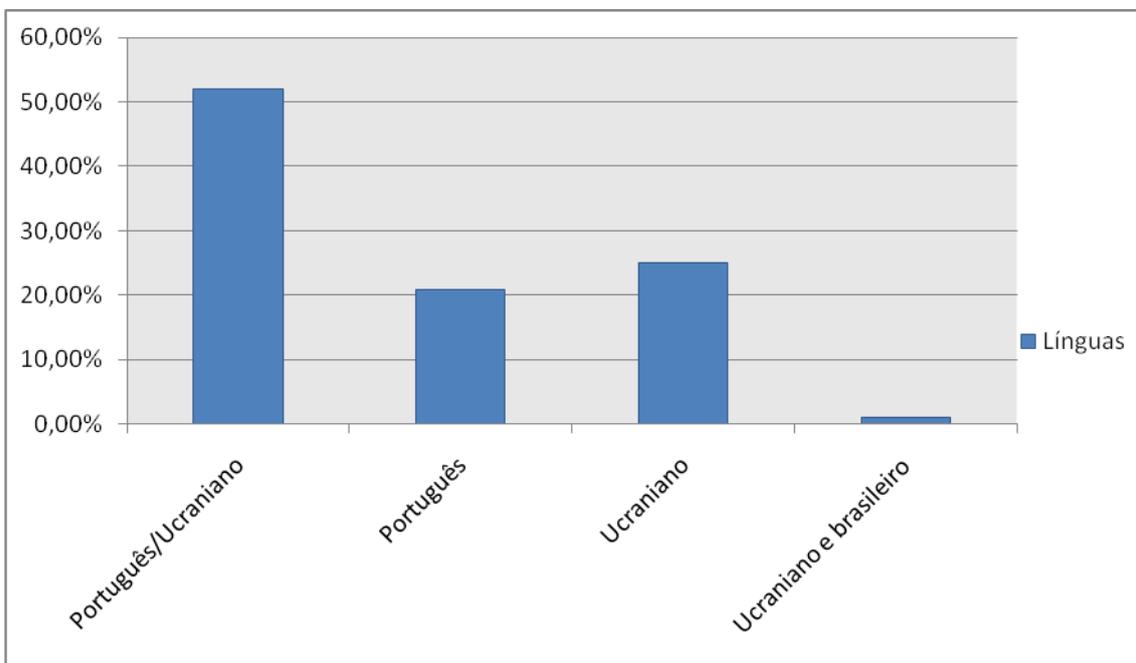
Nesta escola, o trabalho de observação e gravação de aulas teve um total de 371 minutos (6h e 18 minutos), perfazendo um total de 62 páginas de registros transcritos. No que se refere ao questionário aplicado para o detalhamento de suas experiências linguísticas, seguem os dados mais relevantes:

4.3.2.1 Tabulação dos dados – alunos do perímetro rural

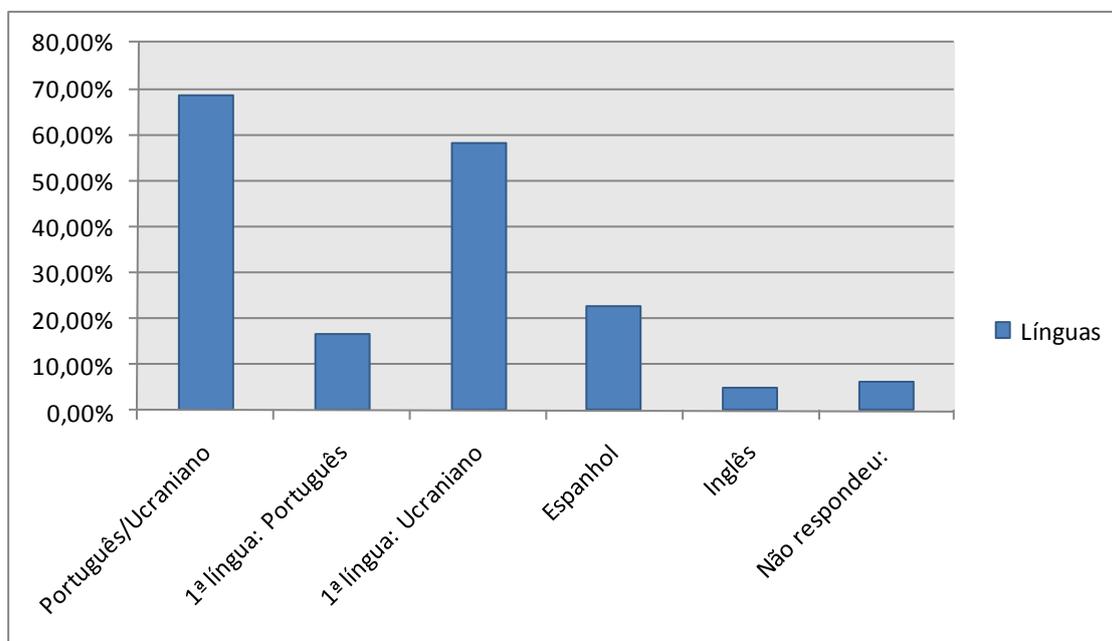
1. Em que cidade você nasceu?



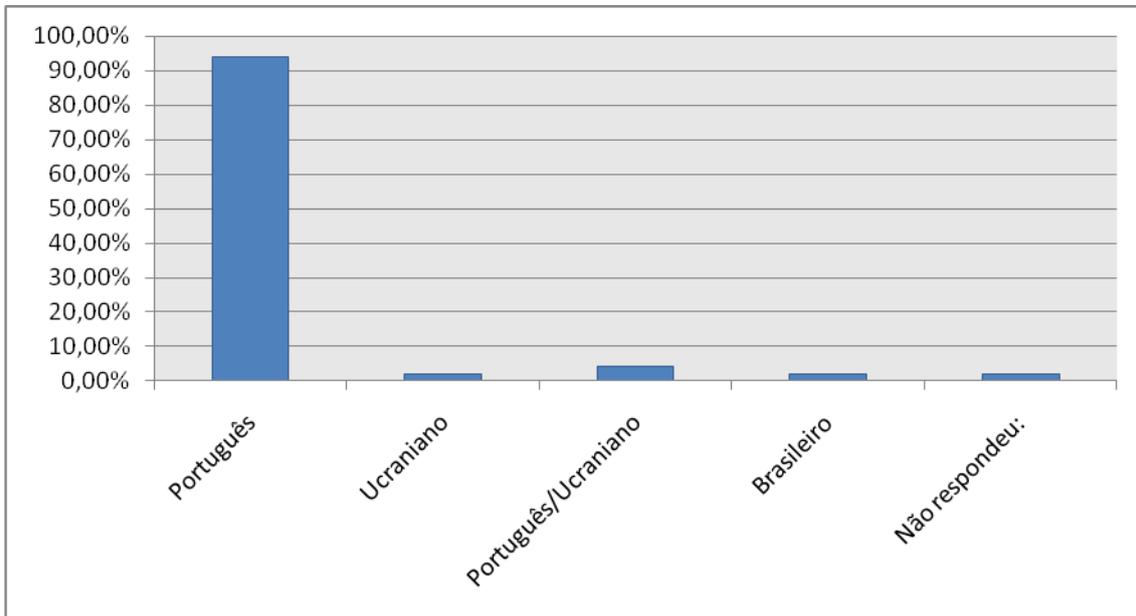
2. Que línguas vocês falam em casa?



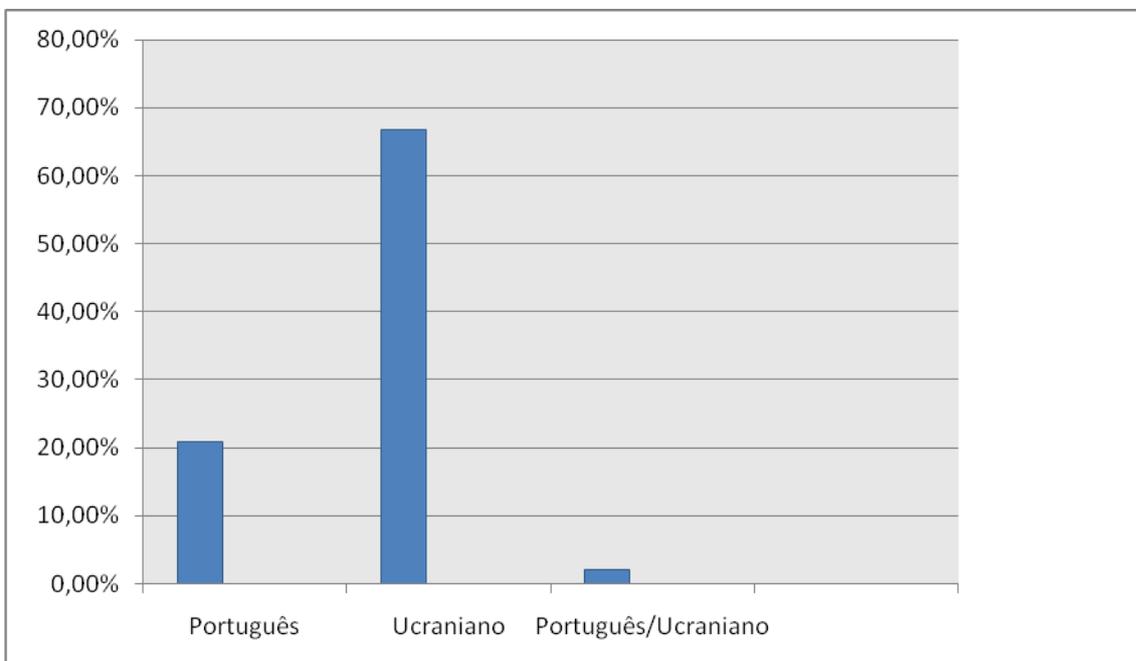
3. Se você sabe mais de uma língua, quais são elas e quais você aprendeu primeiro?

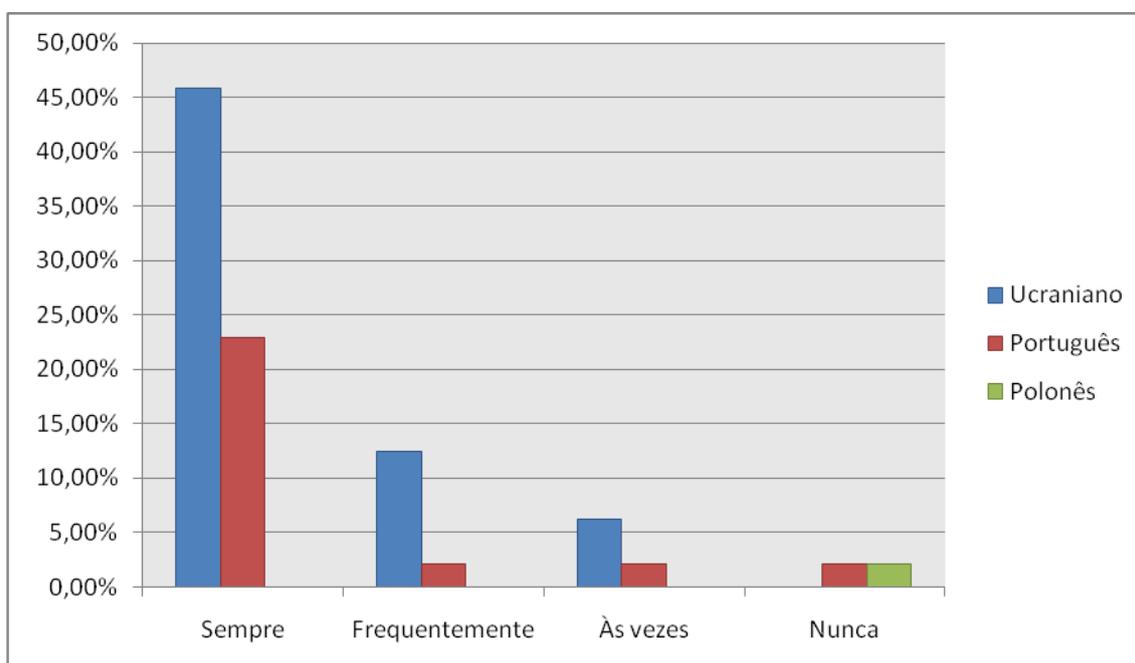
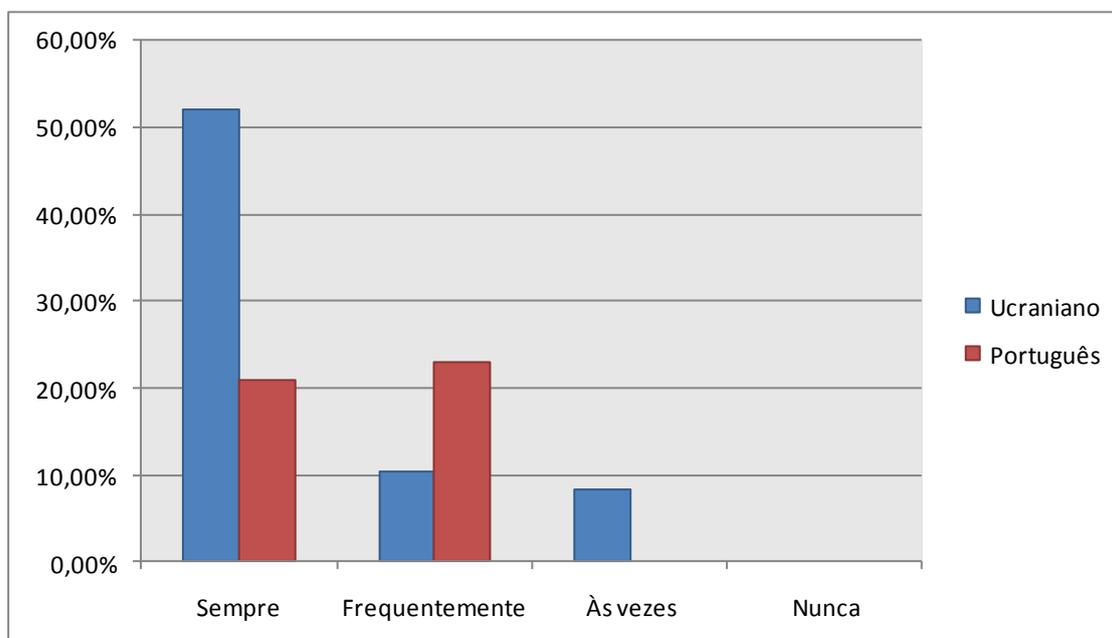


4. Que língua você mais usa para se comunicar?

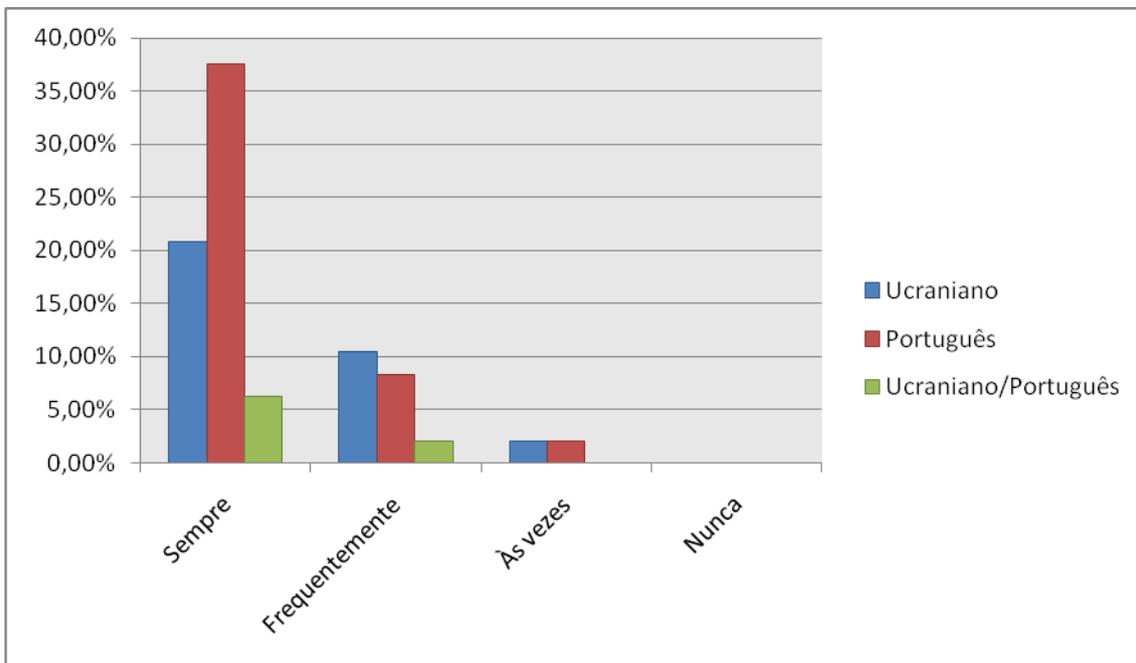


5. Que língua você mais ouve em casa?

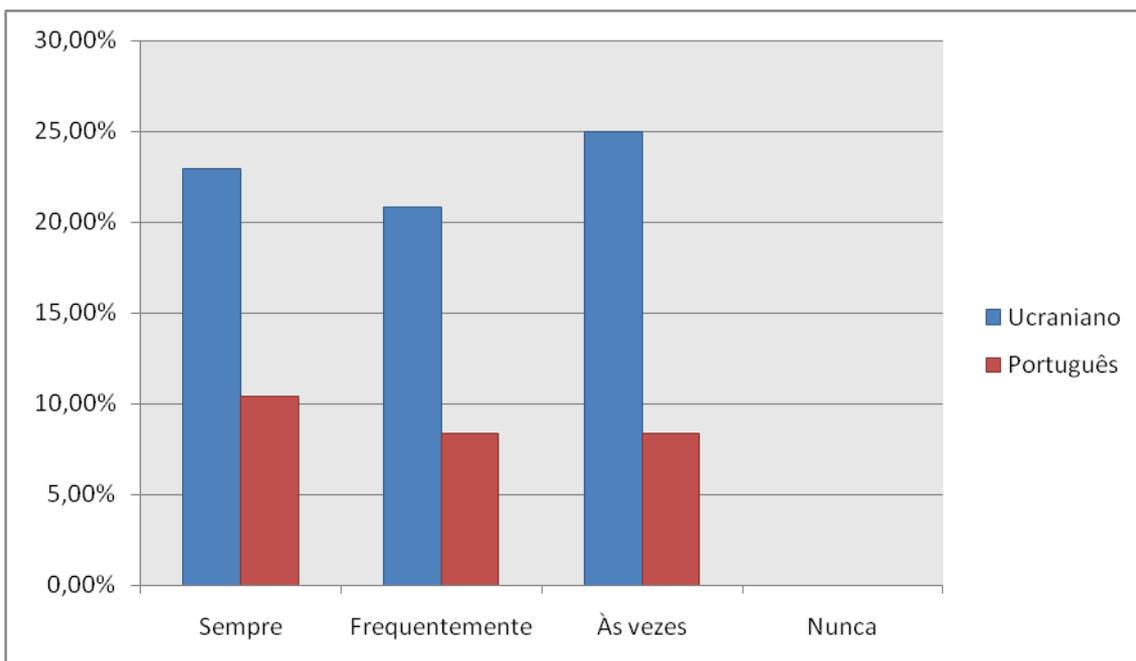


6. Seu pai fala com você em:**7. Sua mãe fala com você em:**

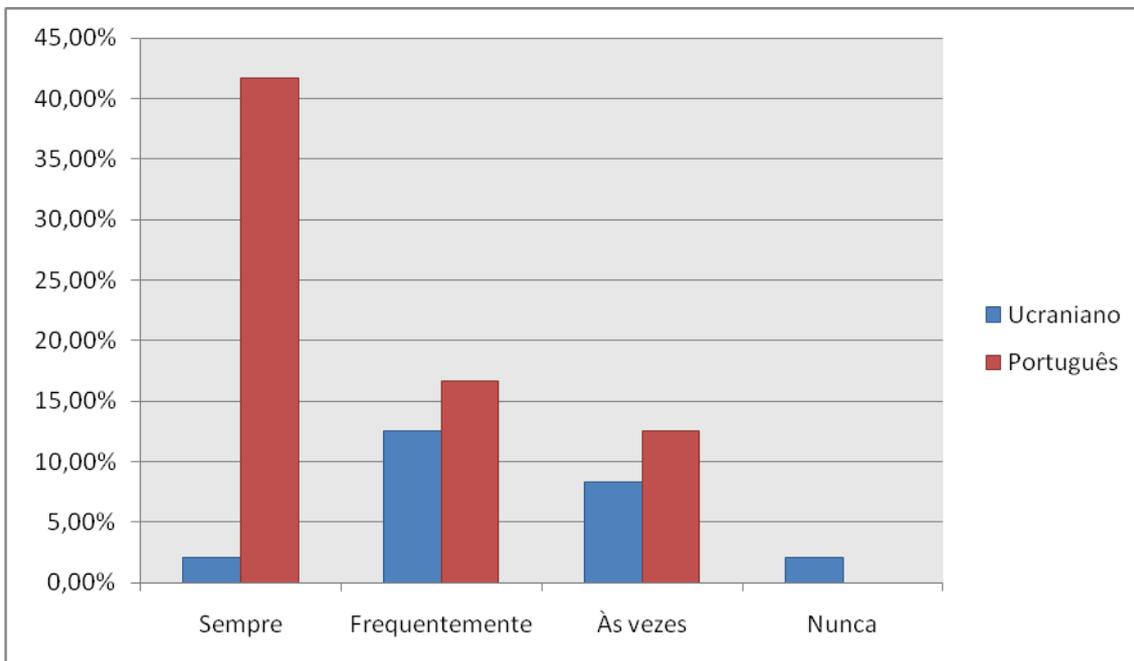
8. Seus irmãos e irmãs falam com você em:



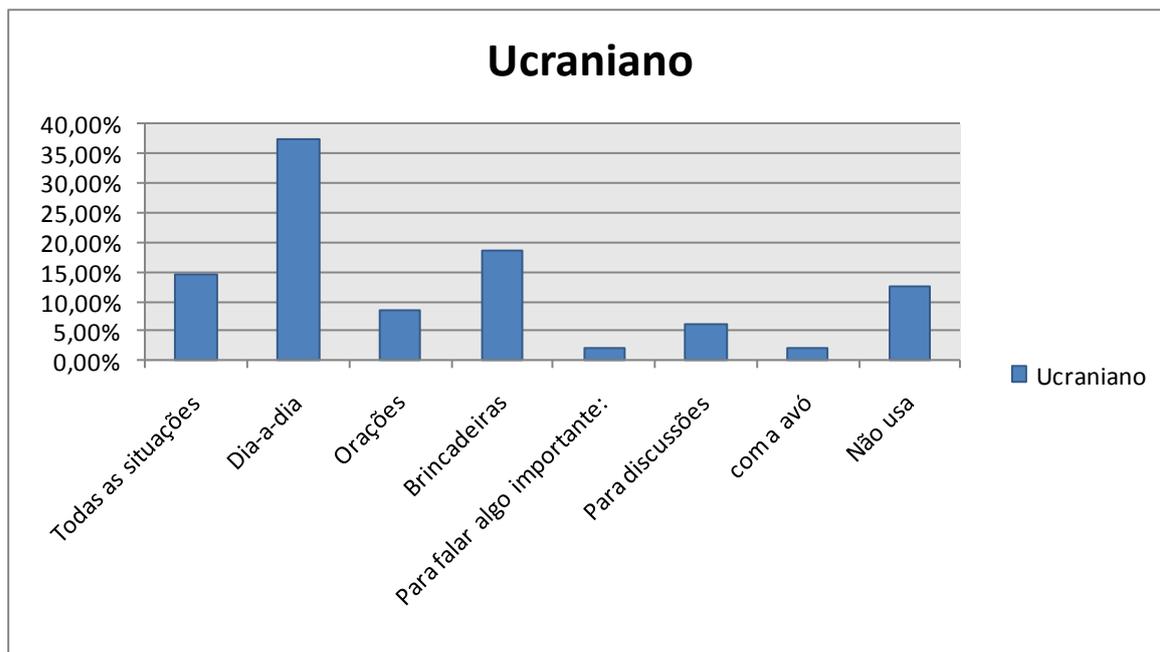
9. Seus tios / tias/avós falam com você em _____ casa ou fora de casa



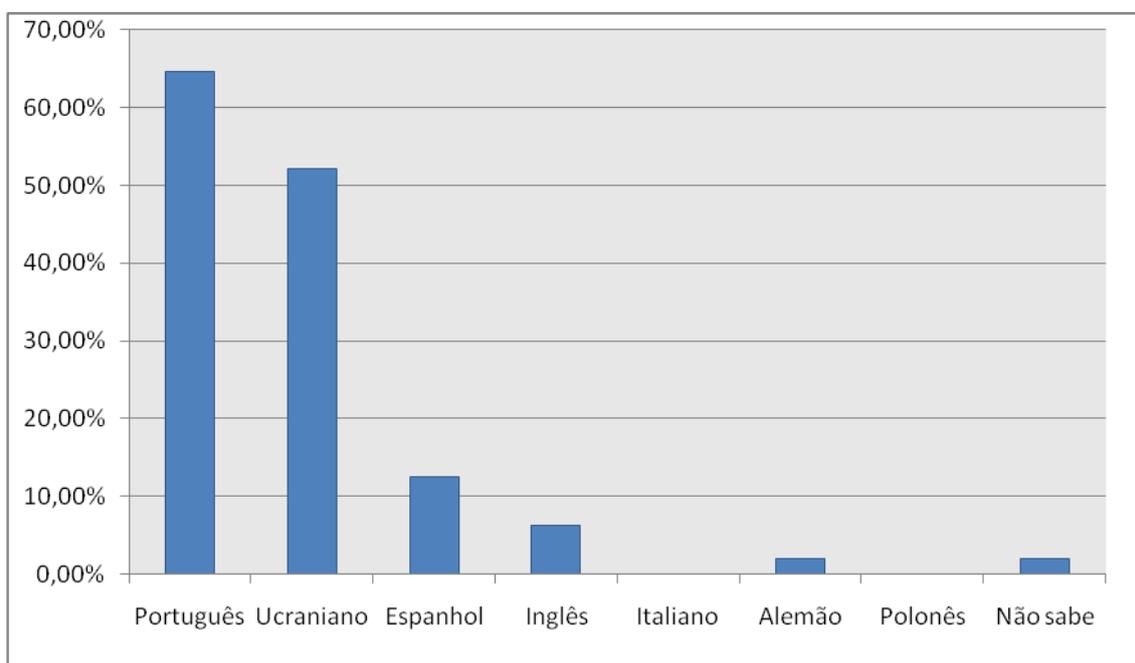
10. Seus primos falam com você em _____ em casa ou fora de casa



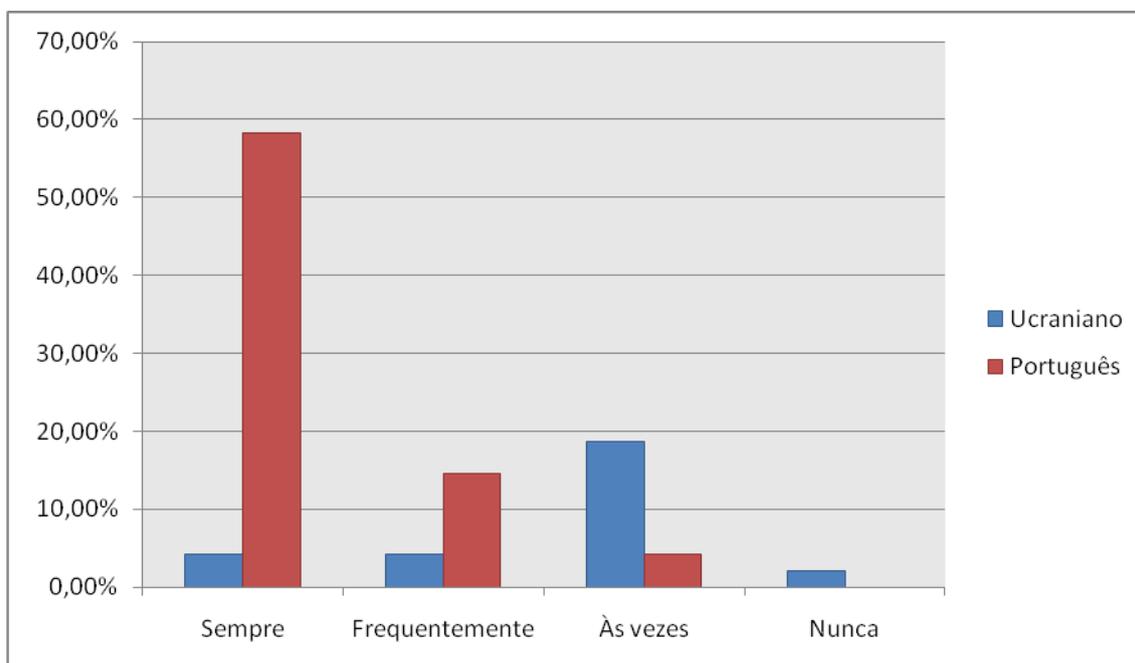
11. Caso você seja de descendência ucraniana, seus irmãos e irmãs se comunicam nesta língua em casa? Em que tipos de situações?



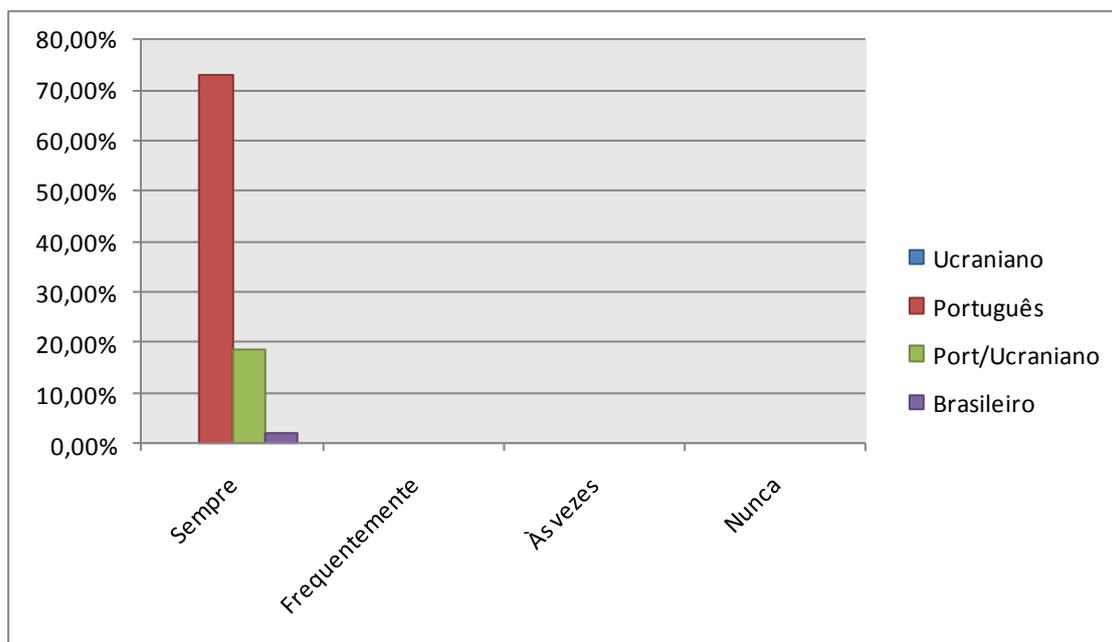
12. Que língua os teus pais consideram mais importante para você?



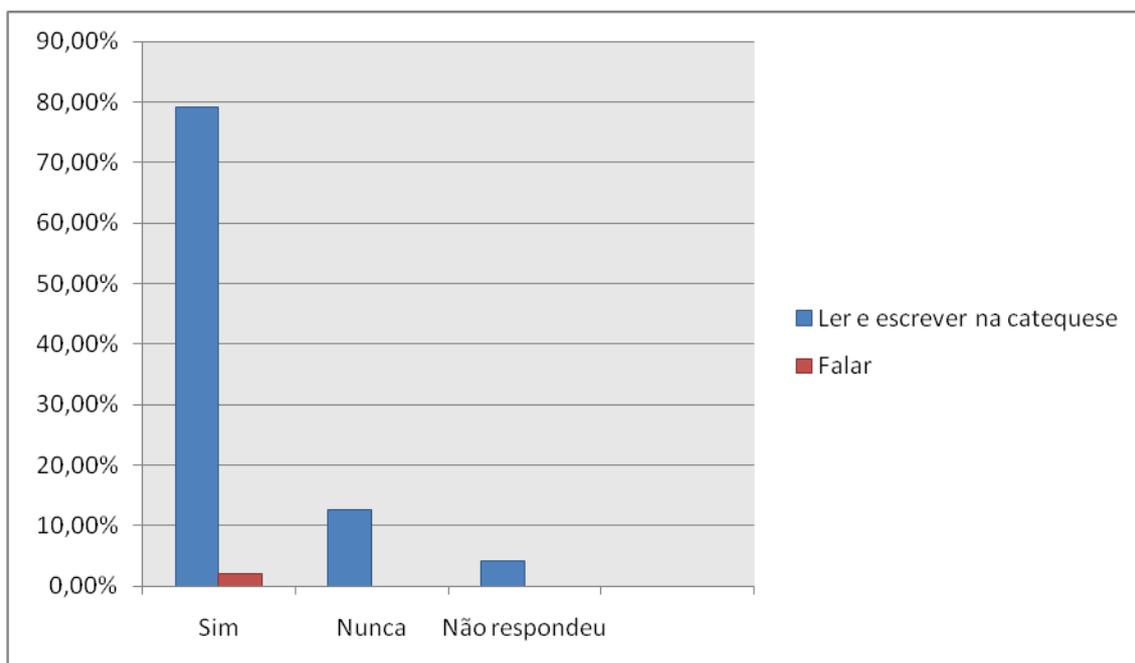
13. Com que frequência você escuta programas em sua língua nativa?



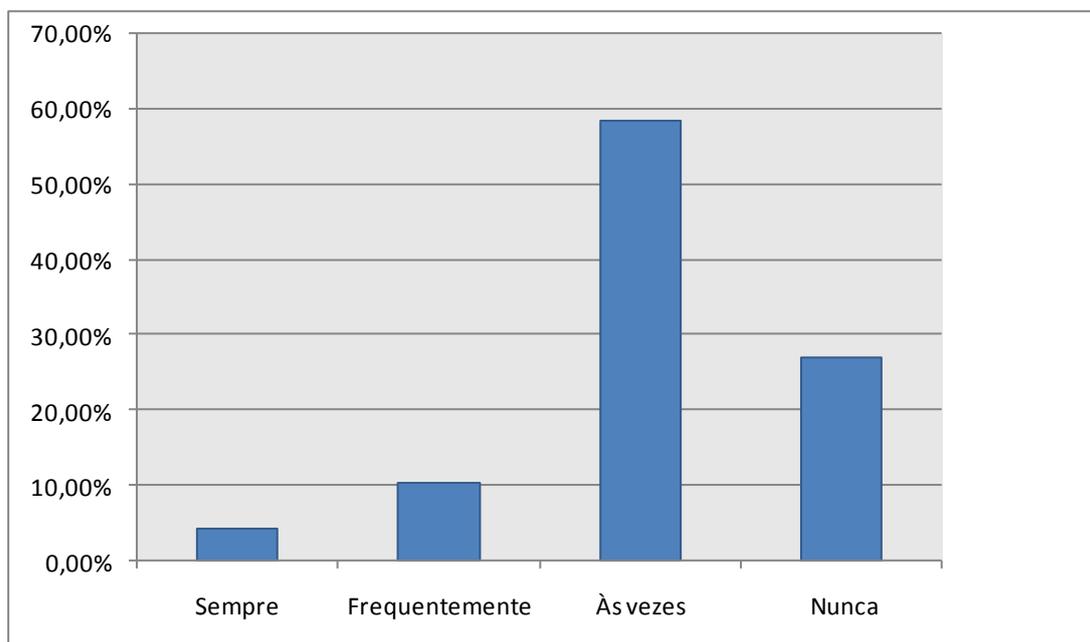
14. Que língua você usa fora de casa? (casamentos, aniversários, festas etc)



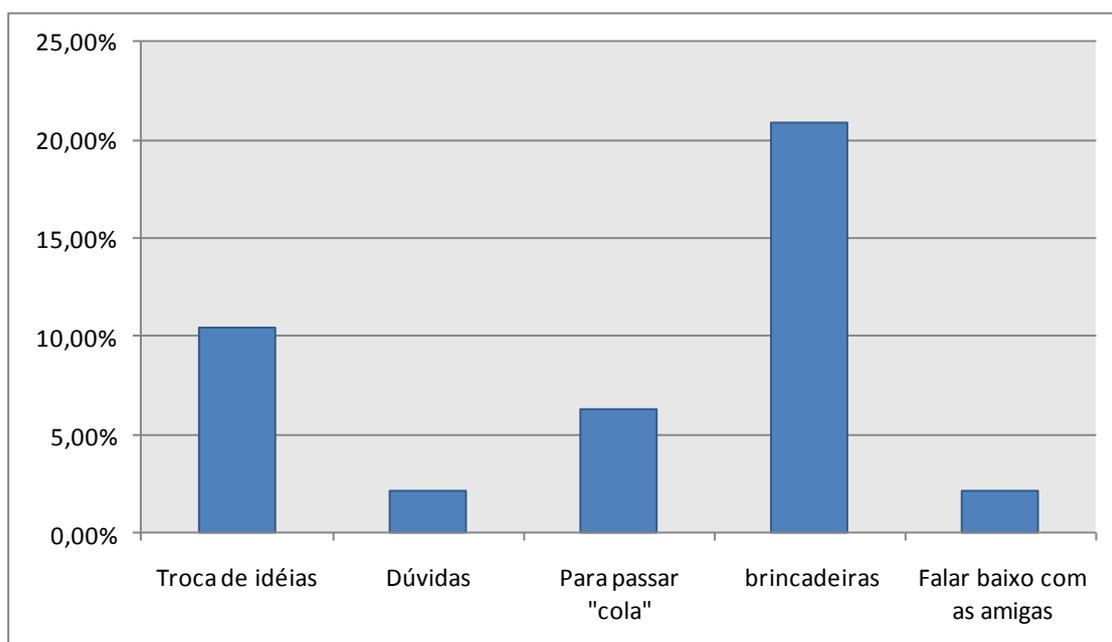
15. Já alguma vez foi ensinado a ler e / ou escrever na língua ucraniana? Em caso afirmativo, quem te ensinou? Há quanto tempo está aprendendo?



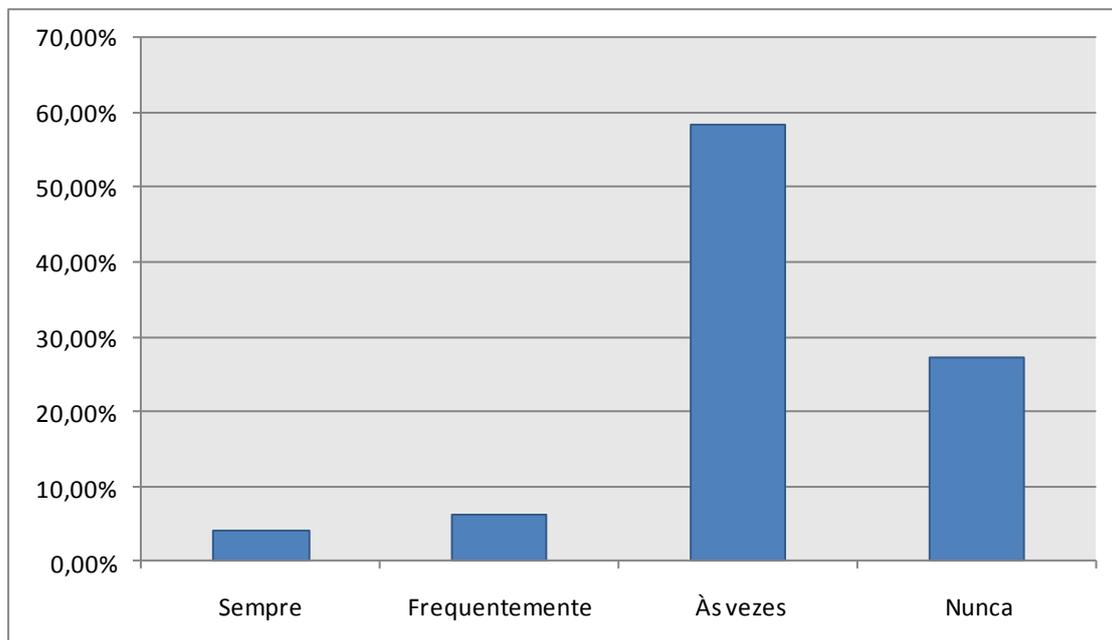
16. Quando você fala ucraniano na sala de aula e em quais situações?



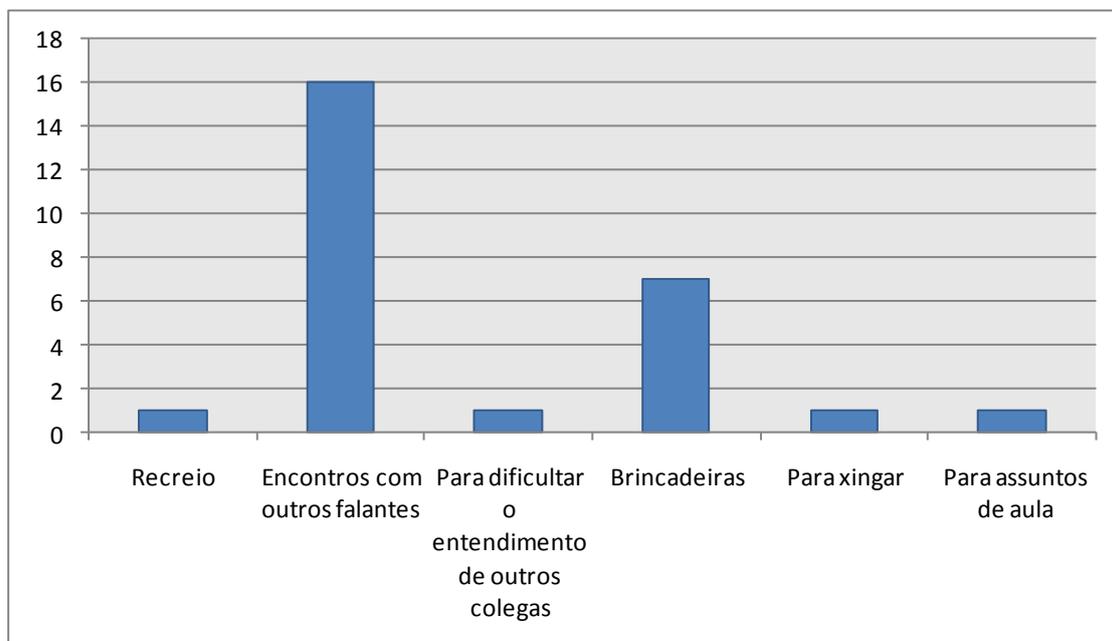
16.1 Em quais situações:

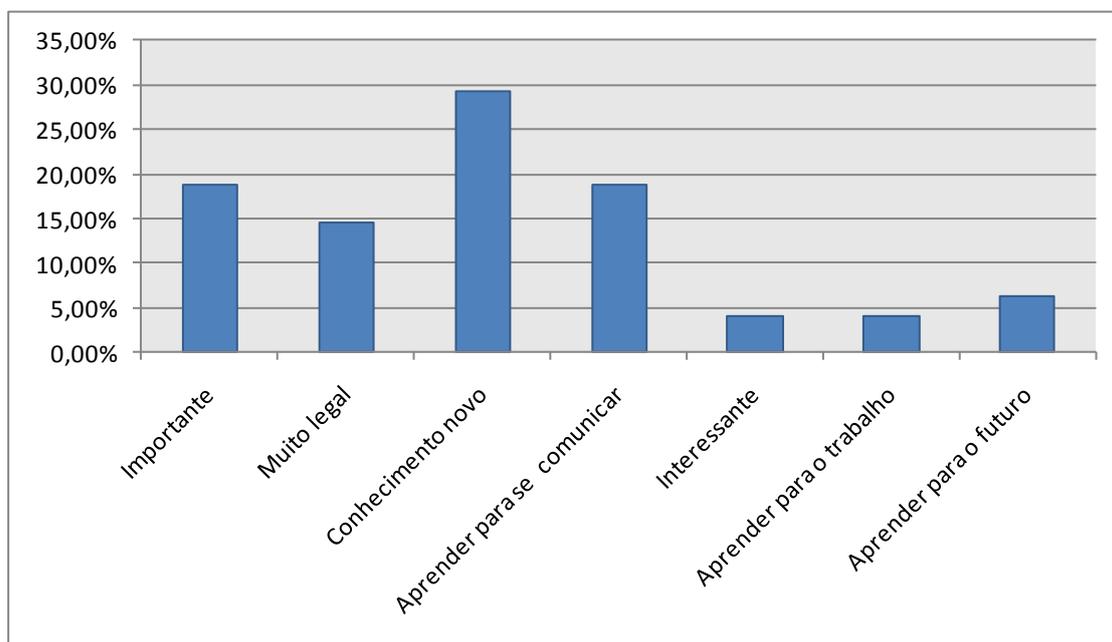
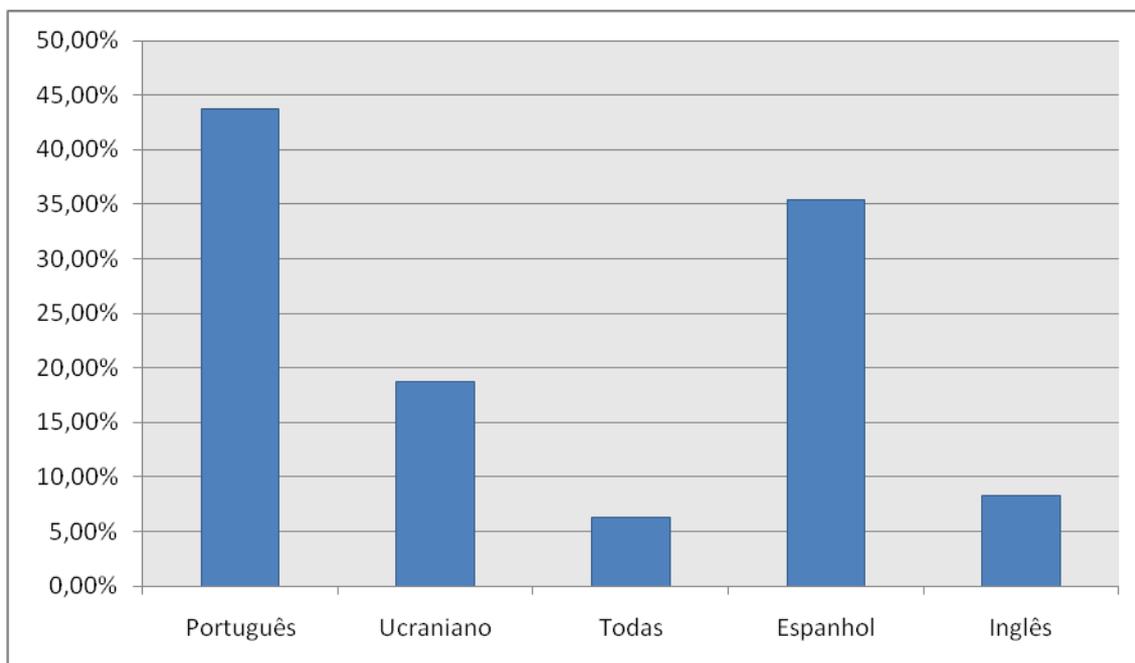


17. Quando você fala ucraniano nos corredores da escola?



17.1 Em que situações?



18. Para você, o que significa aprender espanhol?**19. Das línguas que você sabe, qual te parece a mais interessante?**

Desses resultados, é possível depreender as seguintes conclusões:

- a) O português e o ucraniano aparecem como as línguas mais faladas na comunidade;
- b) Em torno de 59% dos alunos diz ter aprendido primeiro o ucraniano e 69% diz ter aprendido o ucraniano e o português em conjunto;
- c) O português prevalece como língua de comunicação;
- d) O ucraniano é mais falado entre pais e filhos e entre tios e avós do que entre primos;
- e) Na pergunta onze, no entanto, o ucraniano aparece como o idioma mais falado entre os irmãos;
- f) Em relação à importância das línguas, o português é apontado como o mais relevante;
- g) Já a língua espanhola aparece relacionada ao desenvolvimento de um ‘conhecimento novo’.

Tendo sido apresentadas as especificidades dos dois eixos de análise – os textos acadêmicos, os textos reguladores bem como as práticas linguísticas escolares, o foco do capítulo que segue recai sobre os textos produzidos na academia em relação à diversidade linguística brasileira.

CAPÍTULO 5: OS TEXTOS ACADÊMICOS E OS TEXTOS LEGISLADORES: O DISCURSO DA MUDANÇA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Como colocado anteriormente, uma das perguntas desta tese é: os textos acadêmicos e os textos reguladores desenvolvidos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil contemplam as realidades multilíngues ou a diversidade linguística? Para respondê-la, apresento, neste capítulo, um panorama a respeito de como as produções sobre o ensino de línguas no Brasil, nos últimos dez anos, entre 1998 a 2008, têm abordado esta temática.

Antes de prosseguir, esclareço que a meta de análise de textos acadêmicos e reguladores seria a de mostrar um suposto apagamento das realidades multilíngues do Brasil, dada a generalização com a qual se trata do conceito ‘língua’ em território brasileiro. Como já abordado em várias partes deste trabalho, sempre se trabalhou para inserir no imaginário brasileiro a noção de que o país é monolíngue. No entanto, várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem. Esse imaginário provoca dois apagamentos: i) a constituição heterogênea do Brasil e, ii) as vozes dos que são imigrantes. Ao começar o processo de leitura e seleção dos textos, observei que estava se produzindo um movimento esparso de mudança em relação às abordagens menos tradicionais de língua e de ensino de línguas.

Deste modo, trabalhei na perspectiva de analisar um recorte histórico que parece marcar a entrada de um novo discurso no ensino de línguas estrangeiras – momento em que se rompe com as abordagens audiolingualistas e estabelece-se o discurso da abordagem comunicativa no Brasil³¹, até 2008, época em que se publicam as primeiras produções sobre a diversidade linguística.

Este movimento discursivo no ensino de línguas estrangeiras, também é precedido e discutido por alguns pesquisadores, os quais, por meio de seus estudos,

³¹ Cabe dizer que o movimento de rompimento entre as abordagens ditas “tradicionais” iniciou bem antes na Europa, no fim dos anos 70 e continuou pelos anos 80. No entanto, no Brasil, este discurso, ainda que aos poucos tenha sido incorporado pelas publicações internacionais, tornou-se evidentemente conhecido e divulgado a partir de produções de pesquisadores brasileiros, a partir dos anos 90. Junto a este movimento de mudanças na abordagem de ensino, introduziram-se, também, as discussões sobre a prática reflexiva.

apontaram a emergência de produções que tratavam da necessidade de (re)significação do ensino de língua portuguesa³².

Esse discurso da mudança, como disse, vem atrelado às modificações impostas ao trabalho com a língua portuguesa, através de uma mudança de paradigma: do ensino gramaticalista para o ensino baseado no texto e na leitura. Como afirma Pietri (2003):

Esse discurso caracteriza-se por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino. Em seu componente de divulgação científica, a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Lingüística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar. (PIETRI, 2003, p. 10)

Essa tendência parece, também, estar refletida nas produções sobre o ensino de línguas estrangeiras. Tal fato pôde ser percebido pela leitura e análise de textos acadêmicos, através dos quais foi possível esboçar o Quadro 1, na sequência, o qual corresponderá, também, à apresentação das obras analisadas.

Antes de apresentá-lo, cumpre salientar que a seleção feita, embora não recupere todas as produções existentes na área, trabalha com aquelas que são julgadas as mais significativas para a área de estudos em língua estrangeira. Tais produções são importantes tanto por fazerem parte, por exemplo, de bibliografias citadas em trabalhos sobre ensino de línguas estrangeiras, quanto por estarem contempladas, sobretudo, em bibliografias de processos de seleção para cursos de pós-graduação na área de Letras e Linguística Aplicada, bem como por contribuírem na elaboração de documentos oficiais. Tais fatores permitiram a elaboração dessa apreciação inicial.

³² Faz-se referência aos trabalhos de PIETRI (2003) e ATHAYDE JÚNIOR (2006) os quais analisam a mudança discursiva promovida pelos textos de divulgação científica e pelos textos que norteiam práticas pedagógicas, cujas produções discutem: i) a necessidade de um novo enfoque nos estudos da linguagem através das reconsiderações sobre concepções de linguagem e ensino e, ii) a necessidade de essas novas tradições serem incorporadas às práticas pedagógicas.

Título	Principais temas abordados	Autor e Ano
1 Dimensões comunicativas no ensino de línguas	Abordagem comunicativa Prática pedagógica	ALMEIDA FILHO (1998)
2 Professor de Língua Estrangeira em Formação (Coletânea)	Formação de professores Crenças Metodologias de ensino	ALMEIDA FILHO (1999)
3 Cenas de sala de aula (Coletânea)	Letramento Biletramento Diversidade linguística	COX & ASSIS-PETERSON (2001)
4 O professor de Línguas: construindo a profissão (Coletânea)	Abordagens teóricas Competências Crenças Aspectos políticos no ensino de línguas	LEFFA (2001)
5 Trajetórias na formação de (Coletânea)	Formação de professores Prática pedagógica e pesquisa	GIMENEZ (2002)
6 Plurilingüismo no contexto educacional (Coletânea)	Políticas linguísticas Plurilingüismo	MOZILLO & MACHADO, (2004/2005)
7 O ensino de Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro (Coletânea)	História do Espanhol no Brasil Ensino de Espanhol Aspectos de teoria e prática	SEYDICIAS (2005)
8 Transculturalidade, Linguagem e Educação (Coletânea)	Sujeito e língua estrangeira Língua materna e língua estrangeira Representações	CAVALCANTI & BORTONNI-RICARDO (2007)
9 Cultura e diversidade na sala de aula de Língua estrangeira (Coletânea)	Cultura Diversidade linguística Formação docente	MOZZILO & MACHADO (2008)

Quadro 1: Seleção de textos produzidos na academia entre 1998 – 2008

Na sequência, as publicações que constam no quadro acima serão apresentadas na tentativa de esboçar como se deu a entrada de novas abordagens teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de língua estrangeira.

5.1 Textos acadêmicos produzidos entre 1998 – 2008 e sua relação com o cenário multilíngue do Brasil

Com a obra *Dimensões comunicativas no ensino de Línguas* (1998³³), é inaugurada, no Brasil, uma fase de propagação das ideias que já vinham circulando na América do Norte. Trata-se da abordagem comunicativa. O livro está dividido em nove partes, incluindo a apresentação, na qual se esboçam os significados de aprender uma língua estrangeira na escola, os princípios da abordagem comunicativa, a relação entre abordagem comunicativa e ensino de gramática e os tipos de avaliação plausíveis segundo esta corrente metodológica.

A produção é sustentada por artigos já publicados pelo autor da obra em diversas revistas científicas, entre as décadas de 80 e 90, dos quais grande parte é sobre ensino comunicativo. O livro, neste caso, representa a reunião desses artigos em uma única fonte. Nele, são apresentados os pressupostos do que seja ensinar uma língua estrangeira por meio da abordagem comunicativa, tal como segue:

[Excerto 1]

Ensinar uma LE [língua estrangeira] implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua alvo, aos materiais, à profissão, e à cultura alvo. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 15)

[Excerto 2]

Aqui trataremos tão somente de métodos comunicativos, isto é, formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas como uma base comunicativa-(abordagem). Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros usuários falantes usuários dessa língua. Este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação das regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.). (Ibid., p. 36)

³³ O livro que, de certa forma, inaugura essa dinâmica pedagógica no Brasil é inicialmente publicado em 1993 por Almeida-Filho e tem a sua segunda edição publicada em 1998, sendo esta edição a que usamos para a análise.

Observava-se, nesta publicação, a alavancagem de um saber tido como novo para uma determinada comunidade, no qual o autor se coloca como o mediador. Este exemplo de discurso é característico da divulgação científica (D.C.), termo postulado por Authier-Revuz (1998), segundo a qual a D.C. é definida como:

atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem (Op. Cit.;1998, p. 107).

Se considerada em sua totalidade, poderia o leitor questionar o uso do termo de D.C. neste trabalho. No entanto, dadas as características das obras analisadas – livros compostos por coletâneas de artigos, organizados em função de congressos ou encontros da área de línguas estrangeiras ou, ainda, por grupos de pesquisa, considero que tais elementos são suficientes para mostrar uma migração do conceito de D.C. – das revistas especializadas em fazer a divulgação a um público leigo – para a publicação de obras que têm como caráter um segundo objetivo – falar para pessoas da área, mas não totalmente familiarizadas com o novo que se apresenta. Ou seja, estamos considerando que existe uma divisão na comunidade chamada de especialista: uma parte composta pelos produtores e a outra composta por seguidores. Além disso, os artigos analisados deixam entrever a inculcação de um novo modo de prática pedagógica, em que o ‘novo’ deve ser acolhido, sob pena de que os profissionais da área fiquem desatualizados.

Acrescente-se que os artigos analisados revelam um dos conceitos-chave da teoria proposta por Authier-Revuz – a heterogeneidade enunciativa. Segundo a autora, a heterogeneidade manifesta-se de duas formas: a *constitutiva* e a *mostrada*. Na primeira, apresenta-se a relação com o saber construído historicamente, não marcada na linearidade do dizer. Tal perspectiva é ancorada na elaboração de *dialogismo*, proposta por Bakhtin. Authier-Revuz diz:

o princípio segundo o qual *fala-se sempre com as palavras dos outros* trabalha em dois níveis: por um lado, nenhuma palavra é virgem, mas, ao contrário, carregada, “habitada” pelos discursos “em que tenha vivido sua palavra” e a lei de todo o discurso é de fazer-se, inevitavelmente, no meio do *já-dito dos outros discursos*, perspectiva que se reencontra em análise do discurso, na qual o discurso é concebido como produzido no e pelo interdiscurso. (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 9/10).

Já a segunda – heterogeneidade mostrada – pode realizar-se tanto de forma *marcada*, apresentando marcas linguísticas explícitas na linearidade do discurso através do uso de aspas e de retomadas de outros discursos através de citações, por exemplo, como de forma *não-marcada*, por meio do discurso indireto livre, da ironia, do pastiche, da imitação. Nesse sentido, tal como pontua Pietri (2003), o discurso da D.C. é caracterizado como:

um trabalho de mediação ao nível do discurso: trabalho de transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a divulgação científica é a prática de reformulação de um discurso-fonte (D1) em um discurso segundo (D2).(PIETRI, 2003, p. 108)

Estas noções permitem-me compreender o trabalho efetuado pelo autor no primeiro livro analisado tanto quanto nas outras obras estudadas. Embora nos exemplos selecionados não haja o uso de citações, observa-se o trabalho pautado por saberes já em circulação, constituindo-se, pois, através do discurso direto livre. Supõe-se, com isso, que este texto possa caracterizar o discurso de D.C., sendo este o suporte que permite a aproximação ao conhecimento compartilhado em uma comunidade específica – a de pesquisadores estrangeiros – com a comunidade de professores brasileiros de língua estrangeira.

Através de um discurso bastante explicativo, tal como evidenciado em “*Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira*”, conforme fragmento retirado do excerto 2, indicia-se a entrada de um novo discurso pedagógico, o qual viria a nortear tanto a pesquisa quanto o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

O segundo livro analisado, de 1999, também de organização de ALMEIDA FILHO (1999), sob o título *O professor de língua estrangeira em formação* está dividido em onze partes, nas quais os autores discorrem sob diversos ângulos das práticas pedagógicas: ora centradas na formação do professor e crenças sobre aprendizagem, ora em abordagens de ensino. A obra reflete, portanto, sobre os desafios vivenciados pelos professores formadores e os professores em formação sobre como atuar frente a esta “nova” abordagem. Observe-se este exemplo:

[Excerto 3]

A abordagem, filosofia, ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam: as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua. A síntese ou amálgama desses componentes na forma de abordagem mostra-se sempre na realidade em três níveis ou combinações variáveis de competências. (...) (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 12)

Ao considerar o movimento produzido em termos de discurso de divulgação científica, vê-se a aposta da incorporação dos princípios da abordagem comunicativa como a metodologia capaz de fazer o contraponto esperado entre ensino centrado na forma e no conteúdo.

Influenciados por movimentos que vinham se desenvolvendo na Europa e nos Estados Unidos, com as publicações de Widdowson (1978)³⁴, Canale & Swain (1980), Canale (1983), entre outros, desenvolve-se um movimento para a incorporação desses princípios às práticas pedagógicas. O excerto a seguir dá mostras de como esse processo vinha se desencadeando:

[Excerto 4]

(...) Já a professora 3 vem confirmar a posição acima defendida [a de formação em pré-serviço], por ter sido a única a construir uma prática mais coerente com a abordagem comunicativa de ensino, o que foi atribuído ao fato de esta professora ter se graduado mais recentemente e ter desenvolvido leituras na área de Linguística Aplicada, a partir do terceiro ano de graduação, ter sido estimulada a refletir sobre as teorias apresentadas e sobre sua experiência de aluno (sic) dentro de um ensino tradicional, então predominante nas aulas de língua estrangeira (...) (ABRAHÃO, 1999, p. 45).

As pesquisas, tal como relatado no fragmento anterior, vêm atreladas à inserção de novas linhas de pesquisa dentro da área da Linguística Aplicada e também da Educação, as quais tinham/têm como principal interesse estudar o universo dicotômico relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas e a respeito das metodologias mais adequadas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Cabe ressaltar que este conceito – competência comunicativa – criou, no cenário das práticas linguísticas e pedagógicas, a fantasia do saber (e também do uso) uniforme e total de uma língua estrangeira. Como veremos mais adiante na análise das práticas, tal discurso subjaz ao relato de alguns alunos de línguas estrangeiras, os quais sempre consideram o seu saber

³⁴ Traduzido no Brasil como: WIDDOWSON, H. D. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP. Pontes, 1991.

sobre/da língua desde um viés da precariedade: ou seja, não domina ‘toda’ a língua assim como o esperado, mas ‘um pouco’ dela.

Com a ilusão de que uma nova metodologia – menos calcada na gramática – poderia trazer mudanças para o ensino de línguas, uma vez mais professores e alunos ficam apenas com o simulacro. Aqueles que não conseguem inserir-se neste novo discurso – inserção que seria garantida por uma prática fundamentada na abordagem de ensino em ascensão – parecem, também, não poder fazer parte do ‘novo’ universo que se vislumbra no que concerne ao desenvolvimento de uma postura e, conseqüentemente, de uma “cultura de aprender línguas”, tal como revela o excerto a seguir:

[Excerto 5]

Professores e alunos possuem hábitos, costumes, e expectativas sobre a aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um. Assim é que entendemos a relação aprendizagem/cultura e que em última instância contribui para a adoção do termo “cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1999, p. 160)

A terceira obra analisada trata-se da produção *Cenas da sala de aula* (2001) organizada por Cox e Assis-Peterson. Representa, naquele momento, uma publicação que alia as discussões já avançadas nos Estados Unidos, principalmente a respeito da análise de diferentes práticas escolares e contextos de aprendizagem, a partir da análise da interação. O livro é prefaciado por Frederick Erickson, pesquisador que tem o seu trabalho fundado na etnografia educacional.

Ainda que a perspectiva da etnografia já fosse uma metodologia de pesquisa vigente, especialmente na área da Educação, observa-se, portanto, o início de um novo movimento, sem que se tenha rompido, ainda, com o movimento anterior. Os excertos anteriores (4 e 5) fazem o leitor acreditar que a aplicação de uma determinada metodologia não resolve os dilemas impostos nem à formação, nem à prática pedagógica. Portanto, arrisco-me a defender que este movimento é seguido por outro, que teve a sua base na Antropologia e na Educação, o qual se baseia no estudo do ensino/aprendizagem de línguas mais como um ‘processo’ do que como ‘produto’, contrapondo-se, de certa forma, ao binômio “forma x conteúdo”.

O livro *Cenas da sala de aula* está dividido em nove capítulos sendo que a abordagem geral que norteia cada um deles é o estudo da sala de aula, sob o prisma da etnografia educacional. Dadas as *cenas* retratadas, optei, nesta análise, por focalizar textos que abordavam aspectos relacionados à diversidade linguística em contexto escolar. Observa-se, portanto, a partir dessa obra, que a noção de diversidade linguística começa a ser esboçada no cenário de pesquisa brasileiro, por meio de uma matriz sociolinguística.

Após apresentar e analisar excertos de falas em sala de aula de língua portuguesa, a partir das quais avalia as discrepâncias entre a cultura escolar e a cultura do aluno, o primeiro artigo tomado para apreciação conclui:

[Excerto 6]

Pretendemos demonstrar, com essas breves notícias sobre pesquisas etnográficas realizadas no Brasil, que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação linguística e cultural de nossas crianças. As formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhe são familiares; respeitar-lhes peculiaridades, desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento. (BORTONNI-RICARDO & DETTONI, 2001, p. 102).

Entra em jogo o pressuposto defendido por Erickson (1996) ao tratar da criação de “contextos culturalmente sensíveis” para o acolhimento e incorporação da diversidade. Essa postura parece encontrar espaço em trabalhos realizados por pesquisadores no Brasil, tal como o estudo realizado por Fritzen (2007), ao retratar eventos de letramento em uma comunidade bilíngue português-alemão, no interior de Santa Catarina:

Talvez seja pertinente lembrar mais uma vez que a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987) permitiria criar contextos de aprendizagem em sala de aula, em que os padrões de interação criassem condições de os alunos expressarem suas vivências e seus conhecimentos sem medo de errarem, sem medo de serem punidos por causa da “contaminação” das línguas em seu repertório linguístico (...). Ouso ainda sonhar com a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível que garanta a essas crianças bilíngües o biletamento em português e alemão, com base em um projeto de educação bilíngüe comprometido com o respeito e o fortalecimento da identidade étnica do grupo e com o desenvolvimento da língua de herança. (Op. Cit, p. 273/274).

O movimento em relação à diversidade linguística parece ganhar corpo. Também, em 2001, uma coletânea de textos, decorrente de um evento que teve como tema a formação de professores de línguas, transforma-se em uma obra de referência na área. O

livro *O professor de Línguas: construindo a profissão*³⁵ foi organizado tendo como base alguns trabalhos apresentados no II Encontro Nacional sobre Política de ensino de línguas estrangeiras, realizado pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Ele está dividido em quatro partes e é composto por 24 artigos. Cada uma das partes tenta recobrir uma área sobre a formação de professores, práticas pedagógicas e sobre as políticas de formação.

Embora o evento tenha tido como tema as políticas de ensino de línguas estrangeiras, os artigos, em sua maioria, tratam da formação de professores. Há, porém dois artigos que abordam duas diferentes realidades linguísticas e que ultrapassam a centralidade dada ao ensino de língua inglesa ou língua espanhola, por exemplo. Um dos artigos discute a realidade bilíngue português/ucraniano no Paraná (OGLIARI, 2001) e, outro, trata da política do ensino de língua portuguesa no Japão (OKAMURA, 2001).

No primeiro, há um levantamento sobre a conservação da língua étnica na comunidade pesquisada, apresentando o isolamento social, a presença da Igreja e a vinculação com o país de origem como aspectos que contribuíram para a manutenção da língua e da cultura de imigração ucraniana. Já o segundo artigo trata das políticas praticadas pelo Governo Brasileiro e Japonês para a manutenção de escolas e de universidades que ensinem o português brasileiro, tendo como principal motivação os processos migratórios do Brasil para o Japão. Nesse artigo, a autora relata a presença de quatro escolas brasileiras existentes no Japão, através das quais é possível aos imigrantes dar sequência aos estudos em território brasileiro, quando de seu retorno.

No que tange à formação de professores, os temas recobrem assuntos referentes às metodologias e abordagens de ensino, ainda pautadas na discussão do método; o ensino colaborativo; a autonomia na aprendizagem, crenças sobre a formação, prática reflexiva, as quais parecem ser elementos atrelados à mudança trazida pelo novo foco – não mais a gramática, mas a língua em uso. São recorrentes nos textos asserções à criação de *contextos significativos de aprendizagem, práticas reais de uso da língua, foco no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem*, entre outros. Em um dos artigos, o pesquisador anuncia as “futuras” habilidades para um professor de línguas:

[Excerto 7]

³⁵ No estado do Paraná, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação adquiriu uma série de exemplares

1. Mudanças nas abordagens didáticas no ensino de LE e o estado atual da disciplina; 2. Mudanças no próprio objeto de ensino, pois a linguagem está sujeita a alterações profundas que não podem ser ignoradas ou subestimadas pelos profissionais da área; 3. Mudanças no papel do aluno, do professor e do material didático que devem ser consideradas tanto no ensino em si quanto na formação de futuros profissionais. (WEININGER, 2001, p. 41).

Em suma, são apontamentos direcionados à prática do professor que estão atrelados à abordagem comunicativa. Estão, também, mais vinculados a um modo de fazer; em outras palavras, refere-se à competência do professor em relação à aplicação de uma metodologia e à sua disposição para a mudança.

Em 2002, publica-se outra produção sobre a formação de professores. Trata-se da coletânea organizada por Gimenez: *Trajatórias na formação de professores de línguas*. O livro, dividido em duas partes, tem dez artigos os quais abordam diferentes facetas do processo de formação dos professores. Entre eles, destacam-se: a formação continuada; o professor como pesquisador; relação teoria e prática na formação; narrativas e diários como elementos que garantem entendimento e reflexão sobre as trajetórias de formação.

Se comparada esta edição com a obra anterior, percebe-se que há uma recorrência aos temas abordados em uma e outra obra. Entende-se que tal recorrência pode estar atrelada ao próprio momento no campo da formação de professores de línguas estrangeiras: ao se definirem novas abordagens de trabalho com a língua, emerge a necessidade de compreender as práticas, analisá-las e modificá-las, conforme estabelecido pelos novos tempos.

Em um dos artigos, encontra-se a seguinte conclusão acerca das incertezas dos professores em relação ao estabelecimento de um novo paradigma pedagógico:

[Excerto 8]

pesquisas (...) revelaram que, embora os professores apresentassem um excelente domínio da língua e /ou do conhecimento teórico enfatizado, tivessem propósitos claros, sobre o que e como ensinar, não apresentavam a mesma clareza na relação do conhecimento declarado com o conhecimento prático e na transformação de uma prática que em geral, eles próprios sabiam que necessitava ser inovada e queriam transformar. (MAGALHÃES, 2002, p. 45)

No auge do estabelecimento de uma nova abordagem de ensino, os professores deparam-se com a emergência e exigência da mudança da prática. Esta ilusão da autoconsciência expressa no excerto anterior [8] deixa suas dúvidas: os professores querem

mudar ou eles se sentem coagidos a fazê-lo? Esta questão está diretamente implicada aos modos de fazer estabelecidos, como fica claro, também no excerto [7], quando são enumeradas as novas competências de um professor de línguas. Percebe-se, então, que a emergência de um novo discurso sobre o ensino de línguas está atrelado a um novo discurso sobre as práticas.

No ano de 2004, embora publicada em 2005, é organizada mais uma coletânea de textos sobre ensino de línguas. Trata-se do livro *O plurilinguismo no contexto educacional*, sendo que o livro constitui-se de uma reunião de artigos publicados em decorrência do III Fórum Internacional de Línguas estrangeiras (FILE). A coletânea está dividida em duas partes e reúne um total de quinze trabalhos de pesquisadores brasileiros, contando, também, com algumas contribuições de pesquisadores estrangeiros. O livro trata, *grosso modo*, de políticas linguísticas, plurilinguismo, construção de identidades e formação de professores de línguas, todos os temas em emergência no cenário educacional brasileiro.

Cada um dos artigos trata da temática que dá nome à obra desde diferentes perspectivas. As organizadoras avaliam:

[Excerto 9]

Gostaríamos de reforçar a nossa posição quanto à importância da discussão sobre o plurilinguismo não só no âmbito da prática do ensino de línguas abordado nesta coletânea, mas também no sentido de fortalecer as sociedades multiculturais cujas singularidades devem ser reconhecidas e valorizadas para que movimentos que visem à dominação cultural sejam devidamente combatidos. (MOZILLO & MACHADO, 2005, p. 15)

Como tentativa de resistência aos monopólios linguísticos e para a equidade social, uma das ideias trabalhadas na publicação é o fato de que se desenvolvam, no Brasil, políticas de reciprocidade do ensino de português (BOHN, 2005, p. 47). Neste caso, o português deveria ser ensinado naqueles países em que se falam o inglês e o espanhol. Sugere, também, que se ofereça ensino bilíngue naquelas comunidades brasileiras nas quais funcionam mais de uma língua, pelo menos nas primeiras séries do ensino fundamental, bem como sejam garantidas formação adequada aos professores. Ainda insiste que a aprendizagem de línguas na escola não deve servir como um simples desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas, que seja de fato incluída no projeto pedagógico das escolas.

O seguinte livro analisado refere-se a uma coletânea de textos organizada por Sedycias (2005), a partir dos quais apresenta a situação sobre ensino de espanhol no Brasil. O livro abarca questões acerca da relação específica entre a proximidade linguística entre o português e o espanhol, e diferentes nuances sobre o ensino desta língua, tais como a elaboração de material didático e cultura. O livro não apresenta uma reflexão inovadora sobre o ensino e pesquisa de língua espanhola, embora alguns de seus autores problematizem o que significa ensinar espanhol no Brasil. A maioria dos artigos contempla, apenas, a importância de se estudar o espanhol, sempre se pautando nas noções de que há anos vêm sendo trabalhadas (MERCOSUL³⁶, língua dos países vizinhos, línguas-irmãs; turismo), e sobre as propriedades específicas das línguas: o que as aproxima ou distancia.

Da coletânea destaco dois textos: i) “Espanhol: língua de encontros” (GOETTENAUER, 2005) e, ii) “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia” (GONZÁLEZ & CELADA, 2005). No primeiro texto enfatizam-se as motivações para aprender (e ensinar) a língua espanhola. A autora divide estas motivações em dois mitos principais: primeiramente a língua é cotada por causa de seu aspecto promissor no mercado de trabalho, proposição ligada ao MERCOSUL. Assim, mais do que suprir uma intenção mercantilista, o aprender e ensinar espanhol deveria priorizar o viés da cultura, não podendo estar atrelado unicamente a questões profissionais. Outro mito abordado diz respeito às afirmações senso-comum sobre a facilidade da língua espanhola.

Seu argumento está em defender que esta postura deveria ser mais bem trabalhada já que a suposta facilidade acaba quando, de fato, contrastam-se a sintaxe e a morfologia das duas línguas. Essa concepção da facilidade entre as línguas, portanto, é vista com cuidado neste texto. Já, em outro, é levantada como uma das razões para se aprender o espanhol. Embora sejam línguas irmãs, elas guardam suas especificidades, que ora facilitam, ora dificultam a aprendizagem pelo aluno brasileiro. Neste caso, observa-se que não há um consenso entre profissionais da área sobre este aspecto, porque ele redundava sempre das noções senso-comum sobre a aprendizagem de línguas: ora por ser mais fácil, ora por ser mais difícil.

Ainda assim, algumas opiniões tangenciam a problemática da diversidade linguística, mas, ainda, elas se restringem a observar as peculiaridades intralinguísticas, tal

³⁶ Refere-se ao bloco econômico “Mercado Comum do Sul” criado pelo Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991.

como pode ser observado a seguir:

[Excerto 10]

Outros tópicos ainda relativos à língua vernácula e que viriam a beneficiar futuramente a compreensão de algumas peculiaridades do espanhol poderiam também ser provocados. Dentre eles: as variantes regionais – o falar dos nordestinos, dos gaúchos, dos mineiros... – as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal (...). (GOETTENAUER, 2005 p. 63,64)

No caso específico deste artigo, a pesquisadora propõe, no excerto 10, que o ensino da língua espanhola esteja vinculado ao conhecimento do “outro”, partindo da cultura do aprendiz, o que se considera uma posição plausível para o ensino de língua espanhola no Brasil. Assim, conclui-se que, afora os métodos e abordagens existentes, a partir do momento em que se considera *o outro* no processo de aprendizagem, será possível que ocorra o engajamento subjetivo necessário para a aprendizagem.

O segundo texto por mim destacado, “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia” (GONZÁLEZ & CELADA, 2005), faz uma análise do conhecimento produzido no Brasil a respeito da língua e do ensino de Espanhol. Para tanto, as autoras recorrem a algumas publicações que tratam sobre a pesquisa em língua espanhola. Primeiramente, argumentam que o Brasil esteve *à mercê* dos conhecimentos produzidos em outras partes do mundo, ou ainda, àqueles veiculados pelas associações das línguas e constatam que a inserção de pesquisadores brasileiros na produção de conhecimento da língua como objeto de estudos se deu tardiamente.

Relembrem que as produções existentes estiveram vinculadas a descrever, por um bom período, primeiramente, a semelhança entre o português brasileiro e o espanhol. Segundo as autoras do texto em questão, essas produções, em sua maioria, argumentam que tal proximidade seria benéfica para uma aprendizagem rápida. Porém, decorre dessa aprendizagem rápida, uma superficialidade no ensino, caracterizada pelo “portunhol”.

A segunda vertente de estudos identificada pelas pesquisadoras esteve ligada à primazia de um enfoque gramatical contrastivo, baseado em um conhecimento lexical, e citam os estudos baseados nos falsos cognatos como exemplo. As autoras concluem que essa abordagem sistêmica de estudo da língua exclui completamente o sujeito da aprendizagem:

[Excerto 11]

Pocas veces se considera lo que está por detrás de la superficial semejanza de las formas, la ilusión de comprensión que produce la semejanza formal, eso mismo que hace que se multipliquen, como dice Authier-Revuz (1998), los diálogos entre sordos y las situaciones grotescas en las que no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende. Con frecuencia se elimina el peso de la historia sobre la lengua y los discursos y se cae en la ilusión de las equivalencias y de la relación directa entre la lengua. (GONZÁLEZ & CELADA, 2005, p. 75)

Considero que as reflexões apresentadas pelas autoras aproximam-se de uma perspectiva crítica, ao levantar os fundamentos histórico-discursivos como fundamentais para pensar o desenvolvimento não só das pesquisas sobre o ensino desta língua, mas, também, para a proposição de rumos no que tange à formação de professores. Nota-se uma preocupação com resgate do papel do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, por meio da consideração do contexto, da cultura – a própria e a alheia – para a efetivação do processo de aprendizagem.

No entanto, cabe uma ressalva: ao mesmo tempo em que esses textos buscam situar historicamente o processo de ensino e aprendizagem, os seus postulados apresentam uma visão superficial de tais processos históricos.

Assume-se que é impossível escrever desde um lugar do qual se consiga captar a ordem da experiência neste campo. Mas, percebe-se que já é possível uma produção calcada nas diferentes realidades linguísticas do país e que se analisem, de fato, os elementos que permitem uma aproximação maior entre o ensino de línguas e os seus pressupostos teóricos aos contextos onde a aprendizagem ocorre. Partir-se-ia de uma suposta especificação do saber e do contexto para a produção de um conhecimento generalizável, e não ao contrário.

A seguinte obra selecionada para análise é a coletânea organizada por Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) intitulada *Transculturalidade, linguagem e educação*. Esta obra está dividida em três partes e é composta por um total de onze artigos, os quais apresentam discussões sobre o ensino de línguas através de estudos sobre comunidades de falas, minorias étnicas, ensino multilíngue e construção de identidades, o que evidencia o movimento em relação ao hibridismo linguístico no contexto brasileiro. Entretanto, não há uma retomada, nos artigos publicados, dos conceitos que envolvem o tratamento destas temáticas. Conforme consta na apresentação da obra:

[Excerto 12]

nosso foco é, portanto, a questão da transculturalidade, da linguagem e da educação no Brasil, partindo do pressuposto de que o país cultiva interna e externamente o mito da nação monolíngue, tornando, assim, invisíveis as “minorias” linguísticas e socioculturais. (CAVALCANTI, 2007, p. 08)

Desta obra, dentre as três partes principais, destaco o texto de Maher (2006) cujo título é *Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*. Nele, a autora tenta desvelar o universo da educação bilíngue e intercultural no Brasil. Sua reflexão está pautada na complexidade do momento histórico em que vivemos: a diversidade linguística na escola: entre tantos temas nas pautas educacionais, a educação bilíngue tem sido uma delas, mas, não é assumida de fato. A cada ano são inúmeras as crianças bilíngues que chegam até às escolas, mas que, no decorrer do processo de escolarização, tornam-se monolíngues. O bilinguismo das comunidades de imigrantes é sempre visto como um problema, ou ainda, com desprestígio. Já o bilinguismo português-inglês, por exemplo, é visto como sinônimo de estatus.

Em seu texto, Maher trata de modelos de educação bilíngue, tais como: a) Modelo Assimilacionista de Submersão; b) Modelo Assimilacionista de Transição; e, c) Modelo de Enriquecimento Linguístico. O primeiro modelo dá-se através da inclusão de um aluno bilíngue numa escola monolíngue. Não tendo com quem interagir em sua língua materna, o aluno esforça-se por aprender o português (como L2), tornando-se, com o passar do tempo, monolíngue em português, se as oportunidades de interação na língua materna diminuir.

Este é um modelo que foi adotado no Brasil na época do Governo Vargas. Sabe-se que nos contextos de imigração, a escolarização, sobretudo, tinha como base a língua materna dos imigrantes. Porém, com a política de regulamentação linguística imposta pelo governo, tanto professores como alunos e as comunidades de imigrantes tiveram de se enquadrar nas novas regras. Como consequência, houve a perda linguística.

No segundo modelo, a língua de instrução nas séries iniciais é a língua materna do aluno, diferentemente do modelo apresentado acima. A criança vai aprendendo pela sua língua materna e, enquanto isso, o português é ensinado gradativamente, até que a língua materna seja excluída. Neste caso, a autora explica que se propõe um bilinguismo subtrativo, cujo objetivo é substituir uma língua por outra, num processo de transição. Assim que a escolaridade avança, a língua minoritária é substituída pela língua portuguesa.

Passa-se de um monolíngue na língua materna para um monolíngue em uma segunda língua.

O terceiro modelo é uma proposta mais moderada e propõe um bilinguismo aditivo, ao apostar na efetivação do processo de manutenção da língua minoritária na escola. O Modelo de Enriquecimento Linguístico propõe que a língua minoritária seja a língua de instrução ao longo da escolarização enquanto o português é adicionado, paulatinamente, ao repertório linguístico dos aprendizes.

Hoje em dia, esse modelo vigora em alguns países, como na Espanha, na região da Catalunha. O ensino através deste modelo supõe que as crianças recebem suficientes informações da língua majoritária – o espanhol – através da televisão e do entorno social para a sua manutenção. Por isso, na escola, todo o processo de ensino-aprendizagem é realizado em catalão.

Tal modelo tem sido eficiente para a manutenção do catalão, mas, segundo a política do país, prejudica os estudantes nos exames de avaliação internacionais, tais como o PISA, já que as horas-aula semanais de língua espanhola parecem não estar sendo suficientes para uma proposta de ensino bilíngue. Recentes pesquisas revelam um analfabetismo funcional em espanhol e este tem sido o debate do governo da Catalunha (FLECHA, 1993).

Outro artigo discute a construção de identidade em um contexto multilíngue (alemão/brasileiro/português). Os pesquisadores apresentam resultados de seus estudos, no qual apontam que a construção de identidade, no contexto da pesquisa, dá-se por meio da noção de gênero: enquanto as mulheres da comunidade pesquisada alinham-se à definição de uma identidade relacionada à língua portuguesa – o que lhes daria acessos à cultura hegemônica local, os homens reforçam traços identitários atrelados ao legado de colonos alemães. Tais práticas foram desvendadas pelo estudo da sala de aula, desde uma perspectiva etnográfica (JUNG & GARCEZ, 2007).

Por fim, a última obra selecionada para análise foi publicada no ano de 2008 e tem como título *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Trata-se de uma coletânea organizada em decorrência do IV Fórum Internacional de ensino de línguas estrangeiras (FILE). Esta coletânea mostrou-se representativa por abordar uma série de aspectos que circulam no meio acadêmico sobre o tema. Considerei, portanto, que ao escolher esta obra, como as demais aqui tratadas, fosse possível abarcar as ideias sobre língua e diversidade linguística que circulam entre os pesquisadores e, por conseguinte,

que circulam nos cursos de formação.

A obra consta de vinte e três artigos, os quais apresentam discussões a respeito das relações entre cultura, ensino de línguas e literatura. Conta com algumas contribuições de autores estrangeiros, os quais compartilham suas concepções sobre cultura e diversidade linguística na sala de aula. Porém, são esparsos os trabalhos realizados sobre a diversidade linguística na escola. Os trabalhos voltam-se mais para a “cultura do aprender”, “autonomia da aprendizagem”, “cidadania”, com uma abordagem descomprometida com o tema: “é preciso reconhecer a importância do tema na formação de professores” (p. 247); “é preciso incluir o tema nas disciplinas escolares”, entre outras afirmações deste tipo, tal como segue:

[Excerto 13]

(...) as políticas de ensino de LE comprometidas com um projeto político ideológico de promoção da cidadania e não apenas de produção de competência instrumental na LE, devem considerar as comunidades de prática de alunos e alunas, seu investimento no tipo de capital simbólico que estão agregando às suas identidades e seus desejos projetados em comunidades imaginárias. (FONTANA, 2008, p. 63)

Assim, não se evidenciam propostas claras de como esta necessidade seria contemplada na prática, nos currículos, nem sobre como incorporar o debate da diversidade à formação dos professores. Os textos assumem um caráter de prescrição.

Muitas das alternativas e possibilidades de mudanças são citadas, mas não chegam a tocar o universo do pesquisador. Das obras analisadas, parece-me que a publicada em 2005, intitulada *Plurilinguismo no contexto educacional*, é a que apresenta as apreciações mais plausíveis para o (re)conhecimento e incorporação da diversidade linguística nas práticas sociais e na escola.

Neste sentido, penso que é possível construir uma análise global da obras selecionadas. O primeiro passo para a construção desta análise seria o de reconhecer as publicações selecionadas como representantes do que se considerou, na abertura deste item, divulgação científica. Cada pesquisador tenta evidenciar a relevância de se levar em conta determinados conceitos e perspectivas em relação à consideração de formas menos hegemônicas de línguas e de abordagens práticas.

Com isso, concluo com Authier-Revuz (1998, p. 108):

(...) Nos numerosos textos de reflexão da D. C. sobre ela mesma, a missão de

‘fazer penetrar no grande público os novos conhecimentos’ consiste em ‘colocar sob forma acessível ao público os resultados das pesquisas científicas’. A ‘demanda’ social de ‘divisão do saber’, transformada no restabelecimento da comunicação convoca, pois, *uma mediação no nível do discurso*.

Assim, os conceitos trabalhados ficam presos ao ‘nível do discurso’ sempre e quando forem atrelados somente à revisão de bibliografias, resenhas, por exemplo. No entanto, poderão ter significação a partir do momento em que forem experimentados e confrontados às práticas. Não se está cogitando, porém, uma ‘aplicabilidade’ de conceitos, de tal forma que se poderia pressupor a testagem de métodos, assim como vemos consagrado na história do ensino de línguas. Mas, pelas discussões apresentadas, resgatar a língua das comunidades citadas em seus estudos ou por eles consideradas. Também se poderia investir em uma formação inicial de professores que os incluísse mais efetivamente na comunidade de produtores de conhecimento em sua especialidade. Assim, possivelmente, não seria necessário que textos acadêmicos assumissem o caráter de D.C.

As leituras aqui apresentadas apontam para um novo discurso no ensino de línguas – parte-se da *abordagem comunicativa* e chega-se ao que denomino de *abordagem da diversidade linguística*, marcada por concepções mais heterogêneas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, também, sobre a língua. Porém, ainda são poucos os pesquisadores que se arriscam a propor como a diversidade linguística – sendo esta inerente à realidade brasileira – pode vir a ser desmistificada e incorporada aos fazeres pedagógicos. Considerei um número global de três trabalhos a respeito de realidades multilíngues estudadas *in loco*. Em outros que abordam a temática apenas *nomeia-se, sabe-se, diz-se* algo sobre, mas as discussões apresentadas parecem não estar *incorporadas* a um exercício que ultrapasse a *reflexão* e proponha alguma *intervenção*. Entendo, portanto, que os textos estão mais relacionados para o que se considera de modo geral ‘fazer ciência’ – ao abstrair sobre um determinado tema, sendo considerado, portanto, um papel superior, em detrimento de trabalhar deste a perspectiva da ‘prática’ – quando se estuda a fundo um contexto particular, o que desempenharia um papel inferior.

Trata-se, em suma, de um movimento bastante recente, para o qual foram elaborados alguns passos de uma análise. Futuramente, mais estudos podem ser feitos no sentido de historicizar este processo e avaliar as mudanças e impactos do percurso aqui descrito tanto em relação à produção de conhecimento quanto em relação aos fazeres pedagógicos.

Dando sequência às discussões, no próximo item dedico-me a pesquisar como

tal movimento da mudança de foco no ensino de línguas foi sendo elaborado nos documentos oficiais.

5.2 Os documentos oficiais e o ensino de línguas

Prosseguindo com o debate anterior, nesta parte do trabalho, dedico-me à leitura e análise dos textos que regulamentam o ensino de línguas no Brasil, tanto em relação às orientações nacionais, quanto às estaduais, tendo como referência o estado do Paraná.

Esta leitura terá por base o estudo do que Bourdieu (2008) a partir de seu livro *A economia das trocas lingüísticas*, no qual trata sobre a produção e reprodução de uma língua legítima. Assim, para a compreensão de como funcionam os textos reguladores, o debate sobre a língua como poder simbólico parece ter especial relevância.

Antes de seguir, ressalto que não abandono a perspectiva de Authier-Revuz (1998) sobre a D.C., pois entendo que os textos reguladores cumprem dois papéis fundamentais: i) retomam e se retroalimentam de saberes produzidos por certos grupos, e portanto, podem funcionar como mais um elemento de D.C. e, ii) ao trazerem aos professores os saberes produzidos na universidade, apresentam um modo de fazer atrelado e que responde, por sua vez, ao seu papel regulamentador. Essa dupla relação entre os saberes produzidos na Universidade e sua retomada em textos regulamentadores é discutida por Barzotto (2010). Para o autor,

O Estado, por não ser um lugar de produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que exerce um certo controle sobre a formação inicial de professores, recorre à Universidade para que esta colabore na formulação de propostas para o ensino, fornecendo o conhecimento produzido e tornando-o acessível ao leitor alvo, o professor. (Op. Cit., 2010, p. 02)

Considerando esse papel regulamentador das orientações curriculares no que tange ao ensino de línguas, abro esta discussão com o que Bourdieu postula sobre que seria o poder simbólico da língua. Assim como afirma Pêcheux ao dizer que “não há discurso científico puro” (PÊCHEUX, 1995, p. 189), Bourdieu (2008, p. 27) vai articular a ideia de que “não existem mais palavras inocentes”. O primeiro afirma isso em relação à carga histórica que está imersa em todo e qualquer discurso e, o segundo, leva o leitor a essa reflexão da linguagem em relação ao empoderamento que ela dá aos falantes.

Em virtude de que a língua é um mecanismo formal cujas capacidades de produção são inesgotáveis, o sujeito que domina as formas do dizer – sendo que estas formas do dizer, na concepção de Bourdieu, estão atreladas à forma padrão da língua – pode tudo enunciar. O fato de que esse sujeito, ou falante, esteja ‘dotado’ desta capacidade – o domínio correto das formas linguísticas segundo a língua padrão – concede-lhe garantias de poder absoluto, pela linguagem. Tal fato pode incluir, como diz Bourdieu (2008, p. 28), “a produção de discursos *formalmente* corretos, mas semanticamente vazios”.

Como isso, estabelecem-se as zonas de poder: o que pode constituir um conhecimento *legítimo* e *ilegítimo* da língua. Ao trabalhar com estes dois referentes, Bourdieu faz uma crítica aos estudos chomskyanos que postulam a existência um falante-ouvinte-ideal, cuja característica principal é a participação em uma sociedade dita homogênea e que conhece perfeitamente a sua língua. Este falante ideal, portanto, teria o conhecimento *legítimo* da língua. Todos os que fogem a este parâmetro de descrição estariam atrelados ao conhecimento *ilegítimo* da língua.

Parece-me que o legado da teoria sociológica de Bourdieu está em alertar para o fato de que nem todos os falantes são considerados como tendo um conhecimento legítimo da língua e, ainda, que a imposição de um conhecimento tido como legítimo serve para frear as vozes daqueles que estão imersos num processo de dominação simbólica, via uso da língua, cujo cerne da dominação encobre uma questão de mercados. Tal fato, como já abordado na parte inicial deste trabalho, pode ser vinculado à noção de estigma, ou seja, o falante não julga o seu conhecimento da língua como legítimo. Ou, ainda, como afirma Bourdieu (2008, p. 30)

ao converter as leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática linguística adequada, escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição de competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição de legítimo e do ilegítimo.

Essa discussão da língua una e legítima conduz para o exercício de leitura dos textos reguladores do ensino. Início com uma discussão sobre políticas linguísticas, bem como com as políticas linguísticas direcionadas à diversidade, e, na sequência, apresento a leitura dos documentos reguladores.

Embora o Brasil seja constituído por diversas etnias, idiomas e culturas, estas marcas que o identificam como país parecem estar apagadas nas políticas educacionais brasileiras. Um dos argumentos que sustenta esta afirmação está ancorado na própria

implantação de uma política que atenda a realidade indígena, por exemplo. A história mostra que tais leis foram formuladas há bem pouco tempo (embora a escolarização dos indígenas esteja marcada por quase cinco séculos de história, algumas propostas educativas baseadas numa educação multicultural datam dos anos de 1994 e 1995).

No Brasil, as leis e os encaminhamentos metodológicos que regulamentam o ensino de línguas nas escolas estão descritas nas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) e nas diretrizes específicas de cada estado brasileiro. O ensino de línguas estrangeiras torna-se obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, conforme a LDB promulgada em dezembro de 1996. O Art. 26, § 5º dispõe que: “Na *parte diversificada* do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos *uma língua estrangeira moderna*, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Já em relação ao ensino médio, o Art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em *caráter optativo*, dentro das *possibilidades da instituição*”.

As expressões destacadas em itálico merecem atenção ao considerar a seguinte argumentação:

i) no que tange ao lugar das línguas estrangeiras em sala de aula, elas não aparecem no núcleo central, mas, na parte diversificada, o que diminui a sua importância se comparada com o estabelecimento de outras disciplinas do currículo escolar;

ii) ao indicarem a inserção de uma língua estrangeira moderna, apaga as possibilidades de inserção das línguas das comunidades de imigrantes;

iii) ao proporem a inclusão de uma segunda língua estrangeira no currículo do ensino médio, em caráter optativo, uma vez mais escamoteia as possibilidades reais de que isso aconteça;

iv) em vista de seu caráter optativo, revela-se a inexistência de uma política de estímulo para que outras línguas venham a integrar o currículo das escolas, o que acarreta o não desenvolvimento de políticas diferenciadas para formação de professores.

Há, ainda, outro documento, produzido em 2006 pelo Ministério da Educação, o qual foi elaborado no contexto das escolas do MERCOSUL, mas apenas em um momento trata das realidades linguísticas inerentes aos países do bloco, no capítulo sobre

“Educação Intercultural”, o qual aborda a realidade indígena Mapuche³⁷ (*Educar na Diversidade*, 2006, p. 81-83).

Já para as línguas de imigração, não há um documento que estabeleça o seu ensino em contextos colonizados por imigrantes, a não ser naqueles municípios brasileiros que, nas suas legislações locais, assumem a sua identidade multilíngue, tal como exposto na introdução³⁸.

Segundo Oliveira (2004) há três conceitos-chave quando se trata da definição de políticas linguísticas: *Política linguística*, *Planificação linguística* e *Politologia linguística*, sendo estas as suas definições:

1. Política linguística é o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas, também uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões;

2. Planificação linguística são propostas para modificar a realidade linguística – do status de uma língua em relação a outra ou de aspectos de sua forma – e se referem ao futuro da relação entre as línguas. Um processo de planificação linguística posta em marcha passa a ser uma política linguística. As políticas linguísticas podem ser ‘in vivo’ quando decididas e implementadas em meio as atribuições políticas em geral, ou ‘in vitro’, quando seu planejamento e execução se dão de forma separada e sequencial, em geral de forma minuciosa.

3. Politologia linguística, finalmente, conceito criado por Louis-Jean Calvet (2002) é a ciência ou ótica que estuda as políticas linguísticas, os processos de planificação linguística e, portanto, também as políticas historiográficas das línguas (...). (Ibid., p. 38)

No Brasil, as decisões frente à política e à planificação linguística, neste caso, ficam atreladas à soberania do Estado, através do que estabelecem as regulamentações elaboradas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tais regulamentações apontam direcionamentos para organização do currículo escolar e para as disciplinas a serem ofertadas, tendo por norte os princípios estabelecidos pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nos quais se incluem as especificações para o trabalho com a língua estrangeira.

Como passo inicial para a análise do que hoje constituem as orientações sobre ensino de línguas no país, os PCN’s do Ensino Fundamental assinalam dois pontos:

(...) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; e

³⁷ Povo indígena que reside, sobretudo, na Argentina e no Chile.

³⁸ No anexo 6, encontra-se um exemplo de lei linguística que co-oficializa uma língua de imigração juntamente com o português.

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (...). (PCN's, 5ª a 8ª série, p. 07)

No que diz respeito à valorização das línguas das comunidades locais, expressa o que segue:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (PCN's, 5ª a 8ª série, p. 23)

Embora estejam presentes questões relacionadas à valorização das línguas e da diversidade sociocultural no contexto escolar, há um apelo forte à criação de uma identidade nacional e de pertença ao país. Em vista disso, é possível questionar sobre as imagens de sujeito que podem existir subjacentes à afirmação e, também, sobre as suposições que fazem os organizadores do documento em relação ao ensino de línguas nas escolas brasileiras.

Tais inquietudes são importantes para pensar a respeito da relação que se estabelece entre as línguas de imigração com a língua oficial. Relação que, *a priori*, resulta de uma preocupação política, ao figurar como ponto importante ao planejar as línguas a serem ensinadas, mas que se traduz em outra política, a qual serve para estabelecer o papel hegemônico de uma só língua. Ao mesmo tempo em que está de acordo em considerar a diversidade linguística brasileira, podendo incluir no currículo escolar o ensino de línguas que tenham sua validade no contexto social, orienta este ensino tendo por base o desenvolvimento de princípios de uma identificação nacional.

Assim, a esta política de valorização subjaz um ideal de apagamento da diversidade. Sobre esta afirmação cabe dizer que não são necessárias práticas de valorização das línguas sejam elas oficiais, minoritárias, estrangeiras. São necessárias, sim, políticas que as incorporem aos repertórios linguísticos dos aprendizes e que sejam reconhecidas como legítimas em seus contextos (BARZOTTO, 2008).

No que se segue, a análise dos textos reguladores se dará a partir de três publicações do Ministério da educação: os PCN's (2000), PCN's + (2002), as OC's (2006), e as DCE's (2008). Cabe ressaltar que, como a pesquisa se desenvolveu no Ensino Médio, a análise dos documentos se centralizará naqueles que regulam esta etapa do ensino.

5.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) – PCN's

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira fazem parte de um documento maior – elas estão descritas no caderno de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, nos quais também se encontram as orientações para outras disciplinas do currículo escolar: Artes, Educação Física e Informática. Há uma base legal que perpassa o documento na qual são explicitadas e descritas a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, bem como as concepções para o trabalho pedagógico no Ensino Médio (EM).

A abordagem dos PCN's é permeada por três objetivos principais: o primeiro deles é o objetivo *instrumental*, cuja finalidade é levar o aprendiz ao desenvolvimento de práticas linguísticas na língua materna³⁹ e estrangeira; o segundo objetivo é o *educativo*, em que se objetiva a formação integral do aprendiz, sobretudo no que concerne à reflexão ética, à reflexão sobre conceitos de análise e de observação e, por último, o objetivo *cultural*, sendo que este elemento da formação dará condições ao aluno para atuar comunicativamente em outras realidades linguísticas.

O exame das concepções norteadoras do documento foi efetuado a partir do texto que trata do ensino de Língua Portuguesa, momento em que estabelecem as bases para o trabalho com a linguagem. Neste caso, não são abordados os princípios psicológicos das abordagens sobre aquisição de línguas. São tratados, apenas, os conceitos epistemológicos de base. Na parte que concerne às línguas estrangeiras, tais conceitos não são retomados nem rediscutidos.

Parte do documento direciona-se para a descrição das competências e habilidades a serem desenvolvidas no EM. Esses dois conceitos estão atrelados às seguintes demandas:

- Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e de condutas sociais;
- Analisar recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos;
- Compreender e usar a língua portuguesa como a língua materna

(mesmo para quem não a tenha como tal) e como aquela que possibilita a compreensão do mundo e da própria identidade.

A perspectiva teórica que norteia a abordagem dos PCN's é a de linguagem, primeiro, como capacidade humana e, logo, como interação social, aos moldes do que propõe a teoria vygotskyana. Pode-se observar, portanto, este cruzamento de concepções que orientam o documento. Uma que remete ao inatismo, quando afirma que “a linguagem é capacidade humana de articular significados” (PCN's, 2000, p. 05) e, outra, que se espria para os conceitos defendidos por Bakhtin, já que as práticas sociais transformam-se em arena de conflitos ou, como sinaliza do documento, em “relações de força entre os interlocutores” (Ibid., p. 06). Tais afirmações são assim resumidas:

[Excerto 1]

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (PCN's, 2000, p. 17)

No tocante à concepção de sujeito, esta se mostra atrelada, também, à concepção sócio-histórica, já que, segundo postula o documento, o sujeito é sempre visto em relação ao outro, em interação: “O homem [é] visto como um texto, que constrói textos” (PCN's, 2000, p. 18). As noções de língua e de sujeito vão se entrelaçando, tentando formar um ‘todo’ coerente. A identidade, pois, é construída na e pela língua materna – sempre definida como sendo a Língua Portuguesa –, a qual é concebida como a depositária da memória do sujeito.

É nesta explanação que se pontua o conhecimento e compreensão do Português como língua “geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade do falante” (Ibid., p. 10). Esta afirmação é elucidativa, pois manifesta, na materialidade da linguagem, o *status* da língua portuguesa frente às outras línguas que se falam no Brasil – ocupando, assim, o espaço de única língua que se fala em território brasileiro.

³⁹ Neste caso, mantem-se o termo designado nos PCN's para a Língua Portuguesa. No documento consta ora *língua materna*, ora *língua portuguesa*. Neste caso, observar as considerações já efetuadas sobre as implicações de usar um ou outro termo indistintamente.

As definições apresentadas no documento recuperam, em parte, os atuais debates no campo da Linguística Aplicada e da Educação e com isso pretendem instaurar e orientar práticas que correspondam às reflexões atuais. No entanto, isso não quer dizer que, de fato, elas sejam incorporadas ao fazer pedagógico. Neste sentido, há que se destacar as condições de produção de documentos desta natureza, já que quem os escreve não os faz por uma demanda particular, mas a ele é incumbida a tarefa de produzi-los.

Estes documentos reguladores representam, pois, não um anseio de quem os escreve, tampouco um anseio dos professores para quem eles são escritos (professores, alunos, coordenações pedagógicas etc.). Portanto, a parcela de comprometimento com a sua escrita está ligada às imposições de um plano de governo, às metas educacionais a serem alcançadas e/ou interesse no doutrinamento e na homogeneização tanto do fazer linguístico quanto do fazer pedagógico.

Um dos temas que se sobressai, tanto nos PCN's do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, está relacionado à valorização das variedades, conforme constam nas páginas 7 e 9 do documento e encontram-se transcritas nos excertos a seguir:

[Excerto 2]

(...) no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar sua representatividade, como variante lingüística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto de legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade. (PCN's, 2000, p. 7)

[Excerto 3]

respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (PCN's, 2000, p. 09)

Assim, pois, percebe-se que o foco de trabalho está no “respeito”, na “valorização”, na “consideração” de variedades linguísticas, sem que de fato haja uma proposta de reflexão sobre estes discursos que, em última instância, constitui o capital social de cada falante. Tal posição é explicitada, sobretudo, nas linhas finais do excerto [2], por meio de um processo de inculcação de uma determinada variedade como certa. Ao criticar a noção de *estilo*, Bourdieu (2008) afirma:

esse ‘desvio individual em relação à norma lingüística’, essa elaboração especial que tende a conferir ao discurso propriedades distintivas, é um ser-percebido que existe apenas em relação com sujeitos perceptores, dotados dessas disposições diacríticas, que permitem estabelecer *distinções* entre *maneiras de dizer* diferentes, artes de falar distintivas (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Em outras palavras, o exercício de julgamento daquilo que é mais apropriado, ou não, segundo as situações comunicativas, sempre parte deste “um” que tem o poder de autorizar ou desautorizar as práticas linguísticas. (BARZOTTO, 2008)

No que concerne às línguas estrangeiras, a centralidade dos objetivos desta etapa está em ensiná-las para o mundo do trabalho. O domínio de uma língua estrangeira está atrelado ao desenvolvimento de melhor posição profissional.

Como abordado no início desta análise, quando tratam das línguas estrangeiras, os conceitos de língua e de sujeito não são retomados. As alterações mais evidentes referem-se às concepções teóricas que norteiam o seu ensino, bem como o desenvolvimento de competências e de habilidades relacionadas à:

- Saber distinguir entre variantes linguísticas;
- Escolher os registros mais adequados à comunicação;
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e de coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical, lexical) para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente ou enfatizando certas palavras de maneira proposital para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (PCN’s, 2000, p. 28/29).

Neste sentido, a sustentação teórica do documento é dirigida pela opção da competência linguístico-comunicativa, cabendo à escola resgatar o papel formador no que diz respeito à aprendizagem de línguas. Segundo o documento, tal papel vem sendo desempenhado pelos cursos livres de idiomas. Salienta-se, ainda, o desenvolvimento da competência comunicativa, o que, nesta instância, remete ao movimento que há em relação aos saberes acerca da abordagem comunicativa produzidos no âmbito da academia. Constata-se, portanto, uma relação direta entre ambos os discursos:

[Excerto 4]

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter informativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a pronunciar enunciados corretos no novo idioma propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCN's, 2000, p. 26)

No ensino médio, há a possibilidade de inclusão de mais de uma língua estrangeira no currículo escolar, sendo que a decisão de quais línguas ensinar é colocada a cargo de cada estado, de acordo com a representatividade das línguas na região. É citado o caso do Rio Grande do Sul, que em certas regiões podem considerar mais produtiva a inclusão do Italiano no seu currículo escolar. Contudo, na maioria das vezes, acaba escolhendo o inglês, pela sua validade no contexto internacional. Então, como proceder com estas decisões sem um debate político que, de fato, propicie as mudanças necessárias? Quem seriam os professores a assumir a disciplina, sem a criação de cursos nesta área específica?

Como tratado anteriormente acerca das formas de sua incorporação aos contextos, é importante ressaltar que as línguas a serem ofertadas no currículo escolar, previamente escolhidas pela comunidade escolar, são definidas tendo por base a disponibilidade de professores. Neste caso, a exemplo do estado do Paraná, as línguas de imigração só são ofertadas em período contra-turno e obedecem a um número mínimo de alunos inscritos. Do mesmo modo, tal realidade é condicionada, ainda, pela falta de formação de professores nas línguas de imigração, dada a inexistência, até este momento, de cursos de Letras nas áreas específicas dessas línguas.

5.2.2 Os Parâmetros Curriculares + (2002) – PCN's +

Dando continuidade à análise, nos PCN's + há uma revisão e ampliação de conceitos abordados na edição antes debatida, publicada no ano 2000. Essa revisão se dá no que concerne à ampliação do debate teórico entre a articulação dos saberes de cada disciplina e a sua forma de ensino, tendo como base um princípio interdisciplinar como norteador.

Ainda que pautem o desenvolvimento do trabalho com a linguagem no binômio *competência – habilidades*, a nova configuração postula o desenvolvimento de conceitos, tais como os citados a seguir: 1. *Análise e síntese*; 2. *Correlação*; 3. *Identidade*; 4. *Integração*; 5. *Classificação*; 6. *Informação versus redundância*; 7. *Hipertexto*; 8. *Metalinguagem*.

A análise a seguir mantém o seu foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras Modernas, já que é na primeira que se estabelecem os conceitos-chave que interessam a este trabalho.

Em termos de noção de língua, permanece articulada à corrente sócio-histórica. Porém, ampliam-se as bases de sua discussão e descrição. Entram em jogo as noções de interlocução, significação, dialogismo. Por isso, depreende-se, assim como na primeira versão do documento, que ele transita entre a corrente sócio-histórica e a corrente dialógica, representadas por Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, fazendo jogo, também, com as discussões epistemológicas relativas aos dois teóricos citados. O foco na língua materna, neste caso a língua portuguesa, continua bastante explícito:

[Excerto 5]

(...) é preciso cultivar a idéia – tanto em professores quanto em alunos – de que a **língua materna é um dos principais operadores da comunicação**, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução. (PCN’s+, 2002, p. 74) [Grifos nossos]

[Excerto 6]

Desde a infância, **todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes**. É a partir desse saber lingüístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural. (PCN’s+, 2002, p. 57) [Grifos nossos]

Como no Brasil não há leis linguísticas exaradas pelo poder Federal em relação à coexistência de mais de uma língua em nosso território, presume-se que a língua materna a que se referem seja o português.

No que se refere ao sujeito – o falante – a discussão apresenta-se permeada de conceitos sobre linguagem, texto e interação. O sujeito é, pois, o aluno, que se vê na iminência de atuar nas práticas situadas de leitura e de escrita. A ele lhe cabe desenvolver um senso crítico, capaz de depreender pelos textos (verbais ou não verbais) intenções, interpretar os gestos culturais implícitos ou explícitos que emergem das práticas linguísticas, ao mesmo tempo em que lhe permitem atuar com certa autonomia nas práticas linguísticas. Importante ressaltar que essa autonomia não passa de uma ilusão, considerando-se os processos de assujeitamento, via história e via linguagem (cf. CORACINI, 2003). Observe-se o excerto a seguir:

[Excerto 7]

O aluno detentor desses conceitos, capaz de identificá-los e de aplicá-los em atos efetivos de comunicação, certamente estará aparelhado para apreender os subentendidos, as entrelinhas e as intenções não-explícitas do falante que com ele entra em situação dialógica. Mais que isso, saberá identificar e utilizar o novo (a rigor, a informação), o elemento surpresa, e opinar sobre sua eficácia em situações determinadas. (PCN's+, 2002, p.48)

Neste caso, assim como estive pontuando, há nova recorrência à inserção dos discursos produzidos na academia e que remetem a uma nova abordagem de ensino, ao garantir a centralidade do aluno, mas, sempre realizada a partir de uma noção do que seja a língua e as práticas linguísticas anteriormente estipuladas. O foco, portanto, está mais centrado na defesa de uma perspectiva do que na consideração da cultura do aluno.

Os conceitos fundantes que remetem ao trabalho com a língua portuguesa têm como pano de fundo a leitura, sendo que esta possibilita o desenvolvimento de outras três competências:

[Excerto 8]

(...) o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados. (PCN+, 2006, p.55).

A centralidade dos estudos da linguagem reside na unidade de texto e nas relações dialógicas entre os vários textos que circulam na cultura. Sendo que assim há a clara noção de que cada texto dialoga com outros. Por isso, o conceito também se relaciona com o de intertextualidade, indispensável para a compreensão do diálogo que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber – especialmente no que diz respeito às noções de tradição e ruptura. O excerto a seguir oferece um panorama de como isso pode acontecer:

[Excerto 9]

Ocorre, porém, que essa estruturação gramatical básica parece não ser suficiente para garantir o acesso ao universo da cultura e a todas as possibilidades que ele oferece (o direito à informação, à formação de opinião sustentada, à liberdade de escolha, entre outros). Sabe-se que grandes contingentes de excluídos sociais encontram-se apartados do mundo do trabalho e do lazer, ou neles sublocados, porque tiveram pouca ou nenhuma chance de se beneficiar da educação escolar e dos saberes que se podem desenvolver por meio dela. Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar seqüências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos. (PCN's+, 2002, p. 57)

Pela análise do excerto anterior, encontra-se uma relação direta com o postulado por Bourdieu em sua obra, sendo que cabe a escola ‘treinar’ os usos corretos da língua legítima, como se pode ler a seguir:

no processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre função determinante de “fabricar semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (BOURDIEU; 2008, p. 35).

Retomando a discussão sobre o documento em pauta, no que concerne ao aprendizado da língua estrangeira, a aplicação dos conhecimentos está relacionada à possibilidade de ampliar a interação com os outros. No entanto, este aprendizado deverá ser feito por uma prática situada de linguagem, considerando as trocas culturais como importantes neste processo. Através disto, entram em jogo as interpretações de manifestações culturais, já que elas apresentam-se por traços singulares. Um item a ser destacado é o de que, embora enunciem o trabalho com a língua estrangeira através dos traços singulares das culturas, na contextualização da disciplina, os exemplos, as argumentações sobre o ensino da língua levam em consideração, sobretudo, a língua inglesa. Deste modo, observa-se a prevalência de duas hegemonias: o português – como

língua materna – e o inglês – como língua estrangeira, tal como pode ser observado a seguir:

[Excerto 10]

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, *rappers*, por exemplo) a partir de seus usos lingüísticos. (PCN's+, 2002, p. 100)

O ensino das línguas estrangeiras extrapola os limites da comunicação em si mesma e sugere que a reflexão sobre a alteridade transcenda o domínio das habilidades lingüísticas. O sujeito aprendiz, neste caso, deve reconhecer-se que, como aprendiz de uma língua estrangeira: ele está no caminho entre usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. Assim,

[Excerto 11]

O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade. (PCN's+, 2002, p. 100).

Um elemento preponderante na abordagem do ensino da língua estrangeira é a vinculação do seu ensino à língua materna que, neste caso, supõe-se que seja a língua portuguesa, já que no Brasil não há acordos políticos para uma educação bilíngue naqueles contextos onde seria válido tê-lo. A língua portuguesa deve estar presente como suporte e como referência e, o aluno, apoiando-se no conhecimento gramatical da primeira língua, estaria mais “apto” para aprender a segunda. Nesse sentido, faz-se importante refletir sobre a utilização desses conceitos naqueles contextos onde coexistem mais de uma língua materna.

A descrição do trabalho com a língua estrangeira vai sendo perpassada por outros conceitos, atrelados àqueles descritos no início desta parte, tal como a reflexão sobre o que é global e/ou local – no sentido de que percebam as influências de usos lingüísticos que são apoiados tanto no português quanto em outras línguas estrangeiras –

notadamente o inglês. Ainda assim, a compreensão de determinados usos e modismos linguísticos pode ser efetuada a partir do estudo da língua estrangeira, tal como a análise sobre empréstimos e variações dialetais.

5.2.3 As Orientações Curriculares (2006) – OC's

Até este momento, estive trabalhando na busca de encontrar como um movimento em direção às realidades linguísticas brasileiras estava sendo incorporado aos documentos reguladores do ensino. Observei que até a publicação do ano de 2002 tal discurso não havia formado parte das discussões veiculadas nesses documentos. A primazia do enfoque estava relacionada nas noções de língua e sujeito. Também, pude perceber que os princípios norteadores do ensino de línguas estrangeiras estavam atrelados aos mesmos princípios da língua materna, com alguns matizes direcionados à consideração de 'outras' culturas, diferenciando-se, então, dos princípios que norteariam o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em relação à terceira publicação, as *Orientações Curriculares* (2006), esta já se apresenta como uma publicação específica para cada disciplina. Então, se no documento anterior o que norteava o ensino de língua estrangeira eram os mesmos preceitos para o ensino de língua materna, utilizando-me aqui da mesma nomenclatura trabalhada nos PCN's, nesta publicação há uma divisão, inclusive entre as línguas estrangeiras que mais prevalecem no currículo brasileiro: o inglês e o espanhol.

No caso específico da língua espanhola, o documento postula que não se justifica ensiná-la por causa do MERCOSUL, como ainda apregoam alguns textos acadêmicos no exercício de análise realizado, nem por causa do mercado de trabalho. Em outras palavras, constitui-se mais em um gesto político do que pedagógico. (Cf. OC's, 2006)

Este documento (OC's) permanece com os princípios norteadores das versões anteriores, ao manter o debate sobre as concepções de língua e de sujeito situadas na corrente sócio-histórica, tal como pode ser observado pelo excerto a seguir:

[Excerto 12]

Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os

interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. (OC's, 2006, p.23)

Como nas produções anteriores, sinalizam como importante a língua e a cultura materna na aprendizagem da língua e da cultura estrangeira, porém, essa discussão, neste documento, está atrelada à relação de proximidade entre o português e o espanhol. O debate profícuo acerca das proximidades e distâncias entre as línguas, nesta versão, parece ganhar outra conotação: de uma aceitação tácita dos princípios da análise linguística, para uma abordagem mais discursiva do fenômeno.

[Excerto 13]

A proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós, as quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”, induzindo, assim, a uma concepção equivocada de que bastaria conhecer bem todas essas armadilhas para dominar esse idioma. O impulso por contrastar e buscar pontos de aproximação e distância entre essas duas línguas tão “singularmente estrangeiras” (CELADA, 2002) nunca se perdeu, e talvez por isso mesmo, ou quem sabe por uma certa inércia, persiste a idéia dos “falsos amigos” como os grandes vilões da aprendizagem do Espanhol por brasileiros. (OC's, 2006, p. 139)

Sendo assim, retomam a importância do papel da língua materna, em relação à língua estrangeira, no sentido de esta mobilizar as formações identitárias. É neste sentido que surge o termo “identidade” como responsável pelo sucesso ou pelo fracasso na tarefa de aprender línguas, discussão elaborada por Revuz (1998), ao discorrer sobre a aprendizagem de língua estrangeira, momento em que o “próprio” e o “alheio” entram em conflito.

No excerto que segue, há indícios de uma mobilização em relação à realidade multilíngue brasileira, através do uso de um modalizador como *devem contemplar*, seguido de termos como identidade, plurilinguismo, multiculturalismo, realidade local, tal como explicitado:

[Excerto 14]

Os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é

necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (OC's, 2006, p. 149)

Em relação à abordagem dos conteúdos de língua espanhola, apresentam certa flexibilidade em torno do que deve reger o ensino. Não existem conteúdos pré-estabelecidos, mas apontam para a relação entre *temas* e *contextos* como sendo os eixos que podem auxiliar na sua organização. Essas duas categorias teriam uma dupla forma de abordagem: nos contextos onde é possível usar o idioma estrangeiro (a língua espanhola) pode-se abordá-lo partir do contexto. Em outras regiões, supondo-se aquela em que a língua apresenta-se desfocada do contexto social, o ponto de partida seriam os temas.

A proposta sobre o ensino de língua espanhola, ainda, apresenta uma série de reflexões que, notadamente, reúnem os estudos atuais da Linguística Aplicada e da Educação a respeito dos 'deslocamentos' que ocorrem entre língua materna e língua estrangeira. Neste sentido, as autoras do documento postulam que a aprendizagem deveria afastar-se do desenvolvimento de simples comunicações operatórias na língua estrangeira e propiciar o desenvolvimento de comunicações criativas, nas quais o inusitado prevaleça sobre o pré-construído. (OC's, 2006, p. 132)

Este texto, diferentemente dos demais, recupera a *Carta de Pelotas* (2000), elaborada no final do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Esta carta apresenta uma série de discussões sobre o tratamento das línguas estrangeiras na escola: os objetivos reais do ensino de línguas, com vistas à formação integral do aluno, a inserção de uma política linguística que privilegie o ensino bilíngue naqueles contextos onde é cabível, entre outras medidas; o ensino de línguas não somente atrelado ao Inglês e ao Espanhol e, com isso, a proposição de um ensino plurilíngue.

Finalizando esta parte, observo que houve um largo percurso até que noções da diversidade linguística fossem postas em discussão. Ainda que elas surjam apenas como indicações do que *deve ser considerado*, é o primeiro momento, em seis anos de produção sobre o ensino e aprendizagem de línguas, que de alguma forma o discurso sobre a pluralidade linguística aparece nesses documentos o que, de certa forma, corrobora a ideia de que há um movimento em relação à necessidade de mudança nas concepções metodológicas de ensino de língua estrangeira.

5.2.4 As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) – DCE's

O último documento a ser analisado são as DCE's, na sua versão de 2008. Este se constitui em um documento elaborado por professores e técnicos das línguas estrangeiras da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Sua idealização e construção deram-se a partir de diversos simpósios, reuniões técnicas e programas de formação continuada para que se concretizasse o que hoje norteia a elaboração dos *curricula* de LEM, nos vários Núcleos Regionais de Educação daquele Estado. Ele é, portanto, o documento que descreve e orienta o ensino de línguas na rede estadual de ensino naquele Estado.

Na primeira parte, o documento discorre sobre a dimensão histórica da disciplina de Língua estrangeira no currículo brasileiro. Para tanto, buscam elementos da História, desde a colonização do Brasil, até chegar ao modelo educacional que hoje conhecemos, para explicar o fato do prestígio e desprestígio que as línguas tiveram e ainda têm no plano da educação. Retomam, para tanto, o papel dos jesuítas na catequização dos índios, evangelizando-os e ensinando-os o latim como exemplo de língua culta, submetendo-os, portanto, a um processo de aculturação. No que diz respeito à realidade paranaense, descrevem que:

[Excerto 15]

Em muitas escolas de imigrantes, o currículo estava centrado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças. Também por essa razão, ainda é possível encontrar comunidades bilíngues no Paraná. O ensino da Língua Portuguesa, quando ministrado, era tido como Língua Estrangeira nessas escolas. A partir de meados da década de 1910 até a década seguinte, o ideal do nacionalismo passava a ter uma ampla abrangência envolvendo pessoas e instituições de natureza e posições ideológicas diversas. A concepção nacionalista se expressava pela busca de novos padrões culturais, e, conseqüentemente, voltava-se para o campo educacional com vistas, não somente à escolarização, mas à solidificação desse ideal nas futuras gerações. Para efetivar os propósitos nacionalistas, em 1917, o governo federal decidiu fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes que funcionavam sobretudo no sul do Brasil, e criou, a partir de 1918, as escolas primárias subvencionadas com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados. (DCE's, 2008, p. 6/7)

O documento segue com uma reflexão a respeito de como as línguas estrangeiras eram ensinadas, descrevendo as metodologias e os recortes históricos que justificavam determinadas posturas teóricas.

Em relação às concepções de língua, estas são orientadas pela vertente bakhtiniana de linguagem, quando afirmam que a língua se apresenta como espaço de *construção discursiva*; como *prática situada*, sendo indissociável, portanto, dos contextos nos quais ela se produz. Além disso, “a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais”. (DCE’s, 2008, p. 21)

A concepção de sujeito está vinculada à de transformação social pelo conhecimento da linguagem. Ou seja, ao aprender uma língua estrangeira o aluno-sujeito é capaz de negociar outras identidades a partir do confronto com outras culturas, com outras maneiras de ver e de entender as realidades.

As orientações epistemológicas seguem, portanto, as vertentes do discurso, ou seja, todo o ato de linguagem está vinculado à história, sendo que a língua estrangeira, como objeto de aprendizagem, não passa incólume à relação entre cultura, sujeito e identidade.

Por meio do documento, assume-se que hoje em dia há pouco debate sobre os critérios que levam determinadas línguas a ocuparem posições hegemônicas, sendo o espaço do ensino de línguas estrangeiras um lugar legítimo para essas discussões. É neste ínterim que nomeiam as outras realidades étnicas do estado, também a partir do uso do modalizador *podem ser* e retomam o objetivo de valorização das línguas e histórias dessas comunidades, cuja discussão foi esboçada por mim na abertura deste capítulo. Tais discussões são apresentadas no excerto que segue:

[Excerto 16]

tendo como referência tais reflexões, depreende-se que tanto a opção teórico-metodológica quanto o idioma a ser ensinado na escola não são neutros, mas profundamente marcados por questões político-econômicas e ideológicas, que resultam muitas vezes do imperialismo de uma língua. Tais questões marginalizam razões históricas e/ou étnicas que podem ser valorizadas, levando-se em conta a história da comunidade atendida pela escola. (DCE’s, 2008, p. 17/18).

Percebo, a partir desta leitura, que, antes de um debate pedagógico, há um debate bastante político-ideológico em torno do ensino de línguas na escola. Ou seja, trabalha-se na perspectiva mais de desconstruir o status hegemônico que certas línguas ocupam do que oferecer um lugar legítimo para as línguas de imigração na escola.

Observo, também, que no estado do Paraná esta articulação tem sido efetuada mais diretamente no âmbito metodológico, ao buscar a sustentação da ação docente pautada em discursos sobre a minimização das relações de poder, estabelecidas pelas línguas, usando-se, sobretudo, os saberes produzidos na academia para subsidiar as suas discussões:

[Excerto 17]

(...) lingüistas aplicados têm estudado e pesquisado novos referenciais teóricos que atendam às demandas da sociedade brasileira e contribuam para uma consciência crítica da aprendizagem e, mais especificamente, da língua estrangeira. Muitos desses trabalhos analisam a função da língua estrangeira com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apóiam. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro e servem de subsídios na elaboração destas Diretrizes. (DCEs, 2008, p. 15).

Como afirmado na introdução deste item, nele realizei um exercício de leitura de documentos reguladores que recobrem oito anos de história em relação ao ensino de línguas nas escolas. Neste exame, pude perceber que os textos acadêmicos e textos reguladores são amparados em discursos convergentes e que representam o ‘caminhar’ dos saberes produzidos na universidade no que tange à explicação dos fenômenos linguísticos.

Há evidências claras de que a produção acadêmica brasileira tem seus estudos fundados em pesquisas estrangeiras. Dessa forma, esse fazer científico está atrelado à interpretação e reinterpretação desses estudos. Já os textos reguladores se retroalimentam desses saberes e incluem os necessários ao fazer docente.

Os movimentos realizados por ambas as categorias (textos acadêmicos e reguladores) englobam propostas tidas como inovadoras em relação à concepção de língua, sujeito bem como às concepções metodológicas. Perpassam as abordagens do texto, migram para os gêneros discursivos. Na língua estrangeira observa-se mobilização semelhante de teorias, e, por fim, mencionam a emergência das realidades multilíngues.

Ainda, assim, pelo exame efetuado, observo um peso no sentido de afirmar o português como a língua materna de todos os brasileiros. Essa noção perpassa, além da constituição da disciplina – a língua portuguesa como língua materna, também a noção de sujeito e de identidade das disciplinas de língua portuguesa e de língua estrangeira.

As orientações mais recentes retomam o debate do multilinguismo, balançando um pouco os conceitos tão veementemente propagados a respeito de língua e língua

materna como sendo conceitos homônimos. Desse fato, pode-se concluir que eles não chegam a provocar alterações no cenário monolíngue estabelecido pelos documentos – o que é facilmente perceptível pelo uso dos modalizadores.

O movimento está esboçado, mas ainda não incorporado aos grandes debates a respeito do ensino de línguas. É em vista disso que se pode afirmar que há um silenciamento a respeito das realidades linguísticas brasileiras. Conforme postula Bourdieu (2008):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese, como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.). Esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos), e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico de seus falantes. (...) enquanto produto de dominação política, incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade lingüística” constitui a condição de instauração de relações de dominação lingüística. (Op. Cit, 2008, p. 32)

Ou, ainda, como postula Oliveira (2004):

estes dois ‘esquecimentos’ sistemáticos estruturais tanto na história de ampla divulgação (via, por exemplo, livros didáticos, como na história especializada de muitos projetos de investigação **aponta para a vontade política de representar a unidade, mostrando-a como originária**: sempre fomos um, e sempre o português foi nossa língua. (Op.Cit. 2004, p. 46. Grifos do autor)

É por isso que a noção de multilinguismo em contexto brasileiro é permeada politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, tensão que não se sustenta em comunidades em que coexistem mais de uma língua. Assim, pois, no capítulo seguinte, objetivo trazer à análise as práticas linguísticas escolares no sentido de discutir de que forma as línguas do contexto emergem nas interações desencadeadas em sala de aula e na negociação do conhecimento em língua espanhola.

CAPÍTULO 6: AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dando sequência ao propósito desta tese, neste capítulo, apresentarei o que constitui o segundo eixo de discussões. Para recapitular, o primeiro eixo consistiu na análise de textos acadêmicos e reguladores do ensino no que tange ao movimento discursivo presente nestas publicações em relação à diversidade linguística brasileira.

Nesta seção, a análise recai sobre as práticas linguísticas desencadeadas em sala de aula e, assim como apresentado na introdução desta tese, a discussão está atrelada a dois objetivos principais, quais sejam:

- Analisar, através de registros etnográficos, como as línguas são gerenciadas na sala de aula de língua espanhola, seja através de empréstimos ou mudança entre línguas; e
- Identificar as funções que as línguas desempenham no desenvolvimento de atividades linguísticas e na negociação do conhecimento.

Esses dois objetivos guiam o estabelecimento das categorias de análise, as quais foram elaboradas tendo em vista dois focos: o primeiro relacionado ao eixo de estudo previamente delineado – ou seja, o estudo das práticas linguísticas em contexto escolar; e o segundo, dada a natureza da pesquisa, envolve o contexto interacional inerente ao período de geração dos registros. Considerando essa especificidade, não foi possível deixar de discutir aspectos relacionados à construção da identidade etno-linguística negociada nas salas de aula.

Para situar o leitor, os registros tomados para análise são apresentados a partir de segmentos, numerados de forma sequencial. Cada segmento está identificado se pertencente aos registros etnográficos gerados na escola da cidade ou na escola rural. Alerto que eventuais nomes citados no decorrer dos segmentos e da análise são fictícios.

Este capítulo está dividido em quatro partes: a primeira diz respeito à organização das atividades de linguagem em sala de aula. Na análise são focalizados o desenvolvimento das sequências interacionais, as proposições de atividades e a negociação do conhecimento em língua espanhola.

A segunda parte é dedicada a um exercício de análise das práticas linguísticas, a partir de entrevistas feitas com os (e pelos) alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, procurei problematizar a relação dos alunos com as línguas da escola e as línguas do contexto. Este exercício culminou no que postula Schlieben-Lange (1993) em uma discussão sobre os discursos públicos sobre as línguas.

Na terceira parte, o foco recai na análise da gestão das línguas em sala de aula, através do exame de sequências interacionais, as quais indicam a definição da política linguística bem como o estatus das línguas na sala de aula.

Por fim, na quarta parte, analiso a negociação de identidades étnicas e linguísticas e o estereótipo que circula entre o homogêneo e o heterogêneo nas práticas linguísticas escolares.

6.1 A organização de atividades de linguagem em sala de aula

Para dar início à análise das práticas linguísticas, objetivo, neste item, descrever traços da rotina da sala de aula das duas turmas participantes da pesquisa. Para isso, dois elementos são importantes: o tratamento do que se denomina *aula* e a estrutura interacional predominante nessa atividade.

Para Erickson (1982) a estrutura de uma aula envolve a mobilização de dois conjuntos de conhecimento “os conhecimentos da estrutura acadêmica da aula (*academic task structure*) e os conhecimentos da estrutura de participação social (*social participation structure*)”. (ERICKSON, 1982, apud FRITZEN, p. 105, 2007).

Dessa forma, a estrutura acadêmica da aula prevê o desenvolvimento de situações que funcionam em um *continuum*: de uma organização ritualística a eventos de fala que podem romper com os moldes tradicionais deste tipo de composição, podendo adquirir, portanto, características menos rígidas. O mesmo também pode acontecer com a estrutura da participação social, a qual é regida por determinados padrões interacionais. A tríade *Iniciação – Resposta – Avaliação – I→R→A* (Cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1975) tem sido o padrão interacional preponderante. Como pontua Garcez (2006):

Essa seqüência é canônica na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da seqüência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de seqüências desse tipo. (Op. Cit., 2006, p. 68)

No encadeamento interacional que segue a formação $I \rightarrow R \rightarrow A$ é geralmente o professor quem inicia o turno, de modo que ao aluno cabe a resposta e ao professor a avaliação. Nos estudos sobre análise da interação, os pesquisadores salientam que, geralmente, este tipo de jogo discursivo comporta, na pergunta efetuada pelo professor, uma estratégia retórica. A pergunta direcionada ao aluno, muitas vezes, não tem o objetivo de saber algo especificamente, pois o professor mesmo já tem a resposta.

No entanto, nos dados que são apresentados, embora prevaleça a estrutura $I \rightarrow R \rightarrow A$, não raras vezes os alunos tentam romper com a sequência que subjaz esse modelo de participação em sala de aula. O segmento a seguir tenta dar mostras da complexidade das estruturas de participação em sala de aula⁴⁰.

Segmento 1:

[AEC - 09.10.2008]

- 1 Profª: Agora só falta Marlon, Roger, e (::) Amir
- 2 A 1 - quem é que vai ler?
- 3 Roger: O Marlon...
- 4 Marlon: eu não_
- 5 Profª: qualquer um (:) que vergonha gente, para ler uma
- 6 frase (:) depois como é que vão querer dar aula, se nem
- 7 ler vocês querem?
- 8 Alunos: Vai Roger
- 9 Roger: Vai nada, eu não vou ler...
- 10 Alunos: [Vai nada! _] (risadas)
- 11 Profª- Ah, não vai ler?/ Imagine, vão perder nota para o
- 12 grupo :: Leia você Amir/
- 13 Amir: Eu não, eu já escrevi.
- 14 Profª: Mas, leia você então! Não tem problema!
- 15 Amir: Mas daí, e eles? (Referindo-se aos colegas do seu grupo)
- 16 Profª: Aí você ganha a nota
- 17 Amir: e eles não? (..) Então tá bom! (O aluno começa a leitura
- 18 enquanto os outros ficam em silêncio) ((A música fala da história
- 19 de uma mulher, que sozinha, o seu mundo é como uma casa vazia, sem

⁴⁰ Ressalto que os nomes usados no decorrer das transcrições são fictícios.

20 graça, sem energia, sem vida))

21 Profa: muito bem, bem legal.

O segmento acima se trata de uma sequência interacional, na qual, após o trabalho feito sobre uma música, os alunos deveriam escrever sobre o que tinham entendido e, logo, compartilhar com todo o grupo. Nesta sequência, manifesta-se a tensão que se desenvolve em sala de aula no momento em que um dos grupos se nega a fazer a atividade proposta. Naquele momento, todos os grupos já tinham feito a leitura em voz alta, mas o que ficou por último se mostrou resistente para realizar a atividade. Aparentemente, não havia motivos para que o pedido da professora fosse negado.

Como pode ser observado, a sequência interacional começa pela professora; em seguida, na linha 2, um aluno, que não fazia parte do grupo, enuncia a pergunta que poderia ter sido feita pela docente. Mais alunos se envolvem no processo de negociação (turnos 8, 9 e 10). A professora tem de dispor de artifícios para que a sua proposta seja acatada pelo grupo. No turno 13, Amir expressa que ele mesmo fez a tarefa, o que deixa entrever que não houve a participação efetiva do grupo. Por tal razão, ele mostra-se contrário a fazer a leitura. Por fim, é convencido pela professora a fazê-la com a premissa de que ganharia um acréscimo na sua nota.

A situação expressa nessa sequência interacional dá mostras de que nem sempre o professor ocupa os turnos principais da interação. Observa-se que os alunos intervêm, ora tomando o turno do professor, antecipando-se às suas perguntas, ora propondo ou rechaçando possibilidades de participação.

Nesse sentido, Mehan (1985) avança na descrição desse tipo de sequência interacional ao levantar outro elemento preponderante nas interações. A sequência $I \rightarrow R \rightarrow A$ apresenta três partes inter-relacionadas, assim, como pontuei anteriormente, sendo considerado um processo primário. O desdobramento da sequência anterior é chamado de *forma estendida* e se dá quando não há réplica automática por parte dos alunos, seja por ter dúvidas a respeito do que deve ser respondido, por considerarem que podem dar uma resposta errada ou, ainda, incompleta. Tal evento demandará do professor a reformulação da pergunta pretendida. Tal situação pode ser evidenciada no excerto a seguir:

Segmento 2

[AEC - 09.10.2008]

(...)

- 1 Profa - (...) **Tener/ tiene - Miren, gente, se recuerdan que hemos**
 2 **visto en el tercer bimestre que hay un fenómeno en español que se**
 3 **llama diptongación? (..)¿Se recuerdan o no? ¿sí o no?**
 4 A 2- não
 5 Profa: **sí, claro, hemos estudiado mucho. ¿Qué es este fenómeno,**
 6 **gente? Es cuando nosotros tenemos la vocal y cambiamos por un**
 7 **diptongo (:)** (a professora vai escrevendo a explicação no quadro
 8 negro) **En el caso del verbo tener, cambiamos la /e/ por la /ie/.**
 9 **tenemos también el cambio de la /o/ por la? (:)**
 10 A 1- (XXX)
 11 Profa- **¿cuál?**
 12 A 5 - não sei
 13 Profa: **¿se recuerdan? (::) por ejemplo, el verbo mover (:)** yo
 14 **(::)esperando que os alunos façam a conjugação) pueden mirar en**
 15 **los cuadernos, no hace falta que(..)**
 16 A 2 - é o /o/?
 17 Profa - **UE, mover que se queda en MUEVO. Entonces, gente, esta es**
 18 **una de las cosas que quiero mostrarles, también hay esta palabra**
 19 **aquí** (sinaliza o verbo que acaba de escrever no quadro -
 20 *ahogándose*) **ahogándose y extrañándose. Miren gente, aquí nosotros**
 21 **tenemos lo siguiente(.)una forma pronominal** (enquanto isso os
 22 alunos copiam) **que se llama gerundio y aquí también** (mostrando o
 23 outro verbo escrito no quadro - *extrañándose*).

No segmento acima, podemos observar a forma estendida de I→R→A. Pela dinâmica interacional em sala de aula, tal forma requer, tanto dos alunos quanto da docente, diferentes estratégias para dar conta do objeto de aprendizagem. No exemplo citado, podemos deprender que, à primeira vista, a professora esperaria que os alunos respondessem *sim* às suas perguntas. Se assim fosse, provavelmente, a sequência interacional teria acabado no turno 4. Porém, com a negativa, a professora precisa explorar outras formas de retomar o conhecimento em língua espanhola já trabalhado em outros momentos. A professora, então, usa de várias perguntas retóricas, tendo em vista que não permite o tempo necessário para as respostas, tal como pode ser observado nas linhas 5 e 13. O uso de tal estratégia parece apontar para a manutenção da sequência interacional.

No que tange ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, na escola situada no centro da cidade, a aula de língua espanhola tem a duração de 1h e 40 minutos

(duas aulas de 50 minutos seguidas), sendo que a aula começa diretamente com a proposição de atividades pela professora. Já na escola situada no perímetro rural, a aula de língua espanhola é dividida em duas aulas de 45 minutos cada uma. A professora atende a duas turmas e intercala as aulas entre elas. Nesta escola, faz parte da rotina começar as aulas com uma oração. Na turma em que acompanhei o trabalho, cabia à professora de língua espanhola fazer a oração com os alunos. Dependendo do dia, das motivações dos alunos e da professora, às vezes a oração era feita em ucraniano, outras vezes em português. Os segmentos seguintes expressam a forma que, habitualmente, iniciavam-se as atividades nas salas de aula:

Segmento 3:

[AEC - 30.10.2008]

- 1 Profa: Então pessoal, eu quero que vocês abram seus livros lá na
- 2 página 24, tá?
- 3 Aluno 1: Qual?
- 4 Profa: vinte e quatro/
- 5 Aluno 1: **veinticuatro**
- 6 Profa: **buenas noches (.)** (A professora cumprimenta um aluno que
- 7 chega à sala neste momento) Então, pessoal, na página 24 nós vamo
- 8 continuar aquele conteúdo da aula que nós iniciamos na aula
- 9 passada/ shiiii(pede silêncio)pronto, gente? Então vai ser assim,
- 10 em um primeiro momento, nós fazemos/ eu vou fazer a leitura
- 11 (:)para vocês. (...) (os alunos conversam e a professora repete)EM
- 12 UM PRIMEIRO MOMENTO NÓS VAMOS INICIAR COM LEITURA daquele
- 13 textinho que começa na página 24 e vai até a página 25.
- 14 Então,gente, eu quero que vocês prestem bastante atenção nesta
- 15 leitura e se tiver alguma palavra que vocês não conhecem o
- 16 significado, vocês anotem,tá? Então vamo lá.

Observam-se, neste primeiro segmento, as sequências interacionais que determinam a estrutura da aula, tanto em relação à sua formatação acadêmica quanto aos padrões interacionais, conforme tratado anteriormente. Ainda que a aula seja de língua espanhola, a língua de trabalho, até então, é o português. A manutenção dos turnos interacionais pela professora (linhas 1, 4 e 6), bem como o pedido de silêncio (linha 9) não

cria espaços para que outras perguntas sejam feitas. No entanto, na linha 5, um dos alunos tenta subverter a ordem estabelecida, ao repetir, em espanhol, o número da página, inserindo, portanto, a língua espanhola naquela aula. Em seguida, a professora cumprimenta, em língua espanhola, o aluno que chega após o início da aula, conforme consta na linha 6. No entanto, a explicação da atividade é feita em português, até que se inicie a leitura solicitada, fato que indica o estabelecimento de uma política linguística da aula, conceito sobre o qual tratarei mais adiante.

No excerto que segue, observa-se outro tipo de enquadre interacional:

Segmento 4:

[AER 20.03.2009]

- 1 (A professora entra na sala. Escreve no quadro a data e desenha
- 2 dois quadrados. No início desta aula não teve oração)
- 3 Profa: Então, **hoy vamos a hacer un trabajo en grupos. Entonces, se**
- 4 **organicen en tres personas/**
- 5 Alunos: é hoje! (alunos começam a se organizar)
- 6 Aluno 1: em **tres personas o tres** vândalos?
- 7 Aluno 2: pode ser quatro? (Os demais alunos falam ao mesmo tempo.
- 8 A professora caminha pela sala, ajuda-os a formarem os grupos e,
- 9 enquanto isso, vai entregando revistas)
- 10 Profa: <pronto gente, se não a aula passa>! então, o que vocês vão
- 11 fazer?:: Vão construir **un árbol genealógico**
- 12 Alunos: ahhhhhh
- 13 Aluna 3: ah, arvore genealógica!
- 14 Profa: [**entonces, cómo ustedes van a hacer, van**
- 15 **a recortar de las revistas los dibujos de personas, sólo la face,**
- 16 **né, cabeça y entonces van a montar entonces este árbol**
- 17 **genealógico** (apontando para os quadrados desenhados no quadro)_
- 18 quem é que tá falando junto? Marta?
- 19 Aluno 1: [o que que é que cê acha?
- 20 Aluna 4: [sora, é para fazer como?
- 21 Profa: **Así, empieza por los abuelos** e segue (alunos continuam a
- 22 conversar e começam a fazer a atividade solicitada
- 23 pela professora: folheiam as revistas e recortam figuras).

O segmento acima (4) reproduz o início de uma das aulas observadas no perímetro rural. Pode-se observar, na sequência interacional, que a língua espanhola é

utilizada como pista de contextualização (Cf. GUMPERZ, 1982). Neste caso, as sequências em língua espanhola servem para marcar o começo das atividades. Tal processo de alternância entre línguas foi denominado por Nussbaum (1998) de comutação (linhas 3 e 11) tal como foi tratado no capítulo 3 deste estudo. Diferentemente do segmento 3, as sequências interacionais se mostram um pouco diferentes do padrão I→R→A. Os alunos intervêm na aula (linhas 5, 6, 7, 19) pronunciando-se sobre as tarefas que vão ser realizadas e sobre a proposta de trabalho da professora (linha 20).

O português e o espanhol são alternados consecutivamente tanto pela docente quanto pelos alunos, que inserem termos da língua e os adaptam às suas necessidades de interação, tal como se pode ver na linha 6. No que tange ao uso das línguas pela docente, nota-se claramente o português como a língua que conduz a organização da aula e a língua espanhola é usada quando da descrição da tarefa a ser realizada, conforme linhas 14, 16, e 21. Tal uso evidencia as alternâncias linguísticas exolíngues – aquelas que têm como função a compreensão de enunciados entre participantes de uma conversação multilíngue, assim como no exemplo das linhas 15 e 16 “*sólo la face, né, cabeça*”.

Embora não seja pertinente neste tópico, há que se sinalizar que há o uso de variantes híbridas, como na palavra “*face*” e logo alterna para o português, como uma estratégia de heterofacilitação. Vemos, então, que a alternância de línguas se dá de duas formas: a comutação, através do uso da língua espanhola, o que marca o início das atividades e uma reorganização do enquadre, bem como a alternância exolíngue, através do uso de elementos, tais como repetições, construções híbridas, as quais facilitam a compreensão das atividades por parte dos alunos.

A partir destes exemplos apresentou-se como pode se configurar a organização das aulas, bem como os diferentes enquadres interacionais que se desenvolvem nos grupos pesquisados. As rotinas de interação podem ter padrões mais ou menos rígidos, dependendo do contexto da aula e das atividades propostas. Em uma aula em que se realiza uma prova, por exemplo, as sequências interacionais tendem a ser bem mais formais do que as apresentadas neste item. Mas, ainda, assim, os alunos costumam ser bastante participativos.

A descrição de enquadres interacionais realizada até agora revela interações bilíngues. Durante as primeiras etapas da coleta dos registros etnográficos e da observação das aulas, chamou-me atenção o silenciamento da língua ucraniana, tanto nas interações entre alunos na sala de aula quanto com a professora. Cabe ressaltar que a professora da

escola do centro, embora seja de descendência ucraniana, revelou não ter o domínio da língua. Já a professora do núcleo rural sabia comunicar-se em ucraniano, apesar de ter revelado que não utilizava essa língua com frequência.

Na ocasião desse exame inicial, já tinha algumas informações sobre as práticas linguísticas dos alunos, obtida a partir do questionário que tinha sido aplicado anteriormente. Em vista disso, o item seguinte trata sobre a forma como os alunos lidam com as línguas do contexto e a língua espanhola.

6.2. Os discursos sobre as línguas

Como abordado diversas vezes no decorrer deste estudo, um dos objetivos desta tese é o de discutir como alunos, em sua maioria multilíngues, gerenciam as línguas em contexto escolar. Os registros apresentados até agora apresentam exemplos de como isso se dá, tanto através do uso da língua oficial, o português, e da língua estrangeira ensinada na escola, o espanhol, quanto por meio da descrição de como se configuram os enquadres interacionais nessas duas línguas. Porém, como sinalizado anteriormente, não pude deixar de notar um apagamento da língua ucraniana nas interações escolares. Esse fato, atrelado à afirmação da manutenção da língua na comunidade pesquisada, levou-me, primeiramente, a propor uma conversa com os alunos da escola do centro da cidade. Em uma segunda etapa, na escola rural, são os próprios alunos que investigam o conhecimento sobre as línguas.

Sendo assim, os registros apresentados a seguir fazem parte da etapa inicial da pesquisa e foram obtidos por meio de uma entrevista *com* alunos e entrevistas realizadas *pelos* alunos. Após algumas semanas de observação e de contato com o grupo estudado, foi possível observar que, nas aulas de língua espanhola, a interação ocorria sempre em português, em detrimento da língua de aprendizagem – o espanhol – e da língua de imigração – o ucraniano, não havendo situações nas quais se evidenciassem a alternância de línguas.

Tal fato foi trazido à tona em conversa com os alunos e estão classificados em sete (7) segmentos, os quais revelam este complexo universo do uso e da aprendizagem das línguas. Para a conversa com os alunos não foi feita uma preparação prévia, em termos de elaboração de um roteiro sobre as perguntas que poderiam ser feitas. Porém, nem todos os alunos do grupo pesquisado participaram da conversa, ainda que todos tenham sido

convidados. A conversa girou em torno da relação deles com as línguas e, conforme os alunos iam falando, a pesquisadora entrevistava para buscar mais esclarecimentos.

A estratégia de trazer à tona o conhecimento dos estudantes sobre as línguas adota a perspectiva do *Language Awareness*, ou de *consciência linguística*, conforme proposto por Hawkins (1999). Para este pesquisador, há que se encarar a diferença entre as línguas como algo interessante e não como uma ameaça. Ao fazer os alunos refletir sobre o conhecimento que têm sobre as línguas e, ao falar sobre elas, é possível desvelar o que envolve o uso ou não das línguas, suas motivações, os preconceitos em torno do uso da língua minoritária, enfim, compreender que fatores motivam os alunos a usarem uma ou outra língua ou, ainda, o motivo pelo qual priorizam interações monolíngues.

Tal proposição também está atrelada ao que postula Schlieben-Lange (1993) sobre um *saber sobre a língua* e sobre um *discurso público sobre as línguas*. No primeiro, a autora postula que os falantes têm conhecimento suficiente sobre a sua língua para poder explicitar quais elementos fazem parte de seus repertórios, quais são novos ou antigos, quais são estranhos. Podem reconhecer variedades de uma mesma língua e, também, relatar de que forma usam as línguas em relação aos contextos. Como diz a autora “esse é um saber que, na maioria das vezes, permanece implícito e, raras vezes se torna explícito. Também, não é o saber do lingüista” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 95).

No discurso público sobre as línguas, a autora destaca que os discursos construídos sobre a língua, as línguas e a fala, embora tenham sido superados pela experiência linguística, ainda se perpetuam através de estereótipos e julgamentos sobre o que é considerado pelos falantes como “bonito”, “feio”, “bom”, “ruim”, entre outros (Op. cit., 2003, p. 95). É no sentido de problematizar determinados saberes a respeito das línguas e da discussão do estereótipo que se construiu a análise a seguir.

Segmento 5:

[AEC 28.09.2008]

- 1 Pesq:(...) ↑então eu vi assim que a maioria de vocês
- 2 conhece o ucraniano ou fala o ucraniano em casa, não é?
- 3 Aluno 1: _algumas palavras
- 4 Pesq: algumas palavras? (::) e se vocês, por exemplo, se
- 5 vocês têm possibilidades de usar a língua ucraniana ou é:

- 6 ou é:: ou vocês se sentem com vergonha de falar (em)
 7 ucraniano?
 8 Aluno 2: esses dois sabem falar muito bem:: (aponta com o
 9 dedo quais sabem falar bem) ó:: esses dois aqui ó::
 10 Aluno 1: só que depende o tipo é:: depende do jeito que
 11 falar, os outros vão ficar tirando sarro porque você sabe e
 12 os outros não sabem: e daí::
 13 Aluno 2: (risadas)
 14 Pesq: por quê:: por quê:: ?(risadas)
 15 Aluno 1: não sei:: porque não entendem, porque ficam
 16 tirando sarro,
 17 pensam que a gente tá xingando daí :: sei lá o quê:::
 18 Pesq: ähhh...: e daí, e daí:: o que é que vocês fazem?
 19 (um aluno que estava afastado da conversa se aproxima)
 20 Aluno 3: e daí nois xingamo/(..)

No segmento acima são articuladas algumas imagens que os alunos constroem sobre as línguas do contexto, principalmente sobre a língua de imigração. A primeira delas relaciona-se à redução de uma língua ao conhecimento de algumas palavras dessa língua, conforme consta na linha 4. A segunda imagem diz respeito a não falar a língua de imigração por vergonha, indicando, através desta atitude, que seu uso parece não ser legitimado pelos seus pares. As afirmações relacionadas a “tirar sarro”, conforme enunciadas nas linhas 13 e 18, revelam maneiras de concebê-la como alheia ao contexto ou como estranha. Neste caso, a vergonha de falar a língua (linha 6), sentimento que foi levantado pela pesquisadora, é explicada pelos alunos como falta de competência na língua (linha 4). Além disso, os alunos deixam entrever que, ao focalizar a diferença entre saberes, que é caracterizada por saber uma língua nos moldes de um falante nativo, algumas pessoas podem afirmar-se mais que outras, pelo saber a língua.

Apesar de se mostrarem inconformados com a situação (linhas 15 e 20), de alguma forma os falantes da língua minoritária acolhem a ideia, para serem reconhecidos como iguais aos que não a falam ou não a compreendem. Tal situação indica, ainda, que a escola não está funcionando como um lugar propício para usufruir da identidade de “saber” e de “usar” outras línguas, o que se manifesta também na aprendizagem das línguas estrangeiras, ou até mesmo na aprendizagem sistemática da língua de imigração, conforme aponta um estudo anterior (KRAUSE-LEMKE, 2010), já que os que se dedicam a estudá-la têm, a cada ano, o seu número reduzido. A explicação desse desinteresse é feita com

duas justificativas: uma porque já sabem o suficiente sobre a língua e, portanto, não precisam sistematizar este conhecimento e, outra, porque a sua aprendizagem não terá validade nem pessoal, nem profissional.

Nos segmentos a seguir (6 e 7), permanece a tentativa de resgatar em que contextos e situações o uso da língua de imigração teria a sua legitimidade validada. No segmento 6, o foco é dado ao uso da língua nas práticas linguísticas familiares. Já no segmento 7, focaliza-se o uso da língua de imigração em relação ao país de origem dos descendentes de ucranianos.

Segmento 6:

[AEC 28.09.2008]

- 1 Pesq: e na casa de vocês como é que é?
- 2 Aluno 1: é tudo em ucraniano:: (risadas) a maioria
- 3 das coisas::: tipo:: sei lá::
- 4 Pesq: >é::: por exemplo?(..) por exemplo o
- 5 nome das comidas(..) se vocês vão dizer::<
- 6 a tua mãe vai fazer uma comida hoje::
- 7 Aluno 2: (?фасо́я) - [fasɔ̃ ja]/ (risadas)
(feijão)
- 8 Pesq: hum(::) o quê?
- 9 Alunos: (?фасо́я)
(feijão)
- 10 Aluno 1: фасо́ля [fasɔ̃ la]
- 11 Alunos: фасо́ля
- 12 Profa.: ah, (?passolha)_!
- 13 Pesq: _ah(::)ta! (Tanto a professora da turma quanto eu não
- 14 entendemos o que tinha sido dito. Mas, confirmo a informação
- 15 naquele momento, mesmo sem tê-la entendido)

Segmento 7

[AEC - 28.09.2008]

- 1 Pesq: tá:: e vocês têm contato com alguém que
- 2 mora na Ucrânia::: ou não:: (alunos sinalizam

3 que não) não? :: e vocês teriam vontade de ir para
 4 Ucrânia?
 5 Aluno 1: ia.. mais, mais lá psora:: lá eles falam
 6 tudo em ucraniano::
 7 Aluno 2: [mas só prá conhecê]
 8 Aluno 3: [é só pra conhecer mesmo]
 9 Aluno 1: a gente não sabe bem tudo, tipo:: daí a
 10 gente não sabe tudo:: a gente vai chegar lá eles
 11 vão ficar falando tudo em ucraniano, daí a gente vai
 12 sofrer::: sei lá se vai dar certo.

Os segmentos 6 e 7 evidenciam que a língua de imigração tem seu uso legitimado nas práticas linguísticas familiares, conforme afirmação que consta no segmento 6, linha 2. No entanto, ao mesmo tempo em que ela funciona como língua de uso corrente em casa, é considerada como uma não-língua, se remetidos ao país onde se fala essa língua oficialmente, conforme enunciado pelos alunos nas linhas de 5 a 10, no segmento 7, proposição que é aceita pelos demais participantes da conversa.

Em relação à aparição de uma palavra em língua ucraniana (segmento 6), só depois de retornar muitas vezes à gravação e de estudar sobre alguns substantivos nessa língua, foi possível elaborar uma aproximação ao que um dos alunos falou, conforme linhas 7, 9 e 10 do segmento 6. Ao perguntar sobre comidas, o aluno enuncia a palavra feijão [fasɔ 'ya]. Como eu não havia entendido, pergunto mais uma vez, sem entender. Os alunos repetem, na tentativa de proporcionar a compreensão (linha 9) e, na sequência seguinte (linha 10) o aluno faz uma correção, falando a palavra novamente e acrescenta mais um fonema, dizendo [fasɔ 'la], também, na tentativa de proporcionar entendimento.

Um dado muito interessante que se revela nesses segmentos é a ocorrência do processo de iotização (Cf. BRANDÃO, 2007), traço comum da sua variedade do português. Neste caso, parece ser comum a aplicação desse processo fonológico na fala desta comunidade. Esta conclusão, também, só foi possível ao analisar outros segmentos, nos quais o mesmo processo é evidenciado, fato que dá mostras das mesclas entre línguas.

Assim, para esses alunos, ainda que a língua falada nas interações familiares cumpra com os seus objetivos comunicativos, julgam o seu conhecimento e sua competência na língua como sendo parcial, ou ainda, ineficaz para manter uma conversa

com alguém no país de origem dos imigrantes. Há que se destacar aqui, o conhecimento, ainda que implícito, entre as diferenças da língua que se fala nesta comunidade, com a língua tal como se fala hoje na Ucrânia, mas também se sobressai a ideia do monolinguismo (linhas 11 e 12 do segmento 7) e, portanto, da necessidade de saberes totais sobre as línguas.

Outros exemplos, relacionados aos discursos sobre as línguas, podem ser observados no segmento seguinte. Para contextualizar, o segmento foi extraído de um registro efetuado por alguns alunos da escola rural. Como de costume, levava a câmera para fazer as gravações em áudio e vídeo. Como já pontuei no capítulo em que trato da metodologia, em umas das oportunidades, os alunos pediram para usar a câmera na hora do recreio. O registro que segue mostra a sequência interacional desenvolvida.

Segmento 8

[AER- 17.04.2009]

- 1 Aluna 3: Ei meninas (lseg), espera aí
- 2 Aluna 1: >já vamos intrevistá ela, como que é teu nome?†<
- 3 Aluna 4 : Rosi
- 4 Aluna 1: †Rosi, você é de onde?
- 5 Aluna 4: xxx
- 6 Aluna 1: é (:) e você, e que língua que você sabe falar?
- 7 Aluna 4: °Português°
- 8 Aluna 1: (? Ucráino)
- 9 Aluna 2: [Ucrâniano (::) também?
- 10 Aluna 4: Um poquinho
- 11 Aluna 1: Então é (::) meio >podemos dizer<que você sabe fala
- 12 mesclado, °né°?
- 13 Aluna 1: só essas duas línguas que você sabe?
- 14 Aluna 4: °uhum° (Concorda com a cabeça)

No segmento, especificamente nas linhas 10 e 11, uma vez mais fica evidente a forma como certos alunos caracterizam o seu saber sobre as línguas: são sempre saberes parciais, mesclados e, que fogem, portanto, do falante ideal assim como defendido nas teorias inatistas (Cf. RAJAGOPALAN, 1998). O discurso sobre as línguas revela-se a

partir do estereótipo que estes alunos e moradores da comunidade carregam em relação à sua bilinguagem.

Tal representação construída em relação à língua de imigração também pode estar atrelada à própria concepção que alunos e comunidade têm do português, tal como revelam os segmentos seguintes:

Segmento 9

[AEC - 27.11.2008]

- 1 Profa: então, eu também ia..eu ia gostar de aprender várias
- 2 línguas
- 3 Aluno 1: ucraniano?
- 4 Profa: não só o ucraniano_ eu ia gostá de aprender várias
- 5 línguas:: o italiano que eu acho bonito, eu gostaria de
- 6 aprender, sei lá, qualquer outra língua
- 7 Aluno 1: [inglês??
- 8 Profa: porque aprender outra língua não é só saber o
- 9 significado de algumas palavras dessa língua, mas é (::)
- 10 Aluno 1: [é demorado
- 11 Profa: é (:) um processo longo
- 12 Aluno 2: veja com o português até hoje ainda não
- 13 aprendemo (risadas)
- 14 Profa: é um processo bem longo, só que como que a gente vai
- 15 vencer este processo?
- 16 Aluno 1: vamo í lá pra Cuba.

Segmento 10

[Entrevista ER - 17. 04.2009]

- 1 Aluna 3: Oi bom dia
- 2 Aluna 2: Bom dia
- 3 Aluna 3: Como é seu nome?
- 4 H: Meu?
- 5 Aluna 3: É_
- 6 H: °João°
- 7 Aluna3: João

- 8 H: -João
 9 Aluna 3: Cê fala quantas línguas João?
 10 H: (?Ieu) falo só português
 11 Aluna 3: Só português? Onde cê mora?
 12 Aluna 2: [Não entende nada em ucraniano?]
 13 H: i muito mal -
 14 Aluna3: Onde cê mora?
 15 Aluna2: [(:)mal?]
 16 Aluna3: Onde você mora?
 17 H: Eu moro xxx
 18 Aluna3: Prudentópolis?
 19 H: É (::)
 20 Aluna3: Beleza, brigada

Os segmentos acima (9 e 10) comprovam, pelos discursos de alunos e comunidade, a forma como encaram sua relação com a língua portuguesa. O excerto 9 faz parte de uma sequência interacional em que a professora problematizava a variedade linguística em espanhol e, como forma de aproximar a discussão aos alunos, mobiliza algumas concepções dos alunos sobre as línguas em geral e sobre o português. Este segmento, além de apresentar os enquadres interacionais sendo regidos pelos alunos (linhas 3, 7, 10, e 16), dá mostras sobre os *discursos públicos sobre as línguas*, por meio de adjetivações tais como ‘bonito’ (linha 5); ‘demorado’ (linha 10); ‘longo’ (linha 11), seguido da negativa, na linha 12, de não saberem nem mesmo português. Além disso, no turno final (16), o aluno dá mostras de que para aprender uma língua, de fato, só seria possível no país de origem dessa língua, tal como na linha 6 do segmento 9. Porém, o faz de forma menos estereotipada, em não nomear a Espanha, ou qualquer outro país que tenha maior prestígio social; ao contrário, nomeia Cuba como um dos possíveis lugares para aprender a língua espanhola. Ou seja, os discursos giram em torno de que saber uma língua significa saber a norma.

O segmento 10 apresenta um registro que foi retirado da entrevista realizada pelos alunos da escola rural. O entrevistado (representado por H) trabalhava em uma construção que estava sendo feita na escola. A afirmação feita pela pessoa entrevistada (linha 13), uma vez mais, revela a ideia do não-saber, neste caso, relacionado ao português.

Assim, é importante ressaltar que, quando se trata de saberes plurilíngues, esses não se referem a conhecimentos absolutos das línguas, e o fato de que alunos e

comunidade consideram não tê-lo, é encarado como um problema ou como um estigma. Portanto, embora se tenha conhecimento de que as línguas mudam e que fatalmente existem variações entre os falares, o que surpreende é, em muitos casos, a invalidação do seu conhecimento da língua.

Segmento 11:

[AEC 28.09.2008]

- 1 Pesq: e o que vocês acham de estar aprendendo
- 2 espanhol? ::: vocês já sabem português, já sabem
- 3 ucraniano, e agora o espanhol?::
- 4 Aluno 1: é só para complicar::
- 5 Pesq: Por quê?
- 6 Aluno 2: antes aprender espanhol do que aprender
- 7 inglês:: de inglês eu não gosto, eu me interesseo
- 8 mais pelo espanhol
- 9 Aluno 1: espanhol é mais fácil de pegar...mas,
- 10 imagina :: tanto tempo, não pegou ago(:)ra
- 11 Pesq: pegar o quê?
- 12 Aluno 1: espanhol, imagina::: você só vai aprender
- 13 o básico, imagina... você vai se XXX, vai ser que
- 14 nem com o ucraniano.

Em relação ao segmento 11, a análise que se empreende diz respeito à aprendizagem da língua pautada pelas informações senso-comum que circulam no discurso escolar, que se constitui como um discurso público, sobretudo àquelas relacionadas às características das línguas, baseada em sua forma, ou em conhecimentos empíricos relacionados à facilidade ou dificuldade em aprendê-las, tal como pontuei anteriormente. Neste caso, o português e o espanhol são considerados pelos alunos como mais fáceis de aprender, em relação ao inglês, conforme pode ser observado na linha 9 do segmento 11.

Há, subjacente a esta afirmação, uma crítica à oferta das disciplinas de língua estrangeira no currículo escolar. Na realidade estudantil da comunidade, a língua espanhola, em muitos casos, é ofertada somente no terceiro ano do Ensino Médio, enquanto que o Inglês tem a sua oferta garantida desde o Ensino Fundamental. Neste

grupo, especificamente, a disciplina de Língua Espanhola é ofertada, também, no segundo ano do Ensino Médio.

Ainda que os dados discutidos revelem somente algumas cenas a respeito do uso das línguas, é possível perceber a complexidade que envolve o tema. Pode-se entrever que quanto menos os alunos revelam o conhecimento das línguas, mais preservam sua identidade de falante e, ainda, menor é o risco de sofrer preconceito por parte de seus pares.

No entanto, seria válido supor, também, que os alunos, além de escolherem a língua na qual querem se comunicar, escolhem, também, diferentes *performances de identidades*, segundo os estudos desenvolvidos por Giampapa (2001) e Nahachewski (2010). Como o perfil tratado aqui é de adolescentes, sabe-se que o desejo deles está mais vinculado a construir uma imagem urbana, e, portanto, a opção pelo português parece dar condições para que isso aconteça.

Assim, não há como negar uma política do silenciamento da língua de imigração na escola, não exatamente por uma imposição política do Estado – mas, seguramente, por um reflexo dele e, também, por uma imposição velada da própria sociedade, a qual estabelece aos grupos étnicos um modo de ser e de agir orientado ao monolinguismo. Pode-se afirmar, também, que os próprios alunos são reprodutores deste modelo, já que, envoltos pelo estigma social de falantes de ‘variedades rurais’ ou ‘menos prestigiadas’, acolhem esses discursos como se fossem seus. Como afirma Schlieben-Lange:

de um lado esse falante explicita seu saber, que se baseia na sua prática e nas suas experiências, ao mesmo tempo em que é fundador delas; de outro lado, ele repete elementos do discurso público (ou inclusive de outros com ele concorrentes), discurso, aliás, que tem uma existência autônoma (Op. Cit. 1993, p. 96).

Essas imposições atravessam o sujeito aprendiz de línguas e minam as possibilidades de aprendizagem de outras. Caberia, neste contexto, uma política de intervenção que, em primeiro lugar, legitimasse a língua de imigração e, logo, criasse estratégias para o trabalho voltado à incorporação de seus saberes multilíngues em novas práticas. Assim, seria válido, também, desconstruir a noção de língua que advém, unicamente, da consideração de objetos de aprendizagem ou de saberes totais, discurso que é preponderante nos excertos analisados.

6.3 As práticas linguísticas em sala de aula

Como vim debatendo, há, nas práticas linguísticas desses alunos, uma língua encoberta (cf. SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 93), além da caracterização de saberes linguísticos orientados a uma concepção monolíngue. No entanto, quando os alunos são chamados a fazer uso dos seus saberes linguísticos, eles vêm à tona, tal como discutido no segmento 6. Embora se trate apenas de um referente, ele dá indícios dos seus saberes multilíngues.

Portanto, neste tópico, objetivo levantar alguns registros no sentido de observar como, pela análise da interação, é possível identificar e compreender a gestão das línguas, seja entre a articulação português → espanhol; seja pela articulação português → espanhol → ucraniano.

Primeiramente, trarei à discussão alguns registros sobre a política linguística da sala de aula. Em outras palavras, discutirei a respeito do papel que as línguas desempenham no contexto interacional. Em segundo lugar, a gestão das línguas é analisada a partir da identificação de usos multilíngues, os quais não são motivados por diferenças entre saberes linguísticos e os usos exolíngues, os quais são motivados pela diferença entre saberes linguísticos.

6.3.1 A política linguística das salas de aula

Como pontuado anteriormente, a política linguística da sala de aula dispõe sobre quais línguas se estabelecem como apropriadas ou legítimas para a realização de diferentes atividades. Em diversos momentos deste trabalho, já se observou que as professoras propõem o uso da língua espanhola quando vão tratar das tarefas linguísticas. Por outro lado, já se observou o uso do português para a organização da aula, os quais são descritos pelo conceito de comutação de línguas. Também, podem ocorrer sequências nas quais esses padrões passam por alterações.

Deste modo, acredita-se que a tomada de decisões concernentes aos usos das línguas está diretamente implicada a determinadas concepções sobre o exercício de ensinar uma língua. Oliveira (2007) pontua:

O consenso em torno da língua única – todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português [alguns acrescentariam: “e aqui não há

dialetos”] – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários, comprometidos, em grande parte, com a execução de mais esse item do ‘projeto nacional’ brasileiro. Note-se, por exemplo, que até a sociolinguística majoritariamente praticada no país é uma sociolinguística das variáveis e variantes do português – uma sociolinguística do monolingüismo, portanto. (Op. Cit., 2007, p. 8)

Creio que esta afirmação, relacionada ao tratamento do português como língua única, traz incidências para as práticas em língua estrangeira, na forma de mímese. Penso que pode haver um exercício de transposição de modelos de prática, cujo exercício está diretamente ligado às experiências de aprendizagem da/na língua oficial. Assim, enquanto Oliveira (2007) propõe o estudo amplo das políticas linguísticas, proponho, além disso, uma análise das *políticas linguísticas escolares*, estabelecidas nas salas de aulas, entre professores e alunos.

A partir da análise de registros desta pesquisa, foi possível estabelecer duas formas de compreender a escolha e o estabelecimento do estatus das línguas em sala de aula, tal como segue:

- a) Uma política linguística de *convergência em direção ao uso da língua estrangeira*, a partir de usos monolíngues; e
- b) Uma política linguística *divergente e orientada ao uso multilíngue*, ou seja, as línguas têm o mesmo valor.

No modelo de convergência, as ações são orientadas para o uso exclusivo da língua estrangeira, tal como se pode observar pelos segmentos a seguir em (12) e (13).

Segmento 12

[AER – 17.04.2009]

- 1 Profa: **Chicos...** ¿Día de la semana hoy?
- 2 Aluno 1: Quê?
- 3 Profa: <Lunes, martes, miércoles>_
- 4 (Alguns alunos dizem **Viernes** e a professora escreve a palavra no
- 5 quadro)
- 6 Profa: ¿°Podemos empezar?°
- 7 Aluno 2: °**Si**°

Segmento 13:

[AEC 09.10.2008]

- 1 Profa: **Vamos a hacer este trabajo porque es un trabajo que exige**
 2 **mucho(:) mucha atención de todos a causa de que ustedes tienen**
 3 **que rellenar los huecos, ¿sí? (::) de la canción(::) así como**
 4 **tenemos hecho siempre con las canciones y después vamos a mirar**
 5 **eh(:) las palabras que no han conseguido y así por (a) delante(::)**
 6 **puedo poner ya o quieren esperar las demás letras?** (a pergunta da
 7 professora refere-se às folhas com a letra da música, a quais
 8 estão sendo distribuídas por um aluno)
 9 Alunos: **sí**
- 10 Profa: **Voy a poner sólo para que ustedes miren cómo va a ser la**
 11 **canción** (A professora liga o aparelho e a música começa a tocar.
 12 Enquanto isso os alunos ficam calados escutando. Passam-se
 13 aproximadamente 5 minutos)
 14 Profa: **éhh(::) gente, ¿han conseguido?**
- 15 Aluno 1: um poco
 16 Aluno 2: (XXX)
 17 Alunos: **¡sí!**
- 18 Profa. **¿Cuántas?** (referindo-se às palavras)
 19 Aluno 1: faltô umas quatro
 20 Profa. **faltó cuatro(::) gente, entonces ustedes han mirado que**
 21 **esta no es una canción tan difícil de entender las palabras que**
 22 **están siendo cantadas, ¿sí? o ¿no ?(::) ¿qué ustedes piensan?**
 23 **¿Es difícil? ¿es fácil?**
- 24 Aluno 3: mais ou menos
 25 Profa: **¿es más o menos?**
- 26 Aluna 2: tem umas partes lá que ela muda a voz e aí fica mais
 27 difícil
 28 Profa: **sí, se torna un po(:)co más complicado, pero gente, esta**
 29 **canción es una canción tranquila, muy calma, sí? que es hablada,**
 30 **entre comillas, muy tranquilamente, que ustedes pueden completar**
 31 **seguros, ¿sí? Como he hablado, no importa si esté o no correcto,**
 32 **lo importante es que intenten completar.**

Os segmentos 12 e 13, selecionados para análise, apresentam injunções implícitas da língua espanhola como a língua de trabalho e de interação. No segmento 10, a

professora inicia a aula perguntando aos alunos o dia da semana. Um dos alunos, no turno 2 (segmento 12) expressa dúvida em relação à pergunta da professora; a professora, por sua vez, mantém-se no turno e elenca uma série de referentes em língua espanhola, correspondentes com o que deseja como resposta. No segmento 13, por ter um encadeamento interacional mais longo, observamos que a professora usa das mesmas estratégias para manter a língua espanhola como a língua de negociação. Em primeiro lugar, ela encadeia um turno longo, explicando a atividade que será realizada (linhas 1 a 6). Entre os turnos 14 a 18, há a manutenção da língua espanhola, novamente, como uma proposição implícita. Um dos alunos responde em português, porém não há como afirmar se sua participação foi validada pela professora. Já nos turnos seguintes, em 17 e 18, parece haver convergência no que concerne à aceitação da língua espanhola como língua de trabalho. No turno subsequente (19), um aluno responde em português, sendo que a resposta é reformulada pela professora em língua espanhola. Novamente, no turno 24 e 25, o mesmo procedimento é efetuado pela docente, que segue a finalização do turno em espanhol. Não há, portanto, nos segmentos analisados, nenhum momento em que se proponha, por parte das docentes, o desenvolvimento de atividades em outra língua.

Observa-se, pois, uma das formas pelas quais há o estabelecimento de uma política linguística, neste caso, orientada ao monolinguismo em língua espanhola. Tal incidência, porém, não é comum nos dois grupos pesquisados. Na maioria das vezes tanto a proposição de atividades, quanto os debates, são feitos em português e em espanhol, majoritariamente e, em menor grau, em ucraniano, como será discutido posteriormente.

No que concerne a uma política linguística *orientada aos usos multilíngues*, os encadeamentos interacionais são bastante representativos. A partir da análise de registros, foi possível perceber que há duas instâncias de negociação da língua de atividade. Uma primeira instância de negociação é a determinação de forma *explícita*. A segunda instância implica um exercício *implícito*.

Os dois excertos que seguem apresentam uma negociação explícita da língua:

Segmento 14

[AEC – 09. 10.2008]

1 Profª: **Quando nosotros tenemos palabras en infinitivo, gerundio y**

2 imperativo, ¿qué va a ocurrir? los pronombres siempre van a estar
 3 después de los verbos, entonces yo siempre estoy hablando estas
 4 cosas para ustedes, para que ustedes no se olviden de esto,
 5 porque a veces puede estar incluso en el Vestibular preguntando
 6 si está palabra está correcta o no, a veces, cuál es fenómeno
 7 que ocurre también, ¿sí? que es el fenómeno llamado de enclisis,
 8 (::)pausa, a professora fica em dúvida) o mejor, eh:: enclisis,
 9 enclisis (repete a palavra enquanto a escreve no quadro). Bueno,
 10 para que ustedes no se olviden de esto. Ahora pueden quedarse en
 11 parejas para hacer el trabajo que pedí. Van a escribir en
 12 portugués, PERO, después de escribir, yo no voy a pasar el visto
 13 como de costumbre, yo voy a marcar quien hablar o mejor leer lo
 14 que ha escrito.

15 AS - ahhhhhh (alunos reclamam)

16 A1: ah, psora, largue mão!

17 A 2: é prá ler em português?

18 Profa: - é, é... vocês vão primeiro escrever, pode ser assim,
 19 duas linhas, três linhas, tá bom? beleza?/ não precisa ser em
 20 espanhol, pode ser em português, tá bom?

Segmento 15

[AER - 06.03.2009]

1 Profa: Hoy utilizando el diálogo que ustedes tienen, vamos sacar de
 2 él los grados de parentesco familiar. ¿Qué parentesco hay en este
 3 diálogo?

4 Aluno 1: °Primo°

5 Profa: Primo, muy bien ¿Qué más?

6 Aluno 2: Tiu

7 Profa: Isso ¿Qué más?

8 Aluno?: °Tia°

9 Aluno 1?: Vovó(:)

10 Profa: En español

11 Aluno 2: Abuela, abuelo

12 Profa: Que es avó e avô ¿Qué más? Prima/alguien dijo aquí ya.

13 ¿Tiene más algo?

14 Aluno 2?: <Suegra(:)>

15 Profa: Sogra no, en el diálogo, en el texto.

Os segmentos acima (14 e 15) dão mostras de como funciona uma política linguística orientada a usos multilíngues. No segmento 14, nas linhas de 1 a 10, a professora faz uma explicação a respeito de uma regra em língua espanhola, a ênclise. Em seguida, pede para que realizem a tarefa em português. Acredito que tal pedido pode estar a atrelado à representação que a professora tem em relação ao domínio da língua espanhola por parte dos alunos. Em outras palavras, o enquadre interacional deixa entrever que será melhor que realizem a tarefa em português, recaindo o foco mais no conteúdo, do que em espanhol, que demandaria um conhecimento mais centrado na forma. Neste caso, a opção pelo português pode estar atrelada a facilitar a realização da tarefa (linhas 11 e 12). No entanto, tal proposição causa dúvidas a um dos alunos. Há em jogo, três elementos: i) o objeto de aprendizagem é a língua espanhola; ii) a realização da tarefa é em português e, iii) a avaliação de leitura deixa entrever que seria feita em língua espanhola. Ao que a professora esclarece, nas linhas 19 e 20, a opção pela leitura em português.

No excerto 15, também há a demanda explícita pelo uso da língua espanhola na realização das atividades, tal como podemos observar na linha 10. A professora repassa o conteúdo lexical de graus de parentesco, deixando expressa a opção pelo uso da língua espanhola, tanto através da repetição do que os alunos encunciam, quanto pela solicitação de seu uso. Ao mesmo tempo em que o espanhol é a língua de trabalho, a professora faz as traduções necessárias (linha 12), como uma estratégia de heterofacilitação. Embora a professora insista na utilização da língua espanhola, quando no turno 15 deste segmento um aluno se auto-seleciona para participar da realização da tarefa, esta não é aceita pela professora, através de um reparo em português. Depreende-se, então, que o foco também estava direcionado para o reconhecimento de elementos do léxico em um texto especificamente e não em elementos extra-textuais.

No que concerne à definição de políticas linguísticas implícitas, tal fato geralmente é efetuado pelo uso de perguntas ou de repetições que levam o aluno usar a língua estabelecida na comunicação. Geralmente, tal estratégia está vinculada ao uso da língua estrangeira – espanhol, por se tratar do objeto de aprendizagem.

Segmento 16

[AER - 06.03.2009]

- 1 Profa: Então vocês vão analisá a atividade assim: este, (mostra
2 uma coluna) e o nome em relação a segunda tá? (outra coluna).
3 Então Cláudio **¿es el (:)** de Ana?; **¿Qué que Cláudio es** em relação a
4 Ana? Uma aluna que está em frente à câmera faz um pergunta, mas
5 Fala muito baixo).
6 Aluna: (XXX)
7 Profa: **Eso, pon siempre así.**
8 Aluno 1: °É isso aqui professora?°
9 Profa: **Eso não, esas palabras no**, você vai completá com os **grados**
10 **de parentesco** entre eles. **¿Cláudio es de Ana? ¿Cláudio y Ana?**
11 Aluno 2: °Tío?°
12 Aluna 1: °Tio° (rindo)
13 Aluno?: Tiu? (risos)
14 Profa: Isso, é (:) então a gente vai completa isso (..) **esposo**
15 Aluno?: Que que eram esses ali mesmo(:)?
16 Profa: **Ahí es un casal**, porque ó: Cláudio e Ana tiveram esses
17 três filhos, Carmen, José y Juan; **¿Carmen es de José y Juan?(..)**
18 **hermana**. Só Carmen é em relação aos dois?
19 Aluno 4?: IRMÃ?(:)
20 Profa: **Hermana**.
21 Aluno4: **Hermana, hermana, hermana**.

O segmento apresentado (16) revela como funciona o estabelecimento da língua de trabalho em sala de aula de forma implícita. Evidencia, também, a flutuação das línguas para a realização das atividades. A professora alterna entre o português e o espanhol, por uma estratégia de facilitação, a princípio, mas, depreende-se a sua intenção de promover o uso da língua estrangeira em sala de aula. Também se utiliza de uma série de adaptações, tanto de ordem léxica, tal como “*casal*” (turno 16), quanto de ordem sintática (turnos 3, 9 e 10), tal como na pergunta “*¿Qué que Cláudio es*”. Na linha 8, a pergunta é feita em português e a resposta em espanhol. No turno 9 a própria professora se corrige, com vistas a fazer valer o uso da língua estrangeira. Nas linhas 15 e 19, novamente a pergunta é feita em português, sendo que a resposta é repetida pela professora em espanhol. Na linha 18, a professora, enquanto alterna o uso das línguas, faz uma pergunta em português, o que leva o aluno, no turno 19, a responder, também em português. O turno termina com este aluno repetindo a palavra com certa insistência.

Segmento 17

[AEC - 23.10.2008]

- 1 Profa: **¿yo? yo puedo sentirme a veces ucraniana a veces puedo**
 2 **sentirme brasileña también**
- 3 Alunos: [ah, pode escolher aí]
- 4 Profa: [a causa de que tengo descendencia]
- 5 Profa. **Gente, miren,**
- 6 Aluno 7: [eu sô brasileiro]
- 7 Profa: [cada uno de nosotros ha respondido
- 8 **algo**
- 9 Aluno: ih-huuuuuu
- 10 Profa: [que siéntese, eh, por ejemplo, con algunas
- 11 **características de alguna nacionalidad, por ejemplo: quién ha**
 12 **contestado latinoamericano/ José ¿Por qué, José, ser un**
 13 **latinoamericano? ¿qué es un latinoamericano?**
- 14 José: mora na América
- 15 Profa. **bueno, que vive en América** (Um aluno, ao fundo da sala,
 16 aplaude)
- 17 Profa: **Bueno, ¿y quién ha contestado brasileño? ¿Por qué?**
- 18 Aluna: mora no Brasil
- 19 Profa: **¡porque vive en Brasil! bueno**
- 20 Aluno: **Bueno** (Noto alguns alunos conversando ao fundo e se
 21 perguntam: e quem escolheu polonês, escolheu por quê? (?corpo
 22 fechado?))
- 23 Profa: **¿y quién ha contestado ucraniano? ¿Por qué?**
- 24 Aluno 1: **porque conozco**

Neste segmento é usada a mesma estratégia anterior visando ao uso da língua estrangeira em sala de aula. Durante um debate sobre identidades, professora e alunos alternam entre o português e espanhol, até que se estabeleça uma língua comum de interação. Os turnos 15 e 19 revelam o exercício de correção implícita, até que, por fim, nos turnos 20 e 24, há o acolhimento, por parte dos alunos, os quais em (20) um deles repete um termo usado pela professora e, em (24), responde à pergunta da professora em língua espanhola. No segmento, há, além dos diferentes usos das línguas, assim como pontuado, também um debate sobre a construção de identidades, tema sobre o qual discutiremos na última parte deste capítulo.

Como se pode observar, travam-se alguns embates no que tange à definição e aos papéis que as línguas desempenham em sala de aula. Sendo assim, no tópico seguinte, abordarei mais alguns aspectos concernentes a esse processo de gestão das línguas em sala de aula.

6.3.2 A gestão das línguas: usos multilíngues e exolíngues

Neste tópico, objetivo analisar a gestão das línguas, seja através de *usos multilíngues* – os quais não são motivados por diferenças entre saberes linguísticos, e *usos exolíngues* – os quais são motivados pela diferença entre saberes linguísticos. Nesse sentido, por meio do exercício que realizamos, a análise da gestão das línguas descreve o plurilinguismo, não exatamente pela sua conceituação, mas por um viés empírico, através dos usos que se fazem das línguas. No segmento a seguir, tratarei de exemplificar como se configuram os enquadres interacionais em direção ao uso multilíngue.

Segmento 18

[AER - 06.03.2009]

- 1 Profa: São os filho dos filho do casal lá de cima. Então aqui,
- 2 gente, no C, aqui que vocês vão por o 'es' (do verbo ser), vocês
- 3 podem por o grau que ele vai ocupá né? **Es hijo, es hermano, es**
- 4 **tío, es cuñado.**
- 5 Aluno 1: Psora, nesse último o José é?
- 6 Profa: Acabei de falar, tudo **eso que él es: es hijo, es hermano,**
- 7 **es cuñado,** vai colocando em que relação ao que ele ocupa ali na
- 8 árvore/**hijo de quién que él es,** começa lá
- 9 (alguns alunos estão falando sobre a atividade, mas a professora
- 10 segue explicando).
- 11 Aluno: (XXX)
- 12 Profa: Não, mas **hijo de quién.**
- 13 Aluno?: De(,:) Cláudio e Ana
- 14 Profa: Também não, **¿hijo de? (:) Maria**
- 15 Aluno 1: Ah(,:)
- 16 Aluno 2: Maria é a resposta
- 17 Profa: **José es** o que? **¿que José es de Cláudio y Ana?**

18 Aluna 5: °hijo°

19 Profa: (Olhando para o caderno de uma aluna) **es de Juan ahí/** Bruna
20 não é afilhada deles. Ela vem (xxx) nessa direção, então ela é
21 filha deles.

22 Aluna 6: (xxx)

23 Profa: Não!/ **¿Todo listo aqui?** (A professora anda pela sala e
24 confere as atividades)

Este segmento refere-se ao desenvolvimento de uma atividade relacionada a graus de parentesco. Os alunos deveriam estabelecer relações entre vários personagens, até que se construísse a árvore genealógica da família. A professora explica a atividade, ora perto da lousa, ora circulando pela sala. Neste segmento, os alunos e a professora mantêm uma conversa que denominamos de multilíngue: concorrem as variedades do português, com variedades híbridas da língua espanhola. Não há indícios de que não haja entendimento. As explicações da professora se dão ora em português ora em espanhol, não como explicações metalinguísticas, mas como orientações sobre como os alunos devem realizar a atividade. É, portanto, um exemplo de alternância linguística multilíngue. Neste caso, as línguas não apresentam empecilhos para a realização das atividades, assim como tratado por Auer (1998) e Nussbaum (1991), entre outros pesquisadores da área. Ainda em relação a este tipo de alternância, observemos o segmento a seguir:

Segmento 19

[AER – 17.04.2009]

1 Aluna 1: berenjena

2 Aluna 2: que que é esse outro?

3 Aluna 1: ervilha?

4 Profa: arvejas o guisantes

5 Aluna 2: [o guisantes? (os alunos ficam em dúvida)]

6 Profa: esse acho que é mais na América, né? (tenta confirmar o
7 nome do alimento direcionando a pergunta para mim)

8 Pesq: **sí**

9 Aluna 2: **ардижа, то нима по українски!!**
(isto não tem em ucraniano)

10 Aluna 1: não!

11 Profa: próxima

12 Aluna 1: **барабо́я** [barabɔ 'ya]

(batata)

13 Aluna 2: batata

14 Profa: isso:: batatas, **patatas fritas, patatas**

Este segmento faz parte de um registro no qual a professora trabalhava determinados nomes de frutas e verduras através de imagens. A atividade culminaria num jogo de memória. A professora objetiva buscar o conhecimento dos alunos, perguntando os nomes de frutas e verduras em português, espanhol e ucraniano. Diferentemente do excerto anterior, aqui alunos e professores negociam o conhecimento em três línguas, o que revela as possibilidades de articulação dos saberes linguísticos dos alunos na aula de língua estrangeira.

Tais saberes sobre as línguas, igualmente, além de se mostrarem no processo interacional, retomam o debate sobre os discursos sobre as línguas. Neste caso, os alunos, investidos de seu conhecimento sobre a língua, autorizam-se a tecer comentários sobre o que pode ou não fazer parte da sua língua, tal como pode ser observado na linha 9. Além de negociarem que elementos podem ou não fazer parte da sua língua de origem, em termos linguísticos, assim como havíamos pontuado anteriormente, quando se referem ao termo batata - барабо́ля – [barabɔ 'ʎa] observa-se, igualmente, o processo de iotização.

Segmento 20:

[AER - 17.04.2009]

1 Aluna 1: que que é isso?

2 Aluna 2: é uma abobrinha (antecipando-se à pergunta da
3 professora)

4 Profa: próximo é abobrinha

5 Aluna 2: viu?!

6 Profa: **[que é calabacín, es bien distinto**

7 Aluna 1: no::ssa!

8 Aluna 2: Bah::

9 Profa: **[en ucraniano** tem abobrinha?

10 Aluna 1: não!

11 Aluna 2: não! é abóbora!

12 Aluna 1: **[abobrinha nã::o**

13 Aluna 2: nós somos ucraniano, mas só que:: só em algumas coisa.

- 14 Profa: ꞑeu tb não sei...
- 15 Profa: próxima:
- 16 Aluna 1: pimentão?
- 17 Profa: isso
- 18 Aluna 1: паприк
(pimenta)
- 19 Aluna 2: [паприк
(pimenta)]
- 20 Aluna 1: [паприк/ãо/
(pimentãO)]
- 21 Profa: pimiento!
- 22 Profa: pimientos en ucraniano?
- 23 Aluna 2: паприк, парикао
(pimenta) (pimentão)
- 24 Aluna: червона, зелена, жовта éh::: жовта
(vermelha, verde, amarela éh::: amarela)
- 25 Profa: próxima
- 26 Alunas: цибуя [tse'buya]
(cebola)
- 27 Profa: cebola цибуя
- 28 Alunas: цибуя (risadas) em fala de ucraniano, né?
- 29 Aluna 2: цибуя

Neste segmento, que é uma continuação do excerto anterior, revela-se uma vez mais a atividade de negociação de conhecimento em várias línguas, embora o uso da língua ucraniana limite-se a inserções bastante específicas. Um fato interessante atrelado a esse enquadre interacional, diz respeito à criação de elementos lexicais. Para dar conta de enunciar determinadas palavras em língua ucraniana, as alunas criam um novo vocábulo, através de um processo reformulação, acrescentando o sufixo /ãо/, referente ao português.

Trata-se, portanto, de uma criação lexical a partir de uma raiz ucraniana com terminação em português, sendo que tal estratégia foi utilizada como forma de resolver um problema específico de produção em sua língua. No turno 20, a expressão criada anteriormente é retomada por outro aluno (turno 23), o que dá margens à sua aceitação como legítima naquele momento.

Como destacam alguns estudos da área (Cf. POPLACK, 2004) os nomes são termos frequentemente emprestados, já que eles não precisam se adequar integralmente à língua de negociação. Neste caso, o desconhecimento da palavra “pimentão” em ucraniano,

lhes permite fazer a adequação necessária na língua em questão, sem que por isso o entendimento seja prejudicado. Nos turnos 24 a 29, a interação parece se voltar para o português e o ucraniano somente. As alunas negociam entre elas, primeiramente, o nome do alimento (cebola) [tse'buła], porém o pronunciam como [tse'buya], tal como pontuado, essa variação refere-se ao processo de iotização.

No entanto, no turno 13, ao afirmarem que “*nós somos ucraniano, mas só que:: só em algumas coisas*”, e no turno 28, ao relacionarem seu conhecimento da língua como “*em fala de ucraniano, né?*”, evidencia-se, no primeiro enunciado, a recorrência a relacionar os seus saberes linguísticos a um conhecimento absoluto das línguas. No segundo, podemos observar um deslocamento identitário, no sentido de que as alunas se colocam em uma relação de diferença entre o que se constitui em *fala de ucraniano* e o que não é. Assim, ao negociarem o conhecimento em língua ucraniana, pode-se supor que as alunas conhecem outras formas de se referirem ao objeto que estava tentando ser nomeado. Como já afirmado, o estudo das alternâncias desse tipo permite desmistificar discursos baseados numa concepção hegemônica de língua e, aos moldes que postula Bourdieu (1998), trabalhar no sentido de que as pessoas assumam seus conhecimentos linguísticos como válidos.

Nos próximos segmentos, serão apresentadas algumas sequências interacionais que têm como objetivo analisar outros enquadres de alternância linguística, notadamente exolíngues.

Segmento 21:

[AER - 22.05.2009]

- 1 Profa: **primero caracteriza tu identidad**
- 2 Aluno 1: ô profesora, como é que faz?
- 3 Profa: **primero caracteriza tu identidad: quien eres tú, de dónde**
- 4 **vinieron tus bisabuelos; de qué nacionalidad son, después,**
- 5 **responde si estás más ligado a la cultura de los antepasados o a**
- 6 **la cultura brasileña.**
- 7 Aluno 1: é pra escrever em português ou em espanhol?
- 8 Profa: em espanhol!
- 9 Aluno 2: mas que difícil
- 10 Profa: não é difícil

- 11 Profa: **contesta qué rasgos de la cultura se mantienen hasta hoy en**
 12 **la Familia/** Se você é ucraniano, que traços se mantêm até hoje na
 13 família? se você é polonês ou outra ou brasileiro/
 14 Aluno 3: [dá pra psora repetir em portugueis?
 15 Profa: ai, meu deus do céu!
 16 Aluno 3: é para entender melhor, psora! Porque eu não to
 17 entendendo!
 18 Aluno 4: (XXX)
 19 Profa: é para caracterizar a sua identidade na/ num primero
 20 momento, né? Depois, você vai responder se você se sente mais
 21 ligado a cultura dos antepassados ou a cultura brasileira?:: E que
 22 coisas, que traços da cultura ucraniana ou da cultura **de origen**
 23 você mantém até hoje na sua família.
 24 Aluno 3: Tá bom! ↓
 25 Profa: [se é comida, se é vestuário, se é::
 26 Aluno 4: e o Luis vai escrever em quê? em brasileiro?
 27 Aluno 5: (XXX) ou em (?língua portuguesa?) (alunos falam ao mesmo
 28 tempo)
 29 Aluno 6: [eu tô meio por fora (direciando-se a outro colega)/
 30 ô psora não tem problema se a gente escrever meio traduzindo meio
 31 português, meio espanhol?
 32 Profa: não tem problema

O tema que envolve este segmento interacional se relaciona a uma atividade que tinha como título “Relatos de Inmigrantes” (Anexo 3). Primeiramente, a professora tentou problematizar com os alunos a noção de identidade. Observam-se várias vezes alternâncias exolíngues, atreladas às estratégias de heterofacilitação. Tal como se pode observar nos turnos 11 e 12, a professora se utiliza tanto do português quanto do espanhol para explicar a tarefa. Entre os turnos 7, 9, 14 e 16, observa-se a problematização das línguas, tanto no que concerne à realização da tarefa quanto em relação à sua explicação. Os segmentos deixam entrever que existem dificuldades de compreensão da língua e em relação ao que é para ser feito, tal como mostra o segmento 14, em que um aluno solicita que a professora explique o que era para ser feito em português, sendo que a professora já estava falando nesta língua. Como se trata de um tema bastante subjetivo, os alunos insistem por mais explicações por parte da professora, sendo que ela responde à demanda dos alunos e se utiliza do português para auxiliá-los na elaboração da tarefa.

No que tange à problematização das línguas, há a recorrência de perguntas sobre em que língua a tarefa deve ser feita. Aparecem também, diferentes caracterizações a respeito do português: na linha 7 aparece como ‘português’; na linha 26 como ‘brasileiro’, expressão que falantes de diferentes comunidades multilíngues usam para referir-se ao português (Cf. JUNG, 2003); no turno 27, aparece o termo ‘língua portuguesa’ e, por fim, nos turnos 29 a 31, há a proposição do aluno em relação à mescla português ↔ espanhol como uma forma de realizar a tarefa. Tal proposição é interessante na medida em revela a busca por legitimar as formas multilíngues, ou mescladas, como os próprios alunos designam, em suas práticas linguísticas. Além disso, evidencia que os próprios alunos estabelecem diferenças entre o que é ‘português’ e o que é ‘brasileiro’, considerando-as, portanto, como línguas diferentes. Tais discussões acerca das línguas, como destacado no decorrer deste trabalho, parecem não ser pontuadas nas discussões políticas sobre o ensino de línguas, tornando, portanto, invisíveis essas diferenças manifestas nas práticas.

No segmento a seguir, mais interpretações podem ser construídas, através da discussão da variação da língua espanhola.

Segmento 22

[AEC - 27.11.2008]

- 1 Profa: **entonces, miren, entonces**
- 2 Aluno: (lendo o título da unidade do livro) **¿coges un autobús o**
- 3 **agarrás/tomás un colectivo?**
- 4 Profa: isso::shii (pede silêncio) **entonces hoy vamos a trabajar**
- 5 **con una actividad, o mejor, con algunas actividades, que tendrán**
- 6 **un valor de tres punto ¿sí? para que podamos eh (::) complementar**
- 7 **la nota que está faltando. Entonces aquí tenemos un ônibus, certo?**
- 8 **Aquí tenemos un ônibus, também, mas um pouquinho diferente.**
- 9 Aluno 1: **un autobus?**
- 10 Profa: então tá escrito lá: **coges un autobus o agarrás/tomás un**
- 11 **colectivo? sí? entonces este capítulo va a trabajar**
- 12 **específicamente con las cosas que nosotros tenemos que saber,**
- 13 **que a veces tenemos palabras ¿sí? que vienen de nombres**
- 14 **distintos, en países distintos. Por exemplo, coges: yo puedo**
- 15 **tener coges para un país específico así como tomás. Así como**
- 16 **podemos tener agarrás para un país específico, así como tomás,**

17 ¿sí? entonces, lo importante es que sepamos que ni siempre hay
 18 una sóla palabra para identificar un contenido, para identificar
 19 la cosa que estamos trabajando, ¿sí? Eh:: Por exemplo, podemos
 20 tener para una fruta, essa fruta vocês já conhecem, é o
 21 morango, né? **Tenemos la parte escrita como fresa ou frutilla,**
 22 **¿sí?, las dos cosas quieren decir morango, sólo que una es**
 23 **utilizada en españa y la otra en hispanoamerica.**
 24 Aluno 1: mas qual que é a diferença?
 25 Profa: nenhuma
 26 Aluno 1: mas então por que é que tem diferença no nome?
 27 Profa: porque:: por causa justamente da diferença da língua
 28 Aluno 2: mas aí o cara tem que se matar, então, psora
 29 Aluno 3: [é só para complicar
 30 Aluno 4: [para facilitar não tem nada, mas
 31 agora para complicar aparece essas coisa.

A sequência interacional acima retrata uma das aulas em que a professora trabalha com uma unidade do livro didático de língua espanhola “¿Coges un autobus o agarrás/tomás um colectivo?” (Anexo 4), distribuído pelo Governo do Estado, sendo que a discussão gira em torno da diversidade linguística da língua espanhola. A professora explica aos alunos que existem formas variadas de nomear objetos em diferentes países e regiões que falam a língua espanhola.

A professora utiliza-se da alternância linguística justamente naqueles momentos em que observa que não há formas transparentes, as quais poderiam ser equivalentes em português e espanhol. Tal situação é evidenciada nos segmentos 7 e 8, em que a professora se refere ao termo “ônibus”. Diferentemente de outros segmentos analisados, a professora realiza uma explicação metalinguística, sempre por meio da língua estrangeira, não se utilizando do processo de heterofacilitação, o que se alinharia, pois, ao eixo endolíngua, assim como discutido no capítulo 3 deste estudo.

Observo, neste caso, que a alternância de línguas está ligada a uma função parentética. Em outras palavras, a docente acrescenta à sequência interacional um termo alheio à discussão para exemplificar como podem se dar as diferentes formas de nomear um mesmo objeto. Assim, a explicação liga-se a outro plano, ao trazer diferentes referentes, os quais devem corresponder a um conhecimento compartilhado entre a professora e os alunos.

Ao analisar alguns textos da área de análise da conversação, tais como Jubran (1996) e Mincoff (2008), pude concluir que as inserções parentéticas, ao invés de quebrarem as sequências interacionais, servem para rearticular as informações do discurso e, portanto, cumprem com determinados papéis comunicativos, tal como apresentado no segmento anterior (22).

Sobre o processo interacional, é possível observar, nos segmentos 24 a 30, que os alunos participam ativamente da discussão, ao solicitar que a professora aborde com mais profundidade o tema em questão. Notam-se, uma vez mais, as representações dos alunos em relação às línguas como construtos homogêneos. Ao mesmo tempo, suas práticas deixam à mostra a heterogeneidade de sua constituição, fato este que lhes é oculto.

Segmento 23:

[AEC - 04.12.2008]

1 Profª: **Gente, otra cosa que es importante saber también es que**
 2 **cuando hablamos de características psicológicas, es muy difícil,**
 3 **sí, porque nosotros no nos conocemos tan bien para que podamos**
 4 **hablar de características psicológicas. Yo por ejemplo, no puedo**
 5 **decir características psicológicas a Alberto, porque yo no conozco**
 6 **tan bien a Alberto Pero yo puedo escribir que Alberto. es un**
 7 **chico muy esforzado, muy dedicado.**

8 Alunos: [ihhhhh a professora tá mentindo! (risadas)]

9 Profª: [**y que siempre está buscando lo que**
 10 **quiere**

11 Aluno 1: fala a verdade psora!

12 Profª: **sí::, es verdad: tu, por ejemplo:**

13 Aluno 1: não, não, não::

14 Profª: **vamos a hablar de ti:**

15 Aluno 1: não psora::

16 Profª: **por lo que conozco, trabajando este año todo, yo puedo**
 17 **decir que eres una persona muy simpática, ¿sí? simpática, alegre**

18 Alunos: eh:: olha a homenagem

19 Profª: **que siempre está intentando conversar, charlar con las**

20 **personas, é ou não é verdade?/gente, então aqui hay algunas**

21 **cosas que nosotros ponemos cuando vamos a describir una persona**

22 **en la parte física, sí?/ Entonces voy a hacer la pregunta: ¿cómo**

23 **es él, como es ella?** quando eu digo **él** com acento eu to querendo
 24 dizer ele e quando eu tenho **el** sem acento, isso a
 25 gente também já viu, é o artigo O, né? então, vocês não podem
 26 esquecer, que por causa de um acentinho muda a palavra, muda o
 27 gênero, o gênero, não, a classe gramatical, né?./ **Aquí, para**
 28 **hablar de pelo. ¿Qué es pelo gente?**
 29 Alunos: cabelo

Na sequência interacional em questão (23), a temática da aula gira em torno da descrição de características físicas e psicológicas de pessoas. Trata-se de um conteúdo sempre presente nos planos curriculares da disciplina de língua espanhola e, geralmente, faz parte da abordagem léxica relacionada ao ensino desta língua. A docente realiza a explicação do conteúdo, para que ele serve e, como em segmentos anteriores, a postura da professora é marcada pelo uso preponderante da língua estrangeira em sala de aula. Ela propõe-se sempre a interagir de forma a que os alunos sempre contem com oportunidades de participação nesta língua. Porém, neste segmento, vemos que a prática em língua espanhola é realizada apenas pela professora, enquanto os alunos interagem em português.

Ao observar essa situação, é possível lembrar das afirmações advindas dos estudos a respeito da proximidade entre o português e o espanhol segundo as quais o espanhol não oferece tantas dificuldades para a compreensão e prática dos estudantes brasileiros, por isso orientam os professores a, desde o princípio, falarem com seus alunos em espanhol. No entanto, nos exemplos interacionais analisados, o uso da língua espanhola está bastante atrelado às estratégias de heterofacilitação e também ao uso de variedades híbridas, as quais possibilitam o uso corrente da língua espanhola. Deste modo, no segmento em discussão, observa-se um esforço particular da professora em ministrar a aula na língua estrangeira, alternando poucas vezes entre o português e o espanhol.

Portanto, neste segmento, as alternâncias linguísticas, sobretudo as exolíngues, estão relacionadas a dois elementos: para referir-se a alguém no discurso e para explicar determinados elementos que fazem parte do conhecimento linguístico em língua espanhola.

No primeiro caso, entre os turnos 18 e 19, a função da alternância está ligada à mudança de destinatário. Quando a docente fala em língua espanhola, reporta-se a todo o grupo. Já quando fala em português (linha 19), remete o discurso para algum aluno

especificamente. No segundo caso, conforme turnos 20 a 28, a alternância está atrelada a explicações metalinguísticas, reforçando uma vez mais as situações exolíngues.

As sequências interacionais analisadas até este momento mostram situações em que as línguas – ucraniano, português e espanhol – relacionam-se na aula de língua estrangeira. Professores e alunos elaboram diferentes formas de dar conta do objeto de aprendizagem, ora alternando entre português e espanhol, ora utilizando-se de todas as línguas do contexto.

Logicamente, tal feito – a inclusão da língua de imigração às práticas escolares –, só é realizado e validado por uma espécie de ‘convocação’ para o uso das línguas. A professora, em sua prática, explicitamente solicita a colaboração dos alunos em língua ucraniana.

A sequência interacional a seguir (24), mostra, em outros momentos, que os alunos, ao reconhecerem as práticas linguísticas em sua língua materna como legítimas, mantêm conversas sobre outros temas no decorrer da aula. Trata-se de uma sequência interacional que se dá logo após o trabalho de exploração dos nomes de alimentos em português, espanhol e ucraniano, em um processo de alternância linguística português ↔ ucraniano ↔ espanhol. As alunas, ao mesmo tempo em que se organizavam para a realização de uma tarefa, conversam sobre algumas ações rotineiras.

Segmento 24

[AER - 17.04.2009]

- 1 Aluna 2: gente, eu passei um perfume em mim, mais foi uma
- 2 borrifada só, que eu já não tô me aguentando
- 3 Aluna 1: ruim?
- 4 Aluna 2: não sei
- 5 Aluna 1: [gente, alguém tem uma tesoura aí sobrando?
- 6 Aluna 1: А внидію де ми підем? (direcionando a pergunta para a
- 7 sua colega)
- (E domingo aonde nós vamos?)
- 8 Aluna 2: На Тігри.
- (Na Tigre)
- 9 (Neste caso, a aluna omite uma parte do nome da localidade, que
- 10 seria *Linha Tigre*)

Deste modo, através das análises empreendidas meu objetivo foi o de problematizar, por meio de diferentes enquadres interacionais, os estatutos das línguas em sala de aula, através da descrição de políticas linguísticas explícitas ou implícitas, bem como o papel das alternâncias linguísticas em contexto de aprendizagem. No tópico seguinte, objetivo é o de analisar como os alunos negociam as suas identidades na aula de língua espanhola.

6.4 Identidades: da homogeneidade ao “*põe misto aí professora*”

Como anteriormente debatido, as alternâncias linguísticas, além de revelar as diferentes formas com as quais os alunos se relacionam com as línguas, podem revelar diferentes agenciamentos identitários. Portanto, não postulo que esses agenciamentos se materializem de forma homogênea. Tal como pontua Chauradeau (2009), seria uma ilusão pensar que a identidade se baseia em um construto homogêneo ou único. Portanto, postulo a identidade como um processo em constante construção.

Deste modo, analisarei alguns segmentos nos quais se revelam os conflitos entre a afirmação de uma identidade homogênea e a que advém de processos mesclados – tal como definem os alunos em relação às suas práticas linguísticas.

O primeiro segmento analisado desenvolveu-se a partir de uma atividade proveniente do livro didático de língua espanhola, a qual tinha como título a seguinte pergunta: ¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes? (Anexo 5). Este tema, portanto, permeia as sequências interacionais a seguir.

Segmento 25

[AEC - 23.10.2008]

- 1 Profa. ↑gente, então assim, éh (:) antes da página 24, ali,
- 2 vocês têm a abertura do capítulo, então olhem lá: a pergunta
- 3 que está sendo feita, nesta primeira parte, é: ((¿**Latinoamericano**
- 4 **o brasileño? ¿cómo te sientes?**))
- 5 Aluno 1: **brasileño** (a professora não escuta a intervenção do
- 6 aluno)
- 7 Profa: então pensem gente, esta pergunta, assim.. é uma pergunta
- 8 que vocês podem ter(..) várias interpretações, certo? Por quê? O

- 9 que será que leva uma pessoa a ser **¿latino-americano o brasileño**
 10 (escreve no quadro as duas expressões) certo?/ esta é a pergunta
 11 que está fazendo no capítulo. Só que trazendo esta pergunta para a
 12 nossa realidade, eu vou fazer esta pergunta: **¿cómo te sientes?**
 13 **Brasileño/**
 14 A 2- [que calor
 15 Profa. **qué, ¿hace mucho calor?** (a professora, enquanto isso,
 16 escreve no quadro várias situações de identificação: brasileiro,
 17 ucraniano, italiano, polonês)
 18 A 2 - põe misto aí professora
 19 Profa: como? misto?
 20 A 2: isso, põe de tudo um pouco aí professora.

No segmento (25), o foco do trabalho em sala de aula recai sobre a noção de pertença dos alunos. Porém, subjacente a esta discussão, está o conceito de identidade. A professora, tendo como pano de fundo a temática tratada no livro de língua espanhola, através da pergunta *¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?*, problematiza o que poderia ser considerada a raiz sócio-cultural dos alunos.

No turno 5, um dos alunos se auto-seleciona para responder à pergunta feita pela professora, mas ela parece não ter notado a sua intervenção. A pergunta gira em torno de escolha objetiva entre dois elementos somente. Como tentativa de aproximar a proposta da unidade didática com as vivências dos alunos, a docente escreve no quadro diferentes nomes de etnias ou nacionalidades. Tal fato propicia que, no turno 18, o aluno sugira à professora a noção de ‘mescla’. Tal asserção parece desestabilizar a docente no que tange às escolhas a serem efetuadas pelos alunos, como se pode observar no turno 19. Ao mesmo tempo, lança a pergunta de volta para o aluno. Na sequência, o aluno reforça a sua ideia de padrões menos concretos para o tratamento da temática. Neste caso, há um rompimento em relação à suposição de que os processos identificatórios poderiam ser unos, através da ideia de mescla, ou seja, de identidades forjadas a partir de distintos referentes. Desse modo, a ideia da homogeneidade desfaz-se, o que poderia exigir da professora a reelaboração de sua pergunta.

Segmento 26

[AEC - 23.10.2008]

- 1 Aluno 5: qual que é a pergunta?
- 2 Profa: **¿cómo te sientes?**
- 3 Aluno 5: **muy bien, ¿y tu?** (risadas geral)
- 4 Profa: **más o menos, hoy no estoy muy bien, hace mucho calor.**
- 5 Aluno 5: polonÊs, psora, polonês
- 6 (ela marca no quadro e segue adiante e dirige a pergunta para um
- 7 dos alunos mais tímidos e que, notadamente, sabe a língua
- 8 ucraniana).
- 9 Profa: e você?
- 10 Aluno 6: o primeiro.
- 11 Profa: o primeiro? **¿Brasileño?** (O aluno apenas concorda
- 12 sinalizando com a cabeça que sim)
- 13 Aluno 6: eu sô os dois professora:: Sô ucraniano e brasileiro.
- 14 Profa: então vamos marcar os dois, pode ser? (A professora em
- 15 seguida aponta com o dedo para o aluno seguinte)
- 16 Aluno 7: [**yo soy turista** (os alunos riem)
- 17 Profa: ah??? pense bem, pense bem...
- 18 Aluno 5: ihhhhhh, tem sujeira nesta pergunta
- 19 Aluno: 7: é... psora, tem segundas intenções (risadas)
- 20 Profa: não tem nada, é só a título de curiosidade (fica olhando
- 21 para o aluno e espera a resposta dele)
- 22 Aluno 7: é polonês mesmo↓, psora

No segmento acima (26), observa-se que a mesma pergunta se mantém, conforme a proposta do livro. Porém, o aluno toma o turno (1) e solicita que a professora repita ou refaça a pergunta, ao que o aluno responde, com ironia, à professora, ao manifestar-se positivamente sobre o seu ‘estado de ânimo’, conforme o turno 3. A professora acolhe a ironia do aluno, sendo que, no turno seguinte (5), o aluno dá nova resposta tal como estava sendo solicitado pela docente. Enquanto os alunos respondiam, a professora ia marcando no quadro as respostas relacionadas a sentimentos de pertença a alguma das etnias por ela elencadas. Logicamente, a atividade proposta pelo livro didático direcionava os alunos para filiarem-se a determinadas pertenças, embora tivesse como objetivo problematizá-las.

No turno seguinte (10) o aluno em questão nem ousa enunciar a sua filiação identitária, apenas reproduz a ordem na qual estava elencada a sua escolha. Assim, a atividade levava para uma “escolha” de identidades e não exatamente para a

problematização do conceito, assim como pontuado anteriormente. O aluno aponta para ‘brasileiro’, primeiramente, como forma de escapar do estigma a que muitas vezes está relacionada a decisão de filiar-se a algum grupo étnico em específico. Este aluno sabe que a qualquer momento podem questioná-lo sobre a sua escolha. Sabe-se que ele pertence ao grupo étnico majoritário na região que, fatalmente, utiliza a língua ucraniana em suas práticas linguísticas. Portanto, a sua resposta é questionada pela docente, ao que, no turno 13, diz pertencer a uma dupla formação identitária, fato que é descrito por Giampapa (2001) ao tratar das identidades hifenizadas. Já no turno 16, uma vez mais a professora recebe uma resposta irônica. O aluno, ao referir-se à qualidade de turista, deixa entrever uma identidade heterogênea, não passível de uma única formação. Por fim, no turno 22, ele acaba respondendo ao que a professora solicita.

Além do tema em discussão, pode-se observar um jogo discursivo interessante: tomadas de turno efetuadas pelos alunos, ironias, questionamentos em relação à proposta de trabalho, elementos que por vezes desestabilizam o papel do professor na sala de aula, o que exige constantes processos de reformulações e rearranjos na dinâmica da interação.

Nos segmentos seguintes (27) e (28) são articuladas outras imagens a respeito das formações identitárias.

Segmento 27

[AEC – 23.10.2008]

- 1 Profa: Então vamos XXX aqui com o Jorge. (.) o Jorge que é o
- 2 aluno mais estudioso, né? (o aluno, muito timidamente, sinaliza
- 3 com a cabeça que não...)
- 4 As: é sim psora, ESSE piá...
- 5 Profa: então você vai responder para só para mim ¿cómo te
- 6 sientes? Brasileño, ucraniano, polonês o latinoamericano?
- 7 (apontando para as expressões no quadro)
- 8 Jorge: Latinoamericano
- 9 Profa: ¿por qué?
- 10 Alunos: ihhhhh
- 11 Jorge: não sei
- 12 A1: ele não sabe porque é parente dos índio.
- 13 Profa: bueno, ya es un empiezo
- 14 A3 - é bugre

- 15 Profa - e você, Marcia, **¿cómo te sientes?** (direcionando sua
 16 pergunta para uma aluna)
 17 Marcia: **brasileña**
 18 Profa. **brasileña, bien, brasileña ¿ y tu?** (direciona a pergunta
 19 a alumno)
 20 A 3- **brasileño**

No segmento (27) são acionadas outras identidades. Há a menção a latino-americano e, também, ao bugre, definição que é dada pelos alunos como sendo índio (segmento 27, linhas 12 e 14). Neste segmento, são os alunos que vinculam a imagem do aluno (Jorge) a uma etnia indígena, pelos traços que carrega. São afirmações que evidenciam que a identidade se constrói pela diferença (LANDOWSKI, 2002), sendo que a designação de ‘bugre’, muitas vezes, parece estar atrelada aos traços indígenas, consideração que também poderia ser analisada desde a perspectiva de Goffman (1988) ao tratar do estigma. Os turnos seguintes apontam para identificações majoritárias, neste caso, relacionadas ao ser “brasileiro” o que, no caso desta atividade, não representaria nenhum problema, sendo considerado ‘normal’. Os turnos de 17 a 20 deixam entrever esta posição, já que os alunos começam a apenas nomear a sua nacionalidade.

Segmento 28

[AER - 24.05.2009]

- 1 Profa: **¿De dónde ha venido su familia?**
 2 Aluno 2: °Da Ucrania°
 3 Profa: **¿Bisabuelo?**
 4 Aluno 2: Da Ucrânia
 5 Profa: **¿Y cómo era la vida cuándo ellos llegaron hasta ahí?**
 (...)

 6 Aluno 2: Difícil
 7 Profa: Difícil.
 8 Aluna 2: °Não tinham nada°
 9 Profa: **Eso, no tenían nada.**
 10 Aluno 3: xxx
 11 Profa: Ah! Com certeza, com moto serra (Risos). **¿Y cómo ellos**
 12 **poblaron esta región?**
 13 Aluno 4: Com >(?Gripe)<

- 14 Profa: **¿Cómo?** (? Engraçado) **¿Tenían muchos recursos? ¿Cómo era?**
- 15 Aluno 4?: °Eles tinham moto serra°.
- 16 Aluno 2?: (? Eles foram destruindo aí).
(...)
- 17 Aluno 3: Serra de XXX (O aluno faz um gesto imitando o movimento
18 da serra).
- 19 Profa: Ah!
- 20 Aluno 4: Ô aquela serra (..) de dois (xxx)
- 21 Profa: **[Creo que muchos,**
- 22 Aluno 4: **[a dois cavalo**
- 23 Profa: **[Comían né, o que se alimentaban de**
- 24 **cosas que eran peligrosas, que no podían comer, muchas crianças,**
- 25 **niños morrían.**
- 26 Aluna?: °Morriam°
- 27 Aluno 4?: °Morriam de dor de barriga°
- 28 Profa: **¿Y cómo era la comunicación entre los inmigrantes y la**
- 29 **gente que ya vivía aquí? Que aquí vivían né, los (:)** (A
30 professora faz um gesto, como que procurando a palavra mais
31 adequada) bugres, né?, como
32 dizem por aqui, índios.
- 33 Aluno?: xxx
- 34 Profa: **¿Cómo que ellos se comunicaban?**
- 35 Aluno 3?: com gestos?
- 36 Profa: **Eso. Creo que a través de gestos, né? É (:)** una tía mía
37 **contaba que los (:)** los bugres né, não sei se é assim o nome,
38 **ellos destruían todo que ellos construían durante el día, o sea,**
39 **ellos levantaban una cabana, una un casa, y los bugres vinham**
40 **por la noche y destruían todo, no se entendían a caso que**
41 **estaban tomando pose de algo que era de ellos. Casi salía**
42 **muerte./ Muy bien, entonces ahora ustedes van a recibir un texto**
43 **sobre Migraciones.**
- 44 Alunos?: °Nã(:)o°
- 45 Profa: Sí
- 46 Alunos?: No(::)

O segmento acima (28) trata-se de um enquadre interacional que tem como foco uma atividade sobre “Relatos de Inmigrantes”. A professora pergunta sobre a origem das famílias, do trabalho para a construção de suas casas e de sua adaptação à nova terra, a

partir do resgate de histórias de vida dos alunos e da própria professora. Assim, alunos e professora compartilham conhecimento sobre como foi a vida dos primeiros imigrantes. É neste ínterim, que aparece uma vez mais a designação aos *bugres* (linha 31) como etnia que também faz parte do universo dos alunos e da professora. A narração que a docente recupera sobre os embates entre índios e colonos recém chegados é discutida por Seyferth (2009). Segundo a pesquisadora:

Os indígenas, ou bugres, estavam situados na natureza a ser desbravada, conforme imagem contida no discurso oficial e na retórica dos colonos, que eram vistos pelas autoridades e por si mesmos como agentes da civilização. A marginalização dos caboclos, ou “nacionais”, por sua vez, ocorreu por força dos princípios que nortearam a colonização. A baixa densidade populacional na maior parte do sul que, nos primórdios, motivou os investimentos na imigração, e o fato da colonização ocorrer em áreas florestais, em grande parte inexploradas, indicam que esse segmento da população não era numericamente significativo, mas estava presente em algumas colônias. A exclusão dos “nacionais”, de certo modo, contribuiu para vincular a categoria colono ao imigrante, pressuposto que perdura até hoje na conformação (simbólica) das identidades étnicas. (SEYFERTH, 2009, p.04)

Observa-se, portanto, que o debate a respeito das identidades torna-se mais profícuo quando se confrontam as representações sobre quem são os ‘imigrantes’ e o ‘bugres’ e sobre o estigma em torno da relação entre eles. Os primeiros como detentores oficiais das terras e os segundos como os ‘alheios’. Nem a língua, nem a posse de terras funcionavam como elemento de coesão social, tal como relatado pela professora nos turnos 37 e 39.

Neste sentido, o confronto entre o que é ‘próprio’ e o que é ‘alheio’ também é pauta de discussão em outro enquadre interacional, tal como no segmento a seguir:

Segmento 29

[AEC – 23.10.2008]

- 1 Aluno 5: é(::<) o Brasil é o país dos colono, né, psora?
- 2 Profa: é, ele é considerado:: na verdade, é aquilo que a gente
- 3 colocou naquele quadro a vez passada, o Brasil é considerado
- 4 que? /o país do samba, do futebol, da mulata, das praias, das
- 5 mulher pelada, da prostituição, das drogas:::
- 6 Alunos: u-hu (risadas)
- 7 Aluno 1: [lá fora

Tal asserção, construída pela diferença entre o “nosso” e o “seu”, mobiliza a participação de outro aluno, o qual questiona sobre que cultura estava sendo definida (turno 18). Esta pergunta, ao ser colocada, exige uma reorganização dos conceitos que estavam tentando ser expostos pela professora, bem como uma reorganização no enquadre interacional. Como já foi tratado, o próprio conceito de identidade é concebido em torno de um processo de negociação e de ruptura. Os alunos questionavam os conceitos, tentavam formas menos homogêneas de nomear-se uma ou outra coisa, mas, sempre colaborativos, cooperavam para que o processo interacional tivesse sequência.

A pergunta feita no turno 18 é reelaborada no turno 22 e sua resposta vem ligada à cultura dos imigrantes, a qual evidencia que a cultura que deve ser *valorizada* está mais alheia do que incorporada ou presente nas vivências daquele contexto.

Segmento 30

[AEC - 23.10.2008]

- 1 Profa: **y quien ha contestado ucraniano? ¿Por qué?**
- 2 Aluno 1: porque conozco
- 3 Aluno 2: porque adoro
- 4 Aluno 3: sei lá, porque é nossa língua, porque conheço
- 5 Aluno 4: [porque a família é
- 6 ucraniana
- 7 Profa: **muy bien, porque sé algo de la lengua, bien**
- 8 Aluno 4: [lenda?
- 9 Aluno 5: LENGUA, LENGUA
- 10 Profa: [**polonés, ¿por qué?**
- 11 Alunos: (em alvoroço) é porque bebe vinho e não apaga
- 12 Aluno 5: tomam muita (?chepa)
- 13 Profa: [como é que é?
- 14 Aluno 5: falam que é porque gostam de fazer muita festa
- 15 Profa: **ah sí, ¿por qué les gusta la fiesta?**
- 16 Aluno 5: é sim, professora, é só nos gole xxx!

No segmento 30 são problematizadas algumas das respostas dadas pelos alunos. Assim, essa sequência interacional produz um fechamento no tópico. Agora as respostas aparecem vinculadas a uma coletividade, tal como podemos evidenciar no turno

4 “*é nossa língua*”; “*porque conheço*”; e, no turno 5, “*porque a família é ucraniana*”. Nesse caso, surgem filiações relacionadas tanto à língua quanto à origem familiar. A professora, como estratégia de manter a língua da atividade, repete as respostas em língua espanhola. No entanto, tal estratégia implícita não é percebida ou acolhida pelos alunos. No turno 10, a pergunta feita pela professora dá margem para que novos estereótipos, agora em relação à etnia polonesa sejam verbalizados, tal como no turno 11. As atividades desenvolvidas em relação à pertença a certos grupos étnicos ou nacionalidades também deixam entrever diferentes estereótipos sendo negociados, especialmente a respeito de outros países da América Latina; ora enfatizam questões de ordem social ou, ainda, questões de ordem cultural relacionadas à tradição culinária.

Deste modo, a partir da análise dessas práticas linguísticas, depreende-se que a construção da identidade etno-linguística passa por uma abordagem bastante dicotômica. Enquanto as propostas contidas em atividades do material didático encaminham para debates essencialistas do conceito, os alunos tentam negociar a identidade por propostas mais amplas. Assim, desencadeiam-se embates entre o que é ser brasileiro, bugre, ucraniano, polônês, ora acolhendo determinados estereótipos, ora problematizando-os.

Como pontua Maher (2007), o que ocorre em uma sala de aula não são simples justaposição de culturas ou de línguas, mas, as identidades nela presentes, estão em constante processo de mudança, influenciando-se continuamente. Assim, ao trazer à tona esses conflitos, que seguramente ocorrem no dia a dia das salas de aulas, e ao analisá-los, trabalhei na perspectiva elucidar como se configuram as interações multilíngues, bem como problematizar as práticas naqueles contextos onde o intercultural e o multilíngue são traços do cotidiano.

As práticas analisadas desvelam uma parcela da complexa realidade linguística brasileira no que tange à compreensão e ao estudo dos contextos multilíngues. Observei que, embora estas realidades estejam estabelecidas há bastante tempo, elas permanecem, em sua maioria, invisíveis àqueles setores que se encarregam ou, pelos menos, deveriam se encarregar de estudá-las. Assim, o que se depreende dessa situação é que a produção existente hoje em dia não causa impactos suficientes capazes de ressignificar práticas e estabelecer formas mais harmoniosas para convivência e para o uso das línguas.

É nesse sentido que acredito ser necessária a transformação de certas tendências didáticas que insistem na implantação de um monolinguismo, seja em português, seja nas línguas estrangeiras que se ensinam nas escolas. Essa perspectiva

durante anos esteve atrelada às abordagens ditas comunicativas, as quais, ainda hoje, guiam parcela das dinâmicas escolares. Tais perspectivas fatalmente acabam sempre por silenciar e ocultar as vozes multilíngues que povoam as sociedades e as salas de aulas.

Essa transformação deve ser direcionada para a criação de outros procedimentos didáticos que, em vez de uma didática monolíngue, aportem os conhecimentos dos alunos no desenvolvimento de saberes multilíngues e multiculturais e que, portanto, gerem diferentes relações com o seu saber sobre as línguas. No que se segue, apresentarei algumas conclusões a respeito deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procurei problematizar duas instâncias: i) o conhecimento produzido pela Universidade e as publicações editadas pelo Estado no que tange à diversidade linguística brasileira e, ii) as práticas linguísticas escolares que se desenvolvem em contextos multilíngues.

Apresentei, na introdução, as premissas para a realização deste trabalho, ressaltando a minha (re)inserção em um contexto multilíngue como elemento que desencadeou a análise das práticas investigadas. De fato, a vontade de realizar um estudo que se aproximasse da perspectiva etnográfica surgiu da realidade experimentada quando ministrava as disciplinas de *Linguística Aplicada* e de *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola* na universidade onde trabalho.

Desse modo, como forma de construir compreensão a respeito do cenário linguístico brasileiro, efetuei uma análise do estatuto das línguas de imigração no Sul do país. Enfoquei principalmente o projeto nacionalista brasileiro (1930-1945), o qual estabeleceu aos imigrantes a proibição de falar e a de produzir qualquer tipo de material escrito na sua língua materna, objetivando, com isso, a unificação do país. Esse movimento também teve como foco criar uma identidade coerente como os novos princípios, tanto através do conceito de branqueamento quanto de homogeneidade linguística. Ainda hoje, as incidências discursivas deste projeto encontram-se marcadas tanto nas políticas quanto nos textos produzidos pela universidade, sob o mito do monolinguismo em português.

Assim, no que tange ao conhecimento produzido na universidade, foram analisados textos publicados entre 1998 e 2008. Neste percurso, foi possível evidenciar que esses textos seguem um movimento de mudança (PIETRI, 2003), que vai desde o estudo da língua em si mesma até as práticas situadas de uso da língua estrangeira. Da mesma forma, os textos reguladores, ao abastecerem-se dos saberes produzidos na universidade, incorporam tais saberes às suas regulamentações e orientações, propondo outros ‘modos de fazer’.

Porém, no decorrer da pesquisa, observei que este movimento não é linear e não se instaura de forma repentina: ele segue tendências estrangeiras, em sua maioria, e se apropria delas em seus discursos, adaptando-os para que sejam compreendidos pelos professores. É nesse sentido, também, que notei um deslocamento não só em relação à

concepção do objeto de aprendizagem, mas também nos meios que o materializam – das revistas especializadas para as coletâneas organizadas por grupos de pesquisadores, tendo considerado, para essa conclusão, os aportes de Authier-Revuz (1998 e 1999).

Tal como pontua Barzotto (2010), ao investigar a produção escrita na universidade, “com o auxílio de professores universitários, teorias são resumidas, condensadas, simplificadas e transformadas em um material considerado por estes como compreensível pelo professor”. (Op. Cit., 2010, p. 04). Em outras palavras, há uma simplificação do conhecimento que dá indícios de que os textos produzidos – sejam os acadêmicos ou os regulamentadores – podem servir para serem experimentados pelo professor como um possível modelo de prática.

Por esta análise foi possível perceber, também, que as orientações mais recentes, sejam as produzidas a nível nacional ou estadual (no tocante ao estado do Paraná), procuram problematizar determinadas noções de língua. Neste movimento de saberes são (re)tomados os debates sobre multilinguismo, propiciando novas discussões sobre as noções de ‘língua’ e ‘língua materna’. No entanto, não se pode afirmar que eles provoquem alterações no cenário monolíngue estabelecido, sobretudo pelos documentos reguladores do ensino.

Essa conceituação inicial levou-me a investigar a respeito do conceito de multilinguismo. Isso se deu, primeiramente, pela retomada de alguns estudos sobre o bilinguismo e diglossia e, depois, sobre a alternância de línguas em contexto de aprendizagem. A aproximação a estes conceitos direcionou-me para o estudo da gestão das línguas em sala de aula, o que ocasionou o deslocamento dos discursos ou saberes pedagógicos defendidos por determinadas correntes ao estudo das práticas em contexto.

É nesse sentido que se estabeleceu como meta a análise de práticas linguísticas escolares, para compreender *se e de que forma* as políticas ou os saberes produzidos na universidade teriam incidências nas práticas. Para tal empreitada, acompanhei semanalmente, durante sete meses, as aulas de língua espanhola em uma escola urbana e outra rural.

As vozes silenciadas desde tempos mais remotos pelas políticas manifestam-se nas práticas por meio de saberes plurilíngues. Neste caso, é possível considerar que concorrem, nessas práticas, variedades do português: português e brasileiro; variedades híbridas do ucraniano, tal como pontuei na análise dos dados, sob a influência do português; bem como variedades híbridas da língua espanhola.

Em seus discursos sobre as línguas, os alunos manifestaram concepções de saberes homogêneos tanto relacionados ao português, ao ucraniano, quanto ao espanhol, ao referirem-se a respeito de seus conhecimentos sobre as línguas como insuficientes, deficitários, ou ainda, negando seu conhecimento delas, assim como foi revelado em várias sequências interacionais.

Por outro lado, a partir da análise das práticas linguísticas, foi possível perceber que esses alunos têm um saber elaborado das línguas, ao negociarem com as docentes formas dizer; ao definirem, pela interação, os elementos linguísticos que podem ou não fazer parte das línguas, assim como postulava Schlieben-Lange (1993). No entanto, não reconhecem as suas práticas como plurilíngues. Portanto, como descrito ao longo da tese, o estigma de falantes de línguas minoritárias, ou de variedades rurais das línguas, leva-os a considerarem que, de fato, seus conhecimentos não são legítimos.

Entretanto, as docentes, ao articularem diferentes opções metodológicas, e ao interagirem através de variedades híbridas das línguas, possibilitam que os saberes dos alunos se manifestem. Os alunos, ao experimentarem a legitimidade de suas vozes nas práticas escolares, autorizam-se a fazer o uso alternado de línguas, elaborando interessantes sequências interacionais plurilíngues.

Foi possível observar, pelas interações, alunos participativos, que rompem com os padrões interacionais clássicos. Eles questionam as professoras, muitas vezes, desestabilizando determinadas formas de atuar, bem como concepções de conhecimento. Tal fato foi perceptível, quando o foco de trabalho recaiu, por exemplo, na discussão de identidades e de cultura. Enquanto a proposta do livro didático indicava para o tratamento homogêneo da temática, os alunos posicionaram-se, logo ao princípio da atividade, através de uma múltipla construção identitária, reunindo, para definirem as suas identidades, traços que eram direcionados tanto para a pertença étnica quanto para o que consideravam brasileiro ou latino americano, caracterizando o que Giampapa (2001) cunhou de *performance de identidades*.

Evitentemente, os alunos também se submetem às regras subjacentes ou manifestas na interação. Tal fato foi percebido pela análise das políticas linguísticas das salas de aula, nas quais as docentes dirigem as atividades tanto pelo uso do português, quanto do espanhol, solicitando, também, os seus conhecimentos de ucraniano. Essas políticas linguísticas, assim como descrevi no capítulo de análise, ora são implícitas ou explícitas e as suas definições respondem aos objetivos das atividades propostas. Observei

que o uso do português se dava nos momentos em que o foco estava mais na discussão de conteúdo, já o do espanhol quando o foco era trabalhar com algumas questões linguísticas específicas.

De forma geral, foi possível notar que as docentes convergem para o uso da língua espanhola em sala de aula, movimento determinado por uma tendência monolíngue em língua estrangeira. Depreendo desta prática, a necessidade de não se afastarem do objeto de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as flutuações nos enquadres interacionais as fazem retornar, vez ou outra, às práticas em português. Tais análises foram empreendidas tendo como parâmetro os usos multilíngues, quando as formas transparentes de língua permitiam a compreensão mútua, e os usos exolíngues, quando a língua utilizada apresentava algum tipo de dificuldade de compreensão entre os participantes do processo interacional.

É neste sentido que acredito que os dados deixam entrever que é necessária uma mudança, tanto nas políticas quanto nas próprias concepções dos alunos – no sentido de que explorem o seu plurilinguismo. Obviamente, reconheço que se hoje alunos e alunas ocultam seus conhecimentos plurilíngues, ainda é por uma imposição velada tanto do Estado quanto da sociedade. Esta mudança implica também, uma transformação das práticas, no sentido de que permitam a estes sujeitos ativar, validar e empregar positivamente seus conhecimentos em diversas línguas a novas aprendizagens linguísticas e comunicativas.

Ao realizar esta tese, portanto, tive por objetivo refletir sobre os mecanismos que regulamentam e legitimam as práticas linguísticas para, de alguma forma, problematizar as políticas baseadas em uma concepção hegemônica de língua. Com isso, é possível evidenciar a importância da aprendizagem de línguas e de usos plurilíngues como significativos no desenvolvimento de um processo educacional baseado não só no conhecimento das línguas, mas, também, em práticas que promovam a coesão social. Neste caso, o que está em jogo é que ninguém se sinta menosprezado por fazer usos de outras línguas, principalmente no que diz respeito aos usos das línguas minoritárias.

É neste sentido que se devem estudar estas realidades, sob pena de estar fomentando o esquecimento coletivo destas comunidades, de suas histórias e de sua memória. Tal atitude requer que se formem professores habilitados a atuarem nestes contextos complexos e que se invista em mais projetos de pesquisa que analisem as práticas nestes contextos multilíngues.

No que tange ao trabalho em sala de aula, este requer uma abordagem didática plurilíngue – na escola e na universidade – em que se problematizem os conceitos de língua, língua materna, plurilinguismo, multilinguismo, aquisição, ensino e aprendizagem de línguas, a partir de um enfoque teórico e metodológico que aporte saberes de várias ciências e áreas do conhecimento.

É em vista disso, também, que defendo a necessidade de que a produção acadêmica que se realiza na atualidade leve em consideração a análise e a descrição de contextos multilíngues concretos e, assim, mostre-se menos atrelada a pautas abstratas que apenas dizem como podem ser as práticas ou usos. Tendo em vista esta concepção, destaco que deve se desenvolver uma *reconceitualização* do ensino de línguas nas escolas, ao favorecer o desenvolvimento de práticas plurilíngues.

Os futuros estudos a serem desenvolvidos poderão analisar de forma mais acurada as distâncias entre políticas e práticas. Isso inclui reconstruir o percurso histórico pelo qual passou o estudo e a proposição de novas abordagens didáticas e linguísticas, bem como pela análise de textos produzidos na universidade sobre a temática do plurilinguismo, no sentido de evidenciar se o que se chama de plurilinguismo apenas não mascara a escolha por outras línguas que venham a ocupar um papel hegemônico nas práticas pedagógicas e linguísticas; do que se conclui que ainda muito está por fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.V. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a Formação em Serviço em Questão. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. 1 ed. Campinas: Pontes, 1999.

AGUILERA, V. A. & BUSSE, S. Contato lingüístico e Bilingüismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação lingüística. In: **Línguas e Letras**. Cascavel. Vol. 9, nº 16, 1º sem, p. 11 -25, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 2ed. Campinas: Pontes, 1998.

ALTENHOLFEN, C. V. **A aprendizagem do português em uma comunidade bilíngue do Rio Grande do Sul**. Um estudo de redes de comunicação em Harmonia. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. 242 p.

_____. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. (Tese). Doutorado. Stuttgart: Steiner, 1996. 444 p.

_____. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português). In: **Martius-Staden-Jahrbuch**, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. **Rethinking conversational code-switching: Codes, speech varieties, and contextualization**. In.: Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. General Session and Parasession on The Legacy of Grice. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, p. 3-16. 1990,

ARCHIBALD, J. (et al). **A Review of the Literature on Second Language Learning**. Alberta Learning. Alberta, Canadá: 2004.

ATHAYDE JÚNIOR. **Articular vozes. Deslocar sentidos**: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

AUER, P. **Bilingual conversation**. Amsterdam: Benjamins, 1984.

_____. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In.: MYLROY, L. & MUYSKEN, P. **One speaker, two languages. Cross- disciplinary perspectives on code-switching**. Oxford: C.U.P. 1995.

_____. **Code-switching in conversation: Language, interaction and identity** (org). London and New York: Routledge. 1998.

_____. From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. **International Journal of Bilingualism**. Dezembro, 3, p. 309-332,1999.

_____. The monolingual bias in bilingualism research - or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In: HELLER, M. (org.) **Bilingualism: a social approach**. Palgrave Macmillan: Basingstoke, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. Dialogismo e divulgação científica. **Rua**. Campinas, 5: 9-15, 1999.

_____. **Palavras incertas**. As não coincidências do dizer. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1998.

BÄERNST-FÜRST, U. **Manutenção e Mudanças Linguísticas no município de Panambi**. Um estudo Qualitativo e Quantitativo. Tese Mestrado. Campinas: Unicamp, 1989.

BARCELOS, A. M. F.. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras. In.: ALMEIDA FILHO, J. P. (org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BARZOTTO, V. H. **Variedades linguísticas e formação de professores de língua materna no Brasil**. Conferência: Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona, 2008.

_____. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. **Conferência. IV Colóquio de Letras e I Colóquio Internacional de Letras, UNEMAT, Tangará da Serra, 2010**. No prelo.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOHN, H. I. . Políticas lingüísticas: um olhar sobre o ensino de línguas. In: MOZILLO, I. MACHADO, M. et. Al. (Orgs.). **O plurilingüismo no contexto educacional**. Pelotas: Ed. Universitária, 2005.

BORDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª. Ed. São Paulo, EDUSP, 2008.

BORSTEL, C. N. Von. Poliglossia em contexto de ilhas linguísticas. In: **Anais da 6ª Jornada de Estudos linguísticos e literários**. Marechal Cândido Rondon, PR: Gráfica Escala, 2004.

BORTONNI-RICARDO & DETTONI. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX PAGLIARINI, M. I. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BRANDÃO. S. F. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 89-99, setembro 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Espanhola. Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF. Vol 1, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ensino Médio. Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEB. Vol 1, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ensino Médio. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEB. Vol 1, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF. Vol 1, 1998.

BURKO, V. **A imigração Ucraniana no Brasil**. 2ª Ed. Curitiba: OSBM, 1963.

- CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas**. Campinas, SP: Ed. Unicamp. 2006.
- CANALE, M., & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1 (1): p. 1-47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In.: J. C. Richards and R. W. Schmidt (orgs). **Language and Communication**. New York: Longman.1983.
- CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, Mercado das Letras, 2007.
- CHARAUDEAU, P. Identidad lingüística, identidad cultural: una relación paradójica. IN.: BUSTOS, J. J. & IGLESIAS, S. **Identidad sociales e identidades lingüísticas**. Madrid, Editorial Complutense, 2009.
- CODÓ, NUSSBUAM Y UNAMUNO. La noció de competencia plurilingüe en el terreny de l'acollida. IN.: GUASCH, O. & NUSSBAUM, L. **Aproximacions a la competència multilingüe**. Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions de la UAB, 2007.
- COOK, V. J. **Effects of the second language on the first**. Grã-Bretanha: Cromwell Press Ltd., 2003.
- CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso**. (Des)construindo subjetividades. Campinas, Ed. Da Unicamp; Chapecó, Editora Universitária, 2003.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.
- COX PAGLIARINI, M. I. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., & PY, B. Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Acquisition and didactic contract: Potentially acquisitional sequences in exolingual conversation. In.: WEIL, D. & H. FOUGIER (orgs). **Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique**. Strasbourg, France: Université des Sciences Humaines, p. 99–124, 1989.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** RJ. Companhia de Freud, 2005.

ERICKSON, F. **Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons.** Communicating in the classroom. N.Y.: Academic press, 1982.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, MERLIN C. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** Londres: Macmillan, 1986.

_____. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: Freed, B (org). **Foreign language acquisition research.** Washington D.C: Heath and company, 1991.

_____. Transformation and school success: the politics and cultures of education achievement. In: JACOB, E.; JORDAN, C. **Minority education: anthropological perspectives.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

_____. Prefacio. In: COX, M.I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs). **Segmentos de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, p.09 – 17, 2001.

_____. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. In: GREEN, Judith et al. **Handbook of complementary methods in education research.** London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 177- 191, 2006.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: VIEIRA, M. S. e NEVES, M. **Sociolinguística.** Rio de Janeiro: Eldorado, p. 99-119, 1974.

FESTUGATO, M. **Interferências da língua talian – vêneto brasileiro – no aprendizado do espanhol: um estudo de caso.** Dissertação. (Mestrado em Letras). UCPEL, 2005.

FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje.** Cátedra, Madrid: 1979.

FLECHA, R. et al. **Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya.** Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993.

FONTANA, B. Sala de aula de LE: comunidades de prática, investimento e práticas sociais

para a cidadania. In: Santos, Sílvia Costa Kurtz dos; Mozzillo, Isabella. (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas, RS: Editora da UFPEL, 2008.

FRITZEN, M. P. "*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*": **bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. 2007.

FROSI, FAGGION & DAL CORNO. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do rio grande do sul **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul./dez, 2008.

GÄRTNER, M. **A escolarização numa colônia de imigrantes ucranianos do Paraná**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Concentração em Metodologia do Ensino UNICENTRO/UNICAMP, 1998.

GARCEZ, P. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr, 2006.

GERALDO, E. **O Perigo Alienígena: Política Imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945)**. TESE (Doutorado). Campinas: Unicamp, 2007.

GIAMPAPA, F. Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto. **International Journal of Bilingualism**. Vl. 5, Num. 3, 279-315, 2001.

GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In. SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª Ed. Guanaba Koogan: Rio de Janeiro, 1988.

GONZÁLEZ, N. & CELADA, M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In.: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GRANZOW, K. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul: colonos alemães no Brasil**. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J., & HYMES, D. (eds.). **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

HALL, J. K. et. Al. Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. **Applied Linguistics** 27/2: 220–240. Oxford University Press. Doi: 10.1093/applin/aml013, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANEIKO, Pe. V. **Uma centelha de Luz**. Curitiba: kindra, 1985.

HAURESKO, J. B. **Estudo socio-linguístico da comunidade ucraniana de Linha Esperança-Prudentópolis-PR**. Guarapuava: UNICENTRO, 44 p, 1999.

HAWKINS, E. Foreign Language Study and Language Awareness. **Language Awareness**, 8 (3&4), p. 124-142, 1999.

HELLER, M. Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination. **Language in Society**, 24, 3, 373–405, 1995.

HORNEBERGER, N. Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings. **Multilingual Matters**. p. 3-34, 2003.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, J. (Ed.) **Reading in the sociology of language**. Mouton: The Hague, P. 99-138, 1972.

JUBRAN, C. A. S. Parênteses: Propriedades Identificadoras. In: CASTILHO, A. T. e BASILIO, M. **Gramática do Português Falado. (orgs.)**. Vol. 4. Campinas: Editora da UNICAMP. p. 411-421. 1996.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Tese de Doutorado: 2003.

JUNG, N. M.; GARCEZ, Pedro de Moraes. Além do Repertório Linguístico: Aspectos Simbólicos Diversos na Construção da Identidade Étnico-Linguística Alemã na Escola de Comunidade Rural Multilíngüe. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, Mercado das Letras, 2007.

KRAUSE-LEMKE, C. A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 01, p. 01-11, 2010.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro.** Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

LARANJEIRA, M. V. **El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas.** Arco Libros: Madrid, 2005.

LEFFA, V. J. **O professor de Línguas: construindo a profissão.** Pelotas, EDUCAT, 2001.

LÜDI, G. & PY, B. 'To be or not to be ... a plurilingual speaker'. **International Journal of Multilingualism**, 6:2, 154 – 167, 2009.

MACHADO, M. G. S.; MOZZILLO, I. **O plurilingüismo no contexto educacional (Introdução à coletânea de textos apresentados no FILE III).** In: MOZILLO, I; MACHADO, M.; SANTOS, S. C. K. et all. (Org.). **O plurilingüismo no contexto educacional.** Pelotas: Editora da UFPel, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: EDUEL, p. 39-58, 2002.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, Mercado das Letras, 2007.

MENGARDA, E. J. Gênese e evolução dos dialetos Trentino e Vêneto. **Working Papers em linguística**, UFSC, n.5, p. 42-57, 2001.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. V. (org.) **Handbook of discourse analysis**. V. 3. London: Academic Press, 1985, p. 119-131

MINCOFF, L. B. P. Inserções parentéticas: mecanismos de interação social. In: *VIII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL*, 2008, Porto alegre. Anais do VIII Encontro do Celsul, p. 1-10, 2008.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2009.

_____. **Les représentations dès langues et dé leur apprentissage**: références, modèles, donnés et méthodes. Collection Crédif - Essais. Paris: Didier, 2001.

MOZZILO, I. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue. **Papia**. 19, p. 185-200, 2009.

MUYSKEN, P. Code switching and grammatical theory. IN.: MYLROY, L. & MUYSKEN, P. **One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. C.U.P, 1995.

MYERS-SCOTTON, C. **Social Motivations for Code-switching**. Evidence from África. Oxford: Clarendon Press, 1993.

_____. **Multiple voices: an introduction to bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006

NAHACHEWSKY, A. **Aspectos teóricos e práticos da Imigração Ucraniana no Brasil e no Canadá**. 1º Colóquio Internacional de Estudos Eslavos. Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR. (Palestra). 2010.

NUSSBAUM L. La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. **Signos**, 4, 36-47. 1991.

_____. Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució. **Treballs de Sociolingüística Catalana**, 10, p. 99-124, 1992.

_____. Profils sociaux et places dans les tandems exolingues. IN.: SOUCHON, M. (org.). **Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du X Colloque International**. Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, p. 115-126, 1998.

NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (Org). **Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant**. Bellaterra, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, 2007.

OGLIARI, M. M. A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngue português/ucraniano. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

OKAMURA, J. Política de ensino da língua portuguesa no Japão. LEFFA, V. J. **O professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2001.

OLIVEIRA, G.M. **Política Lingüística, Política Historiográfica - Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional**. Tese de Doutorado. IEL. UNICAMP, 2004.

_____. Prefácio. In.: CALVET, J. L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.

PAGLIARINI, M. I. E PETERSON-ASSIS, A. A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PANIZ, S.A **fonologia do talian, o vêneto rio-grandense falado na cidade de Nova Roma do Sul, sob a luz da teoria da otimidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de língua estrangeira moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. SEED. CURITIBA, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1995.

PEKAREK, S. & MONDADA, L. **Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom**. The Modern Language Journal, 88, IV, 501 – 518, 2004.

PELOTAS. Carta de Pelotas. **II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE**. Universidade Católica de Pelotas, RS: Pelotas, 4 a 6 de setembro, 2000.

PEREIRA, J. B. B. Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira. **Revista da USP**, São Paulo, n. 46, p. 6-29, junho/agosto, 2000.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

POPLACK, S. Code-Switching. In.: U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Orgs). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin: Walter de Gruyter. 2ª edição, p. 589-596, 2004.

_____. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español. Towards a typology of code switching. **Linguistics**, 18: 581-618, 1980.

PUPP-SPINASSÉ, K. O Hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico entre Brasil e Alemanha. **Espaço Plural**. Ano IX. Nº. 19. p.117-126, 2008.

PY, B. Bilinguisme, exolinguisse et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. **Tranel**, 17, pp. 147-161, 1991.

_____. Quelques remarques sur les notions d'exolinguisse et de bilinguisme. **Cahiers de Praxématique**, 25, 79-95. 1995.

_____. Bilinguisme, exolinguisse et acquisition: role de L1 dans l'acquisition de L2. In.: GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. & SERRA, C. (Orgs.). **Un parcours au contact dès langues**. Didier, Paris, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. IN.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

REIS, R. R. Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo-SP, v. 19, p. 149-163, 2004.

REVUZ, J. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da linguística**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.

SCHUMM, G.S.C. **Um estudo enunciativo de uma política de línguas: uma identidade misturada**. 135p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL, Unicamp, 2004.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C. & VASCONCELLOS, N. (Org). **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: ED. ULBRA, 1994.

_____. A idéia de cultura teuto-brasileira: Literatura, identidade e os significados da Etnicidade. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

_____. Memória Coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no sul do Brasil. **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Rio de Janeiro, p. 1-26, 2009.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. **Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston Ed., 1980.

SUGYIAMA JUNIOR, E. **Identidades construídas e comercializadas. Um estudo sobre a construção da identidade do japonês**. Dissertação. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) 131, p. 2009.

TRENTO, A. **Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

UNAMUNO, V. Multilingual switch in peer classroom interaction. **Linguistic and Education**. Doi:10.1016/j.linged, p. 1-19, 2008.

VANDRESEN, P. Política Linguística e Bilingüismo em uma Comunidade Teuto-Brasileira. In: VANDRESEN, Paulino. (Org.). **Variação, Mudança e Contato Lingüístico no Português da Região Sul**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, p. 325-337, 2006.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. In.: VERMES, G. & BOUTET, J. **Multilinguismo**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1989.

WEININGER, M. Do aquário a direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In. LEFFA, V. J. **O professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2001.

WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP. Pontes, 1991.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

ANEXO 1

1. Questionário aplicado aos alunos

Nome: _____ **Idade** _____ **Data** _____

1. Onde você nasceu?

2. Que línguas vocês falam em casa?

3. Se você sabe mais de uma língua, quais são elas e quais você aprendeu primeiro?

4. Que língua você mais usa para se comunicar? _____

5. Que língua você mais ouve em casa? _____

6. Quantas pessoas vivem em sua casa? Quantos irmãos? Irmãs? Outros?

7. Seu pai fala com você em _____

sempre frequentemente às vezes nunca

8. Sua mãe fala com você em _____

Sempre frequentemente às vezes nunca

9. Seus irmãos e irmãs falam com você em _____

sempre frequentemente às vezes nunca

10. Seus tios / tias falam com você em _____ em casa ou fora de casa

sempre frequentemente às vezes nunca

11. Seus primos falam com você em _____ em casa ou fora de casa

sempre frequentemente às vezes nunca

12. Caso você seja de descendência ucraniana, seus irmãos e irmãs se comunicam nesta língua em

casa? Em que tipos de situações?

13. Que línguas os teus pais consideram mais importante para você?

14. Com que frequência você escuta programas em sua língua nativa?

sempre frequentemente às vezes nunca

15. Que língua você usa fora de casa? (casamentos, aniversários, festas, etc.)

16. Já alguma vez foi ensinado a ler e /ou escrever em ucraniano? Em caso afirmativo, quem te ensinou? Há quanto tempo está aprendendo?

17. Você costuma falar em ucraniano na sala de aula e em que situações?

sempre frequentemente às vezes nunca

18. Você costuma falar em ucraniano nos corredores da escola? Em que situações?

sempre frequentemente às vezes nunca

19. Para você, o que significa aprender espanhol?

20. Das línguas que você sabe qual te parece a mais interessante? Por quê?

ANEXO 2

Transcrição de registros 1

[AEC 30.10.2008]

Prof: Então pessoal, eu quero que vocês abram seus livros lá na página 24. tá?

Aluno: Qual?

Prof: 24

Aluno: **veinticuatro**

(professora cumprimenta um aluno que chega na sala)

Prof: buenas noches... Então, pessoal, na página 24 nós vamos continuar aquele conteúdo da aula que nós iniciamos na aula passada

Prof: shiiii. Pronto?, Pronto, gente? Então vai ser assim, em um primeiro momento, nós fazemos, eu vou fazer a leitura para vocês.

(Alunos chamam a atenção para a câmera)

Prof: tá batendo? deixe!(com relação a alguém que bate à porta)

então arrumam o posicionamento da câmera e ela fica direcionada para um dos alunos mais tímidos da sala, que quase não participa nas perguntas orais, mas é muito aplicado nas tarefas escritas e nos trabalhos que realiza sozinho. Ele olha diretamente para a câmera, ao que os alunos dizem)

Alunos: aí T.! (Chamam-no pelo seu apelido) o que que é isso? (simulando uma pergunta dele em relação ao objeto).

Aluno 2: ô psora, ele vai se assutar! (ele olha para o colega que diz isso e sorri para ele. Em virtude da conversa dos alunos, a professora retoma o turno com um tom de voz mais alto)

Prof: ENTÃO, NUM PRIMEIRO MOMENTO NÓS VAMOS INICIAR COM LEITURA daquele textinho que começa na página 24 e vai até a pg. 25 (Texto do livro de língua espanhola do livro de LE da SEED). Então, gente, eu quero que vocês prestem bastante atenção nesta leitura e se tiver alguma palavra que vocês não conhecem o significado, vocês anotem, tá? Então vamo lá.

(("El origen del término América Latina, del cual de desprende la palabra 'latino' [Anexo 5])) (a professora segue a leitura do texto) 01'47'' até 5'36''.

Prof: **gente, miren, este texto está hablando sobre CÓMO fue surgido el nombre latino, latinoamericano, américa latina, para las personas que viven el sur, sí? por ejemplo, nosotros: nosotros también somos considerados latinoamericanos, porque? porque nuestra lengua deriva del latín. el portugués deriva del latín, incluso, eh, los, las personas**

que hablan el portuguès, las personas que hablan español, las que hablan el francés, son considerados latinos porque hablan una lengua que viene del latín. Se acuerdan, gente que, en el empiezo del año yo he explicado para ustedes que, nuestras lenguas, derivan de una misma raíz, que era el latín y cada una a seguido una cosa, una parte específica, entonces nosotros tenemos que llevar en cuenta, entonces este texto es como si fuera como un *desabafo* de la persona que ha escrito, porque? porque está criticando las personas que viven en estados unidos, las personas que son, culturalmente hablando, españoles, sí::¿porque? porque también no llamar los españoles que viven en españa de latinos? sí?/¿porque solamente nosotros tenemos este cuño latinos? ¿Por que será que los americanos no tienen también este término latinos? esta es una otra cuestión que después vamos a mirar en el texto. Entonces estas son algunas cuestiones que vamos a responder después. Entonces, tienen algunas cuestiones que quiero que ustedes contesten, que puede ser oral. °Jorge, faz favor, busca un giz para mim, bem rapidinho! (o aluno se levanta a vai). Es así, hay alguna palabra que ustedes no han comprendido:: el significado? ¿sí o no? ¿NO?

Prof: ¿cuál palabra?

Aluno1: esta palavra "desarolaron"

Prof: **desarrollaron**, quer dizer desenvolveram

Aluno 2: Psora, porque que Estados Unidos é com dois E e dois U?

Prof: por que na verdade este é o **término** (a professora usará este palavra para se referir à palavra "termo" em português) que, na verdade, nós no Espanhol utilizamos para designar Estados Unidos. Por exemplo, lá nos Estados unidos eles utilizam USA que é United States of America, é isso, né? E nós aqui utilizamos EUA, Estados Unidos da América. Inclusive, gente, uma questão dessa cai é questão de vestibular. Um dia, uma questão dessa EEUU, identifica qual o país: Aí tinha União Soviética, aí tinha Emirados Arabes, e sei lá mais que nomes e tinha estados unidos e quem já tinha estudado isso já sabia que o **término** era para relacionar aos Estados Unidos. Mais alguma palavrinha que vocês não conhecem ::(xxx) **Gente, entonces, assim: la primera cuestión que yo quiero que ustedes hablen: cómo surgio el término America latina** (escreve no quadro) **número 2, que relación hay entre..**

Aluno2: [é para entregar?

Prof: não, isso é para a gente discutir oralmente. Até, gente eu gostaria assim, se dividam em três grupos e cada grupo fica com uma questão, certo gente? então tem dois, quatro, seis, cinco.. (a professora sege a

contagem em voz alta) vinte: / fica dois de sete e um de seis (os alunos começam a se organizar em grupos)

Aluno 5: então vamo sete aí

Aluno 3: ó, já to com ele aqui.

Aluno 4: então não precisa copiar?

Prof: então, gente, ó, formem os grupos que eu já vou dividir as perguntas: (11'25'' a 11'30'')

Prof: Então aqui, vamos ver:: vocês ainda não formaram os grupos? então aqui ó (organiza os dois grupos que faltam e, enquanto isso, os alunos ficam reunidos nos grupos e conversam todos ao mesmo)13'07''

Prof: então, vocês aqui peazadinha vão ser o grupo 1. Então, a pergunta 1. Vocês vão discutir entre vocês, se for preciso dar uma olhada no texto de novo, vocês vão ver, então vocês vão discutir e vão tentar responder para mim como surgiu este "**término**" américa latina. Então quando° vocês explicouam, todos do grupo vão ter a notinha. Tá? / peazadinha vocês vão ficar com a questão numero 2.

Aluno 5: [ihhh, logo a dois, a mais difícil

Prof: vão discutir, no grupo, né, e depois vocês vão falar o que vocês entenderam (XXX) (a professora fica de costas e é incompreensível o que ela diz. Logo ela sai caminhando e vai em direção do grupo tres)/heii, shiiii, vocês vão ficar com a questão número três grupo 3, vocês vão discutir no grupo depois vão falar (?e também vão ganhar nota)./ ô peazadinha, escutem aqui, tudo vale nota. (Enquanto isso os alunos do grupo dois ficam abanando para a câmera; a professora percebe isso e vira a câmera para o grupo 1)

Aluno: ô psora::: o que que é isso? (reclamando sobre o direcionamento da câmera, ao ao mesmo tempo em que coloca o boné diante do rosto. De novo ela está no foco do aluno mais tímido).

Prof:† Ó, gente, eu vou dar exatamente 10 minutos para vocês conversarem e tentarem responder essa questão, tá? depois vem a parte oral:

Aluno1: ô psora eu posso fazer uma pergunta?

Prof: oi?

Aluno2: posso fazer uma pergunta?

Prof: faça

Aluno 2: **donde surgiu el término américa latina?**

Prof: aiai (:) não, procura ali no livro :: o livro vai te esclarecer (os alunos do grupo um segum buscando um esclarecimento, uma resposta da professora)

Aluno 2: o psora: é ali do Napoleão, é psora? né? do Maximiliano, lá? é né psora? (A professora toma o turno e, com o livro na mão diz:)

Prof: Na aula passada nós estávamos discutindo, porque será latino? né? (?alguns podem dizer porque o espanhol veio do latim, por exemplo), que o português veio do latim. E para você, o que que é latino, porque será que as pessoas dizem que os paraguaios, os brasileiros, os argentinos são latinos? Porque será que os que moram lá na Espanha não são latinos também, já que o espanhol veio do Latim também? :: Número dois_ que relação existe entre os franceses e os espanhóis para que surgisse esse termo latino?: Deem uma olhadinha lá no livro!

Aluno 5: psora olha aqui ó? (a professora explica aos alunos os detalhes das questões, mas é incompreensível=(?os franceses sonhavam em fazer parte da capital da América Latina)16'18''. (Em 18'15'' começa a fazer a chamada até 19'48''). Neste tempo, dois alunos do grupo um simulam jogo de truco na mesa, situação que é bastante comum nos intervalos entre as aulas)

Prof: Pronto, gente? podemos discutir, já? (direcionando seu olhar para o grupo 1)

Alunos: ainda não

Prof: Shiii... vamos lá então, grupo 1, tá ok, já?

Aluno: o que que é impuso? /impuzo/

Prof: impôs:: impôs

Aluno: impôs, mesmo?

Prof: grupo 2 tá ok, já, para apresentar?

Aluno5: não psora, passa.

Prof: grupo 3, quase? tá difícil?

Alunos: xxx

Prof: xxx (?depois que terminou a aula passada, o que é que eu falei sobre a latinoamérica? xxx o grupo, o que você acha, por exemplo?) eu acho que é latino, porque? porque, ah, porque já foi um nome dado faz tempo? ah, porque os franceses queriam essa terra? (?que isso poderia unificar os países)? ou se você acha que latino é um termo, assim, por exemplo, de preconceito? é assim... (os alunos seguem fazendo as atividades e as professora responde dúvidas dos grupos).Então gente, escutem lá, então o primeiro grupo vai apresentar a questão número um: ((como surgiu o **término** América Latina?))pessoal, pode falar, então.

Aluno1: a origem do término (?amercladina)América Latina del qual (a resposta é a tradução de um trecho do livro lido em sala de aula) se desprende da palavra latino, foi criado pelos franceses quando Napoleão III impuso a Maximi_

Aluno 2:

[Maximilliano

Aluno 1:

[de Habs, Habs

Aluno 2: [Habsburgo como imperador no México. **América Latina, como término, tenía una estrategia política, resultado de la** ambição.

Prof: resultado do que?

Aluno 2: ambição

Prof: ambição? muito bem! Então gente, isso que os meninos colocaram ali, é a resposta! Como surgiu o **término** américa latina? Então, pra eles, e pelo que eles leram e interpretaram e pelo que tá no livro eles acham que este **término** surgiu pelos franceses, isso? E foi imposto, vejam, gente, esta palavra é uma palavra forte, foi imposto, que direito tinham os franceses de impor o nome, de impor o término? né?, shiiii tá? Beleza peazada! E vocês lá (sinalizando para o grupo 2), tá pronto, já? (enquanto o segundo grupo se ajeita, os alunos simulam atirar bolinhas de papel na câmera. Em seguida pedem para a professora mudar a câmera de posição para que filme o outro grupo, pedido que é aceito pela professora).

Prof: agora vamos ver a apresentação dos meninos do segundo grupo. (Alunso riem) Vai lá, peazadinha. A pergunta dos meninos, tá: é que relação há entre os franceses e os espanhóis, com espanha, com as pessoas que falam o idioma espanhol, para que surgisse o término latino.

Aluno: [ô teacher!

Prof: shiii , shiii

Aluno: ((xxx) os franceses diziam que a língua e o idioma tem a mesma origem da língua deles (o francês) (xxx), mas na verdade o que eles queriam era fazer Paris a capital da América Latina. Então vejam, gente, esta pergunta do grupo 1, ela casa com a pergunta do grupo 2, porque? porque, por aqui eles disseram que o **término** surgiu quan/ † Ô PESSOAL, vai ficar difícil ::

Aluno: [tá difícil

Prof: [se vocês ficarem conversando:: tá? isso aqui gente, é uma atividade que está valendo nota e, de repente, pode até ser que eu nem faça avaliação, mas se continuar a conversa, eu vou ter que fazer avaliação:: escrita.

Aluno:> muito bem

Prof: tá? >> então como eu estava falando a pergunta um casa com a pergunta 2 porque, na questão um os meninos disseram que quem impôs este término foram os franceses por ordem do imperador Maxilliano>> na segunda parte, gente, a relação entre o "**término**" latino e os franceses terem imposto este **término**. Eles queriam o que, na verdade?

Aluno: colocar a capital deles

Prof: queriam que a capital da: da: daaa América latina como Paris porque isso? Porque que eles queriam isso?

Aluno: xxx da origem xxxx

Prof: justamente isso, porque queriam supervalorizar o que o nome deles, a cultura deles, inclusive, né? então foi na verdade, gente, uma forma::, uma forma, entras aspas, e negação das outras culturas.. e aqui, então pensem, pensam aqui, praticamente aqui em Prudentópolis, vamos pensar assim, quando os ucranianos, os poloneses, os italianos, todas as: as: as: etnias que vieram aqui. Será, que na verdade, também não houve uma forma de imposição do nosso, da nossa cultura, do idioma, por exemplo, do povo brasileiro, em detrimento da cultura dos, de vocês, por exemplo? dos pais de vocês, dos avós? será que essa cultura não foi esquecida pelas famílias? e não está sendo esquecida até hoje? Você não vê mais, gente, o pessoal falando, por exemplo, do seu idioma, você não vê mais o pessoal valorizando a sua língua, né? vocês veem alguém aí na rua falando ucraniano, uma pessoa que vem do interior?

Aluno: tem uns colonos que falam

Prof: às vezes acontece, mas é muito difícil, inclusive, gente, a minha mae é descendente de ucraniano, então o que que acontece: quando ela ia no banco eu ia junto com ela, aí as velhinhas ficavam olhando para mim, e elas perguntavam para ela se ela falava em ucraniano. Ela dizia que não falava, mas que entendia e elas conversavam com a minha mãe. Então elas tinham um certo tipo de receio../então eu vou perguntar se ela fala ucraniano, de repente ela não vai querer conversar comigo, só porque eu falo. (os alunos escutam quietos e assentam com a cabeça). Então, na verdade, elas tinham um certo medo, um certo receio, então o que que aconteceu? a parte da imposição, de se morrer latino, dentro da américa latina, aconteceu a imposição, então eles acabaram quase que renegando o idioma deles, renegando a cultura deles, justamente para que: para supervalorizar a outra cultura do outro.

Aluno: mas aí eles deixaram os otro?

Prof: como assim?

Aluno: eles deixaram eles?°

Profa: na verdade, assim, o **término**, ficou, foi do agrado dos Estados Unidos. Porque que foi do agrado dos Estados Unidos? Porque os estados unidos queria se livrar de ter descendentes de outros países e que fossem viver lá e que também fossem chamados de latinos: né, e ate hoje, gente, se você pergunta para um americano, se ele é latino-americano, você pensa que ele vai dizer que é? ele vai dizer que é americano. Então tem um certo preconceito.

Aluno 5: até por causa da cor

Prof: é, até por causa da cor, também. Agora o Grupo 3 (a professora gira a camera para o grupo 3) que relação tem os Estados Unidos com o **término** latino... respondam lá. Então vejam, hoje em dia, esse término latinoamericano quase não existe mais, pois só eram considerados Latino Americanos aqueles que iam do México trabalhar nos Estados Unidos, porque o México faz divisa com os Estados Unidos. Até hoje, as pessoas tem um certo preconceito com as pessoas que vão para lá, os da nossa América, inclusive, se um brasileiro, que é um professor aqui, ele não vai trabalhar lá, com a mesma profissão que ele tem aqui. Tem uma amiga minha minha que aqui ela era professora, lá ela trabalha de babá, lavando pratos, numa padaria, como doméstica por que? Por que lá eles não valorizam a nossa cultura e há uma exarcebação da cultura deles. E agora o que que acontece com alguém dos Estados Unidos que vem para o Brasil?

Aluno: eles revisam o cara? 31'35''

Prof: [↑NOssa, gente, esta pessoa é convidada a trabalhar, em lugares importantes. Já aconteceu, de uma pessoa nem ser formada, ser convidada para ser professora, para dar aula de inglês, só porque morou nos estados unidos..sabem? nós mesmos acabamos renegando a nossa propria identidade.

Alunos: é o Brasil é o país dos colono, né, psora??

Prof: é, ele é considerado:: na verdade, é aquilo que a gente colocou naquele quadro a vez passada, o Brasil é considerado que? o país do samba, do futebol, da mulata, das praias, das mulher pelada, da prostituição, das drogas::

Alunos: u-hu (assoviam)

Aluno1: [lá fora

Prof: lá fora, né? só que nós brasileiros temos que mudar esta idéia, que os brasi, que o pessoal do exterior

Aluno5: até no desenho do piu-piu apareceu ele lá dando a volta ao mundo, aí mostrou o Brasil, ô loco, mostrou que era assim... ô louco!

Prof: POis é, então vejam o que as crianças estão vendo? é horrível?::: (alunos falam todos ao mesmo tempo)vocês já viram, gente, não sei se vocês já viram o desenhinho dos simponsons? que eles vem ao Brasil também? NOSsa gente, é ridículo o que eles fazem, é ridículo o que eles fazem com a nossa cultura. Então, pensem, gente, olhe, nós temos que valorizar muito a nossa cultura gente, a nossa cultura é maravilhosa, e quem é descendente, gente, não precisa ter vergonha, de falar da sua cultura, de mostrar a sua cultura, que é MARAlhosa, MARavilhosa,

Aluno5: que cultura?

Prof: o que?

Aluno5: fale:: pode falar o que você ia falar

Prof: ah? falar do que?

Aluno: (xxx) mas que cultu::ra:: que você tá falando?

Prof: a cultura de quem é descendente:: qualquer descendencia:: por exemplo, a dos poloneses, a dos ucranianos, a os, os, italianos, também, né? (alunos conversam e riem e a professora se mantém no turno)

Prof.: tá, agora o grupo 4, vamos lá (pega a camera e direciona para o grupo 4). Repensem na pergunta: porque o latino?

Alunas: então, professora, nós achamos, assim, que tem um pouco de preconceito, por ser dos países menos desenvolvidos, para eles ficarem assim, seperados, sabe? então assim, eles tem preconceito, sabe? falou de latinos, falou de países menos desenvolvidos.

Prof: muito bem, isso aí, então vejam, gente, isso que as meninas colocaram tem sentido:: (risadas)/ claro que tem, por que? porque justamente quando falam em latinos é justamente isso que vão pensar, sempre pensam numa coisa meio de interior, né? então isso foi bem interessante. Então, vejam á, gente, continuando na página 25. Vocês tem a questão B, C, D, E, F, G

Aluno: ô psora, acabou horário

Prof: nós temos duas aulas. Mudou o horário!

Alunos: ahhh

Aluno: [não acredito

Aluno: [acabou com a minha alegria

Prof: peazadinha, vocês vão ficar com a Letra B (dicionando para o grupo) 1.

Aluno: PEAZadinha? (alunos questionam)

Prof: que países da Europa podem ser considerados latinos e por quê?

Alunos: todos.

Prof: quais? aqui no:: tá falando/ quais são esses países? ::vocês peazada, a letra C: que países infuiram na unificação da América Latina sobre (no original bajo) o mesmo nome: esse país, foi a França, França e Estados Unidos, ehhh:

Aluno: só colocar França e Estados Unidos?

Prof. tá:: quais são as diferenças entre os países latinos da Europa e da América? /as meninas até já acabaram falando, essa questão foi discutida/. E a diferença é que, é que lá, eles tinham essa, essa, uma visão mais moderna.. vários fatores_ (a professora interrompe a explicação e chama atenção de um aluno) GUARde isso, GUARde_ eles tinham essa visão mais modernizada, por exemplo, (xxx) (?xxxxVoceis então com a letra

E, vocês com a letra xxx) você Jorge, letra D, vocês já responderam_ então vamo lá peazadinha.

Aluno: peazadinha, psora?

Prof: (em tom de brincadeira) porque vocês não gostam que eu chame vocês de peazadinha?

Aluno: ô professorinha

Prof: [é para chamar como? de rapazes?

Aluno: o professorinha?.. vai querer professorinha?

Prof: por mim.. tanto faz:: para mim tanto faz (e faz gestos com o corpo dizendo que não liga).

Aluna: Ô professora

(prof vai atender dúvidas de um grupo. Ela logo retorna ao grupo ao que os alunos dizem):

Aluno: 4: ô professorinha

Aluno: 6: peazadinha não, psora, peazadinha é pro's menor (e sinaliza com a mão)

profa: então tá, peazadão.(risadas) então vamos lá gente (em meio a muito ruído) vamos ver o que o pessoal do grupo vai responder 37'06'' °eh.. letra B, então, escutem lá, o que que o grupo tá falando: ((que países da europa também podem ser considerados latinos? Por que?))

(alunos reclamam)/ Não ainda?

Aluno: ô psora, vem aqui um pouco.

Profa: diga!

Aluno: nós não entedemo a pergunta

Prof: a de vocês é letra?

Aluno: "D"

Prof: Como se deu esse processo de unificação:: da América latina. como que aconteceu? por exemplo, eles se separam lá dos estados e depois (xxx) como é que foi esse processo._ Tudo isso que já foi discutido vocês podem usar para responder esta questão. pausa 38:06 - 38:15 (a professora sai da sala e logo retorna/ Pronto? meninos, pronto? _/ infelizmente não podemos usar o laboratório de informática.

Aluno1: ué, a diretora falou que podia í

prof: sabem por quê?

Aluno1: a diretora falou que podia í

Prof: [sabem por que? por causa não sei o que aconteceu mas cortaram os fios

Aluno1: mas esses dias ela falou que ia liberar

Prof: Não, gente, más é por causa disso (porque cortaram os fios)

Aluno 2: manda nós embora, então

Prof: pronto, peazada, vamos, bem rapidinho. Quais são os países e porque?:: Quais países podem também ser considerados latinos?

Alunos: espanhol, português, e francês

Prof: muito bem, correto! Espanha, Portugal e França,

Aluno: é o nome que os franceses impuseram (xxx) para as colônias da América.

Prof: então, esses três podem ser considerados latinos: Portugal, Espanha e França, e esse **término**, por que: porque justamente assim como os meninos falaram, tem uma mesma forma, uma mesma estrutura/ agora vocês peazada: que países influenciaram na unificação da América sobre (traduzindo do espanhol *bajo*) o mesmo nome?

Alunos: França e Estados Unidos,

Prof: sim, muito bem. E por que será que eles fizeram isso?

Alunos: por causa que eles queriam unificar (?tudo)

Prof: muito bem, correto: agora vocês meninas: como se deu esse processo?

Meninos, desculpa Jorge (alunos riem)_ como se deu esse processo de unificação? (a professora pede silêncio)

Aluno: esse processo deu-se porque os Estados Unidos queriam ser latinoamericanos,

Aluno: [só eles queriam ser latinoamericanos,

Aluno: [assim, fez com que os outros países se juntassem e tornasse os Estados Unidos (pobre?) para não ser Latinoamericano, aí eles não foram

prof: certo, muito bem

Prof: Pedro páre de fazer isso, é feio/ Letra E.:: ((quais são as diferenças entre os países da Europa e os países da América))?

Aluna: que os países da Europa são mais desenvolvidos que os da América.

Prof: beleza! gente, agora, para finalizar esta primeira parte das nossas atividades, vocês vão pegar esse textinho aqui, e vão procurar, pra mim, pode ser uma folha por grupo, vocês vão procurar os itens abaixo aqui: (professora escreve no quadro)então pessoal, assim, as atividades que vocês vão fazer agora é tentar encontrar, dentro deste texto, o máximo de substantivos masculinos e o máximo de femininos que vocês puderam. †Se a palavra estiver no singular, vocês vão passá-la para o plural, se estiver no plural, vocês vão passá-la para o singular. Por exemplo, digamos lá: **el origen**. então, **origen** é uma palavra que está no singular,

Aluno:: [origen deve ser origem. É a origem?

Prof: esta palavra é masculina ou feminina?

Alunos: masculina

Prof: então vocês vão pegar lá essa palavra e depois vão passar para o plural, beleza?

Aluno: psora, mais

Profa. [Geralmente o substantivo vai estar junto do artigo, geralmente!]

Aluno: mais é:: mais é quantas de cada?

Profa: ah? vocês vão fazer assim, se achar até 10. Vocês, podem por exemplo organizar colunas.

aluno: ô psora é só a palavra?

Prof: sim (os alunos ficam fazendo as atividades e falando ao mesmo tempo, a professora vai passando pelas mesas para ver o andamento do trabalho. Muitos alunos não fazem as atividades. Neste momento, alguém vai à sala para falar com a professora. Em seguida avisa aos alunos):

Prof: viu, gente, vocês vão poder ir, então, depois que gente terminar esta atividade, nós vamos para o laboratório! (continua tirando as dúvidas dos alunos. Eles têm dificuldade em reconhecer os substantivos. Ela enumera muitos que existem no texto trabalhado. Alunos começam uma algazarra)/ shii, ô pessoal, chega de conversa/ _eu pedi uma atividade e eu quero essa atividade até o final da aula essa atividade PRONTA tá valendo nota para a avaliação, gente, tá?

Aluno: ô teacher...

Prof: que que é?

Aluno: como é que se faz isso, psora?

Prof: substantivos: palavras que indicam nomes seres, de objetos, de pessoas. Então vocês vão encontrar dentro deste texto, masculinos. Por exemplo, origen, el origen, masculino, um nome, vocês vão ver aí no texto.

Aluno: [ah, eu não vou fazer isso.

(outros alunos seguem fazendo a atividade. Em 53'22'' a professora vira a camera para o grupo 1.)

Aluna: ô professora, professora, olha aqui: tem que fazer em espanhol?

(não se escuta a resposta da professora)

Aluno: professora, o que é ubicada?

Prof: é localizada

prof: quase pronto peazadinha?

Alunos. ↓quase._ que hora que é? (a professora diz a hora) n

aluno: ↑quando é que acaba?

Aluno: [psora, **él origen** fica **los origens**?

Prof: **los orígenes**, porque quando a palavra termina em consoante, para formar o plural, vai a e.

Aluno: psora, o que que é ba[ř]aco, psora?

Prof: ãh? como?

Aluno: barraco, ba[ř]aco

Prof: onde que tá escrito?

((xxx) Aluna fica pergunta baixinho para a professora:)

Aluna: °como fica eu gosto de você em espanhol°?.

Prof: como? Eu gosto de você? / Me gustas

Aluno: como é que fica **ha ubicado**_como é que fica?/ **¿los ubicado?**

Prof: las _ quase pronto peazada?

(A câmara é desligada e os alunos se dirigem ao laboratório de informática. Tempo total de gravação: 59'25'')

Transcrição de registros 2

[AER – 22.05.2009]

Profa: **¿Alguién conoce un otro país xxx de su bisabuelo?** (Os alunos conversam entre eles, alguns também respondem algo para a professora, mas todos falam ao mesmo tempo).

Aluno 1: Cazaquistã(:)o

Profa: **(? No conocen então).** (?Artur).

Aluno 1: Polaco vé(:)io

Profa: **¿De dónde ha venido su familia?**

Aluno 2: °Da Ucrania°

Profa: **¿Bisabuelo?**

Aluno 2: Da Ucrânia

Profa: **Da Ucrânia! Muy bien. ¿Más alguien? Saben (?°o no°...)**

Aluno?: °Bisabuelo°

Aluna1: Da Europa (Alguns meninos ficam repetindo: Da Europa, da Europa).

Profa: Da Europa, tem algum país específico?

Aluna1: Minha mãe

Profa: Da onde?

Aluna1: Europa

L: Da Europa, mas de que país? Xxx.

Aluna1?: Ela só veio da Europa, mas não sabe xxx

Profa: O país né!

Aluna: xxx

Profa: **¡Muy bien!** (Os alunos falam o tempo todo). Xxx **preguntar si no hay ni- nadie que tiene sus abuelos que han venido?** (Ninguém responde) **¿Abuelo?/ ¿De nadie ha venido de del otro país?. Bisabuelo creo que sólo no. ¿Y cómo era la vida cuándo ellos llegaron hasta ahí?**

Aluno 2: Difícil

Profa: Difícil.

Aluna 2: °Não tinham nada°

Profa: **Es, no tenían nada.**

Aluno3: xxx

Profa: Ah! Com certeza, com moto serra (Risos). **¿Y cómo ellos poblaron esta región?**

Aluno4: Com >(?Gripe)<

Profa: Como? (? Engraçado) **¿Tenían muchos recursos? ¿Cómo era?**

Aluno 4?: °Eles tinham moto serra°.

Aluno 2?: (? Eles foram destruindo aí).

Aluno4: xxx psora?

Profa: É aquelas que xxx

Aluno 3: serra de xxx (O aluno faz um gesto imitando o movimento da serra).

Profa: Ah!

Profa: **Creo que muchos,**

Aluno4: A dois cavalo

Profa: **Comían né, o que se alimentaban de cosas que eran peligrosas, que no podían comer, muchas crianzas, niños morían.**

Aluna?: [°Morriam°

Aluno4?: [°Moriam de dor de bariga°

Profa: **¿Y como era la comunicación entre los imigrantes y la gente que ya vivía aquí? Que aquí vivían né, los** (a professora faz um gesto, como que procurando a palavra mais adequada), bugres né? Como dizem por aqui, índios.

Aluno?: xxx

Profa: **¿Como que ellos se comunicaban?**

Aluno3?: xxx gestos?

Profa: **Eso. Creo que a través de gestos né. É una tía mía contaba que los, los bugres né, não sei se é assim o nome, ellos destruían todo que ellos construían durante el día, o sea, ellos levantaban una cabana, una un casa, e los bugres vinham por la noche y destruían todo, no se entendían a caso que estaban tomando pose de algo que era de ellos. Casi salía muerte. Muy bien, entonces ahora ustedes van a recibir un texto sobre migraciones.**

Alunos?: °Nã(:)o°

Profa: **Sí**

Alunos?: No(::)

Profa: **Vamos conversando** (entrega as folhas)

Aluna: quantas aulas?

Profa: Duas, mas não geminadas (ri). Passem. °Hoxana°

Aluno?: ((**Para ser feliz quiero un camión**)).(começa a ler o texto que a professora acaba de entregar - anexo 3).

Aluno1?: Hoxana xxx (risos). Xxx.

Profa: **Muy bien, entonces ya han mirado la fotografía, el dibujo.**

Aluno?: °Dibujo°

Profa: Dibujo (risos). **É, entonces tiene lá, Hoxana veintiún años Ucrania, y +Holexander+ veintisiete años también de la Ucrania.**

Aluno3: xxx

Profa: ((**Para ser feliz quiero un camión**)) **¿Quién empieza leyendo el primer párrafo?**

Aluno 3: Sara

Aluna3: Sara

Profa: [Ela faz curso]

Aluno3: [Ela faz curso]

Aluna4: (?não to com vontade) de lê.

Aluno5: Leia Marcelo (...) Marcelo leia

Profa: ¿Vamos? Então leia Marcelo

Marcelo?: °Eu?° ((**La llave son los papeles**))

Aluno1: xxx

Aluno4: Ta lá no segundo parágrafo.

Profa: Primeiro!

Aluno 4: ((< **Gracias a ellos se abre la puerta de la realización personal, Hoxana +Coli Coli+ irradia energia e inteligencia (..) sorprende su escritura (frase transparente) construída y una ortografía en la que no falta ning- ninguna tilde (.) Hace tres años llegó a España después de un interminable viaje en autobús desde Ternopól una ciudad situada en el oeste de Ucrania de unos duzentos cinquenta mil habitantes a tan solo duzentos km de Polonia (..) aún no había cumplido la maio- mayoría de edad, pero 4 años sin ver a sus padres contavan ya como una eternidad >))). (O aluno leu bem de vagar, fazendo pausas)**

Profa: **Muy bien ¿hay alguna palabra que o no han entendido? /¿Todo?/ Xxx entonces vamos continuar °¿Alguien quiere leer?° Una chica ahora.**

Aluno?: xxx

Aluna 4: ((**Su hermano, seis años mayor cuidó de ella mientras acababa el insti::tuto_instituto una escuela para deportistas y era fiera en atletismo -Aquí ya no hago exercício (.) No paro de trabajar, limpio casas desde las (.) siete y treinta hasta las dezoito y treinta todos los**

días ¿Cómo puedo estar contenta? Me gustaría tener otro empleo, pero no puedo))

Profa: Huhum ¿y este párrafo tiene alguna palabra que no entendieron?

Aluno3? O que é deportista?

L: Esportista

Aluno4: No Brasil

Profa: Oi?

Aluno 4: Nós (?torcemo pro Corinthians). xxx

Profa: xxx. Muy bien, continue xxx

Aluna5: ((< Hoxana tiene ímpetu por aprender y fuerza de voluntad, no ha- hay más que escucharla hablar, esta repleta de pro- proyectos, entre ellos formar una familia con (?Holexander) xxx, íntimo amigo de su hermano y y noivo(..) con él que se acaba de ir a vivir a una diminuta casa en La(:)va pies Madrid al mod- módico (..) precio de qui- quinientos Euros mensuales, (?Horexander) conduce autobuses públicos e y camiones en su país (..) su ilusión sería poder sacarse el carne en España y reto(:)mar su profesión (..) - Manejando el volante era feliz, a- ahora traba(:)jo de albañil oicho a nove horas de lunes a viernes: - Hecho de menos a mí familia y a los mis amigos con los que hemos crecido >))

Profa: Hasta ahí xxx ¿Tiene algunas palabras que no han entendido?

Aluno2: Esse manejando el volante, que que é isso psora?

Profa: (? Ele trabalha) dirigiendo né?

C: Huhum.

Profa: Que ele dirige ônibus, eso. Xxx. Márcia continue: Es: tengo..

Aluno?: Tengo xxx (..) Tengo

Marcela: [((< °Tengo planes de trabajar ganar dinero regresar a Ucrania y tener hijos, ahí la gente de casa joven a los vintiquatro años (..) Yo ya xxx mayor para el matrimonio (..)Hoxana le mira con el salvaje verde de del pais-paisaje ucraniano en sus ojos (..) ela también piensa en volver a la tierra de sus (?juegos) pero sabe de los altos precios similares a los de España xxx los Eu- Euros que se pagan(..) Espi- espiraran alcan- alcanzan para comer pero no para aspirar a una vie- vivi- vivienda(..) con lo(..) con la pa- paga solo es posible sobrevivir, hay mucha mafia, los políticos cogen el dinero y dejan a la gente sin nada (..) hemos ex- extremado presidente y tenemos muchas esperanzas de que las cosas mejoren ahí. Por lo pronto van a solicitar los papéles para poder conducir su vida° >)].

Profa: Muy bien ¿qué podemos sacar de este texto? ¿Dé qué trató?

Aluno 6?: Desemprego deles?

Profa: Desemprego deles, ¿y ellos son naturales dónde?

Alunos: Ucrania

Profa: . **Da Ucrânia, y ¿viven?**

Aluno 4: Na Ucrânia.

Profa: Na?

Alunos: Espanha

Profa: Espanha, **¿en Madrid creo no?**

Aluna: °lavapies°

Profa: **Eso, Lava Pies, Madrid claro, muy bien ¿y como es la vida de ellos en Madrid, es buena, es mala, es difícil?**

Aluno2?: **Difícil**

Profa: Es difícil, por que es difícil?

Aluno3:Trabalham muito.

Profa: **¿Y, trabajan mucho y?**

Aluno3: [xxx]

Aluna?: [xxx]

Profa: Oi? Pode fala auto que eu sô meio surda.

Aluna?: xxx

Profa: **Ah, también eso, se quedan lejos de sus familiares ¿y el dinero, da para todo el mes?** (Alguns respondem: °no° ou não).

Profa: **¿No?**

Aluno3: 500 Euros, o aluguel.

Profa: 500 Euros es.

C: Huhum.

Aluno 3: Mensal né? xxx

Profa: 500 Euros mensuales é.

Aluno3: Quanto que dá mais ou menos em?

Profa: [500 Euros, eu não sei quanto tá o Euro?

Aluno 2?: Tá dois e(,:) °oitenta°

C: É dá praticamente 1.500 reais.

Profa: O dobro

Aluno2?: Nossa

Aluna?: Nossa

Aluno 1: Muito barato

Profa: **Ahora haciendo una comparación, entre la historia, que ustedes acabaron de leer, y la historia que nuestros abuelos, bisabuelos han vivido ¿qué semejanzas encontramos? ¿Tiene semejanza?**

Aluno3: °Não sei°

L: Não compreendeu o que?

Aluno: °Não°

Profa: **El texto, é? ¿quieren leer otra vez el texto? Todos juntos de repente.. Não?**

Aluno 3: °Não°

Profa: Conseguiram entender o texto? (O aluno 3 faz que não com a cabeça). Mais ou menos?

Aluno3: Psora °leia você° xxx (risos).

Profa: É, então vamo lá: ((**La llave son los papeles**)), então ali a primeira frase que diz: a chave são os?

Aluno: Papéis (Outros alunos também falam ao mesmo tempo).

Profa: Papéis são os documentos necessários para viver em outro país legalizado né? Se não vai ficÁ sem direito né, praticamente lá no outro país. ((**Gracias a ellos se abre la puerta de la realización personal, Hoxana**)), ih, não sei como que é o sobrenome dela, a professora também não sabe?

C: No, yo no soy ucraniana.

L: Não sei se é, 'uí', não sei.

C: Ustedes son.

L: ((**irradia energía e inteligencia, sorprende su escritura, (?tras expertamente) construida y una ortografía en la que no falta ninguna tilde**)), nenhum acento, ((**Hace tres años llegó a España, después de un interminable viaje en autobús desde +Ternopoul+ una ciudad situada en el oeste de Ucrania de unos 250 mil habitantes, a tan solo 200Km de Polonia. Aún no había cumplido la mayoría de edad, pero 4 años sin ver a sus padres contaron ya como una eternidad**)). Entonces ahora en que ella llegó a España ¿que edad ella tenía?

Aluno?:24 anos

Aluno?: xxx

Profa: Será?

Aluna?: °Quatro°

Aluno?: °Quatro°

Profa: Quatro años? Volvemos a esta última frase: ((**Aún no había cumplido la mayoría de edad**)). **No había completado_**

Aluno: xxx

Profa: isso, é de menor, não havia completado a maior idade, **la mayor edad es 18, °entenderam?° ((pero 4 años sin ver a sus padres)), ese 4 que quiere? Isso, 4 años sin ver a seus, seus pais ((ya contaron como una eternidad)) né? ((Su hermano, seis años mayor cuidó de ella, mientras acababa el instituto, una escuela para deportistas)), então, su hermano-**

Aluno3: xxx

L: Isso, estava neste instituto, una escuela para deportistas, ((en la que era una fiera en atletismo)) xxx hermano, ((-Aquí ya no haga- no hago ejercicio. No para de trabajar, limpio casas desde las siete y media hasta las dieciocho y media todos los días ¿Cómo puedo estar contenta? Me gustaría tener otro empleo, pero no puedo)), entonces ella trabaja mucho. ((Hoxana tiene inquietud por aprender y fuerza de voluntad, no hay más que escucharla hablar, esta repleta de proyectos, entre ellos formar una familia con (?Hoarexander) xxx, íntimo amigo de su hermano y su novio, él que se acaba de ir a vivir a una diminuta casa en Lava pies)), diminuta é una pequeña casa, Lava pies é un barrio de Madrid, ((Al módico)), moderado ((precio de 500 Euros mensuales, (?Horexander) conducía autobuses públicos y camiones en su país)), então lá na Ucrania, ((su ilusión sería poder sacarse el carnet en España)), carnê é carta de motorista né?

C: Huhum.

Profa: Então carteira de motorista, ((y retomar su profesión. Manejando el volante era feliz, ahora trabajo de albañil)) ¿qué quiere decir albañil? / (Ningúem responde)/

Aluno4?: Albañil

Aluno?: [Albañil

Profa: Una profesión. Pedreiro. ((Ocho a nueve horas de lunes a viernes: - Hecho de menos a mí familia y a los amigos con los que hemos crecido. Tengo planes de trabajar, ganar dinero, regresar a Ucrania y tener hijos, ahí la gente se casa joven a los veinticuatro años)) ¿Joven?

Aluno 3: Jovem

L: xxx ((Ya resultó mayor para el matrimonio. Hoxana le mira con el salvaje verde del paisaje ucraniano en sus ojos, ella también piensa en volver a la tierra de sus (?juegos) pero sabe de los altos precios, similares a los de España, no está en xxx con los Euros que se pagan, expirados alcanzan para comer)), expirados alcanzan es expresión que significa: dinero que mal sirve para comer né? Não da pra nada. ((pero no aspirar a una vivienda)), que que é una vivienda?

Aluno6: °Vivem?°

Profa: Viver, nós vivemos dentro do que?

Aluno6: °Casa°

L: Da casa, 'huhum' então aspirar uma casa né? Não dá nem pra comer, que dirá comprar né uma casa, uma residência. ((Con la paga sólo es posible sobrevivir, hay mucha mafia, los políticos cogen el dinero)) ¿Qué quiere decir: cogen el dinero? Correm do dinheiro? (risos)

Aluno4: Atrás de dinheiro

L: Atrás de dinheiro? Isso, então eles pegam né, **coger é pegar**. ((Y dejan a la gente sin nada. Hemos extremado presidente y tenemos muchas esperanzas de que las cojas- cosas mejoren ahí. Por lo pronto van a solicitar los papeles para poder conducir su vida)). ¿Han entendido ahora mejor el texto? ¿Sí? Entonces volvemos a la pregunta inicial: ¿Qué semejanzas entonces tiene la historia de estos dos, de Hoxana y Halexander, con la, con la de nuestros abuelos o bisabuelos que han dejado de vivir en otro país? Encontran o que? ¿Muchas::

Aluna?: °Dificuldade°

Profa: Esperanza né, **de mejorar de subir**, né, não sei se é assim que fala, subir na vida não?

C: Sim, de crescer.

Profa: De crescer.

C: Huhum.

Profa: Isso, e encontram o que? (Não dá para ouvir, mas dá a entender que alguém responde). Encuentran dificultades. 'Huhum', **muy bien de todos los tipos né? Y que diferencias hay en esta historia y con la de nuestros bisabuelos, ¿tiene alguna diferencia?**

Aluno?: °Não°

Profa: ¿Cuando nuestros bisabuelos han llegado hasta ahí, han encontrado empleo, tenían dinero?

Aluno4?: [nada

Profa: **No, creo que ellos por lo menos tienen alguna forma né, de sobrevivir, nuestros bisabuelos no tenían nada llegaron con las, con la ropa né, del cuerpo solo, no tenían lo que comer, no tenían que vestir, no tenían a qué dedicarse, entonces xxx solo las cosas de la naturaleza. °Sí° ¿y que será que mueve una persona a sair de su país, y buscar algo en otro?**

Aluno6: °Dinheiro°

Profa: Dinero ¿sólo dinero?

Aluno 6: xx (?oportunidade)

Profa: ¿Ustedes conocen alguien que ha salido de aquí, de esta ciudad, esta región, y ha cambiado de país?

Aluna6: Conheço

Profa: Conhece? Quem que é?

Aluna6: °Meu primo°

Profa: Teu primo? **¿Se fue para donde?**

Aluna 6: Estados Unidos

Profa: **Para os EUA, ¿y tu?**

Aluno6: Meu vizinho

Profa: Vizinho?

Aluno: Também EUA

Profa: Também EUA

Aluno 4?: Eu tenho um vizinho que foi pra Espanha

Profa: Foi morar

Aluno4?: Sim, trabalhando lá.

Profa: Quem sabe a psora encontra ele por lá né.

C: Ah! Sim. (Risos)

Profa: **¿Entonces creen que solo el dinero que mueve una persona a sair de su país y buscar otro? ¿Sí, solo el dinero? Todo por dinero. Entonces solo para retomar: ¿de que lugar era la pareja la, la Hoxana y Halexander? De Ucrania né, mas não diz de que, que ciudad.**

C: Era +Ternopoul+

Profa: Ah! É +Ternopoul+. **¿Em que lugar ellos fueron vivir? En España ¿En que barrio?**

Aluno1?: Lava Pés

Aluno?: Lava Pés

L: **Lava pies, huhum, Madrid, ¿y ustedes creen que estas dos personas lograron una vida mejor en otro país?**

Aluna2?: >Não<

Aluno1: NO

Profa: **No ¿Por qué no? ¿Qué barreras han encontrado por el camino? ¿Primer? (Alguns alunos conversam entre si, mas muito baixo)/ ¿Primero obstáculo que ellos han encontrado?**

Aluno1?: Ah(::::) a língua?

Profa: A língua sim. Xxx A lengua hablada si. Y otra cosa es, son los papeles **¿sí? Que no son vistos como ciudadanos.**

C: Huhum.

Profa: **(?son de otro país) entonces los papeles también dificultan. Otra cosa, el empleo ¿han conseguido o que han soñado en su país? El Horexander ha conseguido el mesm- mismo empleo que tenía en Ucrania?**

Aluna2?: Não (outras alunas também dizem que não).

Profa: **No, en Ucrania ello era, conducía autobuses ¿Y en Madrid?**

Alunos: pedrero.

Profa: ¿Y en Madrid?

Alunos: pedrero.

Profa: **Pedreiro, albañil. Y la Hol- Hoxana?/ ella no diz lo que ella hacía em Ucrânia né?**

Aluno?: °No°

Profa: No, solo en Madrid ¿Qué ella hacía?

C: Ella estudiaba en el colegio de deportistas, me imagino.

Profa: Ah ¿ella o su hermano?_ Que estudava? que diz lá: ((Su hermano seis años mayor cuida de ella, mientras acababa el instituto)).

C: Sí, en la línea siguiente ella dice: ((Aquí ya no hago ejercicio, no paro de trabajar)).

Profa: Hum, ((-Aquí ya no hago ejercicio. No paro de trabajar, limpio casas desde-)) _Huhum entonces limpia la casa, casas no?_

C: Sí, me parece

Aluno: xxx

Profa: Não só uma, desde las siete y treinta hasta las ocho, ocho no, [a las seis] °y treinta°.

C: [seis

Profa: ¿Y ahora que falta para estos, esta pareja pertenecer para este nuevo país? Falta algo para ellos...

Aluno6: xxx

Profa: Oi? Isso, entonces legalizar né, solicitar los papeles, né, para quedarse en nuestro país, en nuevo país./ ¿Y ustedes tienen ganas de vivir en otro sitio, en otro país, en otra ciudad?

Aluno3: Sempre tem né!

Profa: Depende de? ¿Alguién pretende mudar de ciudad,

Aluno?: °Saí do interior°

Profa: De país? ¿Sí?

Aluno1: I pra Japão.

Aluna 7: (?País não) mas cidade

Profa: Ciudad, para que ciudad voces quieren cambiar? Pra Curitiba.

Aluna? : Pra Europa, xxx

Profa: Pra onde a Marcela vai?

Aluna 7: Pra Europa, vai pra xxx (risos)

Aluna?: Pra Europa (Risos. Os alunos começam a falar todos juntos e a rir).

Profa: Muy bien, entonces ¡buena suerte! Ahora xxx, vamos escrever el texto xxx (Luciana passa no quadro, os alunos falam todos ao mesmo tempo e alto e copiam conversando).

Aluno1?: Ô psora xxx

Profa: Eu estou pensando, vocês trouxeram aquele trabalhinho que eu pedi? (Vários alunos perguntam: QUAL?).

Profa: Aquele de sexta.

Aluno?: A psora pediu só pra quem tava mal de nota.

Profa: Aham, esse mesmo. (Os alunos ficam falando sobre o trabalho).

Aluna8: Eu nem sabia

Aluno?: A psora xxx mal de nota xxx

Profa: Pois é eu...

Aluno 1?: Psora eu tô bem de nota?

Aluno?: [Tâmo bem mal né?

Profa: Mas como que vocês querem que eu feche as notas?

Aluno3?: Mas como ainda não fecho psora? Não tem nosso boletim ainda?

Profa: Vocês querem que eu feche do jeito que ta, eu fecho. (Os alunos ainda ficam falando sobre o assunto com a professora, ela então para de passar o exercício e fala as notas de alguns alunos que queriam saber. Ela passa as notas e fala com os alunos sobre isso. Em seguida dá o sinal).

Anexo 3

Exemplos de atividades desenvolvidas

“Relatos de Inmigrantes”

Para ser feliz quiero un camión

Oksana, 21 años, Ucrania
Oleksander, 27 años,
Ucrania

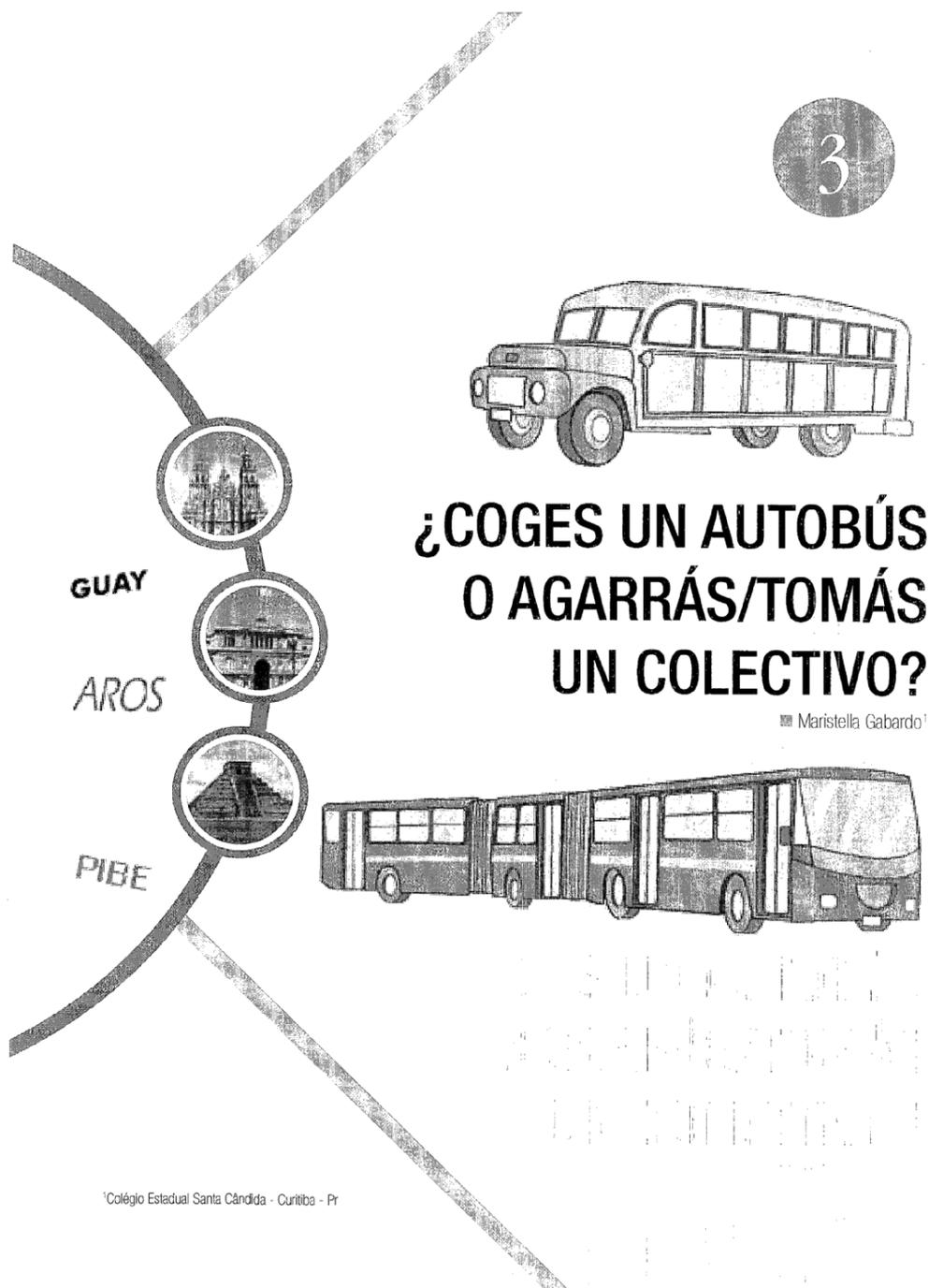
Tomado de: <http://www.elmundo.es/especiales/2005/02/sociedad/inmigracion/index.html>

La llave son los papeles. Gracias a ellos se abre la puerta de la realización personal. Oksana Pyrih irradia energía e inteligencia. Sorprende su escritura, frases perfectamente construidas y una ortografía en la que no falta ni una tilde. Hace tres años llegó a España, después de un **interminable viaje en autobús desde Ternopol**, una ciudad situada en el oeste de Ucrania, de unos 250.000 habitantes, a tan sólo 200 kilómetros de Polonia. Aún no había cumplido la mayoría de edad, pero cuatro años sin ver a sus padres contaban ya como una eternidad.

Su hermano, seis años mayor, cuidó de ella mientras acababa el instituto, una escuela para deportistas, en la que era una fiera en atletismo. «Aquí ya no hago ejercicio. No paro de trabajar. **Limpio casas desde las 7.30 hasta las 18.30 todos los días.** ¿Cómo puedo estar contenta? Me gustaría tener otro empleo, pero no puedo».

Oksana tiene inquietud por aprender y fuerza de voluntad, no hay más que escucharla hablar, está repleta de proyectos. Entre ellos, **formar una familia** con Oleksander Forys, íntimo amigo de su hermano y su novio, con el que se acaba de ir a vivir a una diminuta casa en Lavapiés (Madrid) al módico precio de 500 euros mensuales. Oleksander conducía autobuses públicos y camiones en su país. Su ilusión sería poder sacarse el carné en España y retomar su profesión, manejando el volante era feliz. «Ahora trabajo de albañil, 8 o 9 horas de lunes a viernes. Echo de menos a mi familia y a los amigos con los que hemos crecido. Tengo planes de trabajar, ganar dinero, regresar a Ucrania, y tener hijos. Allí la gente se casa joven, a los 24 años; yo ya resulto mayor para el matrimonio». Oksana le mira con el salvaje verde del paisaje ucraniano en sus ojos. Ella también piensa en **volver** a la tierra de sus juegos, pero sabe que **los altos precios—similares a los de España— no están en consonancia con los sueldos** que se pagan; estirados alcanzan para comer, pero no para aspirar a una vivienda. «Con la paga sólo es posible sobrevivir, hay mucha mafia, los políticos cogen el dinero y dejan a la gente sin nada. Hemos estrenado presidente y tenemos muchas esperanzas de que las cosas mejoren allí». Por lo pronto van a solicitar los papeles para poder conducir su vida.

Anexo 4:



Un pueblo no se define solamente por su color o por su etnia, sino principalmente por su cultura. Su principal manifestación es su idioma, su lengua madre, la forma de relacionarse con el mundo e imponerse a él. Pero claro que el lenguaje (uso de la lengua) no es definido solamente por reglas, sino también por la historia de la gente y por las influencias que sufre.

El lenguaje también es un medio de crear identidad. O sea, nos identifica con un determinado pueblo y nos aleja de otros. Una persona que viene de otra ciudad es fácilmente identificable como siendo de una otra comunidad exactamente por la forma como se expresa, la entonación que utiliza, el léxico e incluso por la forma como construye sus frases. Esto dentro de un mismo Estado. Imagina entre países.

Hay varios países que tienen la lengua portuguesa como idioma oficial (entre estos: Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Santo Tomé y Príncipe y Timor Leste, sumando aproximadamente 183 millones de hablantes que lo tienen como idioma materno). Es decir que la cantidad de variaciones es bastante grande. Entretanto, vamos a concentrarnos en Brasil. Veamos algunos casos:

- Las formas de pronunciar la r y la s.
- Las más variadas formas de decir "yuca".
- Cosas como : penal (Curitiba), piá (Paraná), guri (Rio Grande do Sul), trem (Minas Gerais), manezinho (Santa Catarina), lesado (Nordeste), jerimum (Nordeste).
- Las formas de construir las frases: *num vo não, não vou.*
- Pronombres: tu, você, a gente.

Claro que hay cierta unidad lingüística y un cierto grupo de reglas comunes que deben ser seguidas. Al conjunto de reglas formadas por las utilizadas y las reglas que no se utilizan más en el discurso oral, se denomina norma culta. Es ésta la que se mantiene en el discurso escrito.

La lengua es un órgano vivo y mutable y claro que por eso es imposible que haya una regla única y verdadera que valga para todos los pueblos y personas. Hasta hace algunos años, esta visión múltiple de la lengua no era aceptada entre los medios académicos, hasta que surgió la "Semana del 22". En esta semana, el arte por primera vez intentó aproximarse a la gente, incorporando entre muchas cosas el habla popular a la literatura y a la música. Después de eso, muchos empezaron a poner el habla popular en sus canciones.

¿Conoces esta canción?



Tiro Ao Álvaro - Demônios da Garoa

De tanto levá frechada do teu olhar
Meu peito até parece sabe o quê?

Tauba de tiro ao Álvaro
Não tem mais onde furá

De tanto levá frechada do teu olhar
Meu peito até parece sabe o quê?

Tauba de tiro ao Álvaro
Não tem mais onde furá
(...)

Teu olhar mata mais que
Atropelamento de automóver
Mata mais que bala de revolver
(...)



ACTIVIDAD

¿Qué elementos del habla aparecen en esta canción?

¿Conoces a personas que hablan así? ¿Esta manera de hablar es una variante común en tu región?

Si analizamos el Estado de Paraná, éste es un ejemplo típico de una mezcla fascinante. Desde el inicio de la colonización, varios pueblos vinieron e intentaron mantener su cultura viviendo en comunidades aisladas. Con el desarrollo de la sociedad, han tenido que convivir más y mezclarse a la gente. Con la llegada de la segunda guerra mundial, empezó la persecución en contra de los polacos, alemanes, españoles, italianos y otros. Estos, temerosos por una posible extradición, decidieron dejar de hablar su idioma públicamente restringiéndolo al hogar. Pero claro, el idioma, supuestamente oficial ya había sido afectado por las otras lenguas y empezaba a aproximarse al de sus nuevos hablantes, creando en ellos una identidad paranaense. Esta forma de expresarse es típica y, de la misma forma que la de otras regiones puede ser distinguida, cuando, por ejemplo, un hablante de

¿coges un autobús o agarrás/tomás un colectivo?

una región se dirige a otra. Esta variedad muchas veces no es muy bien comprendida y lleva al prejuicio contra la gente que la utiliza. Estos prejuicios vienen de la idea de que existe un lenguaje único y que cualquier persona que hable o utilice alguna forma distinta de la estándar, está infringiendo una regla y por esto está equivocándose.

Pero, de acuerdo con los investigadores de la lengua (lingüistas), la forma "nóis vai" es tan correcta en el lenguaje oral como la forma "nós vamos". O aún más, la forma "vina" está tan correcta como la forma "salchicha".



ACTIVIDAD

- ¿Consigues pensar en otras palabras o frases que son distintas en Paraná?
- ¿Imaginas el porqué decimos algunas cosas de forma distinta en Paraná?

Estas frases son hoy en día aceptadas y consideradas como partes constituyentes de nuestro idioma. Ya se tiene claro que las reglas gramaticales no son de uso obligatorio en la oralidad para todos los hablantes del portugués y la idea de hablar el portugués perfecto ya empieza a desaparecer. Esto porque sólo 6 países tienen el portugués como lengua oficial.

El español tiene 22.

La variedad es inmensa y los listados en Internet y en libros así lo demuestran:

Esto es sobre **Chile**...

Cachay' = ¿entiendes?, ¿sabes?

ooh! si = claro; por supuesto

wueón = amigo; se utiliza en todo, el chileno suele reducir todo a wueón.

cutión = cuestión

po' = culminación de cualquier frase ej: cachay' po'!!, o : que eni' wueón po'!

bakán = bien

vali' callampa = persona de poca validez

vali' hongo = persona de poca validez

guena tela = de buena procedencia

ki ti paa' = que te pasa

los belmont = nos vemos

igua po' = de igual forma

de michael = de acuerdo

mina = mujer de buen físico pero poco intelecto

a too' ritmo = pasarlo bien

A.T.R = a toda raja; pasarlo bien

un pa' tras = cuando algo sale mal

terrible mula = ser mentiroso

tirar pa' la cola = arrepentirse de algo

hechar el poto pa' las murras = arrepentirse de algo

chamero = mentiroso



ACTIVIDAD

Y ahora ¿qué tal transformar estas frases de español estandar en la variante oral chilena?

- De igual modo me arrepiento de lo que hice.
- Amigo, es una cuestión de andar con personas buenas y pasárselo bien.
- ¿Qué te pasa amigo? Si necesitas nos estamos viendo. ¿Sabes? Cuidate. Chao.

¿coges un autobús o agarrás/tomás un colectivo?



Anexo 5

2

¿LATINOAMERICANO O BRASILEÑO? ¿CÓMO TE SIENTES?

■ Maristella Gabardo¹

■ Foto: Ian Riley. Baby got back. 26/07/2004.
Fonte: www.es.wikipedia.org/Image:Baby_got_Back.jpg

¹Colégio Estadual Santa Cândida - Curitiba - Pr



ACTIVIDAD

En grupos de 4 ó 5:

- Discute con tu grupo y escribe las características que primero recuerdes de este país.

Argentina	Colombia	Paraguay
México	Estados Unidos:	Brasil
- Vamos a hacer un cuadro en la pizarra con las características que destacamos.
- ¿Qué otras características puedes añadir a tu lista?



PARA DEBATIR

- ¿Podemos reducir culturalmente estos pueblos a estas características? ¿Por qué?
- ¿Te identificas con la descripción de tu país?
- ¿Qué es la cultura brasileña? ¿Qué cosas la representa?
- ¿Por qué tenemos estas ideas / prejuicios?
- ¿Qué es prejuicio?
- ¿Cómo vive la gente en estos países?
- ¿Somos latinos? ¿Por qué? ¿Qué es ser latino?

De acuerdo con el diccionario virtual de la real academia (www.rae.es), **prejuicio** significa:

- m. Acción y efecto de prejuzgar.
2. m. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

El origen del término "América Latina", del cual se desprende la palabra "latino," fue creado por los franceses, cuando Napoleón III impuso a Maximiliano de Habsburgo como emperador en México. "América Latina," como término, tenía una estrategia política, resultado de la ambición (...) de Francia de establecer su poder en lo que entonces se conocía como "Hispanoamérica", y dentro del contexto de los intentos de independencia que comenzaban a surgir en ese tiempo en las colonias españolas y portuguesas.

Los franceses intentaban así borrar la idea de una América Hispánica, y reemplazar ese término con un nombre que resumiera su anhelada universalidad. Después de considerar las implicaciones políticas de esos tiempos, Francia optó por no usar el término "Franco América," temiendo que repercutiera en su contra. Por tanto, establecieron el término "América Latina," razonando que si los españoles provenían del mundo Romano, automáticamente quedaban incluidos en el Concepto Latino, el cual había dado origen a la cultura francesa. Los franceses soñaban con hacer a París la capital de "América Latina."

El nombre fue del agrado de EEUU debido a las causas políticas heredadas de los británicos, quienes desde el Siglo XV guardaban odio y resentimiento en contra la corona española. Por su parte, quienes peleaban por su independencia en las colonias españolas—criollos, mestizos e indígenas por igual— sentían un gran resentimiento contra los peninsulares, esto es, los españoles nacidos en España, lo que contribuyó también a la generalización del uso de los términos "América Latina," "Latino Americano," y "Latino," los cuales significaban un rechazo a la presencia colonizadora de España.

"América Latina," título acuñado y promovido por los enemigos de España, vino así a identificar permanentemente y hasta nuestros días a la extensa región ubicada al sur de EEUU, formada por las naciones que se desarrollaron a partir de las colonias de España, Portugal, y Francia. A causa de que estas potencias europeas usaban idiomas derivados del Latín (español, portugués, y francés), el nombre que los franceses impusieron tuvo aceptación, supuestamente por su carácter inclusivo y a causa del movimiento independentista de las colonias americanas de España. Es importante aclarar que Belice y Guayana fueron colonizadas por los británicos, y su idioma oficial es el inglés. Surinam fue cedida por los ingleses a los neerlandeses, y el idioma oficial es el neerlandés.

El uso del término Latino ha llegado a popularizarse y oficializarse en EEUU para identificar a personas provenientes de México, el Caribe, Centro y Sudamérica, o de alguna otra nación donde se hable el español, y desde luego, a los descendientes de los ciudadanos mexicanos que permanecieron en los territorios anexados a EEUU tras la guerra con México, y asimismo a los hijos de inmigrantes de América Latina nacidos en suelo estadounidense. (...)

<http://www.mexico.com/lapalabra/index.php?method=una&idarticulo=17438>



ACTIVIDAD

- Repensa la pregunta anterior y contesta: ¿por qué "latino"?
- ¿Qué países de Europa también pueden ser considerados latinos? ¿Por qué?
- ¿Qué países han influido en la "unificación" de América bajo el mismo nombre?
- ¿Cómo se dio este proceso?
- ¿Cuáles son las diferencias entre los países latinos de Europa y los de América?
- ¿A quién se denomina latino en EEUU? ¿Cuál es el valor de esta palabra allá?
- ¿Por qué imaginas que sea así? ¿Qué opinas?

¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?



PARA DEBATIR

Ya sabemos el porque del término Latino, pero...

- ¿Por qué "americanos"?
- ¿Sabes por qué nuestro continente se llama América y no Colombia?
- ¿Quién fue Américo Vespuccio?
- ¿Dónde vivió?
- ¿Por qué vino a América? ¿Sabía adonde iba?
- ¿Cómo estaba Europa en esa época?



■ Américo Vespuccio. Fonte: www.es.wikipedia.org/wiki/Image:Amirigo_Vespucci.jpg

Américo Vespuccio nació en Florencia en 1454. En 1491, fue a vivir en Sevilla, capital del Nuevo Mundo. Allí se puso al servicio del mercader, Giannotto Berardi, uno de los principales armadores y aprovisionadores de los barcos de Cristóbal Colón. En Sevilla, Vespuccio comenzó a alimentar la idea de marchar a las Indias, recién descubiertas. Berardi estaba encargado de preparar una expedición a ellas y en esta tarea estaba cuando murió. Maravillado por los relatos de Colón - para quién trabajó arduamente en la fabricación de embarcaciones de sus otras expediciones - Vespuccio decidió ingresar, como navegante, en la aventura que comandó Alonso de Ojeda, en 1499. Era una flota española de cuatro naves que pretendía seguir la ruta del tercer viaje de Colón. En junio del año 1500, y tan pronto como regresó de esa primera expedición, Vespuccio quiso convencer a la corte española de la necesidad de realizar un nuevo viaje. Sin embargo, no contó con el apoyo esperado de España. Así fue que sin dudarlo, se puso a servicio del rey Manuel de Portugal, quien lo respaldó en su segunda

travesía. El navegante italiano partió de Lisboa el 13 de Mayo de 1501 y viajó durante dieciséis meses con tres naves. En agosto dieron con tierra firme, donde, al parecer, llegaron a la zona comprendida entre Ceará y Río Grande del Norte. Fue en 1507 cuando el Nuevo Mundo empezó a ser conocido como América.

Vespuccio escribió varios de sus relatos de viaje en forma de carta. Sobre América escribió especialmente sobre su experiencia en la costa atlántica, las excelencias de la tierra, la proximidad de éste con un paraíso y las costumbres y ritos indígenas.

Sobre el hecho de llamarse América, esta iniciativa la tomó el destacado humanista alemán Waldseemüller, llamado Hylacomylus,

quien dos años después de la muerte de Colón, además de reescribir las cartas de Vesputio, les añadió un planisferio que incluía los países descubiertos, completamente separados de Asia. En 1507 Waldseemüller publicó las "Quattuor Americi navigationes" y su propia "Cosmographiae introductio" como anexo al "Atlante" de Ptolomeo. En esta cosmografía, el alemán sugirió que el continente del Sur se denominara tierra Americus, o América, por Américo Vesputio, que lo había descubierto. Esto, sumado al error introducido en el mapa, fue causa de que el nuevo continente fuera conocido con el nombre de América, derivado del de un nombre que sólo exploró lo que otros habían descubierto.

Años más tarde, Waldseemüller se dio cuenta de su error, pero ya era tarde, América ya era conocida por su nombre. Inicialmente, esta denominación correspondía sólo a América del Sur. La central y la del norte se añadieron tiempos después.



ACTIVIDAD

Si estamos en el mismo continente, bajo el mismo nombre...

- ¿Por qué no estamos más unidos?
- ¿Por qué muchos no consideran Brasil un país latino?
- ¿Qué opinas? ¿Por qué?
- ¿Para ti tienen sentido estas diferencias? ¿Por qué?



PARA DEBATIR



- ¿Es así la gente de Brasil? ¿Y la gente de Hispanoamérica? ¿Por qué pensamos así?

¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?

ANEXO 6

Lei que co-oficializa outras línguas oficiais em território Brasileiro



ESTADO DE SANTA CATARINA
CÂMARA MUNICIPAL DE ANTÔNIO CARLOS
Rua Saul Antônio Scherer-07 sala 06, Centro- Fone/Fax: (48) 3272-1613
CEP: 88180-000 www.cmac.sc.gov.br

PROJETO LEGISLATIVO 132/2010

“Dispõe sobre a co-oficialização da língua Hunsrückisch no Município de Antônio Carlos e a inclusão da disciplina de estudo da Língua no currículo escolar nas escolas da rede municipal de ensino”.

EDSON LAIR DECKER, Presidente da Câmara Municipal de Antônio Carlos, no uso de suas atribuições legais, faz saber a todos os habitantes deste Município, que a Câmara Municipal aprovou a seguinte Lei:

Art. 1º A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Parágrafo Único – Fica instituído o Hunsrückisch como língua co-oficial no Município de Antônio Carlos.

Art. 2º O *status* de língua co-oficial estabelecido por esta lei, obriga o Poder Público Municipal a incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua nas escolas da rede pública municipal.

§ 1º *Fica o poder executivo municipal responsável pela criação e estruturação da disciplina de Língua Hunsrückisch no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na forma admitida pelos Art.26 e 28 da Lei Federal 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação.*

§ 2º *O ensino da Língua Hunsrückisch nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que integram a Rede Estadual de Ensino, que se localizam no município de Antônio Carlos, é facultativo e poderá ser realizado através de convênio entre o Município e o Estado.*

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, ficando o poder Executivo Municipal responsável pela regulamentação desta lei e elaboração de leis complementares que porventura sejam necessárias.

Art. 4º Ficam revogadas as disposições em contrário.

Antônio Carlos, 09 de fevereiro de 2010.


Altamiro Antônio Kretzer
Vereador