

Marta Maria Simionato

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DIÁSPORA DA
LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM
CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO SUL DO
BRASIL**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutor em Educação
Orientador: Professora Doutora Nilcéa
Lemos Pelandré

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

SIMIONATO, Marta Maria

O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola:
um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil [tese] /
Marta Maria SIMIONATO; orientadora, Nilcéa Lemos PELANDRÉ –
Florianópolis, SC, 2012.

291p. ; 21cm

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Bilinguismo. 4. Formação de
professores. I. PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DIÁSPORA DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/06/2012

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Loremi Loregian-Penkal (UNICENTRO/PR-Examinadora)

Dra. Maristela Pereira Fritzen (FURB/SC-Examinadora)

Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz (UFSC-Examinadora)

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC-Suplente)

Dra. Regina Chicowski (UNICENTRO/PR-Suplente)

Handwritten signatures:
Loremi Loregian-Penkal
Maristela Pereira Fritzen
Maria Izabel de Bortoli Hentz
Nelita Bortolotto
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Regina Chicowski

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2019

MARTA MARIA SIMIONATO
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2012

Dedico

às crianças e à professora com quem experimentei uma alegre temporada de frio, chuva, sol radiante; que me acolheram e me aceitaram demonstrando o mais puro sentimento de afeto e carinho. Devo a vocês a dádiva de ter aprendido na prática o devir.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Nilcéa Lemos Pelandré, pelo exemplo de ser humano, pela competência, sensibilidade e parceria. A quatro mãos construímos esta tese. Serei sempre grata.

À minha amiga Regina, pelas palavras de sabedoria, sempre pronta a me ajudar.

Às professoras Maristela Pereira Fritzen, Loremi Loregian-Penkal, Maria Izabel de Bortolli Hentz e Isabel de Oliveira Monguilhott, pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação e pelos conhecimentos que me possibilitaram para a reconstrução do texto.

Às professoras Nilcéa Lemos Pelandré (orientadora), Maristela Pereira Fritzen, Loremi Loregian-Penkal, Maria Izabel de Bortolli Hentz, Nelita Bortolotto, Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Regina Chicovski, pela participação na banca de defesa desta tese.

À professora Soely Bettes, sempre prestativa, pessoa a quem admiro muito, responsável pela revisão final da tese.

À Andressa e à Rosa, minha irmã, pela tradução do resumo para o espanhol.

À Cibele, pela revisão do resumen.

Ao Edmilson, pela tradução do abstract.

À minha irmã Dirce, pela leitura dos primeiros escritos da tese.

À querida Marizete, pela grande amizade que construímos durante a realização do doutorado e que muito me auxiliou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem compartilhado comigo seus conhecimentos, saberes e experiências.

À Rose, à Cuca e à Paula, pela amizade.

À UNICENTRO, pelas condições proporcionadas para a realização do doutorado.

Às companheiras do DEPED/I, com quem sempre posso contar.

Ao Grupo de pesquisa LILIUCRA - Língua, História e Literatura Ucraniana, ponte para a emergência desta pesquisa.

À Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, em especial a Ana, Ione, Nilce, Maria Helena e às demais pessoas que viabilizaram e abriram os caminhos para que a pesquisa se concretizasse.

À coordenadora, às professoras e equipe de apoio administrativo e pedagógico da escola pesquisada, pela atenção e carinho que sempre me dispensaram.

Às alunas do Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Prudentópolis, por terem me proporcionado os primeiros contatos com o contexto da pesquisa.

À Cecília, ao Irineu e à Elvira, pela tradução dos textos do ucraniano para o português.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, por ter me oportunizado o acesso ao conhecimento científico de modo gratuito.

Ao CNPq, pela bolsa que me permitiu estudar em instituição distante da cidade onde resido.

Às minhas queridas irmãs Rosa, Helena, Leda, Dirce, Maria Luiza e ao meu irmão Altair dos quais cuidei e a quem ensinei, quando pequenos (por ser a irmã mais velha), e com quem aprendi o verdadeiro sentido das palavras: amor, fraternidade e cooperação.

Às minhas queridas sobrinhas e aos sobrinhos Marcela, Simone, Fernanda, Carolina, Mariana, Maria Clara, Artur e Pedro, a quem tenho muito apego e dos quais me orgulho.

À minha querida mãe, exemplo de vida, de luta e perseverança, mulher incansável, que aos setenta e quatro anos continua lutando pela família e por um mundo melhor.

Ao meu querido Pai (*in memorium*), meu primeiro professor, quem me alfabetizou, ensinou a cantar, a declamar poesias, a contar histórias, a rezar, pelo exemplo de humildade e respeito aos semelhantes.

Ao querido Antonio, companheiro de todas as horas, nas viagens de idas e vindas, em todos os tempos e lugares, pela parceria e segurança que me proporciona constantemente.

Quando acreditamos ter atingido algum cerne, descobrimos que o cerne é mais adiante, e quando, enfim, chegamos mais adiante, percebemos que ainda não era o verdadeiro cerne, a essência, um trabalho de criação e de invenção. (DERRIDA, 1995, p.207).

RESUMO

A presente pesquisa teve como meta precípua o estudo do processo de alfabetização em uma comunidade escolar localizada em contexto de imigração ucraniana, em Prudentópolis, na região centro-sul do Paraná, onde se concentra o maior número de descendentes de ucranianos do Brasil. Investigamos, na comunidade, o contexto linguisticamente complexo vivenciado por uma turma de crianças em processo inicial de alfabetização e sua professora, também descendente de ucranianos. Nossa permanência, pelo período de um ano letivo, junto aos participantes possibilitou o desenvolvimento de pesquisa de abordagem etnográfica. As crianças do estudo caracterizavam-se em sua maioria (quando ingressaram à escola nesse ano de 2009) bilíngues do ucraniano português ou monolíngues do ucraniano. Observamos e registramos, em diário de campo e por meio de gravações em áudio, as ações pedagógicas da professora e as interlocuções com as crianças em sala de aula. Gravamos, ainda, entrevista com a professora e desenvolvemos quatro rodas de conversa com os estudantes, para complementar a coleta dos dados. Além disso, participamos também de eventos, como: missa, hora cívica, festejos de Páscoa e outras atividades do dia das crianças. O contato com outros membros da comunidade e da escola também foi significativo, pois gerou informações importantes. Os dados de pesquisa foram interpretados a partir do referencial teórico que teve como pressupostos os estudos de Bakhtin e seu Círculo (1993, 1997, 1998, 1999 e 2003a e 2003b), notadamente sobre a linguagem, e de Vygotski (1989, 1998 e 2003) sobre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. As discussões teóricas sobre multiculturalismo, bilinguismo, letramento foram desenvolvidas com base em autores como Cavalcanti (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Maher (1998, 2007) e outros. Por conseguinte, a compreensão defendida nesta pesquisa diz respeito à (des)construção da identidade cultural e linguística de crianças e à formação de professores que atuam em contexto de educação bilíngue e multicultural. Advogamos, ainda, em defesa de formação para a docência que contemple o domínio, pelo professor, de conhecimentos da língua falada pelo grupo étnico de imigração e de metodologias específicas para o ensino de crianças pertencentes a essa diversidade sociocultural e linguística. Nesse sentido, os resultados a que chegamos indicaram que a língua ucraniana falada na comunidade e usada como língua social adentra à escola pelos falares das crianças e da professora, porém, ali, pouco espaço encontra para reverberar-se e, aos poucos, vai caindo em desuso, e a

obrigatoriedade da alfabetização em língua portuguesa, sem levar em conta essa situação específica, desestabiliza a aprendizagem das crianças monolíngues do ucraniano, causando a diáspora dessa língua materna.

Palavras-chave: Alfabetização. Bilinguismo. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aims the study of the alphabetization process at a scholar community, located in an Ukrainian immigration context, at Prudentópolis, in the south-center of Paraná state which concentrates the biggest number of Ukrainian descendants in Brazil. It was investigated at this community, the complex linguistic context experienced by a group of children at the beginning of the alphabetization process and its teacher, who is an Ukrainian descendant as well. The one school year stay, together to the participants, enabled the development of the ethnographic boarding research. The children of this study, were in majority, (when started attending school at the year of 2009) bilingual speaking Ukrainian and Portuguese or monolingual speaking Ukrainian. It was observed and registered in the field diary and by audio recording, the teacher's pedagogical actions and the interlocutions with the children in the classroom. Also, it was recorded an interview with the teacher and performed four rounds of conversation with the students to complement the data collection. Besides, also participated of events like church service, civic hour, Easter celebration and several others of the children's daily activities. The contact with other members of the community and of the school was significant as well because it raised some important data. The research data was interpreted by the theoretic referenda which had the presupposed Bakhtin and his circle (1993, 1997, 1998, 1999 e 2003a e 2003b) and Vygotski (1989, 1998 e 2003) studies about apprenticeship and development at the historical and cultural perspective. The theoretical discussions about multiculturalism, bilinguals and lettering were developed based in authors like Cavalcanti (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Maher (1998, 2007) and others. Consequently, the comprehension defended in this research relates to the (mi) construction of the children's cultural and linguistic identity and the formation of teachers which act in a bilingual and multicultural education context. To the formation of this teacher, it's necessary knowing the language spoken by the ethnic group immigrant and specific methodologies to the teaching of the children that belong to this linguistic and sociocultural diversity. The results show that the Ukrainian language spoken in the community and used as social language enters in the school by the students and the teacher, but as it encounters few space there, soon is unused and the obligation of the alphabetization in the Portuguese language, without taking account this

specific situation destabilizes the learning by the Ukrainian monolingual children, causing the diaspora of this mother language.

Key-words: Alphabetization. Bilingual. Formation of teachers.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal el estudio de la alfabetización en una comunidad escolar ubicada en el contexto de inmigración ucraniana en Prudentópolis, en la región centro-sur de la provincia de Paraná, donde se encuentra el mayor número de descendientes de ucranianos del Brasil. Investigamos la comunidad, el contexto lingüístico complejo experimentado tanto por un grupo de niños en proceso inicial de alfabetización cuanto por su maestra, también descendiente de ucranianos. Nuestra estancia por un año escolar junto a los participantes permitió el desarrollo de un estudio de abordaje etnográfico. Los niños del estudio se caracterizaron, en su mayoría (cuando ingresaron a la escuela en el año de 2009), bilingües en ucraniano y portugués o monolingües en ucraniano. Hemos observado y registrado en el diario de campo y por medio de grabaciones de audio las acciones pedagógicas de la maestra y los diálogos con los niños en el aula. Registramos entrevista con la maestra y desarrollamos cuatro ruedas de conversación con los estudiantes para complementar la recolección de los datos. Además de esto, participamos, también, de eventos tales como misa, celebraciones cívicas, festejos de pascua y otras actividades de los niños. El contacto con otros miembros de la comunidad y de la escuela fue importante porque generaron muchos datos importantes. Los datos de la presente investigación fueron interpretados a partir de los aportes teóricos que tenían como presupuesto los estudios de Bakhtin y su círculo (1993, 1997, 1998, 1999 y 2003a y 2003b), especialmente acerca del lenguaje y, Vygotski (1989, 1998 y 2003), acerca del aprendizaje y el desarrollo en la perspectiva histórico-cultural. Las discusiones teóricas acerca del multiculturalismo, el bilingüismo y la alfabetización se desarrollaron con base en autores como Cavalcante (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Maher (1998, 2007) y otros. Así, la comprensión defendida en esta investigación se refiere a la construcción de la identidad cultural y de la diversidad lingüística de los niños y la formación de los docentes que trabajan en el ámbito de la educación multicultural y bilingüe. Defendemos, aún, la formación de profesores que incluya el dominio, por el profesor, de los conocimientos de la lengua hablada por el grupo étnico de inmigración y de metodologías específicas para enseñar a los niños que pertenecen a la diversidad sociocultural y lingüística del contexto estudiado. En consecuencia, los resultados nos indican que el idioma ucraniano que se habla en la comunidad y que se utiliza como lengua adentra en el

discurso social de la escuela por el maestro y los niños, pero hay poco espacio para reverberar y, poco a poco, cae en desuso, así como la obligación de la alfabetización en portugués, sin considerar la situación específica del aprendizaje de los niños monolingües en ucraniano, causa la diáspora de esa lengua materna.

Palabras clave: Alfabetización. El bilingüismo. Formación de profesorado.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - NORMAS ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - RODAS DE CONVERSA E OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	263
APÊNDICE B - REALIDADE LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS QUE INGRESSARAM NO PRIMEIRO ANO - 2009.....	265
APÊNDICE C - RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES E SUAS RESPECTIVAS FORMAÇÕES - 2009	266
APÊNDICE D - SITUAÇÃO BILÍNGUE DOS PROFESSORES - 2009	267
APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS 59 ESCOLAS RURAIS PESQUISADAS - 2009.....	268
APÊNDICE F - CONTEXTOS EM QUE OS PROFESSORES PESQUISADOS APRENDERAM O UCRANIANO	269
APÊNDICE G - ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA PARA AS QUAIS USAM O UCRANIANO	270
APÊNDICE H - SITUAÇÕES EM SALA DE AULA, NAS QUAIS OS PROFESSORES SE RELACIONAM COM ALUNOS QUE SÓ FALAM UCRANIANO	271

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – REGIÕES DA GALÍCIA E DA BUCOVINA	272
ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS NO PARANÁ	273
ANEXO C – MAPA DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ	274
ANEXO D - IGREJA NOSSA SENHORA DO AMPARO - IGREJA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO – IGREJA NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO.....	275
ANEXO E – PÊSSANKAS.....	276
ANEXO F – IGREJA DE NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO CONCLUÍDA EM 1959	277
ANEXO G – ALFABETO CIRÍLICO UCRANIANO.....	278
ANEXO H – MAPA DAS COMUNIDADES UCRANIANAS DE PRUDENTÓPOLIS	280

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	13
2 BREVE HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO BRASIL E NO PARANÁ	21
2.1 A VINDA E A FIXAÇÃO DE RESIDÊNCIA PELOS IMIGRANTES UCRANIANOS NO SUL DO BRASIL	25
2.2 O RITO CATÓLICO UCRANIANO NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DO IMIGRANTE	29
2.3 A VIDA SOCIOCULTURAL E A EDUCAÇÃO DOS MIGRANTES UCRANIANOS EM PRUDENTÓPOLIS E REGIÃO	39
2.4 VALORES ATRIBUÍDOS À LEITURA E À ESCRITA PELOS DESCENDENTES DE UCRANIANOS	43
2.5 O ABRANDAMENTO DO USO DA LÍNGUA UCRANIANA	49
3 BILINGUISMO E ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO	52
3.1 BILINGUISMO NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	60
3.2 A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR PARA ATUAR EM COMUNIDADES DE MINORIAS LINGUÍSTICAS E BILÍNGUES	64
3.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL	77
3.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	86
3.5 LÍNGUA E IDENTIDADE: ALGUNS ACHADOS PARA A COMPOSIÇÃO ÉTNICA	92
4 O EDUCADOR BRASILEIRO E SUA CAMINHADA DE FORMAÇÃO	100
4.1 A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO BRASIL REPÚBLICA	106
4.2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	114
5 FEITOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA ETNOGRÁFICA	123
5.1 O AMBIENTE DA PESQUISA	126
5.2 ALUNOS E PROFESSORA: SUJEITOS DA PESQUISA	127
5.2.1 A comunidade	131
5.2.2 A comunidade escolar	132
5.2.3 A sala de aula	134

5.3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO – A COLETA DE DADOS E OS INSTRUMENTOS	135
6 MODOS DE DIZER NA LÍNGUA UCRANIANA E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	137
6.1 A LÍNGUA UCRANIANA DA ESFERA FAMILIAR COMO MEDIADORA DAS INTERLOCUÇÕES EM SALA DE AULA	137
6.2 NO LABIRINTO DA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: O PERCURSO QUE FAZIAM A PROFESSORA E AS CRIANÇAS .	155
7 ALUNOS E PROFESSORA: COMO SE CONSTITUÍAM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	191
7.1 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA ALFABETIZADORA	210
7.1.1 Escolhas metodológicas para alfabetizar.....	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES	242
REFERÊNCIAS	249

1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos uma discussão centrada no principal foco desta pesquisa: o processo de alfabetização em Língua Portuguesa, em contexto de bilinguismo português/ucraniano. A língua em questão, tratada nesta tese por língua ucraniana minoritária, foi assim denominada por pertencer ao contexto sociolinguisticamente complexo de línguas minoritárias de imigração no Brasil e por constatarmos a coerção que essa língua sofre na comunidade pesquisada.

A comunidade geolinguística estudada pertence a uma escola localizada na zona rural do município de Prudentópolis¹. Para este estudo, consideramos o significativo número de usuários da língua orolocal² (ucraniana) e a função dessa língua e seu uso na comunidade. A pesquisa emergiu por considerarmos essa comunidade de minoria linguística um campo de investigação relevante, o que nos levou a estudar o bilinguismo português/ucraniano como fenômeno social nas práticas de alfabetização inicial em escola rural de descendentes de ucranianos no Brasil, onde circulam as duas línguas. Para compreender o fenômeno do bilinguismo, buscamos os fundamentos de Grosjean (1982), Hamel (1983, 1984, 2003), Martin-Jones (1990), Cavalcanti (2001), Maher (2007) entre outros. E, para entender as relações entre o bilinguismo e o monolinguismo em processo de alfabetização de crianças, recorreremos principalmente a Cavalcante (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007). Esses autores entendem como minoritárias as línguas que não fazem parte daquelas de prestígio faladas no Brasil, porém são faladas por expressivas comunidades, mas não ocupam o *status* de língua oficial do país. Signorini e Cavalcanti (1999) identificam outros grupos de minorias linguísticas como as nações indígenas, os grupos de fronteiras, as comunidades de surdos e, por extensão, as maiorias tratadas como minoritárias, falantes de variedades desprestigiadas do português.

Os sujeitos desta pesquisa foram uma turma de crianças de uma escola rural da comunidade, já mencionada, filhas de descendentes de imigrantes ucranianos, as quais algumas falavam/entendiam apenas a

¹ Prudentópolis – Município situado na região centro-sul do Paraná, distante 200 km da capital, Curitiba.

² Ogliari (1999) faz uso do termo orolocal para designar a língua ucraniana usada na comunicação falada.

língua ucraniana, portanto, eram monolíngues ao ingressar na escola; outras falavam o português e o ucraniano, eram bilíngues; e a professora, falante/escrevente das duas línguas. Visamos nesta pesquisa a compreender o processo de alfabetização em língua portuguesa dessas crianças falantes da língua ucraniana e do bilinguismo ucraniano-português. Foi analisada, tanto a presença da língua portuguesa quanto a da língua ucraniana no processo de alfabetização, pois algumas crianças precisaram aprender o português para serem alfabetizadas. É nessa região do Paraná, Prudentópolis, que se concentra o maior número de descendentes de ucranianos, com características marcantes de preservação da língua e da cultura ucraniana.

Nossa inserção na escola aconteceu por exercermos a docência no Curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado de Prudentópolis, pertencente à UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná. Nessa área de abrangência da UNICENTRO, localiza-se a maior comunidade de descendentes de ucranianos do sul do Brasil, como já mencionamos anteriormente. Por meio de nossa prática docente, tomamos conhecimento da situação de bilinguismo pelos dados levantados pelas alunas do curso de Pedagogia, quando estas, em sala de aula, falavam sobre os conflitos e impasses por elas vividos nas escolas rurais onde atuavam, na sua maioria, escolas multisseriadas, momento em que se deparavam com crianças no primeiro ano de escolaridade que falavam somente a língua ucraniana.³

Nos anos de 2004 a 2007, quando acompanhamos os estágios das alunas, tivemos a oportunidade de conhecer essas escolas e turmas do meio rural que apresentaram a situação descrita pelas alunas/professoras. Na época, juntamente com algumas alunas, falantes do ucraniano, realizamos atividades durante o estágio para tentar minimizar dificuldades que elas encontravam naquelas turmas. Com essa experiência, passamos a conhecer um pouco mais da cultura local, participando de algumas atividades da etnia e fomos, então, compreendendo a complexidade do contexto vivido pelas professoras alfabetizadoras.

³ A UNICENTRO está localizada na região central e centro-sul do Paraná, tem sua sede em Guarapuava. Conta com os *campi* de Irati, em Irati, e CEDETEG, em Guarapuava, além de vários *campi* Avançados e Extensões, ampliando a sua descentralização pelas regiões. Tornou-se Universidade em 1990 (Fonte: UNICENTRO, 2011).

Quanto mais interagíamos com o grupo, mais conhecíamos as crianças daquelas escolas e cada vez mais nos inquietávamos com a problemática que envolvia alunos e professores no processo inicial de alfabetização naquele contexto. Gradativamente fomos conhecendo outros professores do município, e algumas alunas passaram a dirigir escolas da localidade, ocorrendo assim uma maior aproximação com a Secretaria Municipal de Educação, o que veio facilitar o acesso às escolas e aos demais professores da Rede Pública Municipal.

Para que pudéssemos ter certeza da viabilidade da pesquisa, fizemos um mapeamento da realidade sociocultural e linguística das escolas do município, a partir da aplicação de um questionário aos professores da rede. Com base nos resultados desses questionários, a serem apresentados abaixo, identificamos que o contexto pesquisado seria o propício para compreendermos as nuances que permeiam essa comunidade de imigração. Uma comunidade centenária, com necessidade de formação continuada e diferenciada aos seus professores para atender às crianças de descendência ucraniana e, também, àquelas vindas de outros universos socioculturais minoritários.

O questionário aplicado aos professores da rede municipal rural de Prudentópolis—revelou a situação do bilinguismo (ucraniano/português) de alunos e professores. Foram pesquisadas todas as 59 escolas rurais do município. Do número total de professores, 138, 102 responderam ao questionário. O total de alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental era de 2.213. Ingressaram, no 1º ano, em 2009, 750. Os alunos que falavam somente o português, mas entendiam o ucraniano, eram 586; os que falavam as duas línguas eram 625; os que falavam somente a língua portuguesa, 984; os que falavam somente o ucraniano quando ingressaram na escola, portanto, no 1º ano, em 2009, eram 18. Quanto à situação de bilinguismo, dos 102 professores que responderam ao questionário, 48 falavam o ucraniano e, desses, 25 também liam e escreviam em ucraniano; cinco entendiam mas não falavam o ucraniano e apenas 37 não falavam nem entendiam o ucraniano.⁴

Esses dados também nos levaram a realizar algumas pesquisas focando esse universo escolar e algumas delas foram publicadas em

⁴ No apêndice B, apresentamos um gráfico retratando a realidade linguística das crianças que ingressaram no primeiro ano e no apêndice D, a situação bilíngue dos professores.

parceria com alunas do Curso de Pedagogia da UNICENTRO⁵. Além disso, mantivemos conversas sobre essa questão com autoridades educacionais (Núcleo Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação) da época sobre a necessidade urgente de implantação de políticas públicas curriculares e de formação de educadores para o cenário que havíamos encontrado. As respostas inconsistentes às nossas angústias reafirmavam a certeza de que tínhamos pela frente um *locus* importante de pesquisa.

Portanto, para compreendermos o processo de alfabetização de crianças bilíngues, foi preciso, ainda, contextualizar e historiar a criação das primeiras escolas para descendentes de ucranianos em Prudentópolis, relacionadas à chegada dos missionários ucranianos ao Brasil, em 1889. Segundo Burko (1963), esse povo recém-chegado da Ucrânia só conseguiria superar as dificuldades de alimentação, saúde e moradia que estavam vivendo e constituir uma vida digna em solo brasileiro, se encontrassem apoio na força espiritual da fé cristã.

O contexto multicultural e o universo bilíngue de crianças descendentes de ucranianos, que ingressaram nas turmas de alfabetização da comunidade escolar, ora descrita, foi por nós conhecido inicialmente pelo contato com dirigentes de ensino e professores da escola. Assim que definimos a turma a ser pesquisada, no início do período letivo de 2009, estabelecemos uma rotina para seu acompanhamento e passamos a observar as atividades de sala de aula da professora e das crianças, três dias por semana, em período integral, durante todo o ano letivo.

Abordamos também, na pesquisa, o fenômeno da expropriação, da não permanência, uso e valorização das línguas minoritárias em decorrência de movimento que surgiu oficialmente no Brasil com as Campanhas de Nacionalização no período do Estado Novo (1937-1945)⁶, cujos efeitos ainda perduram.

O objeto de pesquisa, o processo de alfabetização de uma turma de crianças monolíngues em ucraniano, bilíngues em ucraniano e

⁵ Destacamos: *Educação, cultura e linguagem: a comunidade ucraniano-portuguesa de Prudentópolis/PR* (SIMIONATO, 2004) e *A presença da cultura e da língua ucraniana na aquisição de leitura por crianças bilíngues* (SIMIONATO; MESKOW, 2007).

⁶ Período do Estado Novo – de 1937 a 1945, no governo de Getúlio Vargas. Esse período culminou com a proibição do ensino das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, em defesa do nacionalismo (SAVIANI, 1999).

português e monolíngues em português, levou-nos às seguintes indagações:

Como se constituiriam (alfabetizados/não-alfabetizados) os sujeitos da pesquisa, na sua maioria bilíngues, professora e alunos, no decorrer do processo de alfabetização em língua portuguesa? Como a professora desenvolveria o processo de alfabetização em língua portuguesa frente a um grupo de alunos bilíngues? Que fatores interviriam nas escolhas teórico-metodológicas e nas práticas da professora alfabetizadora em contexto bilíngue ucraniano/português? Como as crianças se constituiriam no processo de aprendizagem, considerando aquelas que falam somente o ucraniano, as que não falam o ucraniano e as que falam as duas línguas? Que sentido/significado as crianças atribuiriam à alfabetização e à língua ucraniana?

Para responder e aprofundar essas questões, desenvolvemos investigação de caráter etnográfico cujos objetivos específicos apresentamos a seguir: investigar como a professora desenvolvia o processo de alfabetização, em língua portuguesa, frente a um grupo de alunos predominantemente bilíngues; analisar como se dava a interlocução nesse processo de alfabetização e que sentido as crianças atribuíam à alfabetização em língua portuguesa; compreender como as crianças constituíam-se no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, em língua portuguesa, considerando aquelas que falam somente o ucraniano, as que falam as duas línguas e as que falam somente o português; investigar os modos de constituição dos alfabetizandos, falantes/ ouvintes, aprendizes da língua portuguesa; analisar como se deu a formação da professora alfabetizadora; desvelar as concepções de alfabetização subjacentes à prática docente e aos modos de constituição da identidade da professora.

Definidos os objetivos e, após o contato com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, em 2008, obtivemos a assinatura do termo de consentimento para a realização da pesquisa, pela então Secretária de Educação do Município. Em dezembro do mesmo ano, reunimo-nos na Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as coordenadoras pedagógicas e professoras, para um encontro com o grupo que havia se colocado à disposição para participar da pesquisa. Apresentamos a proposta e escolhemos dentre as turmas das respectivas professoras aquela que possibilitaria o desenvolvimento do estudo. Como já conhecíamos a professora, aluna do Curso de Pedagogia em anos anteriores, o contato tornou-se mais fácil.

Com as matrículas realizadas para o ano (2009), constatamos que a turma da professora Clara⁷ reunia as características da problemática em questão. Seleccionada a turma, iniciamos a pesquisa de campo no primeiro dia letivo – nove de fevereiro de 2009. Assim que adentramos à sala de aula, fomos informadas de que, dos 16 alunos matriculados, compareceram dez, dos quais um menino e uma menina falavam somente a língua ucraniana. A professora conversou com as crianças, apresentou-se e nos apresentou a elas. Depois, com a lista de nomes, foi chamando uma a uma para conhecê-las e para que se conhecessem também. Quando chamadas, algumas não se identificaram, outras não sabiam dizer o nome da comunidade onde moravam. A professora precisou falar em ucraniano para identificar algumas crianças vindas de outras comunidades de abrangência da escola.

Embora situada no âmbito da Educação, esta temática, a formação do professor e o bilinguismo em processo inicial de alfabetização, requer conhecimentos de outras áreas, como da Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Antropologia e da Filosofia, pelos aportes necessários à fundamentação teórica do objeto estudado.

Os dados da pesquisa de campo foram agrupados nas seguintes categorias para discussão e análise: interlocução/intervenção em sala de aula; educação bilíngue (hibridismo das línguas: portuguesa e ucraniana; estranhamento da língua portuguesa para as crianças que possuem a língua ucraniana como língua materna); constituição, linguagem e identidade da professora e alunos; formação do professor para a alfabetização em contexto de bilinguismo. As categorias mencionadas delinearão a construção e o desenvolvimento da tese.

No capítulo II, contextualizamos a pesquisa e discorreremos sobre o processo de imigração ucraniana no Brasil e no Paraná, no tocante aos processos de perda e manutenção da língua, identidade, religiosidade, cultura e escolaridade (alfabetização) e para isso recorreremos a autores como Zinco (1960); Strauss (1952); Burko (1963); Horbatiuk (1989); Boruszenko (1976, 1995); Martins (1995); Wachowicz (1995); Ogliari (1999); Nadalin (2001); Ramos (2006) e outros. Também nos serviu de fonte de consulta o Jornal *Prácia* (1988).

⁷ Clara – pseudônimo da professora participante da pesquisa. Também os estudantes, quando da apresentação de fragmentos de entrevistas ou do diário de campo, são apresentados por nomes fictícios. Fizemos a opção para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo III, tratamos da questão central do estudo, bilinguismo e alfabetização. Para compreender o bilinguismo, lançamos mão dos teóricos Ferguson (1959); Fishman (1967); Grosjean (1982); Hamel (1984); Hamel e Sierra (1983); Martin-Jones (1990); Lyons (1987); Vermes e Boutet (1989); Mello (1999) entre outros. Sobre as concepções de linguagem e de alfabetização, na perspectiva dialógica e histórico-cultural, tomamos como referência Kleiman (1995); Bakhtin (Volochinov) (1997); Kato et. al. (1997); Vigotsky (1998); Garcia (2001) e outros. Quanto à alfabetização intercultural e ensino da língua materna, na perspectiva do letramento, seja em contextos de monolinguismo ou bilinguismo, recorreremos principalmente a Soares (1989, 2004, 2006); Signorini (1998); Pelandré (2002, 2011); Bortoni-Ricardo (2004); Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (2007); Neves (2008); Cook- Gumperz (2008a, 2008b).

No capítulo IV, buscamos compreender a formação do professor, a constituição de sua identidade e profissionalidade, a partir de estudos realizados por Soares (1989); Vigotsky (1998); Correia; Saleh (2007); Charlot (2002); Nóvoa (1999); Freitas (2003); Tardif (2002, 2007); Moita Lopes (2002); Pimenta (1999).

No capítulo V, relatamos a trajetória metodológica, adotada nesta pesquisa, de caráter etnográfico. Realizamos análise interpretativista dos dados, de acordo com o que sugere Johnson (1992).

No capítulo VI, apresentamos a discussão dos dados coletados na entrevista realizada com a professora, nas rodas de conversa com as crianças e nas observações em sala de aula, considerando as categorias de análise mencionadas. Nessas categorias incluímos, ainda, discussão sobre a intervenção da língua ucraniana falada pelas crianças nas atividades domésticas, nas brincadeiras e nos ritos religiosos, no processo de alfabetização em língua portuguesa como mediadora das interlocuções em sala de aula, o silenciamento das vozes das crianças monolíngues do ucraniano, nesse processo, e os aspectos culturais e identitários que envolvem a comunidade pesquisada.

No capítulo VII, analisamos as situações vivenciadas em sala de aula, frente à temática da tese, discutindo a formação e a constituição da identidade da professora; a constituição da identidade das crianças no percurso do processo de alfabetização; as escolhas metodológicas da professora para alfabetizar em contexto de bilinguismo. Para isso, analisamos excertos das falas da professora, em entrevista gravada e nas interlocuções de sala de aula igualmente gravadas e registradas em diário de campo.

E, por último, apresentamos as considerações finais. Nelas trazemos reflexões sobre questões que envolveram a tese e sugestões à implantação de políticas públicas pertinentes à formação de professores para o trabalho em escolas que atendam a comunidades bilíngues.

2 BREVE HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO BRASIL E NO PARANÁ

Em fins do século XIX, mais precisamente no ano de 1895, milhares de famílias ucranianas, em razão das precárias condições econômicas de seu país, oprimidas e privadas de liberdade política e expostas à insegurança, viram-se forçadas a deixar sua Pátria, abandonando suas terras e procurando outros países para se refugiar onde pudessem viver em paz e preservar sua fé, costumes, tradições e cultura.

Segundo Burko (1963, p. 43), “foi D. Pedro II quem iniciou, com melhor sucesso, uma política migratória, destinada a trazer para o Brasil e conservar no país o elemento estrangeiro, útil à formação da nossa economia, quando não da raça brasileira”. Entre outros motivos, era preciso o braço do imigrado para que o país melhorasse na sua produção agrícola com o intuito de aumentar a exportação, uma vez que o Brasil importava mais que exportava. Sobre isso, Nadalin (2001, p. 65) afirma que “além de inovar ao que concerne ao sistema latifundiário, os imigrantes deveriam introduzir novas e produtivas técnicas agrícolas, ensinando-as aos habitantes da terra, junto com as virtudes do trabalho”. D. Pedro II, entre outras ações, estabeleceu, por meio de decreto⁸, a divisão das terras e a infraestrutura necessária para o estabelecimento dos imigrantes no Brasil. Para Ramos (2006), as campanhas feitas para atrair imigrantes europeus foram mediadas pelas companhias de navegação transoceânicas que, por meio de seus agentes de imigração, divulgavam as possibilidades de vida nova num país do novo mundo, o Brasil. Esses agentes conseguiram maior êxito nos países eslavos, uma vez que lá havia a maior concentração de camponeses considerados mais humildes e, sendo assim, ficava mais fácil convencê-los a buscar vida nova em outro território para fugir das represálias sofridas pelos russos e poloneses e da crise política e econômica que assolava aqueles países. Em síntese, “para as autoridades brasileiras do século XIX, a preocupação era apenas com o povoamento do Brasil para isso eram bem-vindos os imigrantes europeus de origem camponesa que se

⁸ O Decreto estabelecia que as colônias fossem divididas em lotes urbanos e rurais de diversas extensões, devendo esses últimos serem cedidos aos imigrantes por um preço modicíssimo, depois de livre escolha. Tais lotes deveriam ser ainda devastados, cercados e providos de uma casa provisória, de instrumentos agrícolas necessários e de sementes (BURKO, 1963, p. 43-44).

radicassem em pequenas propriedades” (NADALIN, 2001, p. 65, grifo do autor). Conforme relatos de imigrantes mais antigos, alguns agentes, por má-fé, passavam-se por herdeiros de tronos e prometiam dinheiro, fazendas, casas, gado, entre outras benesses para aqueles que saíssem do seu país e emigrassem ao Brasil.

Burko (1963) confirma que, no ano de 1880, o governo brasileiro iniciou uma grande ação imigratória cujo objetivo era colonizar o país, já que não podia mais contar com o braço escravo, devido à abolição da escravatura. Guérios (2007), em sua pesquisa de doutorado em Antropologia Social, fez vasto levantamento em arquivos escritos e falados acerca da vinda dos ucranianos para o Brasil e das condições sob as quais eles se estabeleceram nas colônias paranaenses.

Na concepção de Guérios (2007), quando as primeiras grandes levas de ucranianos deixaram a Europa rumo ao Paraná, nos anos de 1895 e 1896, eles eram conhecidos como rutenos, denominação que a Igreja Católica Romana e as autoridades do Império Austro-Húngaro usavam para denominar a população camponesa da religião Greco-católica que vivia na Província da Galícia, no extremo leste desse império (anexo A). Para incentivar o processo de vinda dos camponeses ucranianos para o Brasil, o governo brasileiro oferecia uma ajuda de custo de passagem e alimentação às famílias interessadas, desde os portos europeus até as localidades de colonização.

O historiador paranaense Romário Martins, em uma de suas obras, intitulada “História e Imigração no Paraná”, datada de 1995, apresenta a saga dos imigrantes ucranianos, ludibriados pelos agenciadores para chegar ao Brasil, na terra prometida, o Paraná. Dentre os agenciadores que atuaram na época para arrebatar trabalhadores de outros países para o Brasil, no afã de lucrar muito com a atividade, destacou-se o italiano conhecido como Gergoletto.

Martins (1995) comenta que Gergoletto apareceu na Galícia e, assim que os camponeses souberam da sua chegada, foi procurado por centenas deles, os mais pobres das aldeias da Ucrânia. Apresentava-se como Rodolfo Habsburgo, herdeiro do trono austríaco, em quem os camponeses analfabetos e semialfabetizados acreditaram na esperança de uma vida melhor. Gergoletto, naquela época, promoveu a propaganda da imigração para o Brasil e não se limitou somente a motivos de ordem

econômica, mas aos momentos de caráter sócio-político e às tendências de descontentamento da população ucraniana.⁹

O astuto agenciador, além de divulgar a existência de terras férteis e florestas em quantidade ilimitada, sem nada ser preciso ter que pagar, prometia casas de graça, gado, cavalos e dinheiro para as despesas iniciais dos colonizadores. O agente prometia fundar no Brasil o reino ruteno de Rodolfo, livre da nobreza polonesa e dos judeus. Antes da vinda dos ucranianos, vieram os poloneses e Gergoletto serviu-se do modelo de convencimento já utilizado para atrair imigrantes ucranianos, imitando uma propaganda similar à desenvolvida entre os poloneses sob o domínio da Rússia e da Prússia, em que anunciava uma nova Polônia no Paraná, sem perseguições russas e alemãs, prometida pelo político brasileiro, presidente da Província do Paraná, Visconde de Taunay¹⁰.

A partir de janeiro de 1895, com a vinda de milhares de camponeses ucranianos da região da Galícia para o Brasil, no decorrer de dois anos, até a época em que o governo brasileiro bancava a custa das passagens, abandonaram sua terra natal mais de cinco mil famílias que, em sua maioria (90%), fixaram-se no Paraná (anexo B). Além disso, muitas outras famílias ucranianas emigraram às próprias custas nos anos de 1897 a 1907.

A imigração ucraniana no Brasil ocorreu em três etapas. A primeira foi aquela em que milhares de ucranianos, sobretudo lavradores

⁹ Gergoletto aproveitou-se da crise social e econômica que assolava a Ucrânia para convencer os rutenos fragilizados e descontentes com suas condições de vida a se aventurarem em outras terras, no caso em solo brasileiro.

¹⁰ Alfredo d' Escragolle Taunay nasceu no Rio de Janeiro a 22 de fevereiro de 1843. Em 1870, terminada a guerra, Taunay retornou ao Rio de Janeiro; promovido a capitão, concluiu o curso de Engenharia Militar e assumiu interinamente a cadeira de Geologia e Mineralogia da Escola Militar. Em 1876, foi nomeado presidente da província de Santa Catarina (equivalente ao atual cargo de governador). Em 1880, lançou-se numa intensa campanha em prol do casamento civil, da libertação gradativa dos escravos, da imigração e da naturalização dos estrangeiros. Elegeu-se mais uma vez deputado, com mandato que se estendeu de 1881 a 1884. Em 1885, demitiu-se do exército e assumiu outra presidência de província, a do Paraná, onde aplicou sua política imigratória. Deixou o cargo em 1886 e elegeu-se senador. Nessa época, Taunay desfrutava de grande reputação política quanto literária. Conquistou a amizade de D. Pedro II, maior símbolo de prestígio no segundo Reinado. Disponível em: www.eeagorajose.kit.net/autores/viscondedeTaunay/molduraobras.htm. Acesso ao sítio em 20 jul./ 2010.

da Galícia e Bukovina, em consequência da superpopulação agrária e da decadente industrialização, bem como das más condições socioeconômicas, abandonaram as terras negras, assim chamadas por não serem produtivas, e transferiram-se para outros países, dentre os quais o Brasil.

A segunda imigração correu após a Primeira Guerra Mundial e os motivos foram sobretudo políticos, uma vez que a Ucrânia não ficou alheia aos movimentos liberais do século XIX na Europa. Já a terceira, em número menor, deu-se após a Segunda Guerra Mundial.

Em meio a todo tipo de dificuldades, os nacionalistas ucranianos trabalhavam arduamente para restabelecer os alicerces do seu Estado, proclamando, em 22 de janeiro de 1919, em Kiev, a unificação dos Estados Ucranianos numa só República. Entretanto, o governo que proclamou essa unificação não teve como mantê-la. No leste da Ucrânia, os russos estabeleceram seu controle. Quanto à Ucrânia do Oeste, era intenção da Conferência de Paz de Paris outorgar-lhe o direito de autodeterminação e governo próprio. Contudo, em 1923, foi reconhecida a soberania da Polônia sobre o território, causando grande êxodo dos ucranianos para o Ocidente. Finda a guerra, os ucranianos tiveram que resistir ainda à forte pressão dos aliados ocidentais que se comprometeram em repatriar todos os cidadãos soviéticos, sob a proteção da ONU que sustentou materialmente os refugiados. Os ucranianos conseguiram a imigração para o continente americano, a maior parte dos quais seguiu para os Estados Unidos, Canadá e Argentina. (MARTINS, 1995)

Pode-se dizer que a imigração ucraniana, acrescida de seus descendentes, atualmente, compõe-se de cerca de 250 mil pessoas, dentre as quais há operários, prisioneiros de guerra, refugiados políticos e soldados de outras formações militares que lutaram contra os russos. Quanto aos operários, eles foram trazidos de várias províncias da Ucrânia, radicando-se no Brasil, principalmente no Paraná.

Quando os imigrantes chegaram às terras brasileiras, a realidade era bem diferente da que fora prometida. Ogliari (1999, p. 62) comenta que os camponeses ucranianos “eram por vezes enganados pelos próprios agentes de imigração quando, por exemplo, embarcavam para São Francisco da Califórnia e desembarcavam em São Francisco do Sul, Santa Catarina”.

2.1 A VINDA E A FIXAÇÃO DE RESIDÊNCIA PELOS IMIGRANTES UCRANIANOS NO SUL DO BRASIL

Os primeiros imigrantes ucranianos, no Paraná, teriam sido oito famílias vindas em 1881, fixando-se na Colônia Santa Bárbara entre os municípios de Palmeira e Ponta Grossa. Entretanto, as maiores leva foram sem dúvida as de 1895, de 1896 e 1897, quando chegaram cerca de 20 mil imigrantes aos portos de Paranaguá, no Paraná, e de Santos, no estado de São Paulo. A maioria, vinda em 1896 e 1897, dirigiu-se aos municípios de Prudentópolis e Marechal Mallet. Esse número cresceu consideravelmente e, em meados do século XX, por volta de 1950, o grupo de imigrantes ucranianos tinha aproximadamente 40 mil imigrantes radicados no Paraná, embora muitos tenham sido vítimas de epidemias e outros infortúnios. Entre 1908 a 1914, houve outra chegada maciça de ucranianos, vindos da região da Galícia. A motivação dessa leva foi a construção da estrada de ferro São Paulo - Rio Grande do Sul, quando 18 mil pessoas (ucranianos) deixaram o seu país rumo ao Paraná (anexo C). Desse modo, até o início da Primeira Guerra Mundial, o número de imigrantes ucranianos elevou-se para 45 mil pessoas.

Martins (1995) informa que, segundo nota expressa nos boletins consultados e pelos levantamentos em arquivos¹¹ paroquiais e pesquisas em listas de imigrantes, calcula-se que o grupo étnico de descendentes de ucranianos no Brasil some cerca de 400 mil pessoas, 96,5% das quais já nascidas no país. Desse total, 81%, vivem no Paraná. Comunidades ucranianas são encontradas em cidades como Prudentópolis (75% da população), Curitiba, Apucarana, Guarapuava, Dorizon, Ivaí, Irati, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Roncador, União da Vitória e em outras m menor percentual.

Para a organização do imigrante, a imprensa escrita exerceu papel importante na descentralização das ações e divulgação da cultura letrada, imprescindível para os imigrantes ucranianos e poloneses que vieram para essa região. Destacamos aqui duas fontes ainda presentes no cotidiano dos leitores, descendentes de ucranianos. Os jornais *Prácia* e o *Missionário*, editados quase completamente em língua ucraniana. O

¹¹ Dados extraídos de documentos oficiais, arquivos das paróquias encontrados nos acervos do Município de Prudentópolis e Jornal *PRÁCIA*, publicado pela Editora dos Padres Basilianos de Prudentópolis, desde 1912. Já foram editados mais de seis mil números do *PRÁCIA* e mais de mil números do *MISSIONÁRIO*.

Prácia iniciou sua circulação semanal, em 1912, pelos padres Basilianos, para informar e divulgar a cultura e a língua ucraniana a toda a população de imigrantes e seus descendentes. Hoje, esse jornal é quinzenal e sua tiragem é de 2.700 exemplares. É editado em ucraniano, com duas páginas em língua portuguesa. Os leitores são os descendentes da imigração ucraniana no Brasil, como também descendentes que vivem em outros países.

O jornal mantém as características da época de sua fundação. O *Prácia* oferece aos seus leitores materiais de leitura religiosa e educacional, notícias da Igreja e do mundo e, principalmente, um noticiário seletivo em ucraniano e português dos acontecimentos religiosos, políticos e culturais da Ucrânia. O periódico esteve fora de circulação somente durante um breve período da Segunda Guerra Mundial, por ordem do então presidente Getúlio Vargas, que tinha proibido todas as publicações estrangeiras no Brasil.

O jornal *Missionário* Ucraniano, no Brasil, sob a redação do padre Rafael Krynytskyj, surgiu em 1911 e, nessa época, era editado somente em ucraniano. Hoje, é publicado mensalmente com uma tiragem de três mil exemplares/mês, segundo informações repassadas pelos responsáveis da gráfica dos padres basilianos em Prudentópolis.

Os fatos narrados possibilitaram inferir que a imigração ucraniana para o Brasil foi favorecida por interesses de ambos os países e pela esperança de os imigrantes encontrarem em terras brasileiras tudo o que haviam perdido no país de origem.

Guil e Felippi (2008, p. 14), “ao tratarem da crise na Europa, no final do século XIX, afirmam que a Itália e a Alemanha ainda estavam feridas pelas lutas de unificação. França e Espanha eram marcadas pelas revoluções internas, e Polônia e Ucrânia tentavam livrar-se da dominação russa e austríaca”. Aqui chegados, os imigrantes se organizavam em pequenas vilas rurais e, naquele espaço, com muitas dificuldades, levavam uma vida precária. Porém, a crença em vencer e melhorar de vida dava força para continuarem na luta e produzirem seu próprio sustento, uma vez que não tinham quase nenhum apoio e assistência do governo brasileiro. Assim, podemos dizer que a partir das dificuldades de sobrevivência que encontraram, os imigrantes ucranianos optaram por uma vida pautada na ordem, no trabalho e na fé.

Para Ogliari (1999), as características da dedicação ao trabalho e à religião podem ser observadas até os dias atuais, no perfil dos descendentes de ucranianos radicados no Paraná, especialmente em Prudentópolis e seu entorno.

O Paraná destacou-se como sendo um dos estados que mais recebeu imigrantes eslavos em nosso país, atribuindo-se a isso o clima frio de algumas regiões, especialmente a centro-sul, sua topografia em relevo, que muito se assemelha às regiões da Polônia e da Ucrânia, no leste europeu. Martins (1995, p. 143) diz que “há no estado do Paraná o espetáculo da diversidade, da complexidade”. Já Wachowicz (2001, p. 157) assegura que “provavelmente o Paraná seja o maior laboratório étnico do Brasil”, o que contribuiu sobremaneira para que a imigração europeia se concentrasse em algumas de suas regiões.

Ao desembarcarem em Curitiba, a maioria dos camponeses ucranianos foi encaminhada a Prudentópolis e outras cidades da região, porém, nem o Brasil tampouco o Paraná estavam preparados para receber e auxiliar os imigrantes que aqui chegavam¹². Prado Júnior (1974 *apud* OGLIARI, 1999, p. 69) aponta que os imigrantes ucranianos, vindos na primeira fase da imigração, encontraram “uma série de crises motivadas pelas transições por que o país passava, a transição da monocultura para a exportação de policultura de abastecimento, a transição do Império para a República e as efervescências políticas e sociais decorrentes dessa mudança”, o que os levou a um estado de desolação.

Com a Guerra do Contestado, no início do século XX, o Paraná sofreu ainda uma crise política e econômica que refletiu diretamente na vida dos imigrantes ucranianos. “O apoio ficou então bastante reduzido e eles tiveram que buscar alternativas de sobrevivência em condições precárias, ficaram largados, literalmente, à própria sorte” (OGLIARI, 1999, p. 70).

A maior parte das primeiras levas de imigrantes vindas ao Paraná foi encaminhada às terras pioneiras do segundo planalto paranaense. Ali realizaram todas as tarefas de desbravamento, a começar pela derrubada das matas para o plantio e estabelecimento de sua cultura. Foram anos árduos de trabalho e, após algum tempo, os colonos conseguiram produzir o suficiente para o seu sustento e para a comercialização. Entretanto, como essa produção não tinha possibilidade de expansão, eles a complementaram com o cultivo da erva-mate, que passou a fazer parte da economia da região.

¹² Os resultados do despreparo, do desconhecimento e da falta de infraestrutura elementar, de ambas as partes, foram muita fome, desolação, epidemias (tifo, malária), reimmigrações, vendas ou doações de filhos, bebedeiras, revoltas e morte de até 20 imigrantes ucranianos por dia (OGLIARI, 1999, p. 76).

Os ucranianos dedicaram-se à lavoura e à plantação de trigo. Segundo Horbatiuk (1989), foram eles a instalar no Paraná a primeira indústria moageira, dando início ao movimento cooperativista que fundou à época, quatorze sociedades organizadas, sob a orientação do agrônomo ucraniano Valentymn Kutz, em 1913. Outra parte de ucranianos dedicou-se a atividades industriais, como empresários ou operários, sobretudo no fabrico de móveis. Alguns eram mecânicos e técnicos especializados; outros se dedicavam a profissões liberais e ocuparam lugar de destaque na sociedade paranaense.¹³

Uma das principais preocupações dos imigrantes foi a educação. Por isso, como afirma Horbatiuk (1989), em 1898, em Curitiba, criaram a *Prosvita*,¹⁴ órgão cuja função era promover e difundir a cultura da pátria de origem. Para isso, fundaram uma escola especial de agricultores e uma biblioteca, abriram cursos especiais de arte e literatura e realizavam sessões comemorativas. Associações semelhantes espalharam-se por todo o Paraná e, em 1913, já eram 32 entidades formadas por membros das comunidades de ucranianos e seus descendentes.

Como vimos até aqui, o imigrante ucraniano não se preocupava apenas com a sobrevivência de natureza material, ele trazia na sua bagagem também a preocupação com a educação. Não bastava para eles ter o que comer e onde morar. Era preciso construir uma nova identidade com base nos valores trazidos da terra de origem, a Ucrânia, e, para isso, faziam questão de manter as tradições e a escolarização, daí a criação de locais como escolas e bibliotecas.

¹³ Exemplos são: Miguel Bakun, na pintura; Helena Kolody, na literatura; Serafin Voloschen, na engenharia; Igor Chmyz, na arqueologia; Affonso Antoniuk, na neurocirurgia; a família Demeterco, no comércio; Larissa Boruchenko e Jose Henrique Kostin Martins, na música; Miguel Wuouk, precursor dos estudos linguísticos ucranianos no Brasil; Wolodymyr Kulczynskyj, no mapeamento linguístico das regiões colonizadas por ucranianos; Bohdano Nestor Kobylanski, na oncologia; Olga Horatchuk, na biblioteconomia; Aleksander Zabolotney, na agronomia; Oksana Boruszenko, na História; Wolodymyr Kawalaridzie, na Pedologia; Taras Savvytski, na economia; Roberto Nalevaiko, na engenharia; entre outros. Fonte: Boletim Informativo da Casa Romário Martins, v. 22 nº 108 out. 1995.

¹⁴ *Prosvita*, criada em 1898, foi a primeira fundação com a finalidade de preservar e incentivar a cultura, os costumes, os festejos religiosos e a língua ucraniana.

2.2 O RITO CATÓLICO UCRANIANO NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DO IMIGRANTE

Chegando ao Brasil, o imigrante ucraniano, assim como os imigrantes alemães e italianos, trouxeram suas tradições, seus costumes, o amor à terra, ao trabalho e à religiosidade, características marcantes desses povos. Por todo o sul brasileiro, especialmente no Paraná, surgiram centenas de igrejas em estilo típico, com adornos e cúpulas bizantinas. O povo precisava de amparo e assistência espiritual, por esse motivo, no fim do século XIX, por iniciativa de alguns líderes ucranianos de Marechal Malet e Prudentópolis, Rebouças e Rio Azul, encaminharam solicitação ao Cardeal e Arcebispo de Lviv (Ucrânia) para que enviasse os sacerdotes ao Brasil.¹⁵

No início da colonização ucraniana do núcleo de Prudentópolis, as dificuldades econômicas e políticas encontradas faziam os imigrantes recorrerem à Igreja Católica de Rito Ucraniano para solicitar ajuda, o que culminou com o surgimento das primeiras escolas ucranianas, por volta de 1889.

De acordo com os depoimentos de Zinco (1960 *apud* Burko, 1963), o professor era o membro mais instruído da comunidade onde não havia escolas. As famílias cediam uma sala em suas casas para as aulas, o professor era pago pelos pais em dinheiro ou com trabalho e a jornada semanal era de um dia inteiro de estudo. O livro didático era em língua ucraniana, material vindo da Ucrânia, dos Estados Unidos e do Canadá. Na comunidade havia também uma biblioteca, com livros

¹⁵ SZEWCW (1988) explica esse processo da seguinte forma: “Os pedidos foram atendidos e as aspirações concretizadas. Em abril de 1896, chegava às terras brasileiras o primeiro sacerdote de rito ucraniano-católico no Brasil, o Padre João Volhanskey. Nesse mesmo ano, no mês de junho, vieram os padres Nicolau Michalevitch e Níkon Rosdolskey. Em Junho de 1897, vieram os primeiros missionários brasileiros para exercerem a heróica missão pastoral dando um admirável exemplo de fé, de coragem e amor a Deus, ao próximo e à Santa Igreja. [...] Foi Dom Antonio Mazzarotto que criou as três primeiras Paróquias em Prudentópolis, Marechal Malet e Ivaí. [...] A Igreja católica ucraniana tomou um novo impulso com a nomeação de novos cardeais e arcebispos e também com a criação da Eparquia pelo Papa Paulo VI, em 1971.” (SZEWCW, I. O Milênio do Cristianismo na Ucrânia. Eparquia Ucraniana de São João Batista. Curitiba PR: 1988).

ucranianos vindos de centros maiores, para grupos de ucranianos que não frequentavam as salas de aula na casa das famílias. Assim, inferimos a preocupação do imigrante com a prática da leitura e a valorização da presença do livro, sobretudo da leitura oral e coletiva em língua ucraniana. Com a chegada dos missionários, teve início a construção das escolas ucranianas nos núcleos de imigração. Eram três tipos de escolas: as escolas ucranianas, as escolinhas domésticas e as “tchitálhnia” (salas de leitura). Estas são preservadas até hoje, segundo depoimento, transcrito abaixo, da professora Meroslawa Kreyev, historiadora e filha de imigrantes ucranianos.

[Fragmento 1]

[...] Essas comunidades, Linha Paraná, Tijuco Preto, Novo Galícia, Linha Esperança, Marcondes, entre tantas outras, Barra Bonita, são comunidades que até hoje as famílias e a Igreja através dos ritos e da catequese sustentam a língua ucraniana de seus descendentes, mas há muitas outras comunidades espalhadas pelo interior do município, que poderíamos citar [...] que não abrem mão de ensinar a seus filhos ainda hoje as tradições e a cultura dos seus antepassados, isso acontece de forma mais acentuada no meio rural, onde eles não têm tanto acesso às tecnologias e influência da televisão, eles vivem uma cultura mais pura, como era antigamente. Em casa fazem questão de falar o ucraniano, mas infelizmente quando as crianças chegam à escola, elas aos poucos vão deixando de falar a língua falada pela família, querem perder o sotaque, tem vergonha de se expressar por que se sentem discriminadas pelos colegas que não tem o mesmo sotaque. [...]. Lembro-me que de 1974 até 1986, quando eu trabalhava com as escolas municipais, eu chegava na escola e as crianças eram proibidas de falar ucraniano, mas a gente aplicava a prova e elas passavam cola umas para as outras em ucraniano. Na hora do recreio só falavam ucraniano, eles brincavam, cantavam somente em ucraniano, eu incentivava para que eles falassem, mas um dia alguém me denunciou no Núcleo de ensino por que eu estava fazendo isso. Agora acho que o ucraniano para quem quer aprender tem o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras que ensina. O ucraniano agora é uma disciplina optativa no Ensino Médio em algumas escolas, mas muitas escolas preferem somente o Inglês e o Espanhol. [...] Agora, quem segura a língua hoje sem dúvida são as famílias e a igreja. A igreja é fundamental, mas já estão querendo produzir o material em português, boa parte em português, para não tirar tudo de uma vez. [Professora Meroslawa Kreyev - Entrevista concedida à pesquisadora e, 26/05/2010]

Hanicz (1996) afirma que, em 1911, com a visita de um inspetor do governo, iniciou-se o processo de implantação das primeiras escolas públicas em Prudentópolis. Até o ano de 1929, das 36 escolas existentes, 34 eram públicas, sendo duas ucranianas (escolas do imigrante). Isso veio a enfraquecer a coligação igreja/escola, demonstrando a preocupação do governo brasileiro com o crescimento de escolas estrangeiras. Na mesma época, os padres basilianos oriundos da Ucrânia que se encontravam no Brasil reuniram-se sob a liderança do Padre Markiano Skirpan, com o objetivo de criar o ensino ginásial e a formação do corpo docente. Ao adotar o programa das escolas públicas, obrigatório pelo governo brasileiro à época, para garantir o ensino da língua portuguesa, houve também a expansão das escolas leigas (ucranianas) com o objetivo de manter a cultura e a identidade do povo e, também, com finalidade de recrutar moços e moças para a vida religiosa.

Em relação ao apoio de instituições educacionais na manutenção da cultura ucraniana, a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO vem fomentando políticas de ações para a cultura eslava. Em 2006, por meio do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Irati - SEHLA/I no âmbito do diálogo com a cultura ucraniana foi criado o grupo de pesquisa “Língua, História e Literatura Ucraniana”, LILIUCRA, cadastrado no CNPq e liderado pelas professoras Loremi Loregian-Penkal e Regina Chicowski. O grupo conta também com a participação de professores pesquisadores das áreas de Linguística, Literatura e História da UNICENTRO e da USP, além de acadêmicos do Curso de Letras.¹⁶

As pesquisas desenvolvidas por esse grupo partem do pressuposto de que a linguagem reflete a cultura e a sociedade e que as escolhas que os falantes fazem, em diversos momentos de interação, comportam o significado verbal e a identidade sociocultural do próprio falante, assim como a sua relação com o interlocutor. Também ações relacionadas à cultura eslava vêm sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Eslavos, NEES, em que profissionais de várias áreas do conhecimento, como Letras, Pedagogia, História, Geografia e Turismo dele fazem parte. Outra ação em andamento, que envolve a cultura eslava, é a

¹⁶ Fonte: PROEC: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Mapeamento do patrimônio Imaterial Eslovo no Centro-Sul do Paraná: catalogação de dados. Disponível em <http://www.unicentro.br/proec>. Acesso em 17 nov. 2011.

criação, via Departamento de Letras, do curso de Graduação em Letras/Ucraniano, pioneiro no país, na modalidade licenciatura, a ser ofertado para toda a comunidade de Prudentópolis e região com o objetivo de formar professores¹⁷.

No campo da extensão, a UNICENTRO vem desenvolvendo ações relacionadas à cultura eslava há mais de 10 anos, apoiada pelo NEES e pelo grupo de pesquisa LILIUCRA. Dentre elas podem ser citadas: o Curso de Formação de Coreógrafo em Danças Folclóricas Eslavas (2002), cuja ministrante era oriunda do Canadá; o Curso de Cultura Polonesa: (re)viendo textos e contextos (2009), ministrado pela professora Zuleica Onesko e pelo estudante de Graduação em Letras Diego José Gorzinski; incentivo para a participação dos grupos folclóricos eslavos na Semana do Folclore, cujos eventos anuais têm sido organizados pela universidade há 8 anos. Nessa semana há exposições variadas sobre cultura eslava, como parte do projeto de Exposições do Campus Universitário de Irati. Outras ações acontecem por meio do projeto de Extensão Artesanato Eslavo e Identidade Cultural, iniciado em 2009.

O desenvolvimento do Programa de Extensão Universitária/ProExt 2009, Edital Nº 5, intitulado “Cultura Eslava no Centro Sul do Paraná: imagens, leituras, saberes e rituais” é uma outra forma de mostrar o quanto a cultura eslava mostra-se relevante ao contexto da instituição. Para que esse programa alcance seus objetivos, conta atualmente com docentes de várias áreas: Letras, História, Geografia e Turismo, o que possibilita a interdisciplinaridade das ações. Outro projeto relevante foi aprovado pelo Governo Federal – ProExt 2010 – intitulado “Mapeamento do Patrimônio Imaterial Eslavo no Centro-Sul do Paraná” com a finalidade de catalogar dados sobre a imigração eslava na região.

Para Bosi (1994), as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade, o que pode ajudar a compreender a luta do imigrante ucraniano, pela manutenção de sua identidade cultural e, nesse contexto, a escola pública passa a ser uma ameaça a essa identidade, pela não preservação da língua de origem, uma vez que o processo de alfabetização passou a se efetivar apenas em língua portuguesa¹⁸.

¹⁷ O referido curso será uma parceria entre o Curso de Letras da UNICENTRO/Irati e o Governo da Ucrânia.

¹⁸ Há uma semelhança muito grande, nesse sentido, entre o que ocorreu com a comunidade ucraniana e o cerceamento vivido pelos imigrantes alemães no

Padre Hanicz (1996) afirma que o futuro da língua do povo, principalmente das crianças e adolescentes, filhos dos imigrantes ucranianos, esvazia-se, pouco a pouco, pela razão de não encontrarem sentido para o domínio do ucraniano, tendo como referência apenas o argumento religioso. Desse modo, destacou algumas dificuldades para o ensino formal da língua ucraniana, tais como: a falta de cursos de graduação em Letras/Ucraniano; problemas de ordem teórica e metodológica nesse ensino; a carência de profissionais para a formação dos docentes que optaram por essa área do conhecimento; o não reconhecimento profissional do professor de ucraniano, que busca outras disciplinas para lecionar; além da falta da língua ucraniana nos currículos do ensino formal, o que corrobora a gradativa perda da identidade linguística do povo descendente da Ucrânia.

As primeiras escolas ucranianas nos núcleos mais populosos eram particulares e para elas eram enviadas, mediante pagamento, as crianças da comunidade e o professor era geralmente o colono mais letrado do lugar. Segundo Burko (1963), quase todas as colônias, por menores que fossem, possuíam seu próprio estabelecimento escolar. Em Curitiba, a primeira escola foi fundada em 1898, na *Prosvita*. Em 1913, foi fundada a *Chkilnei Soius* (União Escolar), com o objetivo de cuidar do desenvolvimento das escolas existentes e ampliar o seu número e atividades. Essa associação, sempre com grande número de participantes, cuja contribuição financeira foi decisiva para ampliar a rede escolar, atuou por aproximadamente 20 anos.

Ainda, segundo Padre Burko (1963), a Ordem Basiliense fundou em Prudentópolis o primeiro ginásio ucraniano, em 1923. Apesar da autorização do governo, diz Burko, as dificuldades financeiras aos poucos impossibilitaram o seu funcionamento¹⁹. Porém, o seminário fundado em Prudentópolis, em 1935, que na época ministrava aulas de língua ucraniana como disciplina extracurricular, passou a tê-la como

período do pós-guerra. Também se registram ao longo da história, embora não façamos menção a eles nesta tese, outros tantos apagamentos étnicos e linguísticos, Brasil a fora.

¹⁹ A União Ucraniana fez tentativas análogas em União da Vitória, chegando a fundar o Ginásio dirigido por Petrô Karmanskyj, o qual funcionou por dois anos apenas, em 1926 e 1927. Apesar de frustradas tentativas de fundação de ginásios ucranianos, em 1935 foi inaugurado em Prudentópolis um seminário menor, com capacidade para 250 alunos. Além das matérias obrigatórias, o estabelecimento ministrava aulas de língua ucraniana (BURKO, 1963, p. 97).

componente obrigatório, fazendo parte do currículo da escola formal do seminário.

Hoje, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná incluem o ensino da língua ucraniana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, nos municípios em que há reduto de seus descendentes, em substituição ao Inglês, ou o seu acréscimo no currículo das escolas²⁰. Em algumas comunidades rurais do município de Prudentópolis, onde há a pertença de maior número de descendentes de ucranianos, as escolas de Ensino Fundamental e Médio têm incluído em seu currículo o ensino da língua ucraniana. Entretanto, por não ser obrigatória, a Secretaria Municipal de Educação do Município não se mobiliza para fomentar e implantar a disciplina nas escolas de maior contingente de alunos bilíngues português/ucraniano.

Para o desenvolvimento do ensino de língua ucraniana têm contribuído sobremaneira as Irmãs Servas da Imaculada Virgem Maria, que chegaram ao Brasil em 1911, e desde essa época têm se dedicado ao ensino, fundando escolas e internatos ainda existentes. Em Curitiba, essas religiosas, em 1932, fundaram uma escola primária com o auxílio do Arcebispo D. João Braga e, em 1939, inauguraram o Internato Santa Terezinha, hoje Colégio Madre Anatólia. Burko (1963) ressalta que as ações das religiosas vão muito além do trabalho de catequizar as crianças, mesmo nas colônias mais distantes. Elas orientam cursos de economia doméstica e ensinam a língua ucraniana. Ao ingressarem na catequese, essas crianças entram em contato com a língua ucraniana, falada na sua comunidade e na Igreja Católica de Rito, ainda hoje. O material utilizado para catequizar é escrito em ucraniano e as catequistas (irmãs) muitas vezes alfabetizam as crianças nessa língua para que elas consigam acompanhar as aulas de catequese.

Segundo Martins (1995), o idioma ucraniano passou a ser ensinado nas escolas públicas das localidades em que havia concentração de seus descendentes, em decorrência de uma Lei Estadual, criada e outorgada em 1991, pelo governo do Estado do Paraná, tornando-a disciplina obrigatória em substituição ao inglês e ao francês. Para a formação de professores de língua ucraniana, a

²⁰ As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná contemplam para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna o Ensino de línguas eslavas: Polonês e Ucraniano. (Fonte: Secretaria de Estado da Educação - Governo do Paraná – SEED – 2008).

Universidade Federal do Paraná ministrou, na época, cursos de extensão e de especialização nessa língua.

Decorridos alguns anos, a UNICENTRO, com sede em Guarapuava e Irati, passou a atender a comunidade de Prudentópolis e região com uma Extensão Universitária, ofertando cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, porém esses cursos não contemplaram, em seus programas, o ensino da língua ucraniana. Entre os anos de 2000 e 2002, Marlene Ogliari, professora dessa universidade, atuou também como pesquisadora em Prudentópolis, promoveu e coordenou um curso de especialização em ucraniano para professores que trabalhavam essa língua nas escolas da região. O programa foi desenvolvido em parceria entre os governos do Estado do Paraná e da Ucrânia, por intermédio do consulado da Ucrânia no Brasil. Professores ucranianos vieram ao Brasil para ministrar aulas nesse curso. Sobre ele, a Professora Meroslawa Krevey assim se manifestou:

[Fragmento 2]

[...] No curso de especialização ingressaram 36 professores, mas não só aquele formado em Letras tinha de outras áreas. Eu auxiliei a professora Ogliari na formação da turma, mas era ela quem coordenava o curso. Nem todos concluíram, alguns desistiram pelo caminho. Depois a minha parte passou para a Professora Sofia que tem mais informações sobre o Curso. A professora Sofia é a Presidente da APROLUB – Associação dos Professores de Língua Ucraniana no Brasil, com sede em Prudentópolis - Paraná. [...] Foi um curso muito bom, mas poucos professores daquele grupo foram para as escolas trabalhar com a língua Ucraniana, por esta não fazer parte dos Programas de Ensino de muitas escolas, mesmo estando previsto no Currículo das escolas públicas do Estado do Paraná. Então não houve uma continuidade para o projeto. [Professora Meroslawa Krevey - entrevista concedida à pesquisadora em 26/ 05/ 2010].

Outra iniciativa para amparar e cultivar o ensino da língua e cultura ucraniana é o Centro Comunitário de Língua e Cultura Ucraniana, a chamada escolinha, mantida pelas comunidades e pelas mensalidades dos alunos que frequentam a escola. A professora dessa escola, Cecília Strecher, nos falou sobre esse Centro²¹, instituição

²¹ Centro de Ensino de Alfabetização Ucraniana. Funciona na sede do município de Prudentópolis, coordenado pela professora Cecília Strecher descendente de

comunitária da qual é diretora e, em alguns horários, nela trabalha alfabetizando crianças, jovens e adultos, em língua ucraniana.

Dessa parceria entre os dois países renderam outras experiências na área da educação. Recentemente, a UNICENTRO recebeu a visita da consulesa da Ucrânia no Brasil, com sede em Curitiba, que visitou várias comunidades de descendentes de ucranianos no interior de Prudentópolis e Irati. Acompanhada por professores da universidade que falam o ucraniano, ela afirmou que a língua falada, aqui, apresenta diferenças mínimas em relação à língua falada na Ucrânia. Segundo ela, algumas palavras ditas somente em português sofreram uma fusão a partir das duas línguas, originando assim vocábulos que não pertencem ao português culto, tampouco ao ucraniano, são palavras criadas a partir de uma necessidade e por não existir no vocabulário ucraniano falado aqui.

O Programa de intercâmbio docente (2002/2003) também possibilitou a vinda para a UNICENTRO do professor visitante, Yuliy Tatarchenko, da Ucrânia. Com relação à visita desse professor, no período de dois anos em que esteve na instituição, foram desenvolvidos como atividades de extensão os cursos “Grupos Linguísticos Minoritários: a Resistência de uma Cultura” e “Formação de pintores em Artes Sacras Eslavas”.

No intuito de desenvolver ações mais pontuais, os grupos envolvidos com a língua e a cultura ucraniana sempre procuraram o apoio de parceiros externos para viabilizar as atividades, com destaque para o apoio da Representação Central Ucraniano Brasileira no Brasil; do Consulado Ucraniano no Brasil e da Secretaria de Cultura e Turismo da Prefeitura Municipal de Irati.

Além dessas ações, envolvendo a cultura e a língua ucraniana, destaca-se a atuação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM, instituição pública no Estado do Paraná, que se dedica ao ensino de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, dentre outras línguas. Já o CELEM, unidade de Prudentópolis, atualmente oferece aulas de espanhol, inglês, polonês e ucraniano, contribuindo para a permanência da cultura linguística da população local e, sobretudo, da língua ucraniana, pouco ensinada hoje nas escolas que atendem ao público bilíngue ucraniano-português.

imigrantes ucranianos, tradutora do Ucraniano (Dados obtidos em entrevista com a professora Cecília concedida à pesquisadora em 26/05/ 2010).

Trancrevemos abaixo, o depoimento da professora e diretora da *escolinha ucraniana*, dada a sua importância para melhor descrevermos a relevância dessa escola para a comunidade de descendentes. Segundo a professora Cecília Strecher, a existência da escola é uma tentativa de manter a cultura e a língua na comunidade de Prudentópolis e região; disseminar a língua que já atravessou um século no Brasil e, de certa forma, chamar a atenção das autoridades educacionais do município para a necessidade de implantar nas escolas públicas do Ensino Fundamental a língua ucraniana, salvaguardando os interesses do maior grupo étnico do município e região. São questões para as quais aponta a professora Cecília:

[Fragmento 3]

A Escola Paroquial Nossa senhora do Patrocínio, “a escolinha,” além de servir à comunidade como lugar para o ensino da língua ucraniana, também é o lugar para a aprendizagem das artes em geral que fazem parte da cultura ucraniana, conservada e praticada por grande parte da comunidade prudentopolitana. Fundada em junho de 1958, quando teve início o ensino da língua ucraniana na Paróquia São Josafat e esteve sempre sob a direção das irmãs e catequistas do Sagrado Coração de Jesus. Até hoje oferece aulas de língua ucraniana, cantos, música em ‘bandura’(instrumento musical típico da Ucrânia), aulas de danças típicas e na época de Páscoa aulas de desenhar *pêssankas*, com o objetivo em manter viva a cultura ucraniana trazida pelos avós e bisavós há mais de 100 anos. Neste ano, a Escolinha, assim chamada carinhosamente, conta com mais de 100 alunos matriculados e iniciou suas atividades no dia 13 de março, com a primeira aula para os alunos e primeira reunião com os pais. [...] As aulas de língua ucraniana e cantos são realizados aos sábados, pelas professoras e catequistas do Instituto Santa Olga, além de uma auxiliar do Grupo “Soloveiko” (Bandurista), que ministra aulas de dança para alunos da pré-escola e também pela professora do Grupo “Vesselka” aulas de danças para alunos maiores são realizadas durante a semana das 17 às 18 horas. [...] Aulas de pintar *pêssankas*, nas terças-feiras à tarde pela professora do Instituto Santa Olga, aulas de música também durante a semana nos dias e horário escolhidos pelo aluno e pela professora do Instituto Santa Olga. [...] A cartilha de alfabetização em língua ucraniana é o “Bukvar” Буквар, organizado pela Irmã Celina. Os alunos adquirem comprando na gráfica Prudentópolis. Isto é para alunos a partir da primeira série. Para alunos da pré-escola, se ensina a falar mostrando os objetos e o alfabeto em

forma de desenhos e cantos. A Escola Ucrâniana Paroquial conta com direção e regulamento próprio. [...] Recebe crianças a partir de 5 anos de idade; todo aluno deve ser matriculado no máximo até a segunda aula; possui livro de chamadas; convoca reuniões com os pais quando necessário; não cobra mensalidades, mas faz uma promoção por ano para cobrir as despesas da escola e organizar apresentações diversas com os alunos. [Professora Cecília Strecher - Entrevista concedida à pesquisadora em 26/05/2010]²².

Uma das tradições mais cultivadas pelos descendentes de ucranianos são os festejos e celebrações da Páscoa. A simbologia mais tradicional são os ovos coloridos *pêssankas*, desenhados e pintados à mão (anexo E). Esse trabalho, considerado uma tradição muito antiga, passou a ser visto como distinto e bem desenvolvido ramo de arte popular ucraniana “[...] As *pêssankas* são ofertadas na manhã de Páscoa, como presente aos amigos com o tradicional cumprimento ‘voskrés’ que significa ‘a paz de Cristo’ (MARTINS, 1995, p. 34-35). Elas têm significado e *status* de amuleto, quando dadas a alguém a quem consideramos muito. Uma espécie de amuleto da sorte, cujos símbolos e traços significam sentimentos bons desejados à pessoa presenteada. Ainda reza a tradição que as *pêssankas* não devem ser compradas para si, pois o seu sentido se traduz no ato de recebê-las ou dá-las como presente a alguém.

A seguir, discorreremos acerca da vida sociocultural e educacional do povo ucraniano que vive no Paraná, mais especificamente no município de Prudentópolis, para o qual a língua falada, a religião e as tradições são elementos importantes na manutenção da cultura e da própria língua.

²² As apresentações acontecem em março: homenagem ao Poeta Tarás Chewtchenko; dia das Mães (maio); dia dos pais (agosto); dia do professor e dia da criança (outubro); festa de São Nicolau (papai-noel) com o encerramento do ano letivo (dezembro). Informante: professora Cecília Strecher da escola ucraniana – entrevista concedida à pesquisadora em 26/06/2010

2.3 A VIDA SOCIOCULTURAL E A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS EM PRUDENTÓPOLIS E REGIÃO

Para abordar o assunto em questão, além das informações colhidas junto aos habitantes da comunidade pesquisada, Prudentópolis, e das referências teóricas consultadas, fez-se necessário buscar também, na memória viva dos descendentes de ucranianos, um pouco dessa cultura no que se refere a manter as tradições da terra de origem – a Ucrânia. O povo do lugar, com maestria, sensibilidade e respeito à religiosidade e às tradições, consegue conviver com a cultura de seus antepassados, presente até os dias de hoje no seio das famílias. Ao mesmo tempo, ajustam-se às exigências da cultura local brasileira em todos os aspectos. O que impressiona é a sustentação até o presente das culturas e línguas ucraniana e portuguesa, apesar do predomínio e da necessidade dessa última. Elas se mesclam e se perpetuam em seus ambientes à medida da necessidade dos falantes.

Entretanto, o status de língua mais falada na comunidade fica comprometido pelo processo de escolarização. O ucraniano já fez parte dos currículos das escolas públicas de comunidades de imigração do Paraná, mas foi retirado dos programas de ensino de muitos desses locais de concentração da imigração étnica.

Sobre o conceito de língua, ancoramos nossas reflexões nos pressupostos de Bakhtin (Volochinov) (1997) por entendermos que tal concepção nos possibilita compreender com mais clareza nosso objeto de pesquisa. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), o autor diz que a língua no seu uso prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para ele, “a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos, provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social que implica sempre populações numerosas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.102). O autor complementa, afirmando que a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram nela, na corrente da comunicação verbal e assim sua consciência desperta e começa a operar. Bakhtin (Volochinov) (1997) assevera que “os sujeitos não “adquirem” a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (p.108, grifos do autor). Assim, a língua é um fenômeno histórico, “vive e evolui

historicamente na comunicação verbal concreta” (1997, p. 124). Ainda, ela “não é uma atividade individual (energia), mas um legado histórico-cultural da humanidade.” (1997, p.127).

Entendemos que o bilinguismo português/ucraniano presente em processo de alfabetização em língua portuguesa no caso em estudo é representado pelo grupo estudado em situação de diglossia. Durante o processo de alfabetização se acentuavam as diferentes vozes, caracterizando “eventos polifônicos”, (grifo nosso) de acordo com definição dada por Bakhtin/VOLOCHIVON (1997).

Sobre língua minoritária e majoritária, César e Cavalcanti (2007) apontam a dimensão da língua(gem) e seu movimento, dizendo que “não é possível entendê-la de modo estático olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas fora do líquido que os movimentam e (des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de) compõem a imagem e moldura o brilho, a cor e a sombra” CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45). Assim, para as autoras, é preciso considerar a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, já que, muitas vezes, as línguas consideradas minoritárias estão “distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, acreditamos que a comunidade de imigração ucraniana no Brasil se caracteriza e se consolida a partir dos critérios que qualificam uma comunidade de língua minoritária, segundo César e Cavalcanti. Para identificar essas comunidades, as autoras citam como exemplo de minorias linguísticas no Brasil os surdos, índios, imigrantes, descendentes de imigrantes e afro-descendentes.

Segundo Fritzen (2007), a língua minoritária constitui uma questão política e não está diretamente relacionada ao status da língua ou à falta dele, nem ao número de pessoas que a falam. O fato de as línguas minoritárias serem mencionadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no Referencial Curricular para a Educação Infantil não garante o seu uso, pois fica a critério dos gestores educacionais, em seus municípios, a implementação de seu ensino. A questão fica à revelia da compreensão que delas se têm. Assim, crianças e jovens falantes de línguas consideradas minoritárias, a partir do momento que ingressam na escola, aos poucos, vão deixando de falar a língua materna das famílias, na comunidade e em seu entorno. Junto com o abandono

da língua, a cultura vai se descaracterizando, vão assim se expropriando da sua identidade e assumindo aquela com a qual passam a entrar em contato.

Ainda que haja um gradativo abandono da língua materna ucraniana pelas crianças e jovens, ao ingressarem na escola e pelo contato intenso com o português e outras línguas e dialetos falados na região, passados mais de um século da imigração, o ucraniano, de acordo com Chicowski²³, continua sendo falado, principalmente em outros contextos que não a escola. Ocorre, porém, que com o passar do tempo, muitas palavras novas surgiram na língua portuguesa e dada a dificuldade de saber como seria a tradução delas para o ucraniano, há a mistura dos idiomas, uma espécie de "ucranimento" dos termos. Por exemplo: *celular*, em português - *celulare*, em ucraniano; *macarrão* - *macarone* ; *computador* - *computadore*, respectivamente. A necessidade inerente de comunicação faz com que outros dispositivos linguísticos sejam acionados e, no caso apresentando, isso se dá, segundo Fritzen e Ewald (2011, p 151), onde “grupos de minorias linguísticas, devido ao convívio com a sociedade majoritária, acabam por aprender a língua majoritária do país”. São novas palavras criadas para suprir uma necessidade imediata dos falantes da língua ucraniana, termômetro para medir a forma de interação verbal daquelas pessoas que não deixaram de falar a sua língua de imigração, termos que nasceram do hibridismo das línguas portuguesa e ucraniana. Isso vem, aos poucos, descaracterizando a presença forte e maciça da língua e da cultura ucraniana, fenômeno natural em um país como o Brasil, cuja população é composta de pessoas de diferentes origens e etnias. Embora isso aconteça, o ucraniano continua a língua materna desses falantes. Compreendemos língua materna como a primeira aprendida por um indivíduo, no ambiente em que ele se desenvolve, por ela ser falada na família, no seu grupo mais próximo ou ser a língua do país onde ele está vivendo ou de

²³ Professora do Departamento de Letras da UNICENTRO/Irati, coordenadora e pesquisadora membro do grupo de pesquisa LILIUCRA e NEES. Segundo Chicowski (2011) a língua ucraniana falada em Prudentópolis, principalmente pelos mais velhos não se caracteriza como dialeto, pois a língua se mantém como era falada na sua origem, quando os primeiros ucranianos chegaram ao Brasil no início da colonização. A língua neste contexto estagnou em termos de criação de novas palavras em ucraniano e em alguns casos mesclou-se com a língua portuguesa formando outras palavras que não são portuguesas, tampouco ucranianas, são palavras novas criadas neste universo. (Entrevista concedida à pesquisadora em agosto de 2011).

onde veio, ou seja, a sua língua “natural” de comunicação, pois, para Bakhtin (Volochinov) (1997, p. 108, nota de rodapé), “o processo pelo qual a criança assimila a sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunidade verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.”

Desde o século XIX até os dias atuais, temos tido fortes evidências de que a língua ucraniana está viva e majoritariamente presente em algumas situações de concentração da população que forma o contexto ucraniano/português, como será demonstrado adiante, na análise dos dados desta tese. Exemplos disso são a religião com seus ritos e datas comemorativas, as danças típicas, as músicas, os programas de rádio em língua ucraniana, o *Jornal Prácia* e a *Revista O Missionário*, entre outros manuais impressos que circulam no município desde 1911. A que se levar em conta, nesse processo, que embora a língua ucraniana, em 1991, tenha sido colocada como disciplina de ensino obrigatório no currículo das escolas paranaenses, especialmente nos núcleos de imigração, ela não logrou êxito e aos poucos foi cooptada e substituída por outras, dando lugar ao ensino de línguas de cunho universal como o inglês e o espanhol.

A falta de uma política pública para o ensino de línguas minoritárias (caso do ucraniano) somada às dificuldades de formação de professores deixaram aos poucos a língua ucraniana perder seu espaço nos programas de ensino das escolas. Tal perda é sentida ainda hoje, pois boa parte das crianças que ingressam na escola tem por língua materna a ucraniana, ausente no universo escolar.

Hoje, temos algumas entidades e instituições que se dedicam ao ensino da língua ucraniana neste contexto de imigração. Nelas há projetos para o ensino bilíngue, considerando as condições linguísticas de crianças que falam as línguas ucraniana e portuguesa. Como instituição pública e gratuita destaca-se o CELEM. As demais são públicas privadas: o Centro de Alfabetização em Língua Ucraniana, que funciona aos sábados e atende a crianças, jovens e adultos; o Seminário da Congregação dos Basilianos que ministra aulas em ucraniano aos seminaristas internos; a catequese em diversas comunidades do município, ministrada por religiosas e leigas e os rituais religiosos realizados em diversas igrejas.

Muitas famílias de descendentes, principalmente do meio rural, fazem questão de manter vivas as tradições e a língua de origem. Nesse sentido, Horbatiuk (1989, p.120) salienta que “a cultura campesina de

origem secular é quase toda conservada de memória, sem ensino expreso, salvo a língua, religião e técnicas. Pode ser mais ou menos original, dependendo das influências urbanas.”

A preservação da cultura e da língua ucraniana pelos descendentes, o contato e a convivência com pessoas de outras etnias resultou na adoção de simpatizantes às tradições e costumes ucranianos. É comum, na comunidade estudada, encontrarmos pessoas que não são oriundas da etnia ucraniana, mas que participam dos ritos religiosos, das danças, enfim, dessa cultura. Muitos aprenderam a língua oral pela convivência em comunidade, isso se deve, sobretudo, ao conagraçamento das etnias, pela convivência das gerações, pelos casamentos e laços da religião, características marcantes desse povo.

2.4 VALORES ATRIBUÍDOS À LEITURA E À ESCRITA PELOS DESCENDENTES DE UCRANIANOS

Para que pudéssemos apreender os valores atribuídos à leitura e à escrita pelos descendentes de ucranianos em relação a sua língua materna, centramos a nossa atenção nos locais em que essas atividades são usadas em contextos públicos – na escola e na igreja. Situamos primeiro, fatores culturais que julgamos importantes relacionados à linguagem verbal.

Segundo Langacker (1972), a língua ucraniana é uma língua intermediária entre as línguas eslavas. Morfologicamente ela se assemelha ao russo; foneticamente, ao servo-croata; e quanto ao significado tem muito em comum com o polonês.

Para Boruszenko (1976), a escrita ucraniana pertence ao alfabeto cirílico²⁴ e tem uma notável literatura. O alfabeto cirílico e russo tem origem no alfabeto grego que por sua vez originou o alfabeto latino. A língua que os imigrantes trouxeram para o Brasil, no entanto, estava muito distante da língua literária, mesmo assim não sofreu grande transformação no decorrer do tempo, nos lugares onde os imigrantes se estabeleceram, por estarem eles já escolarizados e falarem bem a sua língua de origem. Prova disso são as inúmeras escolas ucranianas que se criaram no início da colonização para manter a língua.

²⁴ O alfabeto cirílico foi criado pelos missionários Cirilo e Metódio, enviados à Moravia para evangelizar as populações eslavas. Compõe-se de 33 hieróglifos (BORUSZENKO, 1976, p. 8). (Ver anexo G, p. 250).

Ainda, segundo Boruszenko (1976), os primeiros imigrantes ucranianos, por serem em número reduzido, procuraram formar uma vida social com quem pudessem se comunicar. Por isso, no início da imigração, em Marechal Mallet e Prudentópolis, conviveram com os poloneses que haviam chegado anteriormente, mesclando a sua cultura com a cultura polonesa. Porém, ao chegarem os grupos mais numerosos e alguns padres, desenvolveram o conhecimento da cultura nacional ucraniana que dominavam, ensinando-a às crianças e aos jovens nascidos no Brasil e, conseqüentemente, foram se afastando da cultura na qual se viram obrigados a uma inserção, quando da sua chegada. Vale lembrar que a imigração polonesa ocorreu, pela primeira vez, antes da ucraniana.

Os habitantes da comunidade em estudo aprendiam a ler e escrever em ucraniano, na família e na escola particular. Tanto assim que, em 1938, havia nessa região um total de 177 assinaturas do jornal *Samoosvitnek*,²⁵ entre outros periódicos. Nas palavras de Zinco (1960), com o Estado Novo estabelecido por Getúlio Vargas, em 1937, houve a proibição do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Por isso, durante o período compreendido entre 1937 e 1945, desenvolveram-se vários núcleos de cultura da língua ucraniana por meio da literatura. Havia pequenas bibliotecas anexas aos clubes, com obras ucranianas, mas com a proibição do uso das línguas de imigração, as comunidades rurais desenvolveram uma forma velada de interagir com a literatura de sua origem. Elas faziam circular os livros de mão em mão. Reuniam-se nas casas dos agricultores à noite, à luz de vela e os que sabiam ler, liam para os demais. Aos sábados e domingos havia as aulas de leitura e escrita, as quais, muitas vezes, aconteciam em meio à mata para que não fossem surpreendidos por espões do governo (ZINCO, 1960).

No estatuto da Sociedade União Agrícola Instrutiva, segundo Zinco (1960), havia um artigo referindo-se ao surgimento das primeiras escolas. A revista *Kalendar* salienta que era necessário manter, aos sábados e domingos, aulas de língua, ritos religiosos e cultura ucraniana, porque a escola pública não visava a esses objetivos, fundamentais na visão dos dirigentes ucranianos da época – transmitir o “background” ucraniano.

²⁵ Jornal *Samoosvitnek*, (Seminário) em ucraniano, editado em Prudentópolis, Paraná. Além desse eram lidos outros como: PRACIA; LAVRADOR; Revista *Kalendar* e Revista O Seminário. Os jornais e revistas eram editados em Prudentópolis e Curitiba, PR (HORBATIUK, 1989, p. 125).

Ainda hoje a Igreja²⁶ continua atuante e é de fundamental importância na conservação da língua ucraniana (leitura e escrita), pois muitas celebrações são nessa língua. A Igreja funciona como uma escola da língua, representando uma necessidade à vida religiosa do grupo. Desde o início da colonização, o ensino de língua ucraniana recebia todo o incentivo dos sacerdotes e religiosas nas atividades pastorais que desenvolviam, organizando a sociedade para a cultura, tornando-a sempre mais letrada. Aos domingos, os membros ucranianos da comunidade se reuniam para discutir assuntos pertinentes aos ucranianos do Brasil e da Europa, sob a coordenação do Padre Kerelo Semkiu, que chegara ao Brasil em 1907. Junto com os conhecimentos da religião, o povo apropriava-se de outros conhecimentos, base de seu desenvolvimento cultural.

Nessa época, em *Escolas Ucranianas no Brasil*, nas colônias, havia 432 grupos que frequentavam as escolas e as igrejas para conservar a língua e aprender a ler e escrever, segundo Zinco (1960). Desse total, 139 eram jovens e 48 crianças. Como havia poucas escolas autorizadas para ensinar a língua, a religião e as tradições ucranianas, as associações religiosas, além de proteger as já existentes, lutavam para que novas escolas autorizadas surgissem. Segundo Horbatiuk (1989), Padre Cristofor Savenko²⁷ relata que as escolas não construídas pelo governo foram levantadas à custa do esforço e contribuição dos participantes do Apostolado da Oração que contratavam catequistas e professores custeando o seu magistério.

Em 1911, chegaram ao Brasil as irmãs Servas da Imaculada Virgem Maria,²⁸ com o propósito de dirigir orfanatos e cuidar de enfermos. Porém o que elas aqui encontraram exigia sua dedicação também nas escolas, além da igreja e da catequese. Inicialmente dedicaram-se à educação de crianças e jovens, obras de caridade,

²⁶ A Igreja ucraniana, de início, devia obediência ao Papa. Porém, com o tempo, parte dela desligou-se de Roma, colocando-se apenas sob a autoridade dos Patriarcas de Constantinopla, os ortodoxos. Assim, no Brasil há igrejas dos dois grupos, sendo as ortodoxas a minoria (HORBATIUK, 1989, p. 132).

²⁷ Esses fatos são comprovados pelos protestos em forma de telegramas dirigidos ao Presidente Getúlio Vargas, solicitando apoio à defesa do ensino religioso e da língua ucraniana. (SAVENKO, 1960 *apud* ZINCO, 1960). “Escolas Ucranianas no Brasil” (1960, p.84).

²⁸ Dados extraídos do relatório sobre as atividades das Paróquias e Missões Ucranianas no Brasil. (Fonte: Arquivos da Paróquia consultados com a autorização do Pároco, Padre Darcísio, em maio de 2010).

hospitais, asilos e obras assistenciais. Concomitantemente, foram para as escolas para dirigi-las e lecionar, pois eram poucas as pessoas, naquela época, com instrução para ministrar aulas e ensinar a ler e escrever na língua ucraniana. Elas ensinavam, além da língua, trabalhos manuais e tarefas domésticas capacitando meninas e meninos órfãos para, a partir dos 15 anos, trabalhar em casas de família que se responsabilizassem pelo seu futuro.

Sendo Prudentópolis o núcleo com maior número de imigrantes ucranianos, foi escolhida pelo Papa para ser a sede do Episcopado e, nela, foi fundado, no ano de 1922, o Seminário Basiliano de São José, para preparar meninos ao sacerdócio. Após obterem a formação inicial, os meninos eram enviados a um Instituto Missionário Basiliano, na Ucrânia, para serem ordenados padres. Esse primeiro Seminário Basiliano de São José, em Prudentópolis, continua formando padres.

Nessa tarefa de evangelizar e educar, as escolas foram assumidas pelos religiosos que aqui chegaram da Ucrânia. Nas palavras de Zinco (1960), o engajamento na vida comunitária inclui compromisso com a família, com o governo e com a igreja. E, para tal, a pessoa deve ter educação recebida da família, da escola, da igreja e da própria comunidade.²⁹

Ainda, nos relatos de Zinco (1960), as primeiras escolas ucranianas em território brasileiro datam de 1898. Nessa época, os padres basilianos Silvestre Kizima e Antônio Martinhuk, com o auxílio da comunidade, construíram duas pequenas escolas nas redondezas de Prudentópolis, na comunidade de Vicente Machado (professor Paulo Lepka) e em Nova Galícia (professor Alexandre Kul). Pouco tempo depois, em 1904, construíram mais duas escolas.

Zinco (1960) comenta que, com o surgimento do primeiro jornal ucraniano no Brasil, *Jornal "Zoriá"*³⁰, que significava estrela, foi colocada como prioridade a criação de um *sistema escolar nas colônias*. Houve uma reunião e foi indicada uma comissão, dentre os presidentes das associações das comunidades, com a missão de ir ao Presidente do Estado a fim de solicitar a criação de escolas locais mistas, brasileiro-

²⁹ A família, a igreja e as primeiras escolas no interior, junto aos imigrantes ucranianos, paralelamente aos conhecimentos estabelecidos por programas oficiais, ensinavam a língua ucraniana e, com ela, toda uma cultura e espiritualidade do povo (ZINCO, 1960, p. 5).

³⁰ Este foi primeiro jornal em ucraniano na América do Sul, e publicou, em 6 de outubro de 1907, a notícia da primeira reunião de todos os ucranianos da América do Sul, em Marechal Mallet (HORBATIUK, 1989, 145).

ucranianas. No desdobramento do grande encontro dos ucranianos na América do Sul, dentre os diversos eventos que aconteceram (celebração litúrgica, palestras patrióticas, relatos sobre a vida nas colônias, além de queixas e pedidos), houve, no segundo dia, uma discussão sobre “o ensino escolar, coordenado pelo Padre Rafael Krenetzkei” (HORBATIUK, 1989, p. 156), resultando na elaboração de um documento redigido pelos participantes e colonos que reivindicavam escolas para a instrução de seus filhos.

Segundo Burko (1963), compreendiam os religiosos que desorganizados e ignorantes, com o aumento da população e poucas terras, os filhos dos imigrantes sofreriam como escravos para sobreviver, se não fossem escolarizados. Por isso, os agricultores imigrantes zelavam pela organização de um sistema escolar para seus filhos, o que demonstra o crescente despertar da consciência de sua identidade ucraniana e de sua dignidade como povo de tradição e passado histórico memorável, antes de imigrar para o Brasil.

Burko (1963) também salienta que a construção de escolas primárias e de curso ginásial, para os imigrantes ucranianos, foi decorrência da própria vida, culminando com a vinda de padres e professores da Ucrânia, depois da Primeira Guerra Mundial. Os primeiros professores eram colonos, como já mencionado, e passaram a aperfeiçoar-se, aos sábados, para melhorar o ensino, com a orientação dos professores vindos da Ucrânia. Em 1912, pela necessidade de um ensino mais eficiente e com a criação do Seminário São José em Prudentópolis, os professores passaram a ter cursos mais intensivos de aperfeiçoamento³¹.

Boruszenko (1995) ressalta que, posteriormente, com a implantação das escolas primárias e mistas em Prudentópolis, na década de 1910 – 1920, na segunda etapa das lutas por escolas médias (antigo ginásio), participaram os padres Basilianos e também os Seculares, mas após o terceiro encontro das organizações, semelhante ao que ocorreu em Curitiba e Marechal Mallet, o padre Scheptyczyi organizou em Prudentópolis outro encontro com os professores da região, cujo objetivo era a criação da União Ucraniana no Brasil³², nos moldes

³¹ Valentim Kutz, professor do Seminário São José, ministrava cursos de língua portuguesa e ucraniana, preparando alguns jovens, futuros professores (BORUSZENKO, 1995, p. 159).

³² A União Ucraniana no Brasil deveria desenvolver sistematicamente o trabalho de ensino de cultura geral e de serviços agrícolas, iniciando com a

existentes na Galícia. Após esse encontro, novas reuniões aconteceram em Prudentópolis, Irati, Marechal Mallet e Ponta Grossa visando à criação de escolas ucranianas para atender a crianças e jovens das comunidades rurais e da sede dos municípios.

Para que as escolas funcionassem e tivessem o material didático-pedagógico para as atividades docentes e discentes, os livros em ucraniano eram trazidos da própria Ucrânia e de Viena, centros mais avançados na produção de material para as escolas de imigrantes ucranianos. Ao mesmo tempo, a União Ucraniana no Brasil organizava a venda ambulante de livros de cultura geral, escritos em ucraniano, que eram comercializados na cidade, nas vilas e nas colônias.

Ainda sobre a fundação das escolas ucranianas no Brasil, Boruszenko (1995) ressalta que, em 1913, eram oito e recebiam ajuda do governo republicano brasileiro Hermes da Fonseca. Em 1914, no governo de Venceslau Brás, foram ampliadas para 35 e, em 1920, no governo de Epitácio Pessoa, para 41.

Horbatiuk (1989) afirma que, passados alguns anos, nos encontros de professores no primeiro governo Getúlio Vargas (1932), chamado Estado Novo, foram decididas as disciplinas que fariam parte do Programa de Ensino das escolas, uma vez que ele deveria ser autorizado pelo governo para ser colocado em prática.³³ Na época, coube ao professor Valdomiro Martenetz, de Marechal Mallet, dar cursos de língua portuguesa aos professores das escolas ucranianas de Prudentópolis e da região. Dessa situação emergiram alguns problemas, pois as escolas deveriam encaixar-se no sistema e legislação escolar brasileira vigente, porém os recursos financeiros custavam a chegar e os professores continuavam sendo pagos pelos próprios membros imigrantes para a obtenção de livros, uma vez que o governo brasileiro não disponibilizava verbas para isso. Mesmo com todas as dificuldades para a manutenção das escolas ucranianas e com a necessidade de enquadramento na legislação brasileira vigente para o seu funcionamento, houve resistência por parte dos líderes e do povo, os quais queriam seus filhos na escola, mesmo que tivessem que mantê-la a

promoção de cursos para professores. Na reunião principal, foram abertas duas sessões autônomas: cultural-educativa e econômica (BORUSZENKO, 1995, p. 159).

³³ Nos textos de Horbatiuk (1989) e outros autores consultados, não encontramos a ementa das disciplinas eleitas pelos professores da época para fazerem parte do Programa de Ensino das escolas, segundo as exigências do governo da época.

próprio custo. Lutaram por uma escola mista, para manter a língua ucraniana e, concomitantemente, aprender a língua portuguesa, por estarem no Brasil.

2.5 O ABRANDAMENTO DO USO DA LÍNGUA UCRANIANA

Os imigrantes ucranianos, desde sua cultura de origem, preservam o ensino da leitura, da escrita e a cultura de um modo geral. Buroszenko (1995) afirma que a língua ucraniana, apesar de ser entre os migrantes forte e majoritária, tem enfrentado a redução do número de falantes. Segundo a autora, com a proibição do uso das línguas de imigração, a partir do “Estado Novo” (1937 -1945), foram fechados os clubes literários e as escolas nas quais se usavam essa língua, e a continuidade do ensino ficando a cargo da família. Os livros das bibliotecas existentes foram distribuídos entre os seus sócios, para que os mantivessem bem protegidos contra possível confisco e, assim, pudessem continuar fazendo uso desse material para suas leituras em suas casas. Roche (1969) comenta:

As primeiras escolas podiam ensinar livremente a língua ucraniana, mas, após o Decreto de 8 de abril de 1938, o governo brasileiro obrigava a declaração e registro de todas as escolas particulares, a criação de um ambiente nacional nas escolas, a adoção da língua nacional, sem estrangeirismos. E a partir de 12 de dezembro de 1938, instaurou um severo regime de controle nesse aspecto. (ROCHE, 1969, p. 545-6).

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

Para Horbatiuk (1989), o período de proibição do uso das línguas estrangeiras no Brasil, oficialmente de 1937 a 1945, e com a ditadura militar em 1964, foi longo e difícil aos estrangeiros que queriam manter a sua língua de origem. Só mais tarde, após 1964, que os padres e religiosas puderam orientar os colonos de origem ucraniana, no sentido

de preservar a língua como um dos elementos essenciais à manutenção de sua cultura. Para isso, “os líderes dos descendentes trabalharam para organizar e regularizar as sociedades com seus Estatutos³⁴ e Leis aprovados no Diário Oficial da União, o que garantia o funcionamento das instituições de caráter cultural, com objetivos de desenvolver moral, cívica e intelectualmente seus associados, naturais da Ucrânia, na coletividade brasileira.” (HORBATIUK, 1989, p. 127).

A união das sociedades tinha por finalidade organizar cidades, vilas e núcleos coloniais do interior; organizar e instruir os agricultores para o cooperativismo nos ideais da comunhão nacional brasileira; criar bibliotecas, gabinetes de leitura, teatros, conferências científicas e literárias, concertos musicais, entre outras atividades que envolvessem a cultura do povo; fomentar a criação de escolas rurais e cursos especiais onde houvesse necessidade; manter jornais e revistas para a difusão de suas atividades e cultura.³⁵

A partir de então, as comunidades passaram a usar as línguas, mesclando-as, surgindo assim o hibridismo português-ucraniano. Nas escolas, eventos paralelos foram mesclando a fala dos povos imigrantes e descendentes de ucranianos à fala de outros grupos étnicos, como é o caso dos poloneses e outros colonizadores. É importante ressaltar que esse fenômeno ocorre em qualquer sociedade onde há o hibridismo das línguas e quando isso acontece naturalmente uma língua se sobrepõe a outra, podendo causar a morte daquela considerada minoritária. Porém, no caso de um hibridismo entre ambas e adequação dessas, de acordo com a situação dos usuários, além da possibilidade de surgir um novo dialeto, as línguas podem permanecer estáveis, especialmente na oralidade. Isso depende da situação sócio-histórica vivida pelas sociedades em contato e, também, da informação que a comunidade tem em relação à consciência da importância de sua língua materna e da necessidade de em determinadas situações fazer uso da língua oficial, no caso a portuguesa.

³⁴ Estatuto da Sociedade União Agrícola Instrutiva, com Matriz em Curitiba e Filial em Marechal Mallet e Prudentópolis, fundada em 1938. [...] Após a unificação dos Estatutos da Sociedade União Agrícola Instrutiva em Curitiba, foram criadas filiais em diversas comunidades de origem ucraniana, no interior (HORBATIUK, 1989, 128).

³⁵ Após a unificação dos Estatutos da Sociedade União Agrícola Instrutiva em Curitiba, foram criadas filiais em diversas comunidades de origem ucraniana, no interior (HORBATIUK, 1989, 128).

Os dados de nossa pesquisa nos levam a considerar que, apesar das dificuldades de manutenção da língua ucraniana no decorrer da história desse povo no Brasil, pelos motivos já mencionados, contribuíram para a sua preservação, especialmente em Prudentópolis, o uso social da língua pelos jornais e revistas impressos, pelos programas de rádio, pelos ritos religiosos e pelas instituições escolares, que ensinam a língua ucraniana para os descendentes. Não há como negar que, apesar da gradativa perda do uso dessa língua, grande número de pessoas ainda a fala, o que a mantém como língua de imigração, indicativo de ser essa uma comunidade bilíngue (ucraniano-portuguesa), mesmo tendo se passado mais de um século do processo imigratório.

3 BILINGUISMO E ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto aos usos dos elementos da língua, mas, sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso. (Labov, 2008 [1972]).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e o contexto de minoria linguística do campo investigado, passaremos a focar o bilinguismo português/ucraniano da comunidade e a sua presença em sala de aula, em determinados momentos do processo de alfabetização.

Iniciamos pela discussão do que se compreende por bilinguismo.

Romaine (1994 *apud* MONTEIRO, 2000, p. 40-41) explica que “uma comunidade de fala (*speech community*) não é necessariamente coextensiva com uma comunidade linguística (*linguistic community*).” Conceitua a primeira como um grupo de pessoas que não compartilham necessariamente a mesma língua, mas de um conjunto de normas e regras para o uso delas. Assim, entendemos ser a comunidade que descrevemos uma comunidade social, pois [...] “as fronteiras entre as comunidades de fala são essencialmente mais de caráter social do que linguístico” (MONTEIRO, 2000, 41).

No Brasil, segundo Seky (1993), entre grupos de imigrantes, várias línguas convivem com o português, tais como o alemão, o italiano, o japonês, o polonês, o russo, o ucraniano e outras. São faladas cerca de 180 línguas indígenas, o que não caracteriza todos os falantes como pessoas bilíngues ou plurilíngues de fato. Cada grupo pode ter sua própria língua, que coexiste em um mesmo país ou região, com várias outras, sem que, necessariamente, todas as pessoas desse grupo façam uso dessas línguas com regularidade ou talvez nunca o façam. Da mesma forma, no contexto por nós pesquisado, nem todos são falantes bilíngues ou plurilíngues, embora possam entender mais de uma língua.

Fritzen e Ewald (2011, p. 150) nos apresentam importante estatística sobre as línguas minoritárias existentes no Brasil. “Apesar da coerção linguística que estas sofrem, estimam que ainda sejam falados hoje no Brasil, por volta de 200 idiomas, cerca de 170 deles são línguas

indígenas (chamadas de autóctones) e 30 idiomas são falados por descendentes de imigrantes chamadas de línguas alóctones.” Com isso, temos uma situação de bilinguismo dada pela interação entre a língua de herança e a língua de prestígio, o que de certa forma afeta e fragiliza sempre mais a primeira, descaracterizando-a e gerando conflito linguístico. Rajagopalan (1998, p. 39 *apud* FRITZEN E EWALD, 2011, p. 151) diz que: “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se contaminam mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas.” Como revelam dados de nossa pesquisa, as línguas em uso nos mostram que mesmo com a negação velada do bi/plurilinguismo, o contato entre elas existe e provoca uma visibilidade sensível não havendo como negar a interferência de uma sobre a outra e o uso de ambas ao mesmo tempo.

Cavalcanti (2001) situa-nos no cenário da educação bi/multilíngue e da recente emergência desse tema nos programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Sociolinguística e Educação no Brasil. Em um dos seus inúmeros trabalhos sobre a questão apontada, “Bilinguismo e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil” (1999), a autora situou no campo da educação e da sociedade brasileira os cenários bi e multilíngues das minorias, desvelando-os. Procurou esclarecer os cenários onde mais de uma língua é apenas falada e não necessariamente escrita; eles podem não ser considerados bilíngues, mas cenários fortes de tradição oral, tratando-se de contextos sociolinguisticamente complexos, por estarem em uso uma ou mais línguas e/ou variedades linguísticas nessas comunidades. Ela ainda nos alerta para a existência de um mito monolíngüístico no país e diz que este mito pode ser “eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.” (CAVALCANTI, 2001, p. 387).

Outro fenômeno, mapeado por Cavalcanti (2001), com referência ao bilinguismo, é o de ocupar lugar comum, estereotipado, se comparado às línguas de prestígio ou ao bilinguismo de elite, além da invisibilidade dos contextos bilíngues das minorias. Isso se deve, conforme Cavalcanti; César (1999), à naturalização desses contextos, tanto pelos partícipes dessas comunidades, quanto pela sociedade majoritária que considera as línguas de tradição oral desprestigiadas.

Afirma não ser somente no Brasil que essa imagem de cenário monolíngue predomina, ela está presente em cada país do mundo.³⁶

Ainda, segundo Cavalcanti (1999), no Brasil, há uma diversidade de contextos bilíngues, a começar pelas comunidades indígenas encontradas em maior escala nas regiões norte e centro-oeste do país. Já as comunidades de imigrantes concentram-se mais nas regiões centro-oeste e sul, e há aqueles que ainda mantêm a sua língua de origem. Outra comunidade importante é a formada pelos brasileiros descendentes de imigrantes de regiões de fronteiras e nesse grupo cita como exemplo os *brasiguaios*, brasileiros que imigraram para o Paraguai e retornam com suas famílias para o Brasil depois de algum tempo. Os filhos desses imigrantes chegam às escolas brasileiras da fronteira sabendo falar o guarani, língua oficial do país vizinho, e pouco o português. Para se comunicarem mesclam as duas línguas, o que lhes causa dificuldades de aprendizagem, dadas as condições de adaptação à escola brasileira que é monolíngue.

Cavalcanti (1999, p.388) considera também como contextos bilíngues as comunidades de surdos e diz que esses contextos podem ser considerados bidialetais por contemplarem “alguma variedade de baixo prestígio do português convencionada como padrão”. Na perspectiva da sociedade majoritária, as maiorias linguísticas, que caracterizam os contextos de bilinguismo e bidialetais, representam um problema para a garantia de uma sociedade monolíngue e nacionalista, que não reconhece a diversidade étnica e linguística dos povos que a compõem. Fritzen (2007) comentando Cavalcanti (1999), assim se refere:

Como sustenta Cavalcanti (1999) esse não reconhecimento do bilinguismo, presente em sociedades de minorias linguísticas em países que se declaram monolíngues, pode ser explicado pelo fato de o bilinguismo frequentemente ser ligado, de forma estereotipada, à língua de prestígio (FRITZEN, 2007, p.73).

³⁶ Grosjean (1982), citado por Cavalcanti (2001, p. 388), diz que cerca de metade da população mundial é bilíngue. Ainda, segundo Romaine (1995, p. 9), é o monolingüismo que é a base para os estudos linguísticos. Para a autora, o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio de norma, e o bilinguismo deveria representar a norma. Há cerca de trinta vezes mais línguas do que países no mundo. Isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo.

Na discussão sobre a constituição de um cenário de alfabetização bilíngue de minorias, em que “o mapa da educação nesses cenários seja desvelado, venha à superfície e possa ter visibilidade” Cavalcanti (1999, p. 386), contempla as expressões educação e escolarização, em contextos bi/multilíngues, termos que tomamos emprestados para descrever, analisar e interpretar as cenas da nossa pesquisa.

Outra questão importante à nossa pesquisa de que trata Cavalcanti (1999, p.387) é “decorrente de o bilinguismo estar estereotipadamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar de bilinguismo de elite”, pois “contextos bilíngues de minorias são tornados invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto, estigmatizadas” (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Além das características que determinam se uma sociedade é ou não bilíngue, outros fatores também contribuem para que as pessoas ou grupos de pessoas se tornem bilíngues. Segundo Grosjean (1982), destacam-se os movimentos migratórios, o nacionalismo, o casamento entre etnias diferentes ou a pluralidade de grupos linguísticos dentro de uma mesma região. Considerando esses fatores definidos por Grosjean, entendemos que as circunstâncias sociais, políticas e históricas é que promovem o bilinguismo e que no contato entre duas ou mais línguas diferentes duas situações avultam como mais frequentes. A primeira é a manutenção do bilinguismo, isto é, a manutenção de duas línguas ou mais entre o mesmo grupo de falantes; a segunda é o desaparecimento de uma das línguas, normalmente a do grupo minoritário.

Para Grosjean (1982) e outros contemporâneos desenvolveram pesquisas no sentido de compreender as razões pelas quais alguns grupos conseguem manter sua língua materna, ainda que em posição desigual, enquanto outros, não resistindo às pressões externas, passam pela situação do bilinguismo com diglossia, chegando ao monolinguismo. Hamel (2003) faz o seguinte alerta:

A ideologia do monolinguismo e do monoculturalismo como ideal supremo tão profundamente arraigado nas sociedades ocidentais colonizadas, tem conduzido à compreensão da pluralidade como obstáculo para o desenvolvimento e a construção dos estados nacionais. Essa posição segue causando

gravíssimos conflitos em vastas regiões do mundo. (HAMEL, 2003, p. 84).

Grosjean (1982) apresenta uma definição funcional de bilinguismo: o uso regular de duas línguas por uma pessoa. Para ele, fatores como esse uso em certos espaços e a necessidade de o sujeito bilingue ter certas habilidades em uma língua e não em outra, tornam a descrição do fenômeno mais complexa.

Hamel (2003) aponta que a ideologia do monolinguismo/monoculturalismo é prejudicial para a pluralidade das línguas e das culturas, uma vez que tolhe a possibilidade de uma sociedade linguística heterogênea e sem diglossia. Fishman (1967) afirma que bilinguismo e diglossia não são fenômenos distintos; bilinguismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa, bilinguismo individual, ou por um mesmo grupo social, bilinguismo coletivo. Ainda, para Fishman, diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra, em determinadas funções sociais.

Ampliando o conceito de bilinguismo, Grosjean (1982) propõe que se determine seu grau mediante testes de compreensão. O autor chama a atenção para o caso de bilinguismo receptivo/responsivo, próprio de muitas crianças filhas de imigrantes, de professores e cientistas, que leem e escrevem, mas não falam a língua estrangeira. Essas crianças têm uma atitude ativo-responsiva, com relação a essa língua, respondem-na por meio de sua língua materna ou por meio da língua estrangeira escrita. No entanto, o sujeito bilingue pode servir-se de dois códigos linguísticos ao mesmo tempo, numa determinada situação, sem que a compreensão seja efetivamente abalada. Logo, o bilinguismo é um fenômeno social e, no caso dos grupos minoritários, pode começar na infância.

Embora tenhamos conhecimentos de enfoques mais atualizados, partimos do conceito de bilinguismo apresentado por Grosjean (1982) por ser o autor o precursor da discussão sobre o bilinguismo de crianças em fase de escolarização. Ele assim se manifesta:

A criança adquire a segunda língua após os três anos de idade. Assim, no início de sua vida, predomina a língua de seus pais. Depois, progressivamente, vai adquirindo a língua local por intermédio dos vizinhos e da mídia. Esse é o caso de filhos de imigrantes ou de casais residentes no exterior como funcionários

internacionais. Nota-se, então, que, desde cedo, a aprendizagem de outra língua está ligada a questões de integração das crianças ao grupo majoritário, quer isso se manifeste de forma positiva ou negativa e que, contrariamente ao que se pode crer, a língua materna da criança pode não ser a língua mais frequentemente usada pela comunidade onde ela vive (GROSJEAN, 1982, p. 235).

A descrição feita por Grosjean (1982) contribui para a compreensão do processo pelo qual passa a criança que vive em contextos familiares bilíngues. Para além dessa situação, as crianças que constituem o *corpus* desta pesquisa, pelo que indicam os dados, a serem comentados, veem-se diante de pressão para dominar outra língua, para além da materna, apenas quando iniciam a escolarização. A experiência com o uso de duas línguas, tanto em relação à criança quanto ao adulto, pode criar conflito linguístico, gerado pela necessidade de alternância de línguas, conforme o contexto de uso. Esse fenômeno linguístico pode levar à diglossia.

Segundo Ferguson (1959), diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, junto aos dialetos primários da língua, podem incluir a variante padrão ou as normas regionais. [...] Há um dialeto muito divergente, altamente codificado, muitas vezes bastante complexo gramaticalmente, sobrepondo-se à variante. É o vínculo de um grande e respectivo corpo da literatura escrita, tanto de período anterior ou de outra comunidade de fala; é aprendido através da educação formal usado na escrita e na fala em contextos formais, mas não é usado em qualquer uma das seções da comunidade para conversação coloquial (FERGUSON, 1959).

Ainda sobre diglossia, temos as pesquisas de Fishman (1967) pelas quais procurou detectar as diferentes situações de emprego de duas línguas por um dado locutor: quem fala que língua, quando, onde, a propósito de quê e com quais interlocutores. Para ele, a alocação dos códigos para a separação de espaços de uso é essencial à manutenção compartimentada de cada língua. Ainda pontua que o uso adequado pede somente uma língua e essa seria escolhida por classes particulares de interlocutores, em tipos particulares de ocasião, para discutir tipos particulares de tópicos. Assim, os papéis, os locais de uso e os interlocutores determinam aos bilíngues a escolha da língua a ser usada. Afirma que as comunidades bilíngues com diglossia (uma língua se

sobrepondo a outra) têm clareza sobre as funções atribuídas a cada uma delas. Já no caso de comunidades sem diglossia, as funções não estão compartimentadas, podendo, portanto, uma língua ir ocupando o lugar da outra até que uma delas desapareça (FISHMAN, 1967).

Tanto Ferguson (1959) quanto Fishman (1967) acreditam que o uso compartimentado das variedades de uma mesma língua ou das línguas em contato se dê harmonicamente. Porém, essa posição tem sido criticada por Hamel (1984), justamente por se tratar de uma noção funcional estritamente complementar em relação às variantes ou às línguas. Para este autor, não há uma relação harmoniosa entre duas variedades linguísticas ou entre duas línguas, mas, sim, uma situação conflitante das variedades de uma mesma língua e entre a língua dominante e a língua dominada.

De igual modo, as colocações de Ferguson (1959) e de Fishman (1967) pressupõem uma estabilidade no uso de variáveis de uma mesma língua e das línguas em contato. Essa situação estável esconde o conflito social e histórico vivido pelas sociedades, situação linguística dos sujeitos da comunidade pesquisada. Nenhuma das propostas desses autores dá importância às formas intermediárias, construídas em discurso diglótico como, por exemplo, empréstimos linguísticos, mistura de línguas, substituição de palavras da língua materna pela língua estrangeira, ou seja, pela língua do outro.

À inobservância do caráter conflitivo, adiciona-se a exclusão dos aspectos sócio-históricos, fundamentais para entendermos o que acontece com a língua de uma dada comunidade, tanto em relação aos diferentes usos quanto ao contato desta com outra língua, fenômeno identificado no contato do ucraniano com a língua portuguesa pelos seus usuários.

Ferguson (1959) e Fishman (1967) preceituam a estabilidade das línguas em contato e a ocultação do seu caráter sócio-histórico. Discordamos do posicionamento dos autores, pois acreditamos que mesmo na convivência aparentemente estável de duas línguas em contato, nas suas relações sociais internas ocorre o conflito e a sobreposição de uma língua sobre a outra. Nesse sentido, Hamel (2003) alerta sobre a necessidade de buscarmos novas formas de explicação para os fenômenos da interculturalidade e do multilinguismo. Esses fenômenos de caráter histórico e intercultural caracterizam a comunidade-alvo desta tese. “Em las prácticas cotidianas dos modelos culturales, esquemas de comportamiento, patrones discursivos y el uso

alternos o simultâneo de varias lenguas atraviesan fronteras y se complementan de múltiples maneras.” (HAMEL, 2003, p. 79)³⁷.

Ainda para Hamel (1984), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, no qual os aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas. Essa relação faz parte de um processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária. No caso dos sujeitos da pesquisa desta tese, há a resistência da língua minoritária, o que consideramos um fenômeno diglótico e de conflito entre a língua dominante (portuguesa) e a língua dominada (ucraniana), apesar da resistência desta última.

Hamel e Sierra (1983), sobre resistência e consolidação de uma língua minoritária, citam exemplo de diglossia em conflito a relação entre a língua dos ‘otomi’ e o ‘espanhol’, no México. A história de contato entre as duas sociedades, uma de falantes de uma língua dominante, o espanhol, e outra de uma língua dominada, ‘otomi’, explica o bilinguismo funcional dos falantes ‘otomi’, com tendência para o uso cada vez maior do espanhol (HAMEL e SIERRA, 1983).

Outro exemplo de diglossia citado por Ninyoles (1969) é constatado na Espanha. O grupo catalão fala uma língua dominada, em relação ao espanhol, língua dominante. O autor opõe-se ao critério da estabilidade como característica do fenômeno da diglossia. Ele enfatiza que existe uma relação de conflito entre a língua dominante (espanhol) e a dominada (catalão). O exemplo nos remete aos dados de nossa pesquisa e corrobora a relação de contato/conflito que observamos entre a língua ucraniana e a língua portuguesa faladas na comunidade, objeto do nosso estudo, embora o conflito não seja aparente, segundo Cavalcanti (1999), devido à complexidade do contexto.

É necessário, portanto, desvelar a relação de contato/conflito e buscarmos elementos para compreendermos como e por que se dá a resistência da língua ucraniana (falada pelas crianças), em relação ao uso da língua portuguesa em sala de alfabetização considerando que, num mesmo cenário, crianças e professora fazem uso de ambas à medida que uma ou outra gozam de maior ou menor prestígio em uma dada situação.

³⁷ Nas práticas cotidianas dos modelos culturais, esquemas de comportamento, padrões discursivos e o uso alternado e simultâneo de várias línguas atravessam fronteiras e se complementam de múltiplas maneiras.

Martins-Jones (1990), em seus estudos sobre o relacionamento entre sociedades minoritárias e majoritárias, mostra como os falantes de minoria linguística podem contribuir com a legitimação da língua majoritária, concomitantemente com a desvalorização de sua língua, sem terem consciência de fazê-lo. A relação com a sociedade majoritária pode tirar-lhes o horizonte e levá-los a um processo de assimilação causado por uma relação assimétrica, na qual uma única voz tem vez. Nesse sentido, o diálogo entre as línguas acontece de maneira desigual, o que impede o enriquecimento e o crescimento das línguas minoritárias.

Martins-Jones (1990) mostra, também, como os bilíngues de sociedades minoritárias percebem a função de sua língua no estabelecimento de elos de solidariedade entre eles, bem como na resistência à língua estrangeira dominante. O autor afirma que se os falantes tiverem atitudes positivas em relação a sua língua, ainda que minoritária, ela estará garantida. Por outro lado, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação a sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá.

Disso conclui-se que a sobrevivência de uma língua em comunidades minoritárias dependerá da situação sócio-histórica do povo, da luta pela preservação de seus espaços, da atitude dos falantes da comunidade e do respeito da sociedade majoritária em relação àquela. Os dados do estudo que realizamos permitiram-nos corroborar essas ocorrências, uma vez que a língua minoritária falada resiste ao seu apagamento mesmo em situação de contato-conflito.

3.1. BILINGUISMO NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Conforme Heredia (1989, p.183), “fala-se habitualmente de bilinguismo precoce quando uma criança aprende a falar em duas línguas maternas. Esse período de aquisição da linguagem é fixado entre zero e cinco anos”, Portanto, é imprescindível que os pais mantenham a cultura linguística de origem e a transmitam para seus filhos, uma vez que esse contexto lhe confere a possibilidade de ser um cidadão bilíngue. Heredia (1989) considera que um caso mais puro seria representado por crianças provenientes de casamentos mistos, em que um dos pais só falaria em sua própria língua materna. A autora salienta também que os trabalhos recentes sobre o aprendizado da língua, pelos

filhos de migrantes, versam que a criança pequena reúne todas as condições necessárias para aprender a língua de imigração - a língua que não é do país onde nasceu, e para isso basta oportunizá-la, dando-lhe as condições necessárias para tal. Ainda, para a autora, haveria um período sensível durante o qual a aquisição das línguas seria mais fácil. Se existe tal período, seria necessário explorá-lo melhor e ensinar o mais cedo possível as línguas estrangeiras às crianças. Assim, elas se sentiriam motivadas a integrarem-se ao grupo de colegas do qual elas não querem se diferenciar, pois é nesse grupo que elas se sentem seguras e adquirem competência na sua linguagem, instrumento que lhes garante a integração social.

Na idade que compreende os anos iniciais da escola, a criança de contexto bilíngue necessita, além de manter a sua língua materna, adquirir a competência linguística na língua falada/escrita na escola. Para isso, o convívio e o exercício da fala com pessoas bilíngues constituem o caminho para essa aquisição, porém, muitas crianças ao ingressarem na escola não encontram essa possibilidade e vivenciam um conflito quanto à língua que deve usar e da qual devem se aprimorar, como se tivessem que esquecer a língua materna e dar lugar à outra, como verificamos no acompanhamento escolar das crianças que fazem parte do estudo desta tese.

Essa situação conflituosa tem origem na própria família, como diz Heredia (1989):

Famílias imigradas perguntam-se com frequência o que convém à criança: falar-lhe na língua materna, a dos pais, dos avós, da família do seu pai, aquela que eles dominam melhor e que para eles transmitidas as relações afetivas, simboliza e concretiza sua identidade cultural? Ou numa preocupação de integração e num anseio de êxito escolar e promoção social, falar-lhe na língua do país de residência e da escola? (HEREDIA, 1989 p. 191).

A autora acima atribui o insucesso de crianças bilíngues no processo de aprendizagem da língua materna à falta de experiências linguísticas e sócio-culturais mais ricas na escola. Porém, desse ponto de vista, a linguagem da criança não é vista considerando seu meio histórico-social. Entendemos que é cômodo aos adultos, que ensinam a leitura e a escrita da língua oficial, ocultar a língua materna da criança,

ao invés de ver as possibilidades de trabalho a partir dela. Sobre esse ponto de vista, Heredia (1989, p. 198) afirma que “a introdução da língua minoritária na escola não acarreta prejuízo algum sobre a língua da maioria, ao contrário: o desenvolvimento da língua materna potencializa a língua dominante e os resultados dos alunos submetidos a tais aprendizados bilíngues seriam, no conjunto, melhores.” Não de outro modo, a criança bilíngue tem as mesmas possibilidades de desenvolver-se que aquela criança que só fala a língua oficial, pois o aprendizado coletivo e interativo propicia a espontaneidade no ouvir e falar sem censuras.

No entanto, para a autora:

A língua materna é vista na perspectiva pedagógica, como um obstáculo, uma fonte de dificuldades, seus efeitos são perniciosos, pois entram a aquisição da segunda língua. A solução é, portanto, silenciá-la, esquecê-la (momentaneamente) ou, ao menos, desativá-la. (HEREDIA, 1989, p. 201)

Heredia (1989) assevera, ainda, que as instituições escolares, assim como os sistemas pedagógicos, não estão devidamente preparadas para trabalhar com grupos de crianças que trazem na sua bagagem o conhecimento de uma língua desvalorizada socialmente. Esse saber acarreta problemas de aprendizagem e de uso da língua a ser aprendida. No caso estudado, observamos situações em que as crianças, filhas de famílias menos favorecidas econômica e socialmente, que convivem com pessoas cujo repertório linguístico é considerado restrito pela escola, falam apenas a língua da origem étnica dos seus pais e não a língua portuguesa, considerado de prestígio pela escola. Entendemos que, nessa situação, caberia à escola dar suporte à criança, oferecendo-lhe as condições necessárias para desenvolver-se na aprendizagem da língua oficial do país, promovendo os saberes que se objetiva que a criança tenha sem, no entanto, apagar o domínio da língua de uso doméstico ou da comunidade em que convive, causando um processo de desculturação.

Nesse sentido, encontramos em Lyons (1987) contribuições à nossa reflexão acerca do posicionamento de muitos professores, do modo como veem as crianças que dominam outras línguas ou dialetos ou têm sotaques que diferem da fala/escrita padrão. O autor ressalta que o preconceito dos educadores leva a criança à defasagem na aprendizagem. Segundo ele:

Os professores, como a maioria dos membros instruídos da comunidade, seja qual for a sua própria origem social, têm preconceitos de vários tipos contra os dialetos não padrão regionais e sociais. “Eles podem até julgar uma criança, simplesmente porque o seu dialeto (ou mesmo o sotaque) é mais forte do que o de seus companheiros”. Esta afirmação é vista pelos profissionais de educação, que por omissão ou desconhecimento da língua (dialeto) da criança, passam a recriminá-la, causando a defasagem na aprendizagem da escrita e leitura que, por sua vez, afetam toda a trajetória da vida escolar da criança. (LYONS, 1987 p. 262).

Portanto, a criança só se sentirá segura no que diz quando a professora valorizar o seu dialeto/língua e assim tomar conhecimento de que existem normas e formas diferentes de se comunicar. Ao se estabelecer um clima de segurança e de interlocução dialógica no processo de apropriação da leitura/escrita que respeite os limites e saberes de cada criança, ela passará a se apropriar da fala na língua oficial com mais naturalidade, sinal de superação do problema enfrentado inicialmente, quando chegou à escola nos seus primeiros dias de aula.

Concordamos com Vermes e Boutet (1989) e Lyons (1987) na defesa de uma alfabetização intercultural, nas situações em que esta é requerida, tanto para aprimorar e não deixar de falar o dialeto usado fora da escola, quanto para garantir e aperfeiçoar a língua oficial que as crianças precisam aprender e dela dar conta. Seria então a língua que falam em outros contextos que não a escola suporte para a aprendizagem da língua portuguesa?

Quanto ao uso da língua materna no cotidiano escolar, Seki (1993) preceitua que, em todas as partes do mundo, observa-se entre os membros de minorias etnolinguísticas uma tendência crescente em criar os seus filhos em uma língua diferente de sua própria língua materna e abandonar sua língua étnica anterior. Essas mudanças podem levar a um desaparecimento irreversível da língua original dessa minoria. A língua nova, isto é, a língua substituta, em muitos casos é uma língua de fácil disseminação. A crítica que faz Seki (1993) indica que a escola, junto à comunidade, precisa criar formas de alfabetizar e ensinar a língua oficial

do país de maneira a não causar o abandono da língua materna e ao mesmo tempo possibilitar a apropriação da língua oficial, tanto na modalidade oral quanto na escrita. O que ocorre na maioria das vezes é que ao considerar somente a língua oficial, no nosso caso a (portuguesa), uma exigência da comunidade escolar é o rompimento dos laços com a língua materna adquirida no convívio familiar. A experiência cultural e dialetal das crianças não encontra na escola o suporte linguístico e pedagógico para garantir a sua permanência.

3.2 A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR PARA ATUAR EM COMUNIDADES DE MINORIAS LINGUÍSTICAS E BILÍNGUES

Com vistas aos objetivos desta tese, destacamos a questão da formação dos professores em contextos de diversidade cultural e linguística, notadamente no que se refere à formação de alfabetizadores. Iniciamos refletindo sobre o processo de formação de alfabetizadores no Brasil, como esses se constituem e em que medida se dá o processo de formação/profissionalização, considerando o que prevê a LDB-9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a diversidade cultural e linguística. Confirmando o que já afirmamos anteriormente, Brzezinski (2002) ressalta que a própria legislação leva os educadores a uma desvalorização da/na sua formação. Dessa forma, o educador acaba por ser visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrumentais, não como um produtor de saberes numa prática social, a qual pode ser investigada, repensada e reconstruída.

Retomando a questão específica da formação do alfabetizador para atuar em contexto de diversidade, reconhecemos que o currículo da escola pública no Brasil, mesmo com o previsto em lei, com raras exceções atende às situações de bilinguismo e outras encontradas na escola. Os desdobramentos da legislação do ensino em documentos mais específicos como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais assumem o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística nas escolas, porém não garantem o seu efetivo cumprimento.

Assim, como acontece em algumas comunidades indígenas e de outras etnias espalhadas pelo Brasil, o ensino bilíngue, em nossa forma de pensar, poderia fazer parte dos currículos e programas de ensino, se assim seus representantes legítimos (dirigentes educacionais de todas as esferas da escola pública, professores e pais) o reivindicassem.

Desse modo, alunos falantes de outras línguas e dialetos poderiam acessar na escola não apenas a língua oficial do país, mas também

colocar em prática a língua de seu domínio familiar em favor da sua comunicação, da aprendizagem e do aperfeiçoamento de sua língua materna. Para isso, os programas de formação de professores teriam de ser repensados nesse sentido, para que, ao se depararem com situações nas quais os alunos falam línguas diferentes, eles possam interagir e desenvolver ambientes de aprendizagem.

Corroborando a importância do cultivo das línguas, sobretudo a língua materna da criança, como suporte para a aprendizagem escolar desta, nas situações em que há a necessidade de se atender a criança em situação de bilinguismo, reportamos-nos aos depoimentos da alfabetizadora que vive tal situação desprotegida da legalidade e legitimidade educacional, no contexto da presente pesquisa. Diz a professora:

[Fragmento 4]

[...] O que é feito nesse sentido é aquilo que o professor faz, por iniciativa própria, mas não temos nenhuma formação, indicação das equipes pedagógicas para se conduzir crianças como é o caso das minhas, que precisam a todo o momento das duas línguas para se alfabetizar. O que eu faço sempre é incentivar para que desde pequenos eles continuem aprendendo as duas línguas, que depois mais tarde podem procurar um curso para aprender a ler e escrever o ucraniano, que é uma língua bonita que aprendemos com nossos pais e avós e que não devemos deixar de falar para que ela nunca desapareça. [...] Se elas fossem alfabetizadas nas duas línguas elas teriam uma formação diferenciada, é isso que eu acho. Nós temos o exemplo de uma aluna da quarta série aqui na comunidade, ela se alfabetizou em ucraniano na catequese. A catequista pediu para ela ler e ela escreveu um texto e leu no dia da primeira comunhão em ucraniano. Ela aprendeu na catequese que se encarrega desse papel, pois na escola não tem. (Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora, em 30/11/2009).

Na exposição da professora, temos a denúncia da falta de formação para alfabetizar crianças bilíngues. Há um forte apelo da parte dela, questionando os cursos de formação e, consequentemente, as autoridades educacionais e dirigentes de instituições formadoras. A própria professora, ciente de sua responsabilidade, fala na necessidade de um ensino que ela chama de diferenciado: “Se elas fossem alfabetizadas nas duas línguas elas teriam uma formação diferenciada, é isso que eu acho”. Diante do dito pela professora, reconhecemos que há

um hiato, uma descontinuidade entre a cultura das crianças e a cultura da escola.

Para a análise que estamos fazendo, Bortoni-Ricardo (2004) aponta críticas ao modelo educacional que surgiu na década de 1960, sobre a hipótese do déficit cultural das crianças que não dominam a língua de prestígio. Os educadores julgavam as crianças incapazes, dada a pobreza econômica e do ambiente cultural em que viviam. Essa teoria da deficiência, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 118), “fez surgir o mito da criança não-verbal”. Outras hipóteses surgiram para explicar o fracasso das crianças, o déficit linguístico e cultural que a elas era atribuído quando não se adaptavam às condições impostas pela escola. Outra hipótese também gerou a “ideologia do vácuo, que considera as crianças de grupos ou classes desfavorecidas como destituídas de qualquer cultura ou linguagem relevante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 118).

Ao trazermos as considerações feitas por Bortoni-Ricardo (2004) sobre os preconceitos e estigmas a que são subjugadas muitas crianças a respeito da sua linguagem e da sua cultura na escola, podemos dizer que as diferenças culturais, os modos de falar dessas crianças constituem uma barreira, tanto cultural quanto pedagógica para a escola, o que leva professores e alunos a uma falta de sintonia em sala de aula, gerando o insucesso de todos. As consequências podem ser atribuídas à falta de sensibilidade do educador, ao não conhecimento de uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 118), que precisa passar a compor o ideário pedagógico da escola, para dar conta das necessidades inerentes a seus alunos.

A professora Clara, ao que indicam os dados da nossa pesquisa, conseguiu estabelecer, em certa medida, parceria com as crianças e sua preocupação com a alfabetização ganhou visibilidade em seus depoimentos. Entretanto, ela afirma que a sua formação desvinculada do contexto no qual foi atuar tem tornado seu trabalho pesaroso, trazendo alguma insatisfação. A professora assim se refere ao falar sobre a aluna Júlia³⁸, uma menina que precisava iniciar sua alfabetização pela língua ucraniana, já que não era falante do português.

³⁸ Os nomes das crianças, assim como o da professora, referidos nesta tese são fictícios, para se preservar suas identidades.

[Fragmento 5]

[...] A Júlia, quando ela chegou aqui este ano, ela não sabia nem pedir para ir ao banheiro e se eu não soubesse me comunicar com ela? No meu caso eu sei, mas eu penso nas crianças das outras escolas, como elas se sentem não conseguindo se comunicar com a professora e os ‘coleguinhas’. No caso da Júlia, ela é desinibida e rápida, mas o Diego, ele é tímido, foi difícil estabelecer uma comunicação com ele, no início ele nem queria entrar na sala, passou todo o primeiro semestre sem falar, mas ele entendia o que eu falava em ucraniano, isso acho que foi encorajando ele. [Entrevista concedida pela professora à pesquisadora - 30/11/2009].

A escola é uma agência de letramento, porém não a única, outras instituições também promovem oportunidades de alfabetização, tais como a Igreja e a própria família. São essas instituições na pesquisa que realizamos que colaboram para a preservação de outras línguas e/ou dialetos falados em comunidades bilíngues. No relato da Professora Clara, a Igreja, através dos seus meios – a catequese e os ritos religiosos - alfabetiza crianças em língua ucraniana, não havendo, portanto, como negar esse processo, em que crianças conseguem aprender outra língua fora da escola, pela oportunidade que lhes é oferecida, razão pela qual, familiarizadas e muitas falantes da língua ucraniana, aprendem a ler e a escrever nessa língua.

Se isso ocorresse também na escola, seria uma oportunidade a mais na aprendizagem dessas crianças.

Perguntamos à professora Clara sobre o seu posicionamento a respeito da sua formação para trabalhar em turma de crianças bilíngues, qual a sua visão/concepção sobre a aprendizagem dessas crianças que não falam português em sala de aula e como esta experiência vem ocorrendo.

Quanto à formação, disse a professora:

[Fragmento 6]

Formação [...] como eu já falei, eu não tive nenhuma, eu tenho a descendência e como eu falo ucraniano eu continuei com a minha vivência no colégio interno, eu fui me aperfeiçoando, busquei participar dos ritos da Igreja, grupo de jovens e busquei saber, continuei falando a língua depois de adulta e isso me ajuda muito para enfrentar os casos que encontro na sala de aula. Mas formação específica mesmo, para alfabetizar, nenhuma, nem no Magistério, nem na Pedagogia, só aquilo

que vem da descendência e da escola ucraniana que frequentei até o final do 1º Grau. [...] Seria interessante se tivesse, mas eu acho que ainda vai mais do interesse dos pais que querem que os filhos aprendam como é o caso da escolinha lá na cidade, que os pais procuram para colocar os filhos, mas eu acho que nas escolas não têm nada que mostra o interesse das autoridades educacionais para formar professores bilíngues, que saibam também o ucraniano, que é o nosso caso. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Tanto desse quanto de outros depoimentos da professora, depreende-se a fragilidade do ensino que compromete as ações pedagógicas para alfabetizar. Crianças e adultos da comunidade têm o fortalecimento da língua ucraniana pelo acesso aos textos religiosos escritos em ucraniano (livro de cantos, panfleto do culto dominical, entre outros). Esse contato com o material escrito e com a palavra oral que a Igreja proporciona é forte estratégia no sentido de preservar a língua materna ucraniana. Essa interação com os discursos religiosos favorece, de certa forma, a participação nos cerimoniais religiosos e eventos sociais em geral, os quais como prática de interação social promovem o desenvolvimento da competência comunicativa em língua ucraniana. Segundo as teorias de aquisição, são espaços como esses que se tornam primordiais porque oferecem condições favoráveis para a aquisição linguística com baixo nível de interferência emocional (KRASHEN, 1981). Afirmou a professora:

[Fragmento 7]

[...] Seria interessante se tivesse essa formação para a alfabetização, porque é uma necessidade, quando a gente termina o curso de Pedagogia ou o Magistério, a primeira coisa eles mandam a gente para essas escolas do interior onde tem essas crianças que falam mais o ucraniano ou só o ucraniano, quando chegam à escola. Daí, você vai lá no interior, além de ser recém-formada e ainda se depara com crianças que só falam ucraniano ou até falam as duas línguas, ou aquela que não fala nada o português, porque sempre tem, ainda tem crianças que chegam falando só ucraniano. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Refletindo sobre o depoimento da professora, podemos inferir que suas palavras expressam a necessidade de outra formação para o

professor de comunidade linguística minoritária, de acordo com os interesses e as necessidades do próprio grupo local, tendo como referencial para a formação o lócus onde o professor vai atuar, marco das discussões à realização de outro referencial de formação. Cavalcante (2003), ao discutir a formação de professores indígenas da Amazônia e seus esforços para construir uma política indígena para a educação escolar, salienta que se trata de um tema novo na história da educação brasileira, reconhecido na Constituição Federal de 1988. Portanto, as iniciativas no sentido de consolidar essas propostas entre os povos indígenas também são recentes, se comparadas à trajetória da educação brasileira. De igual modo, pensamos que, a exemplo das iniciativas para a formação de professores indígenas, outros grupos minoritários que lutam por uma escola plural para seus povos poderão exercer e fazer cumprir, com seus desdobramentos, a Constituição Federal, assim como as Leis e Referenciais Curriculares que vieram a partir dela.

E sobre como tem agido em sala de aula, a professora comentou:

[Fragmento 8]

[...] Eu acredito que a gente tem que continuar incentivando e trabalhando, mais no oral, principalmente no 1º ano, 2º ano, porque se o português já é difícil para ela, se ela tivesse ainda que se alfabetizar nesta fase em ucraniano, seria muito difícil pra ela,... é outro alfabeto, eu acho que ela não ia conseguir, ia ficar confuso para ela, acho que ela não ia conseguir se alfabetizar nas duas. Mas acho que a partir da terceira, quarta série quando ela já sabe ler e escrever aí sim seria interessante ela ser iniciada na outra língua na leitura e na escrita. [...] Seria muito interessante pra ela saber as duas línguas, seria muito bom para a vida dela, talvez fora da escola, num contraturno, mas se tivesse na escola, ela já ia aprendendo as duas línguas juntas. Não só o oral, a escrita, a leitura e no início no primeiro ano só no oral, trabalhar no coletivo, incentivar a conversação daí a partir das séries seguintes, sim, começar a alfabetização na língua ucraniana na leitura e na escrita. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora, em 30/11/2009].

Para Candau (1996), a formação do professor e a aprendizagem da criança são processos imbricados, pois é no fluxo da sala de aula, no dia a dia, que se faz uma escola que realmente forme para a diversidade e, por extensão, que ensine na diversidade. Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a temática da formação do professor, como nos adverte Candau (1996, p. 140), “qualquer possibilidade de êxito do processo que

se pretenda mobilizar, tem no professor em exercício seu principal agente”.

Acreditamos que a professora da turma pesquisada tem consciência do seu papel, mas falta-lhe a ferramenta principal, o conhecimento pedagógico e científico para a alfabetização em uma comunidade bilingue e com características fortes da cultura de imigração.

Diz a Professora Clara:

[Fragmento 9]

Valorizar a cultura já é um começo, nas brincadeiras, a usar a língua, a falar, nos rituais que se faz na escola inserir valores da cultura ucraniana, eu acho que isso já é um começo, e a nossa escola procura valorizar a cultura ucraniana nessas atividades. Na religião a gente faz isso, nos cantos, nos horários de folga a irmã vem e ensina o bordado ucraniano, a pintura de *pêssankas* (ovos de Páscoa decorados). [...] A série que eu estou eu acho que não seria o correto, mas eu acho que seria importante a partir da 3ª série quando eles já aprenderam, já sabem ler e escrever. Acho que sim, que daria para implantar assim como foi implantado o inglês, o espanhol, poderia se implantar o ucraniano. Pelo menos uma vez por semana, um horário que fosse colocado no currículo, no planejamento. [...] Eu vejo assim, o inglês se você aprender desde o primeiro ano, ele vai te ajudar, por exemplo, quando vai fazer vestibular, agora o ucraniano, se você vai fazer o vestibular, ele vai te aprovar por que você sabe ucraniano? Não sei, mas vai usar só o espanhol e o inglês, não vai usar o ucraniano. Vai formar professores de espanhol, de inglês, e vai formar professor de ucraniano? [Entrevista concedida pela Professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Além da formação inicial de professores, via instituições de ensino superior presenciais, ou a distância, temos aqueles de formação continuada, de curta duração, organizados pelas secretarias de Educação dos estados e municípios. No entanto, esses cursos de longa data não sofrem reformulações significativas em seus currículos para se adequarem às necessidades das pessoas que pertencem a grupos linguísticos minoritários. Acerca dessa questão, há inúmeros trabalhos em que são descritas a trajetória dos educadores, suas formações e o significado de suas ações docentes.

Kleiman; Matêncio (2005) nos levam a pensar, enquanto educadores, na urgência de se estabelecer prioridades e metas

pedagógicas de formação diferenciada a alfabetizadoras que atuam junto a alunos com diversificados traços culturais, identitários e de bilinguismo.

As atitudes dos falantes estão intrinsecamente ligadas a sua identidade linguística. Desse modo, “a atitude linguística assumida pelo falante implica na sua noção de identidade, ou seja, dimensiona as suas características e permite “diferenciar um grupo do outro, uma etnia da outra, um povo do outro” (AGUILERA, 2008, p. 106). Tais implicações nos permitem dizer que a identidade é marcada não só, mas também pela diferença. Assim, entendemos que a atitude de um bilíngue com relação às línguas que ele fala ou com quem fala interferirá sobremaneira no seu comportamento, a depender do momento e da situação na qual cada uma das línguas é usada e isso não pode ser deixado de lado pela escola. “As atitudes ou posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou posicionamentos em relação aos usuários daquelas línguas. As línguas das minorias nos países bilíngues e multilíngues têm sido objeto frequente de ataques por parte de grupos dominantes.” (BERGAMASCHI, 2006, p. 56).

Ademais, no que concerne às questões de identidade, as crenças e o preconceito do próprio falante também interferem e o condicionam a ser preconceituoso e estereotipar a sua língua de origem, para optar pela língua nacional majoritária, em determinados contextos. Em nossa pesquisa, observamos que a língua ucraniana já não é considerada tão importante para seus usuários, como o fora em períodos históricos anteriores. Muitas vezes os alunos preferem ocultá-la para não serem discriminados em certos ambientes como, por exemplo, na própria escola. Na maioria das vezes, assumem a preferência pelo uso da língua portuguesa, ocultando o conhecimento do ucraniano. Muitas vezes, o desprezo pela língua materna manifesta-se como uma forma de autodefesa, especialmente entre os grupos de adolescentes e jovens, quando chegam à escola. Por vezes negam a sua própria identidade, pois carregam consigo o preconceito de serem discriminados pelo sotaque carregado em sua fala. Mas, por que ocorre essa rejeição à língua ucraniana até o momento da entrada na escola falada por eles sem nenhum preconceito?

A língua legitimada na família, na igreja, na catequese, nas rodas de conversas, nas brincadeiras, nas cantorias tradicionais de que participam crianças e jovens não é aceita pelos mesmos falantes ao iniciarem o processo de escolarização, pois a tarefa da escola é justamente a de ensinar as crianças das comunidades de descendentes de

ucranianos a falar, ler e escrever em língua portuguesa. Por outro lado, é importante oportunizar que não deixem de falar a sua língua materna e que a elas seja propiciada a alfabetização, na perspectiva intercultural, uma vez que a fala ucraniana está presente no dia a dia de muitas crianças e adultos da comunidade. Perguntamos: essa seria uma tarefa viável do ponto de vista da própria comunidade e da escola?

Falando de linguagem humana, as primeiras manifestações surgem pela oralidade e o imigrante ucraniano, apenas com o domínio da língua oral, buscou se apropriar da escrita, mas esse processo, hoje, não faz mais parte da proposta seguida pela escola da comunidade a que pertencem.

Para Soares (2006), as manifestações linguísticas, oralidade e escrita, são modalidades que se distinguem por não apresentarem a mesma forma, nem a mesma gramática, nem os mesmos recursos expressivos, cada uma possui características próprias. De acordo com Marcuschi (1995, p. 13), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Segundo Neves (2008), a expressão alfabetização intercultural deriva do termo educação intercultural bilíngue, utilizado pela UNESCO; união para designar uma importante característica da educação escolar indígena, pois pressupõe o esforço do diálogo entre diferentes culturas e saberes, nesse caso, a sociedade indígena e não-indígena. Encontra-se também fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no artigo 78 que estabelece critérios para a educação escolar bilíngue e intercultural de comunidades indígenas e não-índias.

Sob a perspectiva de lei já mencionada, para Neves (2008), com a implantação da alfabetização intercultural nas comunidades indígenas do Brasil, embora com poucos avanços, os alunos aprendiam a ler e a escrever a língua indígena que após era retirada, dando lugar apenas à aquisição da língua portuguesa, para integrar os índios à sociedade nacional. A escrita continuava sendo a grande meta, então, pois nas comunidades indígenas há efetivamente uma prática bilíngue, em cumprimento à LDB - 9394/96, artigo 78.

Dessa forma, podemos dizer que a escola indígena contribui para o fortalecimento da ideia da integração das sociedades indígenas em favor do bilinguismo (BRASIL, 1998). Porém, para Neves (2008), a ideia da integração das sociedades indígenas em favor do nacionalismo veio a enfraquecer, desprestigiar e inviabilizar essas línguas. Barros

(1994) salienta que o modelo de educação com base linguística, no Brasil, tem origem na relação entre os indigenistas mexicanos e missionários do SIL – *Summer Institute of Linguistics* ou Sociedade Internacional de Linguística, que pretendia realizar estudos descritivos e comparativos de línguas indígenas, dando-lhe uma forma escrita, para traduzir materiais com valor ideológico definido, inclusive trechos da Bíblia. No entanto, para a autora, a estratégia utilizada pelo SIL “era de sistematização e publicação de materiais especificamente religiosos, separados dos materiais didáticos. [...] As cartilhas de alfabetização não eram catecismo do Novo Testamento, mas sabendo ler o catecismo, o alfabetizado tornava-se capacitado a ler os textos religiosos.” (BARROS, 1994, p. 22).

No entender de Neves (2008), a ligação entre os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL está relacionada à educação indígena no México nos anos de 1930, além da campanha de alfabetização que aconteceu em Tarasco, desencadeando o “Projeto Tarasco” que oficializou a alfabetização em língua indígena, a qual se difundiu mais tarde por toda a América Latina, especialmente na Guatemala, Peru e Brasil. Porém, o SIL foi questionado pelos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas indigenistas, por causa de sua atuação inadequada. Posteriormente, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, surgem novas medidas permitindo que a escola se constitua em favor da educação dos povos indígenas, para estimular e revitalizar as línguas indígenas e incluí-las no currículo, com status de língua plena e assegurando a sua paridade com a língua portuguesa.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, há a preocupação com a manutenção e revitalização das línguas indígenas, inclusive com a criação de órgãos como a FUNAI e outros ligados à Educação. Além das organizações governamentais e não governamentais, temos ainda documentos como é o caso do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998, p. 127) e a LDB 9394/96, que estabelece o direito à escrita em língua indígena, salvaguardando os costumes, os rituais, a cultura e as línguas orais.

A defesa da criação de métodos específicos pelos linguistas, com alfabeto e gramática própria para a escrita indígena, a nosso ver, é uma necessidade, porém é preciso também alargar os horizontes e aprofundar os estudos sobre os espaços ocupados pelas línguas em comunidades bilíngues, de forma a assegurar efetivamente uma educação bilíngue a todos, independente de serem nativos ou não.

Segundo Cavalcanti (2001), foi a partir da Constituição Federal de 1988, e da publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI que os estados começaram a responsabilizar-se pelos cursos de formação de professores indígenas, reconhecendo a esses povos, o direito à educação bilíngue e intercultural, o que não ocorreu com outras etnias espalhadas pelo país.

O Ministério da Educação e Cultura, Universidades e Organizações não Governamentais - ONGs – investiram na formação de professores, em pesquisas e produção de material para atender aos povos indígenas. Porém, vemos hoje educadores e pesquisadores garimpando esses contextos e denunciando a falta de políticas públicas e empenho por parte das autoridades educacionais em fazer vigorar o previsto em lei, assegurando o atendimento à diversidade cultural e ao plurilinguismo não só dos povos nativos, mas também de outras etnias que adotaram o Brasil como pátria.

No que tange ao cumprimento da Lei, para as comunidades de imigração ucraniana não há, efetivamente, nenhuma iniciativa para a concretização de uma política pública de alfabetização nas escolas de descendentes de ucranianos, permanecendo apenas a alfabetização monolíngue em língua portuguesa. A língua ucraniana oral, do conhecimento dos alunos, não logrou êxito e está fora das discussões e projetos educacionais do município pesquisado.

A pesquisa que realizamos com alunos e professora descendentes de ucranianos e, portanto, bilíngues em sua maioria, mostrou-nos que a língua ucraniana falada pelo grupo era/é fundamental para o exercício da alfabetização em língua portuguesa, porém mesmo assegurado o direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, esse grupo de descendentes e falantes da língua ucraniana não teve a garantia de uma alfabetização que contemplasse a sua etnia no aspecto da fala/leitura/escrita de modo efetivo.

Essa é uma realidade que não podemos nos furtar a denunciar, pois se as políticas de formação e ensino forem colocadas em prática, na sua totalidade, tenderemos a dinamizar o ensino e a formação mais consistente para o mundo ocidental, no que se refere às etnias e ao multiculturalismo. Porém, “a aproximação a esse conhecimento se apresenta como um dilema permanente ao professor-formador no curso de formação revitalizado pelo conceito de apropriação” (CAVALCANTI 2001, p. 222). Trata-se, portanto, “de grupos minoritários que se apropriam das coisas da sociedade dominante da maneira que eles vêem como melhor para eles e não como a sociedade

espera que eles o façam.” O autor salienta, ainda, que “o cenário sociolinguístico das comunidades indígenas dos professores participantes do curso de formação é complexo” (CAVALCANTI, 2001, p. 222). O que dizer, então, da formação do professor nos contextos onde vivem populações bilíngues, sobretudo aquelas que persistem em manter a sua língua de origem e para isso precisam também da escola?

A comunidade escolar pode ser monolíngue, bilíngue e até sobreviver às variações do português e das demais línguas em contato devido à sua localização, muitas vezes próxima às fronteiras com outros países e com convivência de grupos de múltiplas etnias. Porém, devemos acentuar nos cursos de formação de professores que o português é a língua oficial do país, meio de instrução e formação, o que não significa a sua exclusividade na escola, em detrimento de outras línguas, variações linguísticas e dialetos. As línguas indígenas ou dos imigrantes devem fazer parte da formação acadêmica e continuada do professor em serviço, para que possa alfabetizar em situação de bilinguismo, considerando que muitas vezes a língua materna de seus alunos não é a língua portuguesa.

Nesse sentido, como vimos percorrendo, educadores e linguistas brasileiros têm se dedicado a pesquisar e produzir teses, dissertações e outros estudos a respeito das etnias linguísticas compostas pela miscigenação que caracteriza o país. No contexto da nossa pesquisa, são inúmeros os trabalhos de sociólogos, historiadores, antropólogos e linguistas que buscam desvelar o significado da língua de imigração e o apego à cultura de origem dos ucranianos radicados no Brasil, especialmente na região centro-sul do Paraná. Tais trabalhos abordam aspectos da religiosidade, dos costumes e do exercício da própria língua oral, mantida em todas as instâncias de convívio na comunidade, mais fortemente no meio extra-escolar, até os dias de hoje (cf. por exemplo, os trabalhos de Ogliari, (2000), já citados nesta tese, a tese de Krause-Lemke, (2010) e a dissertação de mestrado de Jacumasso, (2009).

O cenário em que se insere nossa pesquisa também tem sido objeto de pesquisadores de outros países, por se tratar de uma região marcada, sobremaneira, pelo fenômeno da imigração eslava e onde se encontra uma diversidade considerável de etnias como poloneses, holandeses, russos e, principalmente, ucranianos. Isso vem reforçar o aspecto da diversidade cultural causada pelo fenômeno da imigração e, também, da migração interna. No município de Prudentópolis, os fenômenos bi e multiculturais são ainda mais acentuados por ser o

município que recebeu oficialmente o maior número de imigrantes ucranianos, além das outras etnias que nele se estabeleceram. Griffen (2005) afirma que o convívio entre as pessoas de culturas diferentes causou um processo de *aculturação*, pois para aprender uma segunda língua é imprescindível assimilar valores e comportamentos culturais da comunidade que utiliza essa língua. Isso não pode ser visto apenas pelo prisma negativo, pois a mistura das culturas e das línguas pode levar a uma situação de adequação e acomodação das pessoas de uma dada comunidade, sem que elas percam a sua cultura de origem.

O hibridismo das culturas e das línguas em contato, apesar de se manter até hoje, veio, no entanto, contribuir para a gradativa perda da identidade linguística do imigrante ucraniano e de outras etnias eslavas como a polonesa e a russa, também presentes na região sul do Paraná. Apesar disso, os eslavos, principalmente descendentes de ucranianos, souberam conviver e compartilhar as línguas, principalmente a língua portuguesa, sem deixar de preservar a sua língua de origem.

Queremos suscitar a possibilidade de retomada de discussões, reflexões e práticas escolares que atendam a crianças bilíngues ou que falem apenas a língua materna de suas origens por meio de programas de ensino para a formação de professores que atuam e/ou vão atuar em escolas de comunidades com tais características. É necessário criar e recriar os espaços em que caibam as culturas e línguas híbridas para um tempo presente que se realiza na esperança de cada educador e de cada criança, na perspectiva do devir, do grande tempo, de que nos fala Bakhtin (2003). Sob esta perspectiva, também fazemos alusão ao que nos diz Bauman (2001), esse autor considera lugares e espaços híbridos aqueles povoados de significados, lugares colonizados, em oposição ao que chama de lugares vazios, que não resistem ao significado, lugares descolonizados em que negociar as diferenças não é possível, pois não há com quem negociá-las. O modo como os espaços vazios lidam com as diferenças é radical, à medida que não há outros tipos de lugares projetados para atenuar o impacto que estranhos não podem acompanhar. Esses lugares são, antes de tudo, vazios de significado, porém, paradoxalmente, neles é que residem os significados. Entendemos, ainda, à luz das teorias que iluminam a existência de outros tempos para as culturas e povos híbridos que podemos, também, como trabalhadores e pensadores da educação, alavancar outros significados para preenchermos os espaços vazios, ainda pouco explorados no mundo daqueles que fazem a diferença e a riqueza do povo-nação.

3.3. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotsky (1896-1934), pertencente à Escola Psicológica Russa, é considerado o maior expoente no desenvolvimento de estudos na perspectiva histórico-cultural. Além de sua vasta contribuição para a psicologia geral, infantil, pedagógica, genética e psicopatológica, deixou-nos como legado as suas teorias sobre a origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores e sobre as funções do ensino no desenvolvimento psíquico da criança. Nesse teórico encontramos também fundamentos necessários para compreender e analisar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, sujeitos desta pesquisa, principalmente pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Em se tratando da questão da alfabetização, como processo de apropriação da leitura e da escrita, Vigotsky (1998) parte do princípio de que a escrita é uma forma de representação em transformação, que se dá pelo processo dinâmico de conceitualização de experiências e pelos processos de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação, no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Esse autor considera que os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa implicam uma dimensão simbólica que é elaborada nas relações sociais, históricas e culturais. Informa o autor:

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isso se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas, especificamente humanas, se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos. (VIGOTSKY, 1998, p. 56).

Para Vigotsky (1998), na psicologia dialética, a linguagem é uma

atividade criadora, constitutiva de conhecimento e transformadora. Desse modo, ao se apropriar da escrita o sujeito passa por uma mudança no seu desenvolvimento cultural e social.

Na concepção desse autor, ao analisar o processo de apropriação da escrita pelas crianças, afirma que os gestos, os jogos e os desenhos realizados por elas são signos visuais precursores da escrita. Caracteriza esse simbolismo como de primeira ordem. Essa representação simbólica é considerada primordial e marcante, pois antecede a apreensão dos signos da linguagem verbal escrita. Para ele, o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. A escrita propriamente dita é considerada um simbolismo de segunda ordem, pois tem a mediação da fala e, portanto, apresenta dificuldades inerentes a essa etapa de aprendizagem vivida pela criança. Isso ocorre porque aos poucos a criança precisa dar conta da escrita. Na escrita tem-se a substituição de “palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário o que vai tornar a escrita mais difícil” (VIGOTSKY, 1998, p. 78). Mas, aos poucos, com o desenvolvimento da linguagem falada, a criança vai se apropriando da linguagem simbólica de segunda ordem pela mediação dos signos escritos.

Podemos dizer, então, que os desenhos e as brincadeiras são muito importantes, pois, por meio deles a criança se aproxima e aprende a representar a realidade vivenciada. Os desenhos devem ser estimulados, pois consistem em atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social da criança, além de serem os primeiros passos em direção à apropriação dos símbolos usados na escrita. Segundo Vigotsky:

Ao desenhar e escrever, a criança apercebe-se da diferente organização de linhas que existe no desenho e na escrita, as linhas não seguem o contorno do objeto, assim, a criança percebe que, nas formas das letras, não existe nada relacionado com a forma do objeto. Caracteriza-se, então, a arbitrariedade e a linearidade da escrita, e o conceito de letras enquanto ‘objetos substitutos’ no lugar de letras enquanto ‘objetos’. (VIGOTSKY, 1998, p. 43).

Como vimos, são muitas as relações possíveis entre o desenho e a escrita. A criança, aos poucos, vai percebendo que as letras existem para

expressar aquilo que um desenho nem sempre pode simbolizar/representar, sejam suas ideias ou seu próprio nome. Elas precisam aprender como funciona o sistema de escrita alfabético para representar convencionalmente a fala. As tentativas de escrita das crianças, no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita, indicam seu aprendizado inicial. A criança lê em seus rabiscos aquilo que desejou escrever.

Na perspectiva de Vigotsky (1998), o significado atribuído às palavras depende do contexto de uso, o que derruba o mito da ‘imutabilidade’ dos significados e sentidos. A escrita não é apenas uma habilidade motora a ser desenvolvida, ela caracteriza-se como uma atividade significativa, que tem uma função social na vida da criança e de toda a sociedade. Toda criança ao ser alfabetizada tem de compreender que a escrita/leitura da qual ela está se apropriando é produto social e emerge das interações que se estabelecem nas diferentes situações, lugares e vivências dos grupos humanos.

Na mesma perspectiva, Soares (2004) afirma que o aprendizado da leitura e da escrita pela criança, assim como para qualquer pessoa, não é mais que a aprendizagem de uma tecnologia intrinsecamente boa, cuja valoração depende do contexto social específico em que ocorre. Para a autora:

Na verdade (o que se pode afirmar, aliás, sobre qualquer outra tecnologia), a alfabetização está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada; o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. (SOARES, 2004, p. 58).

Corroborando a afirmação de Soares (2004), em uma sociedade altamente letrada, essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento valorizado. Assim, diz a autora, a alfabetização³⁹ por si

³⁹ Alfabetização é a exposição, a aquisição básica de leitura e de escrita, e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive; Soares (2004) usa o termo “alfabetismo para designar o estado ou a condição de

só, como processo de apropriação da leitura e da escrita não garante à criança o acesso pleno à cidadania. A autora usa o termo “alfabetismo para designar o estado ou a condição de domínio e uso pleno da escrita, numa sociedade letrada” (SOARES, 2004, p. 54).

Soares (2006) apresenta um panorama sobre a gênese das palavras alfabetização e letramento, mostrando em que aspectos Leda Verdiani Tfouni (1988), Mary Kato (1997) e Ângela Kleiman (1995) diferem ao desenvolver estudos sobre essa temática. “Talvez seja esse o momento em que letramento ganha o estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.” (SOARES, 2006, p. 15). Soares vem pesquisando há mais de três décadas processos de alfabetização e letramento, com o objetivo de compreender e desvelar os problemas inerentes ao ensino da língua escrita e da língua falada no Brasil.

Esses estudos têm dado origem a inúmeros trabalhos, dentre eles teses e dissertações, artigos publicados em periódicos especializados com a finalidade de aprofundar e desvelar realidades diversas nos mais variados contextos alfabetizadores. Os resultados dessas pesquisas têm sido divulgados em muitos documentos, com sugestões de encaminhamentos pedagógicos, às práticas de alfabetizadores, isto é, com novas formas de iniciar as crianças no aprendizado da língua escrita. Porém, em que pese os avanços científicos e as discussões nessa área, não raro encontramos alfabetizadores ainda não preparados para alfabetizar na dimensão do letramento.

Entendemos, portanto, que a valorização de aspectos sociais e mediadores durante o processo inicial de alfabetização deverá primar pelo respeito dos dialetos, línguas de imigração e regionalismos entre outros fatores que envolvem os falares das crianças, para que elas se apropriem da linguagem convencional aceita social e universalmente – a língua padrão, sem deixar de fazer uso de sua língua de origem. Para isso, todo o apoio recebido pelo alfabetizando, mediado pelo educador e também pelos colegas da turma, auxiliará na apropriação da linguagem escrita, da compreensão das letras, palavras e frases, como construção de sentido/significado a tudo o que ouve, lê ou escreve. Durante a alfabetização, o educador, ao estabelecer relação entre os conhecimentos escolares e a realidade social da criança, de modo a aproximar os conteúdos propostos nos currículos às vivências delas, considerando os

domínio e uso pleno da escrita, numa sociedade letrada” (SOARES, 2004, p. 54).

aspectos culturais do seu ambiente e, principalmente, seu dialeto ou língua em uso, possibilitará à criança a apropriação da leitura e da escrita, independentemente de qual seja a língua materna.

A prática alfabetizadora comprometida com o desenvolvimento do alfabetizando procura estabelecer diálogo com as experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Uma vez ancorados nesses conhecimentos prévios, os alunos se apropriarão mais facilmente dos novos saberes e desenvolverão modos de pensar no sentido de resolver problemas. Dessa forma, o conhecimento cotidiano dará sentido ao conhecimento científico e universalizado e um será complemento para o outro. Consequentemente, o aprendizado da escrita será resultado das interações que se estabelecem em sala de aula, entre adultos e crianças e entre elas mesmas.

O discurso da criança, mediado pela fala do docente, vai resultar num padrão estrutural de interação verbal oral, definido por Bakhtin (Volochinov) (1997) como resultante de relações compatíveis com a situação vivida e com o dado novo na repercussão das experiências trazidas por meio de um trabalho coletivo, em prol da criança escritora/leitora.

Todo o processo de aquisição da língua deve ser orientado no sentido de tornar a criança competente nas suas escolhas, desde o início do processo de alfabetização, numa perspectiva dialógica em que o papel do professor é o de mediador. Assim, situações de leitura e de escrita compreendem as explorações das crianças do sistema de escrita, mediadas pelo adulto. Portanto, nesse período de aprendizagem, segundo Vigotsky (1998), o adulto assume o papel de mediador e auxilia a criança durante o procedimento e as tentativas de escrever, inclusive servindo de escriba para ela nos momentos iniciais do processo. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKY, 1998), auxilia na compreensão de como ocorre a aprendizagem da criança mediada pelo adulto.

A zona de desenvolvimento proximal é o espaço cognitivo para a construção de um novo conhecimento. A mediação pelo professor, por meio de seus conhecimentos, ancora as experiências das crianças e as leva a novas aprendizagens. Ele aciona a realidade social e cultural da criança e assim ela se apropria do novo conhecimento, passa a ter um conhecimento real, ancoragem para outras aprendizagens.

Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que uma abordagem metodológica fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, na existência do professor mediador, conduz a uma pedagogia

alternativa e culturalmente sensível, que atende às crianças a partir de parâmetros de ensino, balizando a aprendizagem por critérios da sua individualidade/singularidade e na defesa de uma escola que não coloque os aprendizes à revelia de práticas de arremedo.

Bortoni-Ricardo (2004), ao falar sobre a apropriação da língua materna pela criança, enfatiza que tanto ela quanto o jovem ou o adulto, ao chegarem à escola já são usuários competentes da língua materna. A escola, como já dissemos, muitas vezes ignora todo esse conhecimento linguístico não o considerando para iniciar ou dar continuidade ao processo de alfabetização. Cabe salientar também que não basta ter o domínio dessa primeira língua, é necessário ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas. [...] Há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. (BORTONI-RICARDO, 2004, p 75).

Consideramos essencial para as práticas alfabetizadoras as ideias de Bortoni-Ricardo sobre a adequação da língua e seus usos às práticas sociais às quais é requerida. A escola, na comunidade, é a principal agência de letramento com a função de ensinar a escrita não somente como uma técnica, mas como forma de interação verbal.

Segundo Kleiman (1995) e Bortoni-Ricardo (2004), a escola deveria ocupar-se em desenvolver práticas alfabetizadoras que garantam a competência comunicativa de crianças que falam outras línguas além da língua portuguesa.

Dessa ótica, a alfabetização para os descendentes de ucranianos parece ocupar outro lugar, uma vez que muitos chegam à escola sem o conhecimento da língua por meio da qual serão alfabetizados. A alfabetização não pode acontecer à margem do processo escolar, que compreende o domínio ativo e sistemático da língua oral e o domínio de habilidades da leitura e da escrita. Para Cook-Gumperz (2008), os objetivos para o processo de alfabetização não estão vinculados somente ao desenvolvimento econômico e social dos sujeitos, mas também a

outras práticas sociais das quais participa, inclusive as práticas de linguagem. A problemática apontada por essa autora representa um dos dilemas vividos em muitas escolas que alfabetizam crianças em situação de exclusão, especialmente daquelas de recônditos rurais e de universos bilíngues. Os sujeitos com os quais convivemos durante a pesquisa pertencem a um grupo de crianças em situação de bilinguismo, o qual vive o dilema mencionado.

A concepção teórico-metodológica desta pesquisa, portanto, além de se cercar dos pressupostos de Vigotsky (1998, 2003), está também fundada nos pressupostos do dialogismo de Bakhtin, ao sustentar a compreensão de língua como inerente ao ser humano e produto das interações sociais. Para Bakhtin (Volochinov) (1997), compreende-se o ser humano como ser produtor de textos, como sujeito que tem voz, constituído nas relações intersubjetivas que estabelece com seus interlocutores. Um evento de fala será sempre dialógico, um acontecimento, o encontro das vozes e das palavras que lhe dão sentido.

O sujeito de que fala Bakhtin (Volochinov) (1997) se atualiza a cada interlocução, assume a sua intersubjetividade por meio da apropriação da linguagem em uso.

Bakhtin nos auxilia a compreender a educação não somente como ciência, mas como prática social. Nessa perspectiva, ela envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética e ética, cujos sentidos são dados pelas pessoas, pelo seu olhar. O sentido/significado que as pessoas atribuem aos fatos da vida cotidiana é constituído por suas lembranças, histórias de vida, costumes, religiosidade, tudo o que é expresso por emoções, conflitos, preferências e opiniões. Nessa construção, há uma circularidade cultural que envolve a comunidade que compartilha valores, costumes, ritos, construindo a identidade coletiva que tem como pano de fundo e instrumento de comunicação a língua.

Em Bakhtin (Volochinov) (1997), encontramos contribuições e orientações ao estudo da língua, principalmente na perspectiva dos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia. Os pressupostos desse autor indicam que a língua funciona de forma diferente para grupos sociais distintos, pois diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente compõem cada situação comunicativa.

Bakhtin (Volochinov) (1997) não nega a importância do sistema linguístico, considera a relevância da sintaxe, da fonética e do léxico

para a tessitura do processo discursivo textual, porém concebe a língua, como sede de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que é de natureza sócio-histórica. Assim, é vista como criação dialógica e transformadora. Para o autor, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, pois ela não se dá apenas na interlocução face a face, mas é refletida no diálogo interno da palavra que veicula a palavra do outro, no sentido das posições que os sujeitos sociais ocupam e como se colocam diante da realidade em que vivem. Nas falas há entrecruzamentos de muitos diálogos, de vozes originadas nas práticas de linguagem socialmente produzidas pelos sujeitos.

Perceber a língua como discurso vivo e não como código arbitrário é fundamental para o entendimento da diversidade da própria língua e, também, do modo como se dá a aquisição da linguagem antes mesmo de se estudar o seu sistema de escrita. Aprende-se a língua materna não por meio de dicionários e manuais, mas pelos enunciados concretos que se dão nas interações interpessoais. Assim, aprender a falar uma língua é aprender a construir enunciados na corrente da comunicação verbal. Para a construção do discurso, levam-se sempre em consideração enunciados alheios, pois nossos discursos são carregados de outros já ditos. Isso acontece no processo de aprendizagem da língua materna, pelo contato verbal com familiares ou outros interlocutores mais próximos. Nessas relações, são percebidos o valor da palavra, seu uso e as intenções desse uso. Ao nascer, a criança já encontra o mundo povoado e repleto de vozes, significados e sentidos e nesse ambiente vai construindo suas representações, tomando consciência delas e constituindo sua identidade. Segundo Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência ('será que mamãe gostaria de mim assim...') às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu

passado, num tom intumescido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É, mais tarde, que o indivíduo começa a reduzir seu eu às palavras e às categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do ‘eu com o outro’. (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Desse modo, os membros de uma sociedade não encontram uma palavra neutra, despovoada da voz do outro, pois nenhuma pessoa é a primeira a falar sobre o tópico do seu discurso. Porém, como assegura Bakhtin, a questão da compreensão é sempre mais complexa, pois:

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

Entendemos que as práticas alfabetizadoras, na perspectiva dialógica e histórico-cultural, só podem ser desenvolvidas pela compreensão, no sentido de que nos fala Bakhtin, de que a aprendizagem das crianças se dá nas interlocuções que se estabelecem nas interações em sala de aula.

Tal aprendizagem não poderá existir sem a ‘compreensão ativa’ do outro, pois “na vida real do discurso falado, toda ‘compreensão concreta é ativa’: liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissolúvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada [...]” (BAKHTIN (VOLOCHINOV) 1997, p. 90). Com base nesse preceito, entendemos que a garantia de uma efetiva alfabetização, que atenda aos princípios interacionais é também a garantia de que atenda às singularidades e às marcas da cultura linguística da criança na sua etnia, sendo compreendida pela escola e pelos alfabetizadores na relação ‘eu-tu-outro’. Para que essa

relação seja dialógica, a alfabetização precisa caminhar num processo de compreensão ativo-responsiva dos sujeitos envolvidos.

3.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Estudos sobre alfabetização na perspectiva da interculturalidade vêm sendo desenvolvidos por muitos pesquisadores no Brasil. Destacamos a obra *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, publicada pelas autoras e estudiosas do campo da Linguística Aplicada Cavalcanti e Bortoni-Ricardo, em 2007.

Esses estudos se aplicam não só às singularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, mas, também, às comunidades étnicas como é o caso da eslava no Brasil, tendo em vista as demandas socioculturais e linguística nessa comunidade. Transculturalidade nos remete ao termo transculturação, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz (1983), na década de 1940, para descrever o processo de transição de uma cultura para a outra. A transculturalidade envolve dois movimentos, um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (criação de novos fenômenos culturais).

Os autores problematizam e ampliam a compreensão sobre a convivência entre culturas e, conseqüentemente, o surgimento de conflitos e implicações da transculturalidade em comunidades de minorias linguísticas. “A transculturalidade na sociedade brasileira está historicamente situada entre as culturas predominantemente orais e as culturas letradas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 239), fenômeno enraizado nas culturas orais pelo viés da língua falada nas comunidades rurais, que aos poucos se descaracteriza, perdendo o espaço para a cultura letrada, à medida que as populações migram para as cidades e ingressam nos programas de alfabetização/letramento.

Segundo Neves (2008), a expressão alfabetização intercultural deriva do termo educação intercultural bilíngüe, utilizado pela UNESCO para designar uma importante característica da educação escolar indígena, pois pressupõe o esforço do diálogo entre diferentes culturas e saberes, nesse caso a sociedade indígena e a não-indígena. O conceito está também fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, no artigo 78⁴⁰, que estabelece critérios para a educação

⁴⁰ O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de

escolar bilíngue e intercultural de comunidades e grupos minoritários indígenas, afrodescendente e não-índias.

Entretanto, a discussão sobre concepção de alfabetização intercultural é recente, pois a trajetória da educação escolar indígena sinaliza de maneira geral para a integração dessas populações étnicas à sociedade nacional. Nesse sentido, a tarefa da escola para a população indígena será justamente a de ensinar alunos de comunidades indígenas e outras comunidades étnicas a falar, ler e escrever em língua portuguesa, para aproximá-los da sociedade não-indígena sem desmerecer a língua materna desses grupos étnicos e, mais que isso, conforme prevê a LDB vigente, cabe às instituições de ensino, situadas nessas comunidades, conferir-lhes educação bilíngue.

Compete, portanto, a alfabetizadores e dirigentes educacionais, situados em contextos linguisticamente complexos, a elaboração e o cumprimento de programas curriculares específicos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem a alfabetizar e integrar esses grupos, considerando não somente as populações indígenas, mas estabelecendo prioridades e políticas pedagógicas de *formação diferenciada*⁴¹ a alfabetizadores que atuam junto a alunos com diferentes traços culturais, identitários e de bilinguismo. Cook-Gumperz (2008) afirma que:

O reconhecimento de que a diversidade está tão relacionada com o uso da língua quanto com a cultura, sugere a necessidade de estudos dos processos de escolarização que possam proporcionar um entendimento maior do papel da língua no desempenho educacional, e das maneiras como a língua entrou no ambiente social da escola. A pesquisa educacional em vários campos havia proporcionado uma variedade de

fomento à cultura e de assistência aos índios desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Artigo 78, LDB / 9394/ 96)

⁴¹ Sobre formação diferenciada, aprofundaremos a questão no capítulo IV, seção 4.2. e também, nas considerações finais.

respostas diferentes para o problema que causa a chamada diferença cultural no desempenho escolar. A maior parte das pessoas que cria políticas públicas tende a se basear em medidas de resultados da escolarização como desempenho insatisfatório em testes de leitura e outras habilidades de alfabetização. [...] A língua, quando mencionada, era citada como apenas um desses fatores. (COOK- GUMPERZ, 2008, p. 59-60).

Para Cook-Gumperz (2008), as atitudes cotidianas dos membros de uma comunidade vão refletir nas suas escolhas e no seu repertório linguístico, a depender de quem são os seus interlocutores e do que sabem uns sobre os outros. Portanto, os princípios norteadores do dialeto e do repertório que será usado pelos membros de dada comunidade escolar deveriam ser selecionados e adequados segundo as decisões desses falantes/ouvintes em sala de aula. Assim, a autora afirma que o processo de alfabetização é claramente limitado por forças socioculturais que emergem das expressões linguísticas e das práticas languageiras dos grupos étnicos. A nosso ver, o isolamento das línguas, a atitude monolíngüística adotada na escola cristaliza ainda mais a fissura entre o ato de ensinar e os domínios da criança, ignorando que ela seja portadora de infinitas possibilidades de linguagem para compor o processo de alfabetização, como é o caso do ucraniano-português.

Oliveira (2000) considera que o fenômeno de mistura das línguas pode ocorrer em qualquer sociedade e causar a morte da língua considerada minoritária, “num processo de geotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2000, p. 85 *apud* FRITZEN e EWALD, 2011, p. 150). Isso pode ocorrer em qualquer sociedade e causar a morte da língua considerada minoritária, mas também pode ocasionar sua ampliação por criar novas palavras, o que depende da situação sócio-histórica vivida pelas sociedades em contato e da informação que a comunidade tem em relação à consciência da importância de sua língua e da imposição da língua de prestígio. Na comunidade pesquisada, nesta tese, esse fenômeno tem caminhado em duas direções: ora para a perda da língua materna ucraniana, em se tratando do contato desta com a língua portuguesa na escola, ora para a sua manutenção/revitalização, considerada a sua presença na família, na igreja e em outros lugares que não a escola. Compete-nos nesta

discussão problematizar o papel da alfabetização e do letramento como processos interculturais e, para isso, trouxemos a conceituação de letramento na perspectiva de autores brasileiros que apresentam densos estudos e contribuições sobre a questão.

Soares (2006) define letramento como sendo o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Pelandré (2002), com base em Soares (1998), apresenta definição de letramento em torno de duas dimensões da existência humana, a dimensão individual e a social, que compreende os fenômenos de ordem cultural. Para a autora:

A dimensão individual de letramento compreende os processos fundamentais de leitura e escrita, que, embora considerados em muitas pesquisas como processos únicos, guardam diferenças básicas entre as habilidades e os conhecimentos que são empregados na leitura e aqueles que são empregados na escrita. Sendo assim, a atividade de ler na perspectiva dessa dimensão, *ler como uma tecnologia* [grifo da autora] é um processo de relacionar símbolos com unidades sonoras (fonemas), associado a um processo de construção de sentido, o que chamamos de alfabetização. Inclui, portanto, uma grande variedade de habilidades, tais como decodificação de símbolos escritos, obtenção de significados, evoluindo para o que se denomina letramento. Com o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como as de interpretação, de sequência de ideias ou eventos, estabelecimento de analogias, de comparações, de inferências, de uso de linguagem figurada, de anáforas e habilidades de raciocínio cognitivo aplicáveis a uma diversidade enorme de materiais, que podem variar de tabelas de horários de ônibus ou preços de supermercados a textos literários (PELANDRÉ, 2002, p. 85).

E, na dimensão sociocultural, a autora considera as práticas de leitura e escrita de que a pessoa dispõe para seu uso em determinado contexto social, dizendo estarem associadas ao que a pessoa faz com as

capacidades e as habilidades de leitura e escrita que tem desenvolvido nas múltiplas situações de letramento.

Pelandré (2002) corrobora a posição de autores que advogam o processo de alfabetização na perspectiva do letramento como produto da participação dos sujeitos em práticas sociais, somando-se a isso o domínio da leitura e escrita como sistema simbólico e de tecnologias disponíveis no mundo letrado. O letramento acontece quando, além da apropriação do código gráfico, faz-se uso dele no cotidiano, em práticas sociais de leitura e escrita.

Estar alfabetizado na perspectiva do letramento é mais que saber relacionar símbolos escritos a unidades sonoras (fonemas) e vice-versa. Significa ampliar essa competência associada a um processo de construção de sentido. “[...], o que inclui grande variedade de conhecimentos que possibilitam o uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais” (PELANDRÉ, 2002, 85-87). Para a autora, ensinar a escrever é possibilitar à criança a passagem do simbolismo concreto à abstração, associada a um processo de construção de sentido/significado. O ato de escrever pressupõe além de conhecimentos do código linguístico a ação do sujeito sobre esses conhecimentos para agir ativa e responsivamente. Demanda que esse sujeito tenha consciência da estruturação sonora das palavras, sequência das palavras na frase; uso de convenções ortográficas; domínio das regras de acentuação entre outros conhecimentos.

As proposições dos autores Soares (2006), Bortoni-Ricardo (2004), Kleiman (1995), Pelandré (2002), Leite (2006) e outros nos desafiam a refletir sobre o letramento na perspectiva intercultural e entender como esse processo de ensino deve ser desenvolvido junto às crianças de todos os contextos e, sobretudo, de grupos étnicos bilíngues.

Leite (2006), visando redimensionar a compreensão de alfabetização, diz que as práticas de leitura e escrita vão além do ler e escrever, é preciso que a pessoa passe a compreender o seu papel na sociedade letrada.

Essas reflexões provocadas por educadores e linguistas fizeram emergir nos centros de formação de alfabetizadores a adoção de novas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, têm provocado novas atitudes em sala de aula, seja nos programas de educação de adultos ou nas salas de alfabetização de crianças. Esse movimento, se por um lado desestabilizou a escola na sua moldura tradicional de ensinar, que não considera as práticas sociais dos sujeitos, por outro impulsionou gradativamente o surgimento e a utilização de novas metodologias, com

vistas ao desenvolvimento de práticas de letramento.

Em que pesem as discussões sobre o conceito de letramento, tem-se o “reconhecimento da necessidade de que os alunos – e todos os cidadãos – se envolvam com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o reconhecimento de que o letramento é que dá sentido para a alfabetização” (LEITE, 2006, p. 453). Entendemos que letramento e alfabetização são processos distintos e um não exclui o outro, mas complementa.

Nossa reflexão em torno do ensino da língua, numa perspectiva dialógica e histórico-cultural e intercultural, tem o propósito de compreender o processo de alfabetização em língua portuguesa de crianças monolíngues do ucraniano e bilíngues do português e ucraniano. Apoiando-nos em Bakhtin e Vigotsky, sustentamos a tese de que, para alfabetizar em comunidade de imigrantes ou de falantes de outras línguas que não a oficial, o alfabetizador necessita conhecer uma pedagogia de formação diferenciada que o instrumentalize para interagir em sala de aula, didática e linguisticamente, com as crianças, na língua com a qual chegam à escola. Assim, a escola estará contribuindo para combater a diáspora,⁴² no nosso caso, dos descendentes do povo

⁴² [...] A questão da diáspora é colocada aqui principalmente por causa da luz que ela é capaz de lançar sobre as complexidades, não simplesmente de se construir, mas de se imaginar a nação [nationhood] (grifo do autor) e a identidade numa era de globalização. [...] Entre os povos caribenhos, por exemplo, na situação da diáspora as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de “ser caribenho” (grifo do autor) que eles compartilham com outros migrantes do Caribe. [...] Existem as semelhanças com outras populações dita de minoria étnica, identidades “britânicas negras” emergentes, a identificação com os locais dos assentamentos, também as (re)identificações simbólicas com as “culturas africanas” e, mais recentemente com as “afro-americanas” (grifos do autor) – todas tentando cavar um lugar junto, digamos, à sua “barbadianidade” [Barbadianness]. [...] Os entrevistados de Mary Chamberlain também falam da sua dificuldade de se religar as suas sociedades de origem. Muitos sentem falta dos ritmos da vida cosmopolita [...] Muitos sentem que a “terra” (grifo do autor) tornou-se irreconhecível. Em contrapartida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem Sido interrompidos por suas experiências diaspóricas. Esta é a sensação familiar e profundamente de deslocamento, a qual [...] não precisamos viajar muito longe para experimentar. (HAAL, 2011, p. 26-27). Segundo o autor, diáspora é a perda simbólica e material da naturalidade, da identidade do lugar de origem, da língua, dos costumes e da própria existência.

ucraniano que, há mais de um século, resistem ao apagamento da língua e da cultura trazidas da Ucrânia.

3.5 LÍNGUA E IDENTIDADE: ALGUNS ACHADOS PARA A COMPOSIÇÃO ÉTNICA

Considerando-se os princípios de Bakhtin (Volochinov) (1997) sobre a constituição do sujeito na e pela linguagem, pode-se compreender o que seja identidade. Para esse teórico a linguagem na perspectiva da dialogia constitui-se nas/das experiências dos sujeitos que, imersos em uma comunidade linguística, passam a se apropriar dos valores, costumes e crenças aí existentes e ao mesmo tempo interferir, nessa formação discursiva.

Bakhtin (Volochinov) (1997) explica a formação da identidade do homem desde a mais tenra idade, a partir da tríade hegeliana: o eu – para – mim, o eu – para – os – outros e o outro – para – mim. Para o autor, sozinho ninguém é completo. O homem como ser social só passa a existir ao se formar na interação com outras pessoas, pois é o outro que lhe dá a completude.

Kleiman (1995) traz outras considerações sobre a construção da identidade em sala de aula, por grupos étnicos minoritários. Ela enfatiza a importância das interações verbais no processo de aprendizagem da escrita por crianças, jovens e adultos que necessitam da escrita como instrumento fundamental à prática social.

Segundo Kleiman (1995), podemos nos perguntar: o que esperam da escola crianças cuja identidade é marcada pela sua língua materna que não a dá instituição escolar? A autora diz que por meio do ensino da língua materna o sujeito toma consciência de si e do outro, torna-se cômico das relações construídas em sociedade e de seu papel na existência social. Ele se reconhece como membro de uma determinada sociedade, constrói cosmovisões específicas e modos de ser particulares que terminam por constituir-lo. A identidade individual e grupal, portanto, é um construto sócio-histórico, um fenômeno essencialmente político e ideológico que se firma na pertença/presença do outro.

É pela diáspora que os povos migrantes e imigrantes se reconhecem, pelas lembranças das suas memórias, se constituem.

Para Bakhtin (Volochinov) (1997), ser significa ser para o outro e, através do outro, para si mesmo. Essa compreensão de si mesmo, possibilitada através do outro, manifestar-se desde cedo, quando a criança vê a si própria através dos olhos da mãe. Diz o autor:

Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora atos – os de seus próximos, os de sua mãe – que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras a determinarem sua pessoa e que vão ao encontro de sua própria consciência interna ainda difusa, dando-lhe forma e nome, aqueles que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aqui são as palavras de um ser que a ama. [...] as palavras da mãe contribuem para revelá-la com seu tom emotivo-volitivo que impregna o clima em que se individualiza e se estrutura a personalidade da criança, um clima imbuído de amor no qual ela encontrará seu primeiro movimento, sua primeira postura no mundo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 67- 68).

Nas palavras de Bakhtin (Volochinov) (1997), a consciência humana é construída pelos signos que medeiam as relações com a sociedade em processo de assimilação da experiência alheia, pela comunicação. Não existe, portanto, signo interno na consciência do homem que não tenha sido engendrado na trama ideológico-semiótica da sociedade. Se a consciência individual for privada de seu conteúdo ideológico, haverá apenas atos fisiológicos desprovidos de sentido, pois ela é sócio-ideologicamente formada. Fora dessa realidade, o homem é um animal qualquer, pois a diferença entre humanos e outros seres está exatamente em os primeiros terem consciência e por isso tornarem-se autores-criadores de seu processo de existência, um processo dialógico.

As relações dialógicas que constituem as interações humanas são manifestas por enunciados. Uma única palavra, desde que se considere que por ela se ouve a voz do outro, pois suscita uma posição

interpretativa do interlocutor, constitui um enunciado. O papel do outro é muito importante na construção do sentido das interlocuções, pois nenhuma palavra é nossa, ela traz em si a perspectiva de outra voz.

Dialogismo, de acordo com os princípios teóricos de Bakhtin, é a condição do sentido do discurso que decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto, na relação ‘eu-tu’. Pode-se entender o dialogismo interacional compreendendo-se então o sujeito como histórico-ideológico, constituído por vozes sociais. Desse modo, o diálogo, para Bakhtin (2003) é polifônico. Assim sendo, as enunciações, de modo geral, nunca se referem somente ao tempo presente e ao espaço visível, mas também às vozes do tempo que já passou. Mediante esse movimento de culturas, mesmo daquelas subjugadas à imposição de outras, muitas conseguem manter vivas as suas raízes e a sua memória ao longo do tempo.

Podemos, então, considerar que quando a palavra de uma sociedade é imposta à outra, como é o caso das línguas de prestígio que se sobrepõem às línguas minoritárias, ela traz consigo a cultura do povo que a fala, seus hábitos, suas crenças e sua ideologia. Quando isso acontece, muitas vezes há o apagamento e morte de vozes das sociedades minoritárias. Explicando a situação de desprestigiamento das línguas das minorias, podem ser citados vários estudos, entre os quais destacamos: Cavalcanti (1999); Bortoni-Ricardo (2004); Fritzen (2007); Spessatto (2011). Esses estudos mostram realidades linguísticas diversificadas, nas quais se dá a luta de sociedades minoritárias para preservarem suas línguas de origem e sua história.

Segundo Clark e Holquist (1998), Bakhtin teve pouca influência sobre a sociolinguística de sua época, em grande parte, em virtude do longo exílio fora da Rússia, durante a Segunda Guerra Mundial e também da falta de traduções de suas obras para outras línguas. Hoje, podemos lançar mão de seus estudos para compreender e analisar situações sociolinguísticas de sociedades em contato, embora o autor não tenha tratado especificamente desse assunto.

Os enunciados de Bakhtin (Volochinov) (1997) sobre bilinguismo e plurilinguismo têm sustentação nos seus conceitos de polifonia, dialogismo, gêneros secundários e primários do discurso, ou seja, nas ideias que mostram o movimento da língua ou das línguas. Isso porque, para o autor, a linguagem participa sempre do processo ininterrupto da história do homem e do desempenho de cada indivíduo, culturalmente constituído. Para ele:

As línguas do plurilinguismo, como espelhos que apontam um para o outro, cada um dos quais refletindo a seu modo um pequeno pedaço, um cantinho do mundo, forcem a adivinhar e captar atrás dos seus aspectos mutuamente refletidos, um mundo mais amplo, com muito mais planos e perspectivas do que seria possível a uma única linguagem, um único espelho. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 204).

Assim sendo, a linguagem situa-se não num plano superior desvinculado da história, mas no movimento da vida cotidiana. É pela interação que passamos a compreender situações sociais discursiva, conflituosas ou não das línguas em contato entre grupos étnicos e entre sociedades minoritárias e majoritárias, dentro de um mesmo país, como é o caso das sociedades indígenas e dos povos eslavos, no Brasil.

Nesse sentido, estão presentes na palavra do imigrante que se vê obrigado a deixar a sua língua de origem e aprender a língua do país que o recebe não só o sentimento, a emoção, o saber, mas igualmente o movimento da história – as contradições de vida social, os preconceitos e estereótipos, a exclusão, a possibilidade da contestação, a rememoração, o diálogo. Também são explicitados os conflitos entre os diferentes usos de uma mesma língua ou entre várias outras línguas em contato para a sua majoração ou para a sua subtração.

A concepção de que a língua é utilizada para a produção de discursos ideologicamente opostos, ou seja, de que uma dada sociedade de classes se serve do mesmo sistema linguístico, mas o usa de forma distinta e para diferentes fins, leva a reconhecer as diversidades da língua e a considerar que essas diferenças, embora às vezes sejam conflituosas, alimentam-na e a mantêm viva e em uso. Para Bakhtin (Volochinov) (1997), os enunciados são interações concretas e permitem que sejam ouvidos os vários sentidos e os vários índices de valor que esses sentidos comportam, pois a palavra é, para esse autor, plurilíngue por natureza: ela comporta várias vozes, que são oriundas dos mais diversos lugares, de diferentes locutores no trajeto da vida, no tempo e no espaço.

Como as comunidades linguísticas e as classes sociais não são entidades que se pressupõem, uma mesma língua pode ser empregada por grupos sociais distintos que não atribuem aos signos linguísticos os mesmos valores, os mesmos acentos. A essa dialogia Bakhtin

(Volochinov) (1997) denomina de polifonia generalizada: cada palavra, cada enunciado permite ouvir acentos socialmente situados. Para ele:

Na língua, não resta qualquer palavra, quaisquer formas neutras, que não pertençam a alguém: toda língua se mostra dispersa; crivada de intenções acentuadas. Para a consciência que vive na língua, esta não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião diversificada e concreta sobre o mundo. Cada palavra exala a profissão, o gênero, a corrente, o partido, a obra específica, o homem específico, a geração, a idade, o dia e a hora. Cada palavra exala o contexto nos quais viveu sua vida social intensa. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 89).

Acrescentamos, parafraseando Bakhtin, que a palavra exala a nação, marca a identidade de um povo e de grupos sociais distintos. Essa riqueza linguística acompanha a história da humanidade, suas lutas e suas resistências. A língua, ao registrar tudo isso, vai transformando-se e aplicando-se. Desse modo, durante esse movimento histórico, ela vai se estratificando por meio dos discursos de determinados grupos sociais, dos contatos com outras línguas, constituindo não apenas dialetos, mas o que Bakhtin chama de *linguagens sociais*.

Isso mostra o equívoco de se valorizar apenas uma modalidade da língua ou apenas a língua considerada de maior prestígio social, discriminando as demais variedades, sobretudo aquelas faladas pelas classes de baixo poder econômico. A situação de grupos linguísticos minoritários expressa-se no que vivemos como pesquisadora no desenvolvimento desta tese.

Para a compreensão mais aprofundada da diversidade de uma língua é indispensável entender o significado sócio-histórico das vozes ideológicas de uma mesma época, os movimentos e gêneros discursivos que se fazem presentes nas sociedades. Conforme Bakhtin (Volochinov) (1997), a noção de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos de unificação, de centralização linguística e das forças centrípetas da língua. Ao lado dessas forças, caminha sempre o trabalho das forças centrífugas, ou seja, ao lado da centralização da língua, caminham, ininterruptos, os processos de sua descentralização. Assim sendo, cada enunciado individual pertence também ao plurilinguismo social e histórico que o autor (1997, p. 77) define da seguinte maneira:

É no contexto multifacetado do plurilinguismo que o homem, desde o início de sua vida, entra em contato com o mundo linguístico que o cerca. Adquire a sua língua materna e aprende a entoa-la e usá-la conforme os protocolos de sua sociedade, isto é, aprende a usá-la ora como personagem, ora como autor, dependendo das situações de uso e dos papéis que ele desempenha. Como personagem, utiliza a linguagem de outrem, da sociedade. Como autor, tem mais liberdade e autoridade, é criador da linguagem de sua sociedade. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 77).

Nessa concepção, o homem constrói sua identidade, constitui-se como um corpo social, habitado por várias vozes, sem perder, no entanto, a capacidade de ser único e de estar em eterno e permanente diálogo com outros mundos, com outras pessoas, como é o caso das sociedades minoritárias, em relação às majoritárias. Nessa relação, a luta é, de um lado, pelo apagamento da palavra do outro e, de outro, pela conquista de se ter voz mesmo falando uma língua de periferia.

O processo de apropriação de outras variedades linguísticas e de outras línguas inicia-se nos primeiros anos de vida da criança e vai se aperfeiçoando ao longo de sua existência. É na escola que essa ruptura se dá de forma mais acentuada, ao iniciar-se a alfabetização, momento que pode ser igualmente favorável a subtração de uma língua ou variedade.

Retomando a questão das línguas de imigração e de outras etnias, é importante considerar o que diz Bortoni-Ricardo (2004). A autora denominou a variedade regional da pessoa de instrumento identitário, pois confere a ela e a seu grupo social uma particularidade. Embora a autora também considere um mito a afirmação de uma língua ser superior a outra, ela diz que tal assertiva está arraigada na cultura brasileira. Bortoni-Ricardo dá exemplos de comunidades brasileiras (nordestina, mineira, carioca) em que a forma de falar é motivo de orgulho para diferentes grupos, pois o linguajar que usam faz parte dos seus hábitos culturais e os identifica como possuidores de um conhecimento bastante peculiar. No entanto, sabemos que outros falares já não tem o mesmo prestígio, principalmente os do grande contingente de falantes detentores de uma mesma variedade linguística e que se

concentram nas periferias das metrópoles brasileiras. Outras comunidades de fala, que possuem poder político e econômico pelas atividades que exercem, têm seus falares vistos como variedades mais “bonitas” (grifo da autora) e até mais corretas. “O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto ruim, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa; passa a ser visto como um bom dialeto.” (BORTONIRICARDO, 2004, p. 34).

Entendemos, dessa maneira, que a identidade de uma comunidade é marcada não só, mas, sobretudo pela sua variedade de fala. É frequente encontrarmos pessoas que falam determinado dialeto e que, por ocuparem lugar de destaque na sociedade, não são discriminadas, diferentemente daquelas que à margem da sociedade têm seu dialeto ridicularizado e não aceito. Essa diversidade de dialetos falados em todas as regiões brasileiras, pelas comunidades indígenas e de outras etnias, constitui e sintetiza a forma de falar do povo brasileiro, sua pluralidade cultural e identidade linguística. No entanto, diante dessa complexa teia de falares, temos o preconceito linguístico a ser combatido, sobretudo nas escolas onde a pluralidade cultural e linguística presentes precisam ser reconhecidas e incorporadas às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para alcançarmos maior êxito nas práticas sociais de alfabetização e letramento, precisamos somar esforços para a efetivação de políticas públicas voltadas às culturas étnicas e identitárias das línguas. “O sentimento de pertencer a um grupo étnico [é] uma identificação étnica gerada por um sistema específico de produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico.” (DURANDO, 1993, p. 24 *apud* MEY, 1998, p.74).

A fim de garantir que outras formas de falar como *pidgins*, *crioulos*, dialetos e línguas minoritárias das comunidades étnicas não deixem de existir para salvaguardar a comunicação interétnica, entendendo que fazem parte da miscigenação e da sobrevivência das culturas consolidando a identidade e o modo de falar desses povos, é preciso que sua identidade cultural não seja ignorada pela escola. “O próprio conceito de língua crioula está baseado no conceito de identidade. [...] Uma língua crioula é um *pidgin* ‘nativizado’, e o que faz do *pidgin* uma língua estável, transitória (ou, mais apropriadamente uma língua em potencial) é o fato de ainda não ter adquirido [...] uma identidade plenamente desenvolvida.” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 37).

Para Tarallo e Alkmin (1987), a mescla linguística de contato refere-se aos termos *pidgin*, *crioulos*, *sabir* e *língua franca*. Os quatro termos se reportam a uma situação de contato entre populações cultural e linguisticamente distintas. Segundo os autores, as populações de línguas distintas responderam a situações de contato, desenvolvendo uma solução linguística concretizada na mescla que acontece por envolver as línguas de grupos participantes desse processo. As soluções encontradas por esses grupos representam uma resposta social necessária e adequada à realidade imposta pelo contato.

Com a viabilidade do contato e pela inexistência de uma língua comum aos dois grupos, surge o uso dos gestos como única forma de comunicação. Porém, após esse uso cumprir sua função e suprir as necessidades iniciais entre os dois grupos, esses começam a institucionalizar uma linguagem oral em que palavras e frases pertencentes a duas línguas numa situação de urgência e emergência se mesclam.

Podemos dizer que o movimento de identidade dos sujeitos se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos, considerando sempre a relação com o outro na sua constituição. É na relação entre sujeitos da mesma etnia e de etnias diferentes, no contato face a face, nas interlocuções e nos embates do cotidiano que a língua e/ou dialeto adquire seu estatuto ao ser exercitada.

Em nossa pesquisa, verifica-se a mescla entre as duas línguas usadas na comunidade e isso é identificado na fala, principalmente dos adultos. Quanto às crianças, essa marca da língua ucraniana é menos frequente, mas não significa que não haja a mescla. Nesse aspecto, consideramos que a língua portuguesa e ucraniana exercem influência uma sobre a outra e nesse sentido a identidade linguística é marcada pelo sobreposição das duas línguas.

As questões tratadas neste capítulo colocam à mostra a necessidade de formação específica para os professores que atuam em contextos de bilinguismo. É dessa formação que trataremos no próximo capítulo.

4 O EDUCADOR BRASILEIRO E SUA CAMINHADA DE FORMAÇÃO

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.
Gersem dos Santos Luciano⁴³

Temos como premissa neste capítulo dar visibilidade à caminhada dos educadores brasileiros ao longo de sua trajetória profissional tendo como marco inicial a expansão da escola pública e os processos de formação. A retomada dos parâmetros que balizam a formação do educador cumpre-se como um dos objetivos da tese, uma vez que a pesquisa que realizamos tem como sujeito o professor alfabetizador que atua em contexto de minoria étnica e linguística.

Anísio Teixeira (1989), ao apresentar o panorama do ensino público brasileiro, relata que a educação no Brasil colonial teve forte influência do catolicismo, com os jesuítas, e da soberania da nobreza portuguesa. Os jesuítas, no século XVIII, empenhados em catequizar e educar os nativos deram início ao processo educativo formal. A população aderiu ao catolicismo e a língua portuguesa se espalhou pelo vasto território nacional, graças à convivência das três raças: índios, negros e europeus. A miscigenação de certa forma fortaleceu a sobrevivência, principalmente dos negros e índios o mesmo não ocorrendo com a língua que esses povos falavam. Ao longo dos anos, as populações que resistiam à imposição da monarquia, que impunha uma experiência social e linguística única, tiveram que aderir para servir à organização do latifúndio, à estrutura de treino e educação imposta por Portugal.

Nas palavras de Teixeira (1989), a expansão do catolicismo transformou a colonização em uma experiência educacional muito promissora. A cultura indígena e a cultura negra se tornaram híbridas e a cultura luso-católica, o componente cultural intencional dominante do imaginário coletivo, foi assimilada pelo índio e pelo negro, tornando-se

⁴³ Gersem dos Santos Luciano é professor indígena do povo Baniwa.

responsável pela formação da elite nativa. O processo de fusão das etnias e da cultura linguística perdurou por alguns séculos, generalizou a cultura e o uso da língua portuguesa, fomentou a exploração comercial e a extinção quase completa dos nativos indígenas. Desse modo, a sociedade colonial exercia centralidade quanto ao projeto da educação que compreendia os aborígenes (índios), os negros trazidos da África e os brancos imigrados, cada um com sua cultura, sendo a cultura do branco a dominante. Os índios recebiam uma educação evangelizadora em suas aldeias, os negros eram educados para o trabalho e os brancos recebiam a educação escolar baseada no saber medieval greco-latino. Os portugueses, por sua vez, compreendiam o grupo dos aristocratas, funcionários, padres e comerciantes que dominavam a economia, muitos desses analfabetos. Com a segregação dos povos que aqui viviam, criou-se uma ordem social, econômica, cultural, religiosa e educacional, excludente no novo país. Para Teixeira:

A tranquila aceitação dessa situação criada pela concessão do monopólio do ensino, à Companhia de Jesus, pela proibição da tipografia e pelo desígnio geral da reestruturação da fé, prolonga-se pelos séculos XVI, XVII e XVIII, somente vindo a romper-se na segunda metade do século XVIII, quando surgem as primeiras críticas ao sistema de ensino vigente. Essas primeiras críticas surgem de início no mundo acadêmico, representando controvérsias pedagógicas. (TEIXEIRA, 1989, p. 59).

Segundo Teixeira (1989), caso vingasse a empresa jesuítica com os aldeamentos indígenas que falariam a língua ‘brasílica’, como denominaram os jesuítas, em sua tentativa de cristianização dos indígenas, criava-se um novo país, uma nação indígena, a co-existir com a elite branca e mestiça dominante. Contudo, o que prevaleceu foi a miscigenação com as duas raças oprimidas e a assimilação de três culturas do complexo cultural brasileiro, a cultura luso-católica, a negra e a indígena. A Coroa Portuguesa entregou aos jesuítas o poder espiritual e educativo da elite colonizadora e da elite nativa. Já o português colonizador recebia uma educação formal, equivalente à da Metrópole, mas, para os índios, os Jesuítas tinham um programa de cunho cristão e nos colégios havia um programa convencional para a

formação do clero e das elites, e os negros não faziam parte desses grupos, eram excluídos naturalmente.⁴⁴

Saviani (1999) diz que somente por volta de 1759 começou a ser implantada no Brasil a reforma do ensino, a reforma Pombalina de instrução pública, que se contrapunha ao predomínio das ideias religiosas, com base nas ideias laicas, inspiradas no iluminismo. Ela instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução, com influência da Pedagogia Humanista Racionalista – a Reforma Pombalina adotou a sistemática pedagógica das aulas régias. Aulas régias eram disciplinas avulsas ministradas por um professor, nomeado e remunerado pela coroa portuguesa. Somente em 1827, por mérito dessa reforma do ensino, foram implantados dois cursos de Direito; um em São Paulo e outro em Olinda. E, em 1832, criou-se a escola de Minas. Mas como já mencionado por Saviani (1999), só em 1882, iniciou-se o processo de formação de profissionais em nível superior no Brasil.

Saviani (1999) revela que, embora o processo de formação de professores tenha iniciado logo após a independência do Brasil, foi somente a partir de 1827 que essas iniciativas passaram a ser uma preocupação do governo. Ao falar das propostas de formação de professores do ponto de vista da Pedagogia e das diferentes concepções de educação que permearam os cursos de formação de professores, o autor diz que elas podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira classificada como teórica e a segunda como prática. A primeira tendência foi dominante até o final do século XIX.

No século XX, a ênfase é dada às teorias da aprendizagem – como aprender – aprender a aprender. Nessa tendência, situam-se as modalidades da Pedagogia Nova, que ganham força no início do século XX, tornando-se hegemônicas sob a forma do movimento da Escola Nova, até o início da segunda metade desse século. Embora houvesse contestações críticas, ela manteve seu predomínio assumindo novas

⁴⁴ Os colégios ministravam a educação medieval latina, com elementos de grego, não se distanciando dos da Metrópole, cujo ensino, inclusive o universitário, fosse em Coimbra ou Évora, estava confiado à mesma Companhia de Jesus e, portanto, com professores de igual formação. Não havia, pois, entre a metrópole e a colônia diferença quanto ao nível de conteúdo da educação intelectual, pois toda essa educação local, ministrada pelos Jesuítas, iria completar-se com a educação universitária da metrópole. (TEIXEIRA, 1989, p. 63-4).

versões, entre as quais o construtivismo, provavelmente a mais profunda e que se mantém na atualidade (SAVIANI, 1999).

Ao final do século XX, tem-se o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante, porém não excluindo a concepção tradicional⁴⁵ que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas. Mas é preciso ressaltar que, segundo Saviani, a Pedagogia Liberal, caracterizada pelas correntes conservadoras, pauta-se na centralidade da instrução, da formação intelectual, cuja tarefa é transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos a assimilação desses conteúdos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo quanto a forma de transmissão pelo professor. Essa tendência atingiu o seu auge na segunda metade do século XIX, com o ensino intuitivo.

Segundo Saviani (1999), na corrente renovadora da Pedagogia Liberal, temos as escolas tradicional, renovadora progressista, renovadora não-diretiva e tecnicista. Na pedagogia progressista, temos a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. As correntes renovadoras, desde os seus precursores (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, passando pela Kierkegarden, Stirnert, Nietzsche e Bérqson), chegando ao Movimento da Escola Nova, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, no construtivismo e na centralidade do aluno. Elas concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa do aluno que, interagindo com seus pares e com o professor, realiza a própria aprendizagem. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Na contramão, as pedagogias renovadoras, datadas de 1932 a 1969, deslocam seu eixo da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como teorias que estabelecem o primado da prática sobre a teoria e a escola

⁴⁵ As concepções tradicionais, desde a Pedagogia de Platão e Pedagogia Cristã, passando pelas Pedagogias Humanistas e pela Pedagogia da Natureza, assim como a Pedagogia Idealista (Kant, e Hegel) desembocam sempre numa teoria do ensino (SAVIANI, 1999).

nova coloca a criança no centro do processo educativo. Para dar suporte a esses modelos de ensino, em 1938, o governo fundou o INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de estimular e aglutinar as experiências de renovação pedagógica, espalhadas por todo o país. Porém, a partir de 1945, inicia-se o movimento que delinea, como nitidamente predominante, a concepção Humanista Moderna.

Saviani (1988) salienta que, em 1959, é formada uma comissão para a elaboração do Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa comissão participaram representantes do ensino tradicional e dos renovadores, porém predominou o grupo dos renovadores. No início de 1960, intensificou-se o processo de mobilização popular em prol das leis que vão direcionar o ensino em todos os níveis no Brasil. A partir de então, aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, a educação passou por várias reformulações e de lá para cá vem sendo composto o projeto educacional do país.

Em meio a essas reformas surgiram diversos movimentos que envolveram direta e indiretamente educadores, políticos e alguns segmentos da sociedade. Destacam-se o Movimento de Educação de Base - MEB e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, entre outros, que se guiaram pela orientação católica, no personalismo cristão e na fenomenologia existencial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, que tratou do ensino fundamental e médio, em termos teóricos passou a imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano, ou seja, no valor econômico da educação, que ganhou impulso nessa década de princípio racionalista e reprodutivista – a educação, um bem de produção do ponto de vista econômico. Diferentemente dos preceitos de uma educação que visava anteriormente à valorização humana dos alunos e educadores, essa tendência afetada pelo capitalismo e pela necessidade de formação de mão de obra barata toma força e transforma as escolas em locais de reprodução do sistema capitalista vigente.

Saviani (1999) mostra o rumo que é tomado pela educação, na década de 1970, fomentada pela influência da tendência crítico-reprodutivista que visava empreender a crítica à teoria do capital humano⁴⁶ com a subordinação da educação ao desenvolvimento

⁴⁶ Frigotto (1984) dissertou sobre a lógica interna e a gênese histórica do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos; também

econômico e tornando-a funcional ao sistema capitalista colocando-a a serviço das classes dominantes. Nessa década, a visão crítica se empenhou para demonstrar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção capitalista. O grande objetivo era qualificar a força de trabalho, e o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando as relações de exploração.

A concepção produtivista moldou o ensino brasileiro por meio da Pedagogia Tecnicista e foi encampada pelo Estado que a converteu em pedagogia oficial. A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates e foi alvo das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando novo vigor ao contexto da ideologia neoliberal.

Outra questão presente às argumentações acerca das concepções que delinearão a educação brasileira ao longo de história diz respeito às concepções contra-hegemônicas. Nos anos de 1980, as pedagogias críticas tiveram certa hegemonia na mobilização dos educadores, porém elas não chegaram a um período diferenciado. O que ocorreu foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização da Escola Nova, não chegando nenhum momento a se imporem, isto é, a ancorarem a prática educativa, emergindo como contraproposta à concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 1999).

Nessa formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social, que se põe, portanto, como o ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre a perspectiva pedagógica que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, porém ocupando posições distintas, condições para que desenvolvam uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas escolares.

Segundo Saviani (1999), ao longo da história da educação brasileira, percebe-se a coexistência de concepções pedagógicas, baseadas na noção de predominância ou hegemonia. Em cada período, houve a predominância de uma concepção pedagógica, diferenciando-se dos períodos entre si e dos demais. As concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nas décadas de 1950 e 1960, impuseram-se a

não é produtiva a serviço exclusivo do capital e também não é improdutiva, como pretendeu a crítica da crítica do capital humano.

partir dos anos 1970, mantendo sua hegemonia mesmo nos anos de 1980.

É oportuno expressar que as lutas em favor da escola pública com qualidade são legítimas, pois a educação é direito fundamental de todos os brasileiros, os quais deveriam ter acesso à escola, à instrução e, portanto, poderem exercer a cidadania plenamente. Sem dúvida esse movimento de lutas tem sobrevivido principalmente em busca de um amadurecimento político e pedagógico da geração de educadores que vem atuando nas escolas até hoje. No entanto, é preciso que o professor compreenda de modo crítico a relação entre a prática social e a educação para que o comprometimento com sua prática, a qual não se dá por si só, se dê por um suporte teórico que indique sua direção para que a sua tarefa educativa de humanização do homem garanta práticas sociais transformadoras em situações pedagógicas concretas.

4.1 A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO BRASIL REPÚBLICA

No mundo da cultura letrada, os métodos de alfabetização ciclicamente apareceram se contrapondo, reunindo adeptos, seguidores e críticos a eles. No entanto, é pelos métodos de alfabetização que crianças e jovens, ao adentrarem à escola, aprendem a leitura e a escrita. Nesse sentido, é importante refletir sobre o complexo movimento de constituição da alfabetização como prática escolar, visando sempre a eficácia dos métodos e concepções pedagógicas para esse fim.

Segundo Mortatti (2000), com a proclamação da República, em 1889, iniciou-se no Brasil um processo sistemático e crescente de escolarização das práticas de leitura e escrita, de caráter público. As iniciativas educacionais nessa modalidade tiveram como berço o Estado de São Paulo e a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola consolidou-se como lugar institucionalizado, atendendo às novas gerações e aos ideais do Estado Republicano, pautado na necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. “A universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado - Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas.” (MORTATTI, 2000, p. 124).

Para Mortatti (2000), na época, saber ler e escrever tornou-se instrumento privilegiado de aquisição de saber, determinante para a modernização do país e desenvolvimento social. No auge do Estado

Republicano, a leitura e a escrita, que até então eram práticas culturais restritas e que ocorriam de modo rudimentar, no âmbito privado do lar ou nas poucas escolas do Império, aulas régias, tornaram-se fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Com o gradativo aumento das escolas públicas e do seu aparato para alfabetizar as crianças, o ensino passou a ser de caráter sistemático e organizado e, para isso, era importante a preparação de professores especializados. Mortatti (2000) ressalta:

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização de crianças se apresenta como um momento de passagem para um novo mundo – para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2000, p. 131).

Com o modelo republicano de escola, os métodos de alfabetização passaram a ser questionados em vários aspectos. Dentre eles, destacamos a imbricação, escola e alfabetização. Esse binômio tem suscitado muitas críticas e sofrido modificações ao longo da história da educação brasileira, em decorrência das dificuldades de se concretizarem os efeitos e resultados pretendidos com a ação da escola sobre o alfabetizando. As justificativas para os problemas que a escola tem enfrentado, não atingindo muitas vezes os resultados esperados da sua ação alfabetizadora sobre o aluno, são apresentados como problema decorrente “ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas e a recorrência dessas dificuldades e de a escola dar conta de sua tarefa histórica é fundamental, não é, porém, exclusiva da nossa época.” (MORTATTI, 2000, p. 138).

O que sabemos é que passados mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano de escola, o baixo índice de desempenho das crianças em processo de alfabetização se mantém constante e, por essa razão, tem havido sempre uma mobilização na busca de soluções para esse problema. Envolvidos diretamente na luta por respostas mais eficientes e soluções urgentes, temos administradores

públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, os educadores que estão em salas de aula. Porém, os esforços por mudanças para a superação do insucesso na alfabetização têm gerado polêmicas sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita entre conservadores e inovadores que buscam encontrar um método revolucionário para dirimir o fracasso nos resultados.

No entanto, os problemas que emergem da alfabetização não estão centrados apenas no método, no aluno ou no professor, mas vão além dos esforços humanos de gerenciadores, educadores e alfabetizadores. Eles estão intrinsecamente ligados a fatores de estrutura material e imaterial que envolve a educação. As situações causadoras do insucesso das crianças nas suas aprendizagens vêm desde o início da escolarização obrigatória e pública no Brasil. Para a superação de tais situações, acreditamos serem necessárias profundas reflexões e estudos, mas só isso não basta. A nosso ver, o que está faltando são investimentos (financeiros, materiais e humanos) que efetivamente coloquem em prática as políticas de alfabetização no Brasil, saindo dos patamares da legalidade e das discussões acadêmicas e adentrando às escolas por mais longínquas que elas estejam, pois não é mais possível levarmos adiante a educação às margens do ideal necessário para este século. Os índices de analfabetismo distribuídos de forma desigual pelo país mostram essa realidade, que precisa mudar para sairmos do mal atávico que tem marcado a trajetória da educação brasileira.

A questão dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita, desde as décadas finais do século XIX, tem se caracterizado por polêmicas em torno de temáticas, normas, nomenclaturas e termos que por si só não garantem a eficiência do ensino. Para Frade e Maciel (2006), a cada método que surgia a ele era atribuída a força de um “novo” (grifo das autoras) instrumento de superação do tradicional, considerado defasado.

Se olharmos para as propostas de alfabetização das últimas décadas, vamos perceber que não tem sido diferente. Antes de falarmos sobre a disputa entre os métodos de alfabetização, destacamos o papel desempenhado pelas cartilhas que tiveram lugar privilegiado na concretização dessas formas e conteúdos de ensino. As cartilhas, consideradas vilãs na contemporaneidade, permaneceram ao longo de muito tempo contribuindo para a definição de uma cultura e para a transmissão das tradições e ideologias presentes em cada época (FRADE; MACIEL, 2006).

Frade (2005) comenta que, até o final do império, o ensino precisava de organização e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas que abrigavam alunos de todas as séries (salas multisseriadas) e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. Em decorrência das precárias condições de funcionamento desse tipo de escola, o ensino dependia muito mais do empenho dos professores e dos alunos para prosperar. O material de que dispunham na época para o ensino da leitura e da escrita era também precário, embora na segunda metade do século XIX já houvesse algum acervo de livros para o ensino da leitura, editados ou produzidos na Europa. A leitura à época iniciava com as cartilhas – “carta de ABC”, depois as crianças eram treinadas para ler e copiar documentos manuscritos.

Segundo Frade (2005), para o ensino da leitura utilizavam-se, à época, os “métodos de marcha sintética”, iniciando da “parte” para o “todo”. A alfabetização ensinava-se a partir da soletração, do nome das letras (método alfabético); dos sons correspondentes às letras (método fônico); e das sílabas (método da silabação), emissão de sons, partido da junção de consoantes e vogais. Posteriormente, eram reunidas as letras ou os sons das sílabas e conhecidas as famílias silábicas; ensinava-se a leitura das palavras formadas com as letras e/ou sons e/ou sílabas e, finalmente, as crianças chegavam à composição das frases isoladas. A escrita se limitava à caligrafia e à ortografia e seu ensino a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o traçado correto das letras.

Mortatti (2004) relata que as primeiras cartilhas produzidas no Brasil datam do final do século XIX e foram elaboradas por professores do Rio de Janeiro e São Paulo, pioneiros no Brasil nessa modalidade. Para a construção dos textos, partiam de suas experiências didáticas baseadas em métodos de “marcha sintética” – de soletração, fônico e de silabação. Essas cartilhas circularam por várias províncias e estados do país por muitas décadas.

Em 1876, na informação de Mortatti (2004) foi publicada em Portugal a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita pelo poeta português João de Deus. Essa cartilha passou então a ser divulgada em algumas províncias brasileiras, por Antonio da Silva Jardim, professor de português da Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos usados até aquela época no Brasil, a cartilha de João de Deus tomava por base a palavra, passando a ser denominada a sua orientação de “método da palavra”. Consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois decodificá-la a partir dos sons das letras. A autora expõe que esse primeiro momento da alfabetização se estendeu até 1890

e, nele, teve início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos “de soletração, fônico e da silabação”. Dessa disputa emergiu uma nova concepção: “o como ensinar metodicamente, relacionando com o que ensinar. O ensino da leitura e escrita é, então, tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística da época.” (MORTATTI, 2004, 68).

Nessa época, professores formados na Escola Normal de São Paulo passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura, divulgando-o por todo o país, por meio de missões de professores paulistas. Esses educadores também ocuparam cargos na administração das instituições públicas e na produção de instruções normativas, na elaboração de cartilhas e de artigos em jornais e revistas especializadas para divulgação do método analítico. Esse método era criticado por muitos professores primários da época, obrigados a utilizá-lo, porque o consideravam um método lento na apresentação de resultados. Para Mortatti (2004), observava-se a influência da pedagogia norte-americana, baseando-se em princípios didáticos e numa nova concepção de caráter “biopsicofisiológico”, pois considerava a aprendizagem da criança como sincrética.

Frade (2005) destaca que as cartilhas produzidas nesse segundo momento da história da alfabetização, especialmente no início do século XX, baseavam-se no método de marcha analítica – processo da palavração e sentencição, a fim de se adequarem às instruções normativas oficiais vigentes. Nesse período, que se estendeu até meados de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que a escrita era entendida apenas como caligrafia e ortografia, o que demandava do aluno muito treino, mediante exercícios de cópia e ditado. O ensino começou a ser tratado como questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. Foi nessa época, também que o termo alfabetização começou a ser utilizado para se referir igualmente ao ensino inicial da escrita.

A partir de meados de 1920, segundo Frade (2005), em decorrência da autonomia didática que passou a preponderar sobre os métodos de ensino, pelo surgimento de novas urgências políticas e sociais, aumenta a resistência dos professores à utilização do método analítico. Começaram a buscar novas propostas de solução para os problemas de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em início de alfabetização. Os defensores do método analítico continuaram a

preconizá-lo. No entanto, na tentativa de educadores chegarem a um bom termo, conciliando os dois tipos de métodos de ensino da leitura e escrita, o sintético e o analítico, e passaram a utilizar os métodos chamados mistos ou ecléticos, considerando-os mais rápidos e eficientes. As discussões entre os dois grupos não se esgotaram, mas vislumbraram-se novas perspectivas àqueles que tendiam pelo método global de contos, defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. Para a autora,

Essa tendência de revitalização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, contidas no livro *Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. (FRADE, 2005, p. 52)⁴⁷.

Com a crescente ênfase ao aspecto psicológico da criança, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada. A permanência da função instrumental do ensino e da aprendizagem da leitura se dava com vistas ao desenvolvimento das habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças. E a partir dessa época começaram a ser produzidos os manuais do professor, acompanhando as cartilhas, assim como foi disseminada a ideia e a prática do período preparatório, conforme Frade (2005).

Sobre o ecletismo dos métodos de alfabetização e do uso das cartilhas, Frade (2005) enfatiza que, no Brasil, foi se constituindo um ecletismo processual e conceitual em torno do aprendizado da leitura e da escrita que envolve uma questão de “medida” (expressão da autora) e o método de ensino passa a se subordinar ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo considerada uma habilidade caligráfica e ortográfica que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura, mas, para o seu aprendizado, a criança deveria passar por um período preparatório, o qual consistia no

⁴⁷ Os testes ABC eram utilizados como forma de medir o nível de maturidade ao aprendizado da leitura e escrita, para classificar os alfabetizandos e agrupá-los em classes homogêneas, com vistas à racionalização e eficácia da alfabetização (FRADE, 2005).

desenvolvimento de atividades de coordenação viso-motora e auditivo-motora, noções de lateralidade e outras habilidades. Esse momento da história da alfabetização se estendeu até aproximadamente ao final da década de 1970.

Para Frade (2005), a década de 1980 foi especialmente marcada pela entrada da alfabetização em um novo ciclo, o do construtivismo e a da desmetodização, passando a ser sistematicamente questionada em decorrência de novos contextos políticos e sociais acompanhados de propostas de mudanças para a educação, destinadas a enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Esse novo ciclo da alfabetização, marcado pelo pensamento construtivista, é decorrente da propagação, no Brasil, das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, que têm sua matriz na teoria psicogenética de Jean Piaget.

Deslocado o eixo das discussões do método de ensino para os processos de aprendizagem da criança - sujeito cognoscente, o construtivismo se apresenta não como um método novo, “mas como uma revolução conceitual, demandando, entre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2005, p. 75).

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros, vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização da concepção construtivista pela rede pública de ensino.

Ainda, segundo Mortatti (2005), inicia-se uma disputa entre os partidários do “construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes, especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos, sobretudo o misto ou eclético” (MORTATTI, 2005, p.77). Margeando esse processo, diz a autora, continua-se com o uso das tradicionais cartilhas e o diagnóstico do nível de maturidade, com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, “resultando na produção de cartilhas construtivistas, sócio-

interacionistas ou construtivistas-interacionistas, na convivência destas com cartilhas tradicionais” (MORTATTI, 2005, p. 78). Posteriormente, vieram os questionamentos acerca dos livros de alfabetização, nas indicações oficiais e no uso de que fazem deles os alfabetizadores os quais, muitas vezes, alegam tê-los como um suporte para consulta quando da preparação de aulas para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. De qualquer modo, para Mortatti, até aquele momento, final da década de 1970, parecia hegemônico o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de sua concretização, decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. Tem-se, ainda hoje, a predominância, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, como se pode verificar nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, e em outras iniciativas recentes dessa natureza.

É importante ressaltar, no entanto, que na década de 1980 há a emergência da concepção interacionista da linguagem, sobretudo através de estudiosos da teoria histórico-cultural de Vigostky, influenciando as metodologias de alfabetização, o que discutiremos na seção 3.2 deste capítulo.

É possível, então, pensar que, no ritmo desse complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, marcado não só pela questão dos métodos - a despeito das mudanças efetivas ocorridas - a desejada ruptura com a tradição se processa, muitas vezes, no interior de um quadro de referência tradicional e, por vezes, ao nível das superestruturas, apenas indicando a sua continuidade. “Para cumprir a sua função na prática, a alfabetização não foi suficientemente eficaz, mas serviu para compor o ideal, centrado na concepção da educação oficial do país.” (MORTATTI, 2005, p. 18).

Esse fim, não de todo atingido, permanece como parâmetro primeiro a demandar ajustes e meios cada vez mais eficazes, capazes de consolidar o interesse pela alfabetização como área estratégica cada vez mais autônoma para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época. Ao mesmo tempo, evidenciam-se reflexões e saberes que configuram o movimento de escolarização do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e de sua constituição como objeto de estudo/pesquisa, evidenciando a alfabetização como um dos signos mais complexos da relação entre educação e modernidade.

4.2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 9394/96 prevê a formação do educador⁴⁸ dentro das suas especificidades de ensino. Porém, o fenômeno da formação do professor parece se distanciar da ação que lhe é inerente, a partir do momento em que ele sai do meio acadêmico e vai atuar na escola.

Mizukami (1986) diz que o aprendizado durante a formação profissional parece se desintegrar como se nada tivesse a ver com a prática pedagógica e o seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. A educação brasileira se sustenta não só nas Teorias da Educação, mas numa Pedagogia ampla, que abarca as demais áreas das Ciências Humanas, nos aspectos teóricos e nas práticas educativas. O conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A Pedagogia, enquanto Teoria da Educação, busca equacionar os problemas advindos da relação educador-educando e, no caso específico da escola, cabe ao professor a função de ensinar/orientar o aluno no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma tentativa de articulação entre o saber acadêmico e o aprendizado, a partir da experiência pessoal, refletiria um comportamento coerente por parte do profissional educador. Se por um lado os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos, por outro, há a necessidade, assumindo as palavras do educador Paulo Freire, de uma ‘reflexão-ação’ grupal, para a compreensão desses problemas e impasses. Nessa prática *ação-reflexão-ação*, é que as superações poderão ocorrer.

Compreendemos a partir de Freire (2000) que é na práxis que se dão as superações, levando a uma concepção reflexiva e de impacto

⁴⁸ LDB 9394/96 prevê no Capítulo XVII – Dos profissionais da educação. Seção I - Da Formação. Art. 94 – A formação do profissional da educação far-se-á em cursos específicos de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento dos educandos. Art. 95 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena admitida como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, fornecida em nível médio, na modalidade Normal. § 1º - Será exigida formação específica, preferencialmente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras áreas (SAVIANI, 1999, p.105).

tanto nos processos de formação de educadores, quanto nas práticas de sala de aula, por extensão. Freire diz:

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele, como um dado, que confirma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso que, na formação permanente de professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 2000, p. 44 - 46).

Os saberes vindos da prática docente não se concretizam nas práticas cotidianas dos educadores senão pela reflexão diária e pela consciência que têm sobre a sua identidade cultural e profissional, uma vez que é pela sua ação que ele transforma os saberes de seus alunos e, conseqüentemente, a realidade cotidiana deles.

Porém, as desarticulações no estudo das linhas teóricas nos cursos de formação de professores indicam que, em muitas situações, as teorias apenas fazem parte do ideário pedagógico e, na verdade, não constituem uma base sólida sobre a qual as práticas dos professores possam se sustentar. O processo de formação do educador muitas vezes é frágil e as teorias não são incorporadas a ponto de refletirem em sala de aula. Para Mizukami (1986), essa possível desarticulação sugere um repensar dos cursos de formação de professores, que leve à análise de conteúdos, métodos e posturas pedagógicas, além de averiguar as abordagens do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades, considerando-se as diferentes manifestações de comunidades distintas, a escolar e seus sujeitos.

Segundo Mizukami (1986), trata-se, pois, da necessidade de articulação entre o aprender, analisar, e discutir opções teóricas em situações concretas de ensino-aprendizagem, de modo que o estudado, analisado e o vivido se aproximem cada vez mais nas práticas de sala de aula. Um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura é que os professores em formação e também aqueles que já atuam raramente

conseguem vivenciar as propostas teóricas discutidas no seu processo de formação.

Compartilhando a perspectiva da abordagem sociocultural, afirma Mizukami (1986), a educação assume caráter amplo e não se restringe à situação formal de ensino-aprendizagem. Ela se contrapõe essencialmente ao ensino tradicional e ao ensino decorrente da abordagem comportamentalista, principalmente no que se refere à concepção de homem, mundo e educação. A ciência é vista como um produto histórico, a educação como ato político, o conhecimento como transformação contínua e a aprendizagem tendo sempre o sujeito como centro. Nessa abordagem o aspecto técnico da educação não é descartado. Considera ainda as formas de consciência e todo o processo de conscientização em acordo com os postulados de Freire. Na proposta de Freire, a promoção da conscientização se faz dos estágios mais primitivos aos mais elaborados, pois ao contrário permaneceríamos ao nível da consciência ingênua (MIZUKAMI, 1986).

Acrescemos ao que preceitua Mizukami que a desarticulação nas linhas teóricas estudadas nos cursos de formação de professores, na prática pedagógica, podem indicar que as teorias constituintes do ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas e refletidas a ponto de serem vivenciadas. Essa possível desarticulação vem acontecendo ao longo dos anos, mostrando a necessidade de repensarmos os cursos de formação inicial, os conteúdos veiculados nas disciplinas pedagógicas, especialmente aqueles que articulam a prática pedagógica em suas diferentes manifestações.

Mizukami (1986) realizou pesquisa com professores de uma escola pública em que avaliou as concepções que esses professores acreditavam fazer parte de suas opções pedagógicas. A autora ressalta que, dentre as manifestações mais sugeridas relativas ao fenômeno educacional, presentes no discurso dos professores pesquisados, está a concepção de abordagem cognitivista e os conceitos de abordagem humanista. Mizukami (1986) evidenciou, ainda, nos resultados obtidos, um pluralismo na interpretação do processo de ensino-aprendizagem. Porém, a abordagem de concepção sociocultural apresentou-se a mais significativa nas opiniões dos professores. Isso provavelmente potencializa-se pelo momento histórico e pela tendência vivida pelo educador na época da sua formação. A abordagem sociocultural, impregnada dos valores de justiça, humanismo e igualdade social se destaca nas opções dos professores, pois com raras exceções os educadores das últimas décadas assumem uma postura tradicionalista ou

escolanovista, devido à força das correntes construtivista (Piaget) e sócio-interacionista (Vigotsky), presentes nos Currículos e Lei de Diretrizes da Educação no Brasil.

Voltando à questão da formação do professor, Pelandré (2011) lembra que a preocupação com a formação de professores, desde a sua implantação no Brasil, traz em seu bojo a obrigatoriedade da formação didática sem, no entanto, fazer menção a questões pedagógicas. Segundo Pelandré (2011, p. 3), “a LDB da época (século XIX) responsabilizava as províncias pela instrução primária e, para isso, passaram a adotar o modelo europeu de formação de professores, nas Escolas Normais”. A primeira escola foi instalada no Rio de Janeiro e se expandiu para outras regiões, como o interior de São Paulo, tornando-se referência para todo o país. Pelandré (2011) ressalta também que o método recomendado para a formação dos professores à época vinha de longa data e fora criado por Comênius.⁴⁹ Esse método já era usado por judeus e gregos na antiguidade e consistia em que um único professor poderia lecionar para muitos alunos com a ajuda de monitores, seus alunos considerados os mais avançados.

O período compreendido entre 1890-1932 foi marcado pela expansão das Escolas Normais no país. Com a expansão dessas escolas de formação de professores, a ideia dos reformadores centrava-se na instrução pública no Estado de São Paulo. Saviani (1999) salienta que para isso defendiam que sem professores bem preparados, instruídos, nos modernos processos pedagógicos e com domínio de conhecimentos científicos adequados às necessidades da vida atual, o ensino não poderia ser reorganizado e eficaz. Não satisfeitos com a Escola Normal que, segundo eles, “pecava por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático de seus alunos (SAVIANI, 1999, p.145)”, propuseram a sua reforma. Juntamente com a reforma, veio a criação da escola-modelo que, segundo Saviani (1999), foi a principal inovação. A reforma da Escola Normal espalhou-se por todo o interior paulista e, gradativamente, por todo o país.

Como as Escolas Normais não prosperaram como almejavam os seus fundadores, a partir de 1932 iniciou-se a organização dos Institutos

⁴⁹ Comênius – pastor protestante, considerado o Pai da Pedagogia Moderna, lançou no século XVI os fundamentos da escola, os quais perduram até nossos dias, definindo a organização do trabalho pedagógico a partir da produção manufatureira, presente na sociedade da época (CAVAZOTTI, 2004).

de Educação no Brasil. Os mentores dos primeiros institutos foram Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, ambos respaldados pelo ideário da Escola Nova.

Posteriormente, com a implantação dos cursos normais e de licenciatura em Pedagogia, a formação passou a ser centrada no aspecto profissional. As disciplinas curriculares foram a tônica desses cursos e dispensaram-se as escolas-laboratórios. Os cursos de Licenciatura, segundo Saviani (1999), foram marcados pelos conteúdos culturais e cognitivos, relegando o aspecto didático-pedagógico. Nesse período, o curso de Pedagogia seguiu os modelos pedagógico-didático e cultural-cognitivo. O primeiro enfatizava os conteúdos a serem ensinados para assegurar a qualidade da ação docente e o segundo, centrado no aluno, dava ênfase aos aspectos culturais e cognitivos, modelo que prevaleceu.

Assim, a educação brasileira foi se constituindo aos poucos, adequando-se aos moldes de uma sociedade emergente que precisava responder as suas necessidades. O desenvolvimento econômico do país, concomitante ao crescimento populacional, exigia que o governo buscasse fórmulas mais rápidas e eficientes para atender toda a sua demanda educacional. Era preciso alfabetizar a todos, crianças, jovens e adultos, além de formar profissionais em todos os níveis.

O golpe militar de 1964, no entanto, exigiu adequações no campo educacional, que foram atendidas mediante mudanças na legislação do ensino. Com a Lei 5692/71, alterou-se o ensino primário e médio na sua nomenclatura e estrutura. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores para o ensino básico (SAVIANI, 1999).

Ainda, para Saviani (1999), na década de 1970, a fim de substituir as Escolas Normais, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, pelo parecer nº 349/72 (Brasil, MEC – CFE). A formação de professores para lecionar para o antigo primário sofreu uma redução muito significativa na sua carga horária e, de modo substancial, no programa curricular, o que fragilizou ainda mais o processo de formação.

Os problemas que emergiam, frutos da falta de uma política mais eficiente de formação de educadores, levaram o governo, por meio de seus órgãos de gerenciamento da educação (MEC – CFE), a lançar, em 1982, os CEFANs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, na tentativa de revitalizar a Escola Normal, o que segundo Cavalcante (1994 *apud* SAVIANI, 1999), dada a sua pouca abrangência em termos quantitativos e pela falta de uma política pública de

organização e encaminhamento dos profissionais formados nos CEFANs às escolas públicas, teve alcance muito restrito.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), passou a ser obrigatória a formação em nível superior para lecionar para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Nessa mesma Lei, estabeleceu-se aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar professores para atuar no Magistério e formar especialistas na área da Educação. As reformas não pararam e, nessa mesma década, desencadeou-se no Brasil “um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p.68 a 79). Essa lei, além do já previsto, atribuiu aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à identidade do professor, Guimarães (2004) comenta que, atualmente, muitas profissões vivenciam o que se chama de “crise de identidade”, por isso há também preocupação na formação dos professores em relação à construção da sua identidade. A formação de professores, segundo esse autor, colabora, muitas vezes, para a melhoria de sua profissionalização.

Brzezinski (2002) diz que toda a identidade, do ponto de vista sociológico, é construída e pode ser individual ou coletiva. A autora comenta:

A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI, 2002, p. 8, grifo da autora).

Também destaca que, nas sociedades capitalistas, os professores passam por um processo de perda de controle sobre os seus meios de produção, o que vem a contribuir para a perda ou enfraquecimento da sua identidade. Nesse sentido, os professores, ao tomarem consciência dessa perda de controle, vêm buscando alternativas para superar tal problemática, partindo, na opinião de Brzezinski (2002), para a

construção do seu profissionalismo na busca de sua identidade, o que requer que esteja “dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

Brzezinski (2002) ressalta igualmente que a própria legislação leva os educadores a desvalorizarem sua formação. A Lei 5.692/71 descaracterizou o lócus de formação e a Lei 5.540/68 implantou um modelo fragmentado, dividindo a responsabilidade com os Institutos, para a formação específica, e as Faculdades de Educação ficaram com a formação pedagógica. Nas décadas de 1980 e 1990, houve muitas críticas a esse modelo. A LDB 9394/96, inclusive, suscitou fortes discussões nesse campo, ao transferir a capacitação de professores das universidades para institutos de ensino superior. A negação da pesquisa desarticulada do ensino, por a formação não se dar nas universidades, leva a uma formação em que o educador é visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrucionais, não como produtor de saberes, numa prática social que pode ser investigada, repensada e construída, desprovida de reflexão.

Aliada a essa questão denunciada por Brzezinski (2002), Pimenta (1999) enfatiza que, cada vez mais, o trabalho do professor se torna essencial numa sociedade em que as transformações e o conhecimento são produzidos de forma acelerada. A autora pondera ainda que, por serem os currículos muito formais e por considerarem o estágio como uma etapa muito burocrática, o futuro professor acaba tendo uma bagagem de estágio (prática) insuficiente para garantir que ele desempenhe a docência e construa uma nova identidade profissional balizada na competência. Desse modo, “a atuação do professor fica comprometida no que deveria ser uma contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados.” (PIMENTA, 1999, p. 18). Entendemos, a partir das palavras de Pimenta, que as licenciaturas, para cumprirem com a sua premissa fundamental de preparação para a docência, devem assegurar a formação necessária para a construção da identidade do professor, sujeito da ação docente, histórica e socialmente situado.

Para Pimenta (1999), a transformação e/ ou a evolução de uma profissão está subordinada à necessidade do momento histórico, por isso ser professor tem um caráter dinâmico que exige a mobilização dos seus saberes tanto teóricos quanto práticos. Com base em Pimenta, entendemos que cada educador vai construindo a sua prática pedagógica

à medida que ressignifica o seu trabalho, a partir das suas concepções, conhecimentos, vivências e da análise conjuntural da sociedade.

Entendemos que as políticas públicas para a educação adotadas pelo MEC não dão à formação de educadores e à educação brasileira, de modo geral, a atenção necessária, agindo na contramão do que esperam as instituições de ensino e os próprios educadores.

As políticas públicas, preocupadas os números para as organizações internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial e outros⁵⁰) submetem a educação ao crivo de diversos sistemas de avaliação, tais como SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento Educacional (Ensino Superior); Prova Brasil e Provinha Brasil, destinados a avaliar o rendimento escolar de crianças e jovens do Ensino Fundamental Médio e Superior. Nos diversos programas de avaliação criados, perpassa a ideologia do sistema de ensino brasileiro que determina o nível de formação e, conseqüentemente, de desvalorização do professor. A deficiência na formação do educador, por razões já conhecidas, acaba se traduzindo nos resultados desses sistemas de avaliação e nos altos índices de reprovação e evasão de crianças, jovens e adultos das escolas brasileiras.

Esses sistemas e outras mediadas adotadas, como o FUNDEB – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do

⁵⁰ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - fundada em 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações (cf. www.unesco.org/new/pt/bra); ONU - Criada ao término da II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas tem como objetivo principal garantir a paz no mundo através do bom relacionamento entre os países. E, embora não tenha atingido seus objetivos em alguns casos, apresenta fundamental importância na tentativa de amenizar as desigualdades sociais no mundo. O horror causado pelas duas grandes guerras foi o principal motivo da fundação da ONU em 24 de outubro de 1945. O Presidente Norte-Americano Franklin Roosevelt foi quem criou o nome apresentado pela primeira vez em 1942 na Declaração das Nações Unidas, pela qual, 26 países se comprometiam a lutar contra o Eixo (aliança entre Itália, Alemanha e Japão na II Guerra Mundial) (cf. www.infoescola.com/geografia); BANCO MUNDIAL - O Banco Mundial (World Bank) ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) é uma agência das Nações Unidas criada em 1º de julho de 1944, a sede está localizada na capital dos Estados Unidos, Washington. Originalmente, foi criado com a finalidade de ajudar os países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial (cf. www.bancomundial.org).

Magistério e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, “objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa, que tem na avaliação a chave-mestra para abrir caminho a todas as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos.” (FREITAS (2002, p. 142, *apud* PELANDRÉ, 2011, p. 8).

As concepções que perpassam as políticas públicas reduzem o trabalho pedagógico a uma dimensão puramente racional, atribuindo valor excessivo aos dados estatísticos, impondo ao professor reflexões sobre o sentido da docência e sobre a importância de se manter em constante relação com a sociedade em que se insere. (PELANDRÉ, 2011, p. 8).

Em pleno século XXI, educadores lutam incansavelmente por condições mais dignas de trabalho, de atualização e qualificação profissional. Infelizmente, a realidade que temos ainda é de uma formação entremeada pelas jornadas de trabalho prolongando, para as quais são mal remunerados, restando-lhes pouco tempo livre para as suas atividades pessoais, acesso à cultura, à informação e às tecnologias.

O MEC - Ministério da Educação e Cultura apresenta periodicamente projetos de formação, bolsas de estudos e outros mecanismos de fomento à educação que não chegam, no entanto, a contemplar diretamente todos os educadores brasileiros em algum momento da sua carreira/vida docente. O acesso ao aperfeiçoamento e à formação continuada para professores do Ensino Fundamental, que atuam na base da educação brasileira, ainda está muito aquém do que se espera para um ensino de qualidade e do patamar que precisamos atingir. “Estamos no século que se caracteriza pelos avanços das tecnologias digitais e de novos modos de comunicação. As novas tecnologias de comunicação e informação – (TCI) impõem novos modos de ler o mundo.” (PELANDRÉ, 2011, p. 12). Negar aos educadores o acesso a esses modos de acessar o conhecimento, às tecnologias e à informação é negar a toda a população brasileira de estudantes, crianças, jovens e adultos, os instrumentos para que também possam ler o mundo e acessá-lo nas suas necessidades de formação.

5 FEITOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA ETNOGRÁFICA

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

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica em estudos de educação envolve atividade de participação e observação com professores e alunos. No presente trabalho, a opção pela pesquisa de cunho etnográfico apresentou-se como um caminho possível para compreendermos a dinâmica linguística de uma comunidade escolar bilíngue, uma vez que o desenho metodológico desse tipo de pesquisa mostra-se flexível e sensível ao contexto educacional. Segundo Johnson (1992), a pesquisa etnográfica é a descrição e interpretação dos fenômenos culturais e educacionais. É um processo intersubjetivo e, desse modo, podemos dizer que tem como princípio descobrir e apresentar a visão dos participantes sobre o fenômeno investigado. Tem por propósito refletir e explicar o conhecimento cultural do participante a partir do material coletado pelo pesquisador ao longo do processo. Trata-se de um procedimento aberto e flexível que possibilita ao pesquisador a imersão direta no contexto pesquisado e a interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que ele deve permanecer um longo tempo junto ao grupo.

A escolha do estudo de caso etnográfico deu-se por se tratar de um estudo longitudinal que permite ao pesquisador interagir por mais tempo com os participantes da pesquisa e, por conseqüência, captar dados e indícios mais apurados da realidade investigada. Esse tipo de pesquisa permitiu desvelar o significado que os participantes dão aos discursos por eles apresentados. Para Lüdke e André (1986), nessa abordagem há preocupação maior com o processo do que com o produto, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa.

Nisbet e Watt (1978 *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986) destacam que o estudo de caso compreende três fases que se entrelaçam, nos diversos momentos da pesquisa, como se fora uma figura espiral, em

que os elementos vão se constituindo à medida do processo. “A primeira aberta ou exploratória, a segunda a mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise sistemática dos dados e na elaboração do relatório. [...] Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam” (NISBET & WATT (1978) *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Conforme Good e Hatt (1968 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o caso estudado pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo é distinto, tem interesse próprio e singular. O caso se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único e particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, quando quisermos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Lüdke e André (1986) apontam outras vantagens do estudo de caso etnográfico, dentre elas destacam a modalidade de pesquisa que visa à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto e retratam a realidade de forma completa e profunda. Outras vantagens dessa modalidade de estudo são possibilitar o uso de variada fonte de informação, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, permitindo o uso de uma linguagem e forma mais acessível para a elaboração dos relatórios. Como já dito anteriormente, essa modalidade possibilita a análise subjetiva e a interpretação dos dados armazenados a partir das observações, entrevistas, anamneses e conversas informais com os participantes, seja qual for o objeto estudado. Por essa razão, entendemos ser essa a metodologia de pesquisa mais adequada ao desvelamento do nosso objeto de estudo.

Para a análise e interpretação dos dados, optamos pelos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky e da concepção dialógica de Bakhtin.

Trata-se, pois, de uma pesquisa interpretativa e, nesse sentido, adotamos o que diz Bakhtin, quando explica:

Nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção. O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista, no geral (inclusive do pensamento

teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto subentendido. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes, [...] São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas e impenetráveis. (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Nessa abordagem, segundo Bakhtin (2003 p.308), independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve): “Aqui se manifestam em toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentos com sua peculiar responsabilidade autoral. Aqui existe também um segundo sujeito; quem poderia dizer dessa maneira”.

Ainda, sobre a autoria dos textos produzidos nas pesquisas, Bakhtin (2003) diz que o autor de uma obra só está presente no seu todo não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. Desse modo:

O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. [...] O verdadeiro autor não pode tornar-se imagem, pois é o criador de toda imagem, de todo o sistema de imagens da obra. (BAKHTIN, 2003 p.308).

Por essa razão, destacamos a autoria presente nos falares dos sujeitos participantes desta pesquisa. Os dados foram coletados, classificados e analisados segundo as categorias definidas durante o processo de construção da tese, descritas na apresentação. Uma vez

interpretados os dados, chegamos então aos resultados, retomando os objetivos e as perguntas iniciais da pesquisa, o contexto e os espaços/tempos de sua realização.

5.1 O AMBIENTE DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolveu-se em Escola Municipal Rural, que atende a crianças vindas de diversas comunidades circunvizinhas⁵¹ à sua localização, por situar-se em ponto geográfico estratégico do município.⁵² Agrega alunos, na sua maioria, descendentes de ucranianos, que chegam trazendo a cultura de seus antecedentes, falando português/ucraniano (o que caracteriza a situação de bilinguismo) ou apenas o ucraniano. Essa situação, portanto, requer do alfabetizador, como já discutido, o reconhecimento da complexidade do uso dessas línguas nesta comunidade e também na escola. Muitas crianças, ao ingressarem na escola, em fase inicial de alfabetização, sofrem com o desprestígio de sua língua materna, o ucraniano. Vindas de comunidades longínquas do meio rural, muitas delas falam uma língua diferente, aquela aprendida no âmbito das famílias. E a escola, embora inserida em um contexto que dialoga usando as duas línguas, ora a portuguesa, ora a ucraniana, centra-se apenas no ensino de português às crianças. Portanto, a pesquisa teve como objetivo desvelar como se deu o processo de alfabetização e como se constituíam os sujeitos participantes desse processo, professora e alunos, monolíngues em

⁵¹ Localizada numa comunidade rural não muito distante da sede do Município de Prudentópolis, Paraná. Atende a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São 136 alunos, vindos das comunidades circunvizinhas e está anexa à escola estadual que atende as séries subsequentes. A escola foi nuclearizada por se encontrar entre diversas escolas menores que agregavam crianças em turmas multisseriadas. A Escola foi ampliada em 1998 para atender alunos oriundos de mais de trinta comunidades menores, do ensino fundamental. Nela atuam sete professores, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e duas auxiliares. Fonte: Documentos fornecidos pela escola.

⁵² Escola Nuclearizada quer dizer uma escola com uma infraestrutura física e humana maior, localizada em ponto estratégico da geografia do município para a qual são encaminhados alunos e professores de escolas menores (multisseriadas), com o objetivo de dar a esses alunos e professores melhores condições de ensino e aprendizagem.

ucraniano, bilíngues português/ucraniano e monolíngues em português, durante o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Buscamos identificar as situações de uso da língua ucraniana em sala de aula e fora dela, bem como as interferências da cultura/língua ucraniana no processo de alfabetização. Com relação à professora, buscou-se entender a trajetória de sua formação para a docência e suas ações pedagógicas em sala de aula, verificando se essas ações favoreciam a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos. Foram situações e experiências por meio das quais investigamos o processo de alfabetização inicial, a partir das vivências socioculturais e da língua ucraniana nessas práticas educativas desenvolvidas, sem perder de vista o processo de formação da educadora.

A imersão no contexto pesquisado nos possibilitou conhecer a realidade de professores que atuam em escolas situadas nas comunidades com característica de bilinguismo e multiculturalismo, bem como o processo de alfabetização numa turma de crianças bilíngues. E partir dessa imersão e dos resultados desta pesquisa, repensar as práticas de formação dos alunos com os quais trabalhamos no curso de Pedagogia da UNICENTRO.

5.2 ALUNOS E PROFESSORA: SUJEITOS DA PESQUISA

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2000).

A turma pesquisada compunha-se de quinze crianças com idade entre cinco e seis anos que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental. O grupo era representativo das demais escolas e turmas espalhadas pelo interior do município em contexto bilíngue ucraniano/português. A maioria das crianças da turma era bilíngue, falante da língua portuguesa e ucraniana. Uma falava somente a língua portuguesa; doze entendiam e falavam a língua ucraniana e a língua portuguesa e duas crianças falavam somente a língua ucraniana. Três

crianças moravam na comunidade, mas dependiam do transporte escolar para irem à escola. As demais, moradoras de outras comunidades, também dependiam do transporte escolar. Em dias chuvosos poucas delas compareciam às aulas, em virtude da precariedade das estradas, sendo esse um dos fatores prejudiciais ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A professora regente era descendente de ucranianos e, segundo seus relatos, sua língua exclusiva de comunicação até os sete anos, foi o ucraniano. Quando ingressou na escola, não sabia falar o português, o que aprendeu somente durante a sua alfabetização. Ainda hoje, com alguns membros de sua família (pai, mãe, sogra e irmãos) comunica-se em ucraniano. A professora, após ter cursado o Magistério de 2º Grau, ingressou no curso de Pedagogia, graduando-se em 2006. Antes de terminar o curso, já atuava como professora em uma escola rural multisseriada, próxima a sua residência. Com a nuclearização dessa Escola Rural, escolas da redondeza foram incorporadas a ela. Tendo sido fechada a escola em que a professora trabalhava, transferiu-se para a instituição lócus desta pesquisa.

Para identificar a regente da turma, como mencionado, optamos pelo nome fictício Clara. A professora protagonista de nosso estudo trouxe, nas suas palavras e na sua voz, sua história de vida o que possibilitou melhor conhecê-la e compreender sua trajetória e seu papel na história de alfabetização de crianças bilíngues. Selecionamos alguns fragmentos importantes de seus depoimentos como testemunhos dessa história, alguns deles já apresentados em capítulos anteriores. Nos fragmentos que seguem, a professora explica um pouco sua trajetória:

[Fragmento10]

[...] – Bem, eu sou descendente, a minha mãe é descendente de ucranianos, o meu pai também é, mas os meus avós e os meus pais não vieram da Ucrânia, já os meus bisavós vieram da Ucrânia, tanto por parte de pai como da mãe. Mas nós falamos ucraniano em casa... Antes, eu falava quase só em ucraniano com o pai e a mãe, depois que eu saí de casa já não falava tanto porque eu fui conviver com pessoas que não falavam só o ucraniano. Mas em casa eu só falo com eles em ucraniano, quando vou à casa deles. Mas o pai e a mãe só falam ucraniano entre eles, português só se chega alguém de fora que não fala ucraniano, mas

se vem um vizinho, um parente eles falam só ucraniano. [Professora Clara - Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009].

[Fragmento 11]

[...] Até sete anos [só falava ucraniano] porque eu sou daqui mesmo e... para vir pra escola era longe, então em casa até os sete anos era só ucraniano. Então a minha mãe não me mandou logo pra escola, dava cinco quilômetros até a escola e só tinha três meninos que vinham, não tinha nenhuma menina que e daí a minha mãe disse como não tem nenhuma ‘coleguinha’ pra ir pra escola e é longe você vai ter que ir ‘pro’ internato, ela me explicou que eu tinha que caminhar longe e levanta muito cedo, daí eu fiz um ano aqui nesta escola vindo alguns dias pra eu aprender o português pelo menos pra poder ir pro colégio, porque lá na cidade na escola era só o português, daí eu fiz um ano aqui, ia de vez em quando pra eu aprender o português, ter uma comunicação com as crianças. No outro ano eu fui para o internato. Eu fui com oito anos, então até os sete anos eu não falava nada em português, daí a partir do momento que eu saí de casa e fui pra escola eu comecei a aprender outras palavras, é como a Júlia [uma das estudantes] hoje, ela começou a falar em português aqui na escola. Em casa ela fala só ‘ucraíno’ e aqui com o convívio com outras crianças e comigo ela começou a falar em português aos poucos. [Professora Clara - Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009]..

[Fragmento 12]

[...] – Eu só queria acrescentar que eu estudei nesta mesma escola, eu sou dessa comunidade, e como era longe, e vir sozinha, eu não queria andar com os piás, então eu fui lá onde está a Maria e a Teresa, só que elas estavam no colégio e eu fui pro internato porque era, no caso, pra estudar, e como eu era muito pequena fui pra estudar. Na escola eu tinha aula em português, mas tinha um contraturno, à tarde. De manhã eu ia pra escola e à tarde ia pro contraturno, onde tudo era em ucraniano, era alfabetização, alfabeto, bordado, os cantos, conhecimento da história da Ucrânia, isso tudo a gente tinha lá, na parte do internato. De manhã ia pro português e de tarde ia pro ucraniano, era como se fosse um contraturno. Na verdade, foi com sete anos que eu aprendi falar o português. [...] – Então eu acho que eu perdi um pouco da convivência com os meus pais, com a minha família por que eu saí

muito cedo de casa. Só que se eu não tivesse ido para o internato, eu não ia saber ler, escrever, bordado ucraniano, fazer *pêssanka*, fazer tantas coisas da cultura ucraniana. Eu ia saber falar, porque em casa falavam, mas não ia aprender todo esse outro lado. [Professora Clara Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009].

Perguntamos, então, se a professora sabia tocar a ‘bandura’, instrumento mais popular da Ucrânia:

[Fragmento 13]

[...] – Sim, a bandura eu aprendi ... A Cecília foi a minha professora, eu toquei bandura no colégio, lá tinha aula de canto, de dança, e uma cartilha que a gente aprendia o alfabeto, ler e escrever. – Essa cartilha tem até hoje, ela vem da Suíça e da Ucrânia, segundo a Ana tem me falado [...] A cartilha foi boa porque ajudava a gente a aprender a ler e a escrever [...] – Eu voltei pra casa de meus pais e moro aqui pertinho, na comunidade. Depois, mas dependendo do momento a gente mistura, falamos o português e que eu me casei, a família do meu marido é daqui também, eram nossos vizinhos, então nós continuamos aqui. [Professora Clara Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009].

A professora relatou como foi a sua iniciação na escola e na língua portuguesa. Falou que o ucraniano era a única língua que dominava até os sete anos de idade, tanto para a comunicação com a família quanto com as demais pessoas da comunidade. Aos sete anos, deixou sua família para estudar no internato⁵³ na cidade de Prudentópolis, pois foi a única maneira encontrada pelos pais para que estudasse, já que era a única filha mulher, a mais nova dentre os irmãos e não tinha companhia para ir à escola mais próxima a sua casa. Disse Clara que sofreu muito com a falta de seus pais e irmãos, mas era preciso permanecer no internato para ser alfabetizada e aprender a língua portuguesa. Com a sua permanência no internato, ela não só aprendeu a língua como, também, em contraturno, tinha aulas de

⁵³ Internato das Irmãs Servas do Verbo Divino dirigido pelas irmãs ucranianas e descendentes, que aceitavam meninas para estudar, receber formação religiosa e cultural, além de se alfabetizar na língua ucraniana. (Depoimento concedido pela professora Clara em 30/ 11/ 2009).

alfabetização em ucraniano – uma exigência das irmãs que dirigiam o internato para preservar a cultura e a língua de sua origem. Isso fez com que aprendesse a escrita e a leitura na língua ucraniana, constituindo sua identidade, enquanto descendente de ucranianos, fator relevante para ensinar crianças ucraniano-portuguesas.

A turma em que realizamos a pesquisa era formada por sete meninas, aqui chamadas de Júlia, Larissa, Paula, Carla, Mariana, Fernanda, e Carolina; e por oito meninos, referenciados por Carlos, Pedro, Roberto, André, Diego, João, Luiz e Artur. Com exceção de Carlos, todas as crianças são descendentes de ucranianos e falam a língua ucraniana. Júlia e Diego falavam somente o ucraniano no início do ano letivo. No decorrer do ano, Júlia começou a falar algumas palavras em português, enquanto Diego não falou praticamente nada até a metade do primeiro semestre. No início do segundo semestre letivo, retornou mais espontâneo e, algumas vezes, falava baixinho somente com a professora. Encontramos nessa turma, três situações a considerar: na primeira, tínhamos crianças que por falarem somente o ucraniano não se comunicavam com outra criança que falava somente o português. Na segunda situação, as crianças que falavam somente o ucraniano e comunicavam-se apenas com a professora, com o passar do tempo, começaram a falar com os colegas bilíngues. E, por último, temos uma terceira situação, a daquelas crianças que falavam as duas línguas e, a depender da ocasião, lançavam mão de uma ou outra para efetivar seus discursos. Percebemos pouca mudança nesse cenário ao longo do ano letivo.

A maioria das crianças da turma frequentava, à época da pesquisa, a catequese aos sábados, na comunidade onde moravam. As aulas eram em língua ucraniana. Aos domingos iam à igreja católica ucraniana em companhia de seus pais. Como as crianças, a professora também pertencia à religião católica ucraniana.

5. 2.1 A comunidade

Nas comunidades do município de Prudentópolis predominam as Igrejas Católicas Ucranianas. As demais são denominadas Igrejas Católicas Brasileiras. Na comunidade onde a escola em análise está localizada, há duas Igrejas, a ucraniana e a brasileira. Na Igreja católica de rito ucraniano, o padre celebra a missa na língua ucraniana uma vez

por semana, assim também na catequese, as crianças são ensinadas com material escrito em ucraniano. Essa atividade é realizada por religiosas e pessoas leigas. Muitas delas são professoras nas escolas e encarregadas de dar a catequese e preparar os ritos para as missas e festas religiosas, Natal, Páscoa e outras datas comemorativas. As professoras freiras e leigas que moram nas comunidades maiores e na sede do município se deslocam para diversas outras comunidades de rito ucraniano para dar catequese e preparar as missas mensais. Na Linha das Cachoeiras⁵⁴, onde se situa a escola da turma pesquisada, as missas e cultos são semanais, pois nessa comunidade há uma casa para as freiras e o padre que mora na paróquia, na cidade, desloca-se uma vez por semana para rezar as missas. No segundo dia de aula, acompanhamos as crianças e professoras em uma celebração (missa) de boas-vindas, considerada uma das atividades mais importantes da abertura do ano letivo. A missa foi celebrada pelo sacerdote em língua ucraniana⁵⁵.

5.2.2 A comunidade escolar

A comunidade em que está situada a Escola Rural Municipal não é um lugar comum. Ela é famosa e conhecida pelas majestosas cachoeiras e pela paisagem paradisíaca. Assim que lá chegamos pela primeira vez, sentimo-nos estrangeiras, pelo menos naquele momento, em razão das peculiaridades do lugar, poucas casas, a imponente Igreja de São Josafat, a preservação dos pinheiros nativos e a arquitetura singular das edificações. Na escola, fomos convidadas para a missa de acolhida e abertura do ano letivo; atividade importante da qual todos os professores e alunos fazem questão de participar. Dirigimo-nos à Igreja, que fica a alguns metros da escola, fomos recepcionados pelo padre, pelas freiras e por um grupo de alunos maiores que estavam à espera dos fiéis. A Igreja é majestosa para um lugar tão pequeno, em meio rural. Iniciada a celebração, tivemos a sensação de estar em outro país; se

⁵⁴ Denominação fictícia dada à comunidade onde realizamos a pesquisa para ocultarmos o seu nome verdadeiro.

⁵⁵ Informações coletadas durante a nossa participação no ano de 2009, nas atividades da escola e da comunidade. Além da nossa participação direta, tivemos os atores sociais desta pesquisa compreendem: a diretora da escola as professoras, freiras, funcionários e crianças, em conversas informais durante a nossa permanência na escola.

fechássemos os olhos, ainda mais. O ritual ucraniano predominou; os alunos participavam e ressoavam as vozes entoadas nos cantos e orações, nesse lugar, espaço de devoção e demonstração de fé. Professores, alunos e comunidade unidos pela língua e pela oração, sentiam-se identificados. O apego à cultura e à língua de origem como falam para se referir à Ucrânia não é por acaso, o cotidiano é revelador do apego dessa gente de todas as idades à sua cultura, o que é revelado também pela preocupação com a educação das crianças e organização da escola, desde o início da colonização.

Junto à primeira Igreja da localidade foi construída uma pequena escola onde lecionaram Antônio Pankevycz, que, quando de seu início dava aulas em sua casa, Orest Haruch, Gregório Bilian, Ana Grutkovski, Gregório Kozan, João Pototzkj e Pedro Burakovski. Em 1919, o povo começou a construir essa escola e a residência das Irmãs Servas de Maria Imaculada que chegaram em 1922 e começaram os trabalhos na educação, exercidos até hoje, conforme detalhado no segundo capítulo. No dia 18 de abril de 1923, pela primeira vez a escola foi visitada pelo Inspetor de Ensino do município, Francisco Durski que, a partir dessa data, passou a visitá-la todos os anos.⁵⁶

Os exames (avaliações da época) eram feitos no mês de junho, seguindo o calendário europeu em que as aulas terminavam nesse mês. Eram dirigidos pelo Pe. Eustáquio Turkovyd na presença dos pais dos alunos e outras pessoas da comunidade e de convidados especiais de Prudentópolis. Antes de sua realização, o sacerdote rezava a missa para todos os presentes. Em seguida, dirigiam-se à escola, pois o exame era oral. Terminada a avaliação, os alunos voltavam à Igreja e o sacerdote dava a benção com o Santíssimo Sacramento. Ao voltarem novamente para a sala de aula, recebiam um presente. Tal evento, como se vê, revestia-se de grande solenidade, o que demonstrava o apreço pelo ensino e a valorização da escola por parte dos sacerdotes e líderes da comunidade. Esse rito se repetia anualmente e aconteceu até os anos de 1960.

Em agosto de 1966, houve a primeira reunião de Pais e Mestres e, nessa ocasião, foi eleita a primeira diretoria da APM – Associação de Pais e Mestres. Em 1967, o povo e a APM construíram um grupo

⁵⁶ Dados do Projeto Político Pedagógico da escola, fornecidos à pesquisa em julho de 2009.

escolar, separando a escola da residência das Irmãs. Em 26/08/1967, foi inaugurada a Escola recebendo o nome atual. Além dos alunos da localidade, a escola atendia também crianças de localidades vizinhas. Em maio de 1969, sob a direção da Irmã Arcádia Leontia Snak, reuniu-se o corpo docente junto com os pais para tratar da reivindicação da implantação da escola na localidade, de 5ª a 8ª séries, antigo ginásio. Participaram da reunião o secretário da Educação e Cultura de Prudentópolis e a coordenadora da Merenda Escolar. Foi feito um abaixo-assinado para o Prefeito com tal reivindicação. A comunidade foi contemplada com a escola ginásial que continua funcionando, atendendo, além do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio.

Para conhecermos melhor o contexto de nossa pesquisa e chegar à escolha dos sujeitos e da situação de ensino investigados, realizamos uma pesquisa preliminar na totalidade das escolas rurais do município de Prudentópolis, cujos dados foram apresentados no primeiro capítulo deste texto.

5.2.3 A sala de aula

A sala de aula era um espaço pequeno, de aproximadamente 20 metros quadrados, com 20 carteiras e cadeiras. A turma pesquisada tinha aulas à tarde e, pela manhã, nessa sala funcionava uma quinta série com 20 alunos. Como sobravam carteiras à tarde, a sala ficava inadequada para as crianças se locomoverem naquele espaço. À medida que o tempo foi passando, as crianças adotaram lugares fixos para sentar e não havia mais a rotina constante de troca de lugares e nem faziam dinâmicas diferenciadas de organização do espaço físico. Raramente realizavam alguma atividade em grupos ou em duplas com alguma movimentação, pois o espaço físico reduzido inviabilizava tal procedimento. A rotina se estabelecia normalmente na organização das crianças em fileiras indianas, prática que se estendia a todas as turmas da escola, inclusive para a entrada na sala de aula antes e após os intervalos.

À frente da sala, próxima à porta de entrada, ficava a mesa da professora Clara e acima do quadro negro uma televisão pela qual assistiam a filmes quase sempre com o objetivo de explorar algum conteúdo escolar. De início, a atividade não era muito frequente, mas depois do segundo bimestre tornou-se semanal. No fundo da sala, havia um armário em madeira onde a professora guardava o material didático-

pedagógico e os trabalhos manuais que as crianças faziam. Essa configuração física da sala foi mantida praticamente o ano todo. Raras vezes a professora mudou essa organização, em função, segundo ela, do reduzido espaço disponível. Poucas vezes houve proposta de redistribuição das carteiras para que as crianças pudessem interagir umas com as outras. Devido a essa organização adotada nas aulas, justificada pela professora, as crianças comunicavam-se sempre com as mais próximas, ficando alheias às que estavam distantes. Essa situação desfavorecia a comunicação e as interlocuções entre a turma, de modo geral.

5.3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO – A COLETA DE DADOS E OS INSTRUMENTOS

A pesquisa de campo teve início em fevereiro de 2009 e perdurou até o término daquele período letivo, em dezembro do mesmo ano. No primeiro semestre, foram 55 dias de observações diretas em sala de aula. No segundo, as imersões foram de 69 dias letivos, três dias consecutivos por semana, das 13h às 17h, portanto, em tempo integral. Estivemos presentes em aproximadamente 496 horas de aula. As imersões em sala de aula foram transcritas em 244 páginas em diário de campo. Foram três entrevistas gravadas com grupos de cinco crianças, o que totalizou 26 páginas de transcrições e uma entrevista com a professora, resultando em 10 páginas de transcrição.

As entrevistas com as crianças foram inicialmente testadas por meio da roda de conversa sem gravação. Depois, utilizamos um roteiro com perguntas abertas. Para as rodas de conversa, dividimos as crianças em três grupos de cinco, aleatoriamente, com a ajuda da professora. Inicialmente, elaboramos um roteiro com questões que queríamos averiguar para saber sobre a vida em família, a ocorrência da língua ucraniana e o significado desta para a constituição das crianças na alfabetização. Posteriormente, fizemos uma simulação, sem as crianças saberem que estávamos gravando. Após a experiência realizada, reelaboramos as questões e marcamos a data para cada grupo. Enquanto a professora e eu conversávamos com o grupo, as demais crianças participavam de atividades de informática e recreação infantil com outra professora.

Durante as conversas, informalmente, fomos dirigindo as perguntas às crianças, procurando envolvê-las para que todas participassem e opinassem. Como prevíamos, algumas se destacaram falando mais que as outras. Os depoimentos foram transcritos com o auxílio de um intérprete para traduzir as situações em que havia falas em ucraniano. Em alguns momentos, as crianças falavam todas juntas, ocorrendo a sobreposição de falas, as quais não puderam ser compreendidas. Esses dados sobrepostos foram descartados, apenas consideramos aquelas situações de fala perfeitamente audíveis. A professora também nos auxiliou na tradução e transcrição das palavras que eram ditas em ucraniano. Cada roda de conversa durou de 50 a 60 minutos, aproximadamente. Um grupo, porém, se destacou dos demais por ter sido favorecido pelo horário de sua ocorrência longe do período do recreio e momento no qual não acontecia atividade extraclasse. Mas, apesar de não se ter conseguido situações idênticas nas rodas de conversa, houve momentos em que nos demais grupos as crianças igualmente participaram.

Com a professora da turma, realizamos uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com dezoito perguntas previamente elaboradas que se desdobraram em outras, no desenrolar da entrevista, resultando em aproximadamente duas horas de gravação. Para a transcrição da entrevista, usamos programa instalado ao computador para ouvir e transcrever literalmente os depoimentos gerando, assim, os registros escritos utilizados na tese. Para as entrevistas das crianças, usamos o mesmo procedimento de gravação e transcrição. Os dados coletados foram analisados, levando-se em conta as questões norteadoras da pesquisa, apresentadas no capítulo 1, e as categorias de análise que serão desenvolvidas nos capítulos que seguem.

6 MODOS DE DIZER NA LÍNGUA UCRANIANA E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O silêncio [...] devolve aos "adultos-que-sabem" uma contra-imagem de si mesmos. A criança é testemunha muda da impotência, da impossibilidade, do limite, talvez da própria incompetência dos adultos. O silêncio [...] evoca um silêncio que atravessa a fala dos adultos na busca de sentido. (LAPLANE, 2000, p. 104).

Neste capítulo, procuramos compreender e explicitar como se deu o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, em condição de bilinguismo, e como as línguas ucraniana e portuguesa se entrecruzam em sala de aula, conforme observarmos durante o processo de alfabetização da turma pesquisada. Para isso, servimo-nos dos registros das cenas de sala de aula, das interlocuções que ocorreram e das quais participamos durante o período letivo de 2009. Para focar esse objeto de pesquisa, perguntamo-nos: que sentido/significado as crianças e a professora atribuem à alfabetização e à língua ucraniana em suas vidas?

Como já dissemos, foram realizadas quatro rodas de conversa com as crianças, em dias alternados, ao final do período letivo de 2009. Nas falas, identificamos as principais atividades realizadas por elas em casa, junto às suas famílias (no trabalho doméstico, nas orações e brincadeiras, situações de alimentação) e como essas atividades de linguagem interferiam no processo de alfabetização da turma. Iniciamos a conversa perguntando às crianças sobre a vida em suas casas, junto aos familiares e nas atividades domésticas. Foram diálogos intensos que descreveram uma vida simples, com pouco acesso às inovações do mundo moderno e da vida urbana. Algumas crianças ainda se surpreendiam com os filmes de animação, historinhas e contos de fada, quando os ouviam pela primeira vez.

6.1 A LÍNGUA UCRANIANA DA ESFERA FAMILIAR COMO MEDIADORA DAS INTERLOCUÇÕES EM SALA DE AULA

O trabalho doméstico feito pelos adultos é naturalmente, segundo as próprias crianças, compartilhado com elas. Durante as conversas contavam o que faziam para auxiliar seus pais, demonstrando que as

tarefas que executavam fazem parte da rotina de toda a família, indistintamente.

Assim nos relatou Roberto: “O meu pai tava lá ‘discaregando’ cana ‘i’ daí eu ajudei ele [...] ele mata пацюка (porco) [...] um dia ele mata пацюка e no outro ele, daí ele faz ковбаса (linguiça) e vende na cidade.” [Fragmento 16- Roda de Conversa - 4/10/2009].

Nas rodas de conversa, as crianças podiam se expressar livremente, pois tínhamos o cuidado de mediar as perguntas para que assumissem o protagonismo e não deixassem de falar. Havia aquelas mais espontâneas e, que, portanto, faziam uso dos turnos de fala com maior frequência. Os exemplos mais comuns de situações de fala em que a língua ucraniana se fez presente estavam ligados às atividades domésticas realizadas pela família, às brincadeiras e às orações que, enfaticamente, diziam fazer na língua ucraniana. Elencaremos, a seguir, frases e expressões que captamos ao longo das conversas com as crianças.

[Fragmento 14]

[...]

Professora Clara – Roberto, conta pra Professora que o teu pai faz.

Roberto - ele mata пацюка (porco) um dia ele mata пацюка e no outro ele, daí ele faz ковбаса (linguiça) e vende na cidade?

Roberto - No outro dia ele mata de novo.

Pesquisadora - e quem ajuda?

Roberto – A mãe e eu ajuda ... no outro dia vai pra cidade ‘vendê’.

[...]

Pesquisadora - E a Баба (vovó), ela ajuda?

Roberto – ‘Non’ a Баба (vovó) só fica na casa.

Pesquisadora – E você vai ajudar também?... E ajuda a fazer ковбаса (*linguiça*)?

Roberto – Eu, sim!

Pesquisadora - Faz, ковбаса (linguiça) e o que mais?

Roberto – Muitas coisas.

[...]

Pesquisadora - E a Camila? Camila quer contar o que faz? Camila tem Баба (*avó*).

Camila - Sim

Pesquisadora - Como é o nome da Баба?

Camila - Verônica.

Professora Clara - Ela mora далеко (*longe*) ou mora близько (*perto*)?

Camila - Mora близько (*perto*).

Pesquisadora - А Баба mora sozinha?

Camila – Mora близько Вуйко (*Mora perto com o tio*).

[...]

Camila - Eu e a minha mãe... ‘nóis fala ucraino’ professora.

Pesquisadora - E o que a mãe fala pra você?

Camila – Ela fala іди зблизька. (*saia daqui*)

Pesquisadora – E o que quer dizer isso em português?

Camila - Ela me manda sai dali w dormi! (*Іди зблизька іди спати*).

Pesquisadora – Ah! Ela fala pra você dormir e o que você responde?

Camila – Я не хочу спати. (*eu não quero dormir*).

Pesquisadora – Pode me falar em português o que você responde pra mãe?

Camila – Que eu não quero dormir!

Pesquisadora – Quem mais lembra alguma coisa que a mãe fala...

Que a Баба (*avó*) fala?

[Roda de conversa gravada em 04/10/2009].

No fragmento apresentado, observamos interlocuções em língua portuguesa permeadas por expressões da língua ucraniana de uso familiar, tais como as referidas à atividade do pai, a diálogos domésticos e à denominação das pessoas da família: “[...] ele mata пацюка (porco) e faz ковбаса (*linguiça*), a Баба (*avó*) e o вуйко (*tio*) морат близько (*perto*)”; “ти не слухаєш! (*você não obedece*)”; “Я не піду; (*Eu não vou*)”. [Fragmentos 15 - Roda de Conversa - 4/10/2009]. São expressões usadas pelas crianças também em sala de aula, as quais elas colocam em contato as duas línguas pelo seu desempenho bilíngue.

Em meio aos diálogos permeados pelas duas línguas, portuguesa e ucraniana, em que não entendíamos muitas das falas das crianças e, em momentos de silêncio absoluto, fomos desvendando os motivos pelos quais elas, muitas vezes, sentiam-se à vontade para falar na sua língua materna igualmente em sala de aula, pois a professora permitia que assim se comunicassem. Embora a linguagem fosse apenas oral, as interações mediadas pelas duas línguas representavam uma

possibilidade a mais para aquelas crianças que pouco falavam o português. Percebemos, no decorrer das aulas, uma maior espontaneidade para falar na língua usada em família e, assim, iam aos poucos se apropriando da língua portuguesa sem deixar totalmente a fala em ucraniano.

Não se observava nenhum preconceito linguístico da parte das crianças nessas situações informais, em que usam a língua ucraniana concomitante ao uso da língua portuguesa. Porém, em sala de aula, a segunda sempre mais presente por ser a língua oficial da escola.

A possibilidade de usar a língua ucraniana motivava as crianças à participação no sentido de valorizar a língua por elas falada, porém isso só era observado em algumas situações. A professora usava os recursos linguísticos de língua ucraniana que as crianças já possuíam para fazer a mediação com os conhecimentos de língua portuguesa dos quais elas precisam se apropriar. Não havia barreiras para falar essa ou aquela língua – havia, sim, uma divisa imposta pelo sistema escolar, recorrente das normas e leis que regem as ações pedagógicas na escola. E, por outro lado, o contexto familiar e religioso do qual as crianças participavam, estimulava o uso da língua ucraniana, como se pôde perceber. As rodas de conversa serviram para mostrar, com o estímulo da professora, que instigava a fala em ucraniano, o nível de conhecimento das crianças em relação a esse uso, especialmente voltado ao campo da religiosidade:

[Fragmento16]

[...]

Pesquisadora – Quem sabe falar alguma coisa em ucraniano?

Diego – Eu sei Богородице Діво. (*Ave Maria*).

Pesquisadora - O que é em português?

Professora Clara - Quem sabe?

Diego – É Ave Maria.

Roberto - Eu sei.

Camila - Eu sei.

Carla - Eu sei reza Богородице Діво. (*Ave Maria*)

As crianças preferiram rezar a oração do Pai Nosso em ucraniano, pois era a oração que rezavam com mais frequência na escola.

[...]

Богородице Діво, радуйся,

благодатна Маріє, Господь з Тобою.
 Благословенна Ти між жінками,
 і благословенний плід лона Твого,
 бо Ти породила Христа Спаса,
 ізбавителя душ наших.

[...]

[Roda de Conversa - 4/10/2009]

A oração como prática de linguagem da esfera mais íntima da família também é permitida e valorizada em determinadas situações na escola, o que favorece a entrada e uso da língua do grupo étnico na escola. A frequência à catequese constitui reforço a essa situação. Durante as aulas, no início do ano letivo, as crianças sabiam rezar somente em ucraniano, com exceção de Carlos, falante apenas do português, pois ele não era descendente de ucranianos. A Professora Clara, aos poucos, foi introduzindo as orações em língua portuguesa e, com isso, rezavam duas vezes a mesma oração. A catequese, em que muitos já haviam ingressado, e a Igreja que frequentam semanalmente são, junto com a família, as principais agências de desenvolvimento da língua oral ucraniana das crianças.

[Fragmento 17]

[...]

Pesquisadora - O que vocês cantam na catequese? Querem cantar agora alguma coisa que vocês aprenderam na catequese. Querem começar?

Professora Clara – Diego, você também não sabe o que cantam na catequese?

П - Дієго, ти також не знаєш що співали на катехизмі?

...

Pesquisadora – E na missa, quando vocês vão, o que cantam em ucraniano?

Carla – ‘Nóis cantemo i rezemo!’

Carla fala [...] ‘i’ só isso.

[Roda de Conversa - 4/10/2009]

Durante a roda acima descrita, as crianças diziam saber cantar em ucraniano, mas não lembravam. Na verdade, observamos a interferência de fatores externos na desmotivação para a continuidade da conversa, pois elas estavam ansiosas para ir ao parquinho ao ouvirem outras

crianças eufóricas, lá fora, brincando. Isso suscitava nelas a vontade de ir para o espaço das brincadeiras, porque sabiam que esse evento ocorria apenas uma vez por semana.

Depois de certa insistência de nossa parte e também da professora, as crianças resolveram cantar, atendendo ao nosso pedido. Assim, ele soou mais como uma exigência que elas, embora desejassem não se sentiam à vontade para descumprir. Continuando a conversa na roda, pudemos constatar evidências concretas da língua ucraniana no contexto da comunidade, como demonstrado no fragmento acima.

[Fragmento 18]

P – Lá perto da sua casa, Carla, as pessoas, os vizinhos falam mais ucraniano ou português?

Carla – Lá perto de casa ‘tudo mundo’ fala ‘ucraíno’.

Pesquisadora – João, você fala com os amiguinhos em ucraniano?

João - Quase só em ‘portuguesis’.

Pesquisadora – Por que mais português?

João – Porque sim! Aqui na escola é quase só ‘portuguesis’.

[Roda de Conversa - 4/10/2009]

O depoimento reflete a influência da escola nos modos de interlocução com as crianças, como no caso de João. Carla e João pertencem à mesma comunidade, porém, como observamos nas falas, ele procura negar a língua ucraniana que usa na interação com seus familiares e amiguinhos fora da escola. João percebeu nas conversas dos meninos maiores com quem vem à escola que o ucraniano quase não é mais falado por eles. Insistimos nessa questão e ele nos disse: - “Eu quero falar só ‘inglesis’ quando eu ‘vo istuda’ lá na quinta série.” [Roda de Conversa - 4/10/2009].

Os enunciados revelam que a criança, mesmo sendo de origem ucraniana, manifesta resistência à língua falada pela sua família. João já compreendeu que no espaço da escola a língua ucraniana não ocupa lugar de destaque, tampouco é considerada, sendo o aprendizado da língua portuguesa o importante naquele cenário. Embora a língua ucraniana seja aceita, João sabe que a valorização é maior ao português e ele vem à escola para aprendê-la. Diferentemente de João, outras crianças manifestam-se abertas ao uso da língua ucraniana na família e na comunidade.

Podemos inferir que as interlocuções do processo de ensino e aprendizagem da escola têm influenciado sobre o falar dos alunos, pois

com os colegas falam mais o português. A professora pergunta: - “E perto da tua casa João, as Баба́с (*avós*) e тітка́с (*tias*), elas falam mais em ucraniano ou em português?” João – “Elas fala’ mais ‘ucraíno”. П – Camila e na sua casa, quando uma Баба́ (*avó*) vai passear na casa da outra, como elas conversam... “ucranino” ou português?”

Camila – “ucraíno”.

[Roda de Conversa - 4/10/2009].

Mesmo não sendo uma língua em uso na escola e encontrando resistência, nesse espaço, por parte de alguns dos seus falantes, a língua ucraniana ainda representa ser uma língua viva na comunicação interétnica tanto da comunidade escolar, quanto dos que estão fora dela. Essas situações são visíveis.

[Fragmento 19]

Professora Clara – E o que vocês rezam em casa?

Carlos – Nós reza Отче наш (*Pai-nosso*).

Professora Clara – E o André, o que reza?

André - Отче наш. (*Pai Nosso*).

Professora Clara - Отче наш, também!

Professora Clara – Vamos rezar o Pai-Nosso... ainda não rezamos hoje o Pai-nosso...

As crianças rezaram a oração em ucraniano:

Отче наш, що єси на небесах,
нехай святиться ім'я Твоє,
нехай прийде царство Твоє,
нехай буде воля Твоя,
як на небі, так і на землі.
Хліб наш насущний дай нам сьогодні,
і прости нам провини наші,
як і ми прощаємо винуватцям нашим,
і не введи нас у спокусу,
але визволи нас від лукавого. Амінь.
[[...]].

[Fragmento 20]

[...]

Professora Clara – E a Júlia... reza Отче наш? (*Pai Nosso*)?

Professora Clara – E a mama quando reza? Reza como?

П – I мама коли молитесь? Як молитесь?

Júlia – Fecha olho!

Professora Clara – E como você e a mama rezam?

П – А як ти і мама молитися?

Júlia – ‘Joelha’ ... reza Отче наш? (*Pai Nosso*).

Júlia – Ми поклякаємо щоб молитися. (*Nós nos ajoelhamos para rezar*).

Professora Clara – E o pai reza?

Júlia – Отче наш! (*Pai Nosso*)!

Pesquisadora – E a Баба (*avó*) reza?

Júlia – ‘Nom’ Баба (*avó*) reza só ucranino!

Pesquisadora – e você reza com a Баба (*avó*)?

...

Júlia – eu Reza ‘ca’ Баба (*avó*) quando ‘fai’ cama.

Professora Clara – E quando vai na igreja?

[[...]]

Artur – ‘Nois’ reza em ‘portuguesis’ e em ucraniano, sempre!

Pesquisadora: – Vocês cantam na catequese?

Diego – ‘nom’

[Roda de conversa gravada em 19/11/2009].

No início do ano, na escola, o rito religioso era diário e quase sempre nas duas línguas, ucraniana e portuguesa. Porém, ao final de período letivo rezavam somente em português, não mais faziam questão de rezar em ucraniano, somente quando a professora solicitava. A oração em ucraniano já não era uma prática frequente, mesmo assim era utilizada para a realização de outras atividades. Às vezes, as crianças, por iniciativa própria, escolhiam o ucraniano para falar algumas expressões ou para contar e nomear objetos e cores.

De modo geral, em sala de aula, a mudança de código ocorria com pouca frequência, mas, mesmo assim, servia de ponte para muitas das aprendizagens por meio dos diálogos das crianças e da professora. As orações, em algumas situações, serviam como pretexto para a aprendizagem de outros conteúdos, como se observa abaixo:

[Fragmento 21]

[...]

Professora Clara - Agora vamos contar... As dezenas aqui no nosso ‘tercinho’ que estamos fazendo na parede.

Professora Clara - Vai fechar aqui. Quanto é uma dezena?

...

Professora Clara - Vamos contar aqui: – um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. E em ucraniano? Vamos contar a dezena do terço em ‘ucraíno’?

II/ C - Один, два, три, чотири, п’ять, шість, сім, вісім, дев’ять, десять.

C - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

[Observações anotadas em diário de campo - 20/11/2009]

O uso do ucraniano revela-se como já afirmamos uma estratégia para auxiliar na alfabetização em português. Entre as famílias, percebe-se a preocupação de que a escola seja a agência de ensino do português aos filhos. Como exemplo, temos o relato de uma mãe que disse: “A minha família não costuma fala o português em casa, ‘nóis’ achamos difícil de pronunciar e, também, não sentimos necessidade de ‘faze’ uso desta língua (portuguesa). Pra isso ‘meus filho’ vão pra escola pra aprende a fala, escreve e lê em português. Às vezes ‘ouvimo’ o rádio, por isso o ucraniano pra ‘nóis’ é mais familiar.” (Relato de uma mãe, concedido em agosto de 2009).

Em razão dessa influência, permaneceram falando as duas línguas e não desperdiçavam situações em que a elas se apresentavam na sala de aula e no espaço da escola para pôr em prática a sua língua materna. Porém, quando questionadas em situação formal, manifestaram posição contrária, como vimos anteriormente no depoimento de João.

[Fragmento 22]

Professora Clara - E aqui na escola, na hora do recreio, vocês falam alguma coisa em ucraniano?

Professora Clara – Hoje, aqui na sala, vocês falaram um pouco em ucraniano, o que vocês falaram? Lembram?

Professora Clara - De quem?

Professora Clara – De quem falamos aqui na sala?

Em um momento da roda de conversa em que as crianças permaneciam em silêncio, lembrei-me de que antes daquela situação a Professora havia falado sobre Deus e algumas delas falaram em ucraniano. Então perguntei: - E como falam Deus, em ucraniano?

Carla – Бозя (*Deus*).

Pedro – Бозя (*Deus*).

João – Бозя. (*Deus*).

[Fragmento 22 - Roda de conversa - 04/10/2009].

Como já enfatizado, as atividades culturais e religiosas são importantes referências de reforço e permanência da língua materna ucraniana dessas crianças. As expressões do léxico referentes aos membros da família também são recorrentes nos falares das mesmas. Amiúde, em meio aos curtos diálogos, perguntas e respostas mostravam que a língua falada em família e na comunidade é entendida por elas e quando é também falada na escola há de imediato uma atitude responsiva ativa.

Por outro lado, nessa mesma relação com as duas línguas, ucraniana e portuguesa, havia crianças que começavam a fazer a sua opção somente pela língua portuguesa – um sinal de poderem deixar aos poucos de serem bilíngues, como observamos na fala de João. As respostas do menino nos mostram a dimensão de como muitas crianças concebem a sua língua materna (falada em casa) e o que ela representa para elas na escola, onde se encontram em processo de alfabetização. No caso das línguas em contato – portuguesa e ucraniana, identificamos, não com surpresa, ser a escola o lugar onde se estabelece mais acentuadamente o conflito entre as línguas, ou seja, o deslocamento de uma língua para dar espaço à outra, provocando o silenciamento das vozes das crianças que não sabem falar a língua portuguesa. A professora, às vezes, possibilitava o uso do ucraniano, mas precisava ensinar/alfabetizar em língua portuguesa, a língua oficial e de maior prestígio social na escola.

Os diálogos presenciados em sala de aula permitiram, por sua vez, que entendêssemos as razões pelas quais a língua ucraniana podia ser utilizada como um dos fios condutores no desenvolvimento das atividades alfabetizadoras, pois toda a vivência, o conhecimento de mundo de muitas crianças era mediado por essa língua até ingressarem na escola. Abaixo, temos um exemplo:

[Fragmento 23]

Professora Clara – E qual parte da galinha você gosta de comer?

Pedro – De tudo!

Artur – Gosta de sopa de ‘cenora’

Pedro – Eu gosto de Пociл. (*caldo de galinha*)

Professora Clara – O que é Посіл?

П – Посіл é sopa de galinha, em ucraniano.

Pedro – Mas a minha Баба (*avó*) ‘faiz’ pastel de фасоля (*feijão*).

Professora Clara – O que é фасоля, Pedro?

Pedro – Feijão!

Pedro – A minha Баба (*avó*) ‘faiz’ ‘pra’ mim!

PC - E arroz, como é arroz em ucraniano?

Roberto – Риж.

Roberto – Lá em casa eu tomo молоко, tem bastante. (*leite*)

– O que a мама (*mãe*) faz com молоко (*leite*)?

Roberto – Pastel de ‘requejom’, e só!

Professora Clara - Diego e na tua casa tem молоко? Tem vaca também?

Professora Clara – E quem dá o leite é a...?

Diego ficou cabisbaixo e não respondeu, mas Roberto disse: - корова. (*vaca*)

Pesquisadora – O que é корова?

Pedro – Vaca.

Roberto – Vaca.

Pedro – Eu também gosto de молоко (*leite*) sem nada.

Carlos – Eu gosto de рінчаки (*frutinha vermelha parecida com a pitanga*), tem bastante lá em casa.

[Roda de conversa - 04/10/2009].

A cultura culinária ucraniana é muito forte e faz parte do cotidiano das crianças que se reportavam a ela, reafirmando assim a sua etnia, como vivem e as suas preferências alimentares, ou seja, essa cultura faz parte da constituição de sua identidade. Os dados ainda revelaram que, além de se alimentarem com comidas típicas da Ucrânia, introduzidas pelos imigrantes há mais de cem anos, as crianças conheciam certos alimentos da culinária apenas pelo nome em ucraniano.

Nas práticas pedagógicas, desenvolvidas em que as atividades de linguagem se voltavam para o ensino do nome dos alimentos, das pessoas e objetos da família, entre outros assuntos de interesse das crianças, em que o foco da aprendizagem era a construção de palavras, frases e enunciados em língua portuguesa, relacionados a objetos que elas conheciam pelos nomes ucranianos na modalidade oral, a participação/interação era mais intensa. Corrà (2006 *apud* SPESSATTO,

2011, p. 89) aponta que as palavras usadas para indicar objetos e situações do cotidiano são as que mais se mantêm quando da sobrevivência de uma língua de origem ou dialeto pelos mais jovens.

A escrita em português sempre ocupou o maior tempo nas abordagens da professora, nas atividades que registramos durante a atividade de campo, pois o interesse era a grafia das palavras, principal objetivo na alfabetização que se realizava. A ênfase obviamente não era para a língua ucraniana, sempre utilizada como ferramenta para o ensino da língua portuguesa, e disso as crianças tinham consciência, pois sabiam que frequentavam a escola para aprender português, razão pela qual João, por exemplo, já afirmava preferir falar nessa língua (português), dado o valor e a necessidade atribuídos a ela pela escola.

Percebemos também que alguns assuntos que propusemos comentar não foram do interesse das crianças durante as rodas de conversa. Elas preferiam falar de temas pertinentes à esfera doméstica e religiosa, certamente por terem conhecimentos linguísticos que lhes possibilitavam melhor comunicação. Pode-se analisar, ainda, de acordo com o que Corrà (2006 *apud* SPESSATTO, 2011) designa de “palavras-bandeira”, termos com forte valor identitário e que se mantêm no léxico dos falantes mais jovens, mesmo daqueles que dominam pouco da língua materna de origem étnica.

Outro aspecto a considerar é a preferência pela brincadeira livre na hora do recreio, pelas atividades no parquinho da escola, uma hora por semana, momentos de grande espera, pois era no entorno da sala de aula que encontravam ‘lugar’ para as brincadeiras espontâneas com os colegas e o acesso a alguns brinquedos, antes não conhecidos pela maioria. A socialização dessas crianças ocorria mais nesse entorno e menos nas atividades de sala de aula, propícias para essa fase da alfabetização, influenciando também nas questões linguísticas.

Entendemos, portanto, que, no período de alfabetização o educador precisa direcionar seu olhar para esse estágio da vida da criança, que constitui a fase ideal para ela acessar as linguagens e seus artefatos. Isso exige dos educadores refletirem sobre suas concepções e práticas alfabetizadoras, para encontrar os possíveis não ditos, a arte, as alegorias, o brincar, no tempo e com o tempo da criança se assim quiser colocá-la no centro do processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, há que se conceber uma infância que se desdobra na sua temporalidade, pois a vida na infância não é apenas uma questão de movimento numerado que segue a lógica em ‘chrónos’ - passado, presente e futuro,

ela segue outra lógica. Kohan (2004) traz um excerto de Heráclito para dimensionar a infância:

O intrigante fragmento de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e a infância. Ele diz que ‘aión’ é uma criança que brinca literalmente ‘criançando’, seu reino é de uma criança. Nisso há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (aión-país) e poder-infância (basileire-país). (KOHAN 2004, p. 54-55).

Isso parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado, cronológico, mas de um modo de ser atemporal. Se a lógica temporal segue os números, na outra eles brincam com os números e é isso que temos que entender para mediar a aprendizagem da criança que alfabetizamos.

Com relação à infância, Kohan (2004) diz que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação intensiva com o movimento. “No reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração, uma força infantil que pode ser traduzida num tempo aiônico.” (KOHAN, 2004, p.55). É o grande tempo, o devir.

Para Jódar e Gómez (2002, p.35), “a criança do devir não é nem sujeito nem objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação”. A criança, enquanto devir-criança, é um ser ilimitado que se traduz na educação, é a condição de possibilidade de outra educação, o modo de experimentamos o advento de outra educação possível.

Estamos falando de um ser de linguagem, isto é, de uma linguagem ostensivamente presente na própria cultura. Ao chegar à instituição escolar, a criança está aberta, fala, emociona-se, cala-se e, muitas vezes, resguarda-se no silêncio. Porém, não podemos ocultar, que sabe a língua oral do mundo, mesmo antes de entrar na escola, seja na língua compreendida por todos, seja na língua da sua etnia, ou no seu dialeto, casos de muitas crianças que falam outras línguas, dialetos ou que apresentam variações linguísticas decorrentes de seus regionalismos. “Ela tem a sua maneira própria de se comunicar, precisa ganhar as ruas, delinear contornos, mapear seus trajetos na escola e fora dela.” (BARTHES, 2004, p. 109).

Corroborando as afirmações de Barthes (2004), a vida da criança é construída e assentada na linguagem que ela usa para brincar, contar, se relacionar. A criança do nosso estudo é aquela que Kohan, Jodar, Gomes e Barthes nos ajudaram a compreender. Seu brincar se confunde – um misto entre o ‘criançar’ e o ‘trabalhar’ - é a arte da criança que vive sua infância, não importa onde viva, seja no meio rural, criança que brinca enquanto trabalha, seja nos grandes centros urbanos ou nas periferias, ela sabe arquitetar. O seu tempo é outro - ‘aión’, o seu espaço é o universo, sem fronteiras, sem futuro, sem passado, só há o presente.

Na prática cotidiana de ensinar/alfabetizar da professora Clara, observadas na pesquisa de campo, raramente as atividades lúdicas se faziam presentes, não se levando em conta o imaginário individual e coletivo das crianças. Essas experiências são, normalmente, negligenciadas por não fazerem parte do conteúdo que é de praxe ser ensinado na escola. Reflexões acerca dos assuntos familiares, dos ensinamentos e experiências aprendidas em casa com quem os ensina e educa, o cotidiano das crianças poucas vezes permearam os eventos de alfabetização. Em nosso caso, apareceram somente nas rodas de conversa, nas quais a professora estimulava esses assuntos.

Nas famílias de descendentes de ucranianos e também de outras descendências (alemães, italianos, poloneses), a tarefa de educar geralmente é atribuída à mulher, como apontam estudos de antropólogos e historiadores da cultura ucraniana no Brasil, como Burko (1963), Horbatiuk (1989), Burozenko (1995) e outros. A formação social da criança ucraniana, seja no aspecto individual ou coletivo, cabe à mulher, dentre outros papéis que ela exerce na condução da família. As figuras da mãe e da avó estão presentes também na atividade religiosa, embora o pai exerça papel importante nessa função.

Como afirmamos anteriormente, os conhecimentos das crianças advindos da cultura e da linguagem de imigração que constitui sua identidade eram fundamentais ao processo de alfabetização. O fragmento a seguir mostra como a interlocução tornava-se possível em virtude do uso da língua ucraniana. Durante certo momento da roda de conversa, aconteceu o seguinte diálogo:

[Fragmento 24]

[...]

Professora Clara - Lá na tua casa tem рінчаки, Júlia? (*frutinha vermelha*)

Júlia – Lá casa tem ‘melacia’.

Professora Clara - quem gosta de рабара? (*melancia*)

[...]

Pedro – Lá em casa tem рабара (*melancia*) e tem um pé de ‘cafezero’ que a mãe ‘fais’ o chá e café.

[[...]] As crianças falam todas juntas.

[Roda de conversa gravada em áudio - 19/11/2009].

Carlos, por não ser descendente de ucranianos, não dominava essa língua, mas pelo fato de morar na comunidade conhecia algumas palavras que aprendeu na convivência com os amigos e na catequese.

Falar sobre a alimentação das famílias ucranianas potencializava as crianças ao desenvolvimento da linguagem oral e a oportunidade de se expressarem não só em língua portuguesa, mas também na ucraniana. Elas elaboravam um novo modo de se comunicar, intercalando as duas línguas. Essa mixagem das duas línguas, a ucraniana, em menor proporção, soava como se estivessem falando com toda a propriedade e isso atribuía ao discurso um sentido de autoria.

[Fragmento 25]

Pedro – Цибулька, a mãe manda busca a цибулька і питрушка.

II - O que é цибулька? (*salsinha*).

Pedro – Питрушка é salsinha e цибулька é cebolinha verde.

Artur – Eu gosto de яйце (*ovo*) com carne.

-Е Яйце, o que é?

Artur – буряк (*beterraba*).

Pesquisadora – E você sabe falar arroz e feijão em ucraniano?

Artur – Риж і фасоля. (*arroz/ feijão*).

[...]

II - E курка? O que é курка?

Pedro – galinha.

[Roda de conversa gravada em áudio - 19/11/2009].

Cabe destacar que as crianças inseriam, na estrutura sintática da língua portuguesa, palavras do léxico ucraniano, como os nomes dos alimentos. Segundo elas, os alimentos são produzidos em sua maior parte pela própria família, que planta e prepara os produtos para o consumo doméstico. Elas participam da plantação, colheita e também do preparo dos alimentos. Muitas famílias vendem parte desses produtos na feirinha do produtor rural, nas mercearias e supermercados da cidade e

vilas do município. As crianças contaram que, além de ajudarem os pais na plantação e na colheita, também auxiliavam no armazenamento dos produtos e de seus derivados para serem consumidos em épocas de entressafra. Sabiam falar desse assunto com muita propriedade, em língua portuguesa, porém as frases eram entremeadas de palavras da língua ucraniana. Elas têm uma competência discursiva bem desenvolvida com relação a essa atividade que é de importância social e econômica bastante grande para todas as famílias.

[Fragmento 26]

Professora Clara: - Escutem... tem alguma comida gostosa que a mãe faz de que vocês gostam? Pensem um pouquinho que cada um vai falar!

Professora Clara: –Júlia, senta aqui que cada um vai falar!

Paula – Eu de arroz, feijão macarrão e пироги (*pastel de massa cozida*).

II - Пирогі é um pastel feito pelos ucranianos à base de batata e requeijão.

Júlia – Lá casa ‘so’ tem курка (*galinha*).

Professora Clara - E quem gosta de ковбаса? (*linguiça*)

Nicolas – Eu.

Paula – Eu gosto de ковбаса.

Carlos – Eu gosto... lá em casa a gente ‘fais’ ковбаса (*linguiça*) quando mata porco.

...

Professora Clara: - E o que a mãe faz pra comer no Natal que vocês sabem dizer em ucraniano?

Nicolas – Пирогі, борщ (*pastel de massa cozida*).

Júlia – ‘Eu costa ‘patata’! (*batata*)

Professora Clara - Você gosta de batata, Júlia?

Júlia - Eu ‘costa’.

[Roda de conversa gravada em áudio - 19/11/2009].

Nas quatro rodas de conversa realizadas nos últimos meses do período letivo, constatamos que, embora a professora soubesse a língua ucraniana, como mediadora ela se utilizava mais da língua portuguesa, dando pouco espaço para a inserção de expressões e frases que constituíam tópicos mais longos na conversação. Quanto às crianças que entraram na escola apenas com o domínio do ucraniano, nos fragmentos apresentados, pudemos constatar que não há falas de Diego, apenas de

Júlia. Acresce-se que somente crianças bilíngues participavam das interlocuções, pois aquelas que chegaram à escola falando ucraniano ou somente o português ficaram à margem do processo.

No final do ano letivo, no entanto, observamos a evolução na apropriação da língua portuguesa pela aluna Júlia na produção de palavras e pequenas frases em língua portuguesa. Ao perguntarmos sobre a sua preferência pelos alimentos, procurou falar em português, diferentemente de Diego, que não se manifestou.

Vimos que Júlia usou poucas palavras em ucraniano, as demais foram ditas em português. Com isso mostrou que estava se apropriando da linguagem usada na escola. É o que se revela no fragmento a seguir.

[Fragmento 27]

Professora Clara - Júlia, do que você gosta de comer!

Júlia - Салата (salada) e фасоля (*feijão*).

Professora Clara - E o que mais?

Júlia – ‘mandioca’ e café молоко (*leite*).

Professora Clara - Mandioca no café, Júlia?

Júlia – Мама ‘nom face’ (não faz) молоко (*leite*) com farina (*farinha de milho*).

Júlia - Мама ‘faiz’ com farina (*farinha de milho*) “вірада” (*virado de feijão*).

Professora Clara - Е яйце, você gosta de яйце? (*ovo*)

Júlia - Eu ‘costa de яйце ‘quentado’ (esquentado).

[Roda de conversa gravada em 19/11/2009].

Esse e outros diálogos entre a professora e Júlia possibilitaram refletir sobre modos diferentes de interlocução no processo de alfabetização em sala de aula. As falas de Júlia apontaram para a possibilidade de as crianças que são monolíngues, em outra língua que não a portuguesa, ao ingressarem na escola, alfabetizarem-se em língua portuguesa e na sua língua materna, desde que a professora seja falante das duas línguas e oportunize espaço para tal. Júlia, já ao final do ano, falava algumas palavras em português – palavras que aprendeu, pela repetição, ao ouvir os colegas e a professora pronunciarem muitas vezes. Quanto à escrita, não presenciámos nenhuma hipótese nesse sentido, pois a professora nos disse que seu papel era alfabetizá-las apenas na língua portuguesa. A aprendizagem da língua portuguesa (escrita/leitura) será discutida no próximo capítulo.

Diante do exposto, entendemos que a falta de uma metodologia específica para atender casos como o de Júlia e Diego dificulta o processo de aprendizagem dessas crianças que, por si só, precisavam se empenhar para aprender a língua portuguesa escrita, sem dominar o léxico dessa nova língua na modalidade oral, ou seja, os modos de uso dessa língua. Resta-nos perguntar: como e quando essas crianças se constituirão alfabetizadas em língua portuguesa?

Às crianças que dominavam as duas línguas era possibilitado o acesso aos conhecimentos da língua portuguesa e as que não dominavam o português permaneciam à margem do processo, uma vez que não se fazia a alfabetização de modo a atendê-las (Diego e Júlia) em nenhuma das modalidades (P/U). A falta de diálogo entre as crianças e a professora, para que pudessem exercer a oralidade, a princípio na língua que dominavam (ucraniana) e aos poucos na língua de que precisavam se apropriar (portuguesa) acarretava dificuldades à aprendizagem das crianças, tanto de uma como de outra língua, pois partimos do pressuposto de que, quando falamos interagimos com o outro, não pronunciamos palavras vazias, nossos diálogos são carregados de sentidos culturais e ideológicos que precisam ser partilhados por participantes do processo para que se estabeleça a comunicação. Para Bakhtin (2003), se não há uma atitude responsiva ativa por parte do outro, não há diálogo. Os diálogos com as crianças em processo de alfabetização seriam mais autênticos se atitudes pedagógicas não compatíveis a esse universo de alfabetização fossem rompidas, tentativa que a professora às vezes fazia, mas dada a sua falta de formação, apoio e autonomia para enveredar por outro caminho não evoluía em uma ação mais efetiva.

Segundo Bakhtin (Volochinov), (1997), a proximidade física apenas não garante o diálogo. E para que a escola recupere valores humanos e os diálogos com seus alunos no sentido de terem atitudes responsivas ativas é preciso romper com posturas pedagógicas cristalizadas, desconstruindo conceitos sedimentados de homem, sociedade e cultura, para além da materialidade, em busca de valores universais e da preservação das singularidades étnicas de cada pessoa. Eis o que diz Kramer (1993):

E o rompimento significa ainda quebra de paradigmas e interdisciplinaridade: o conhecimento interdisciplinar se torna

fundamental diante do esfacelamento do homem e do saber. É contra um saber em migalhas e contra uma ciência cancerizada que se levanta a exigência disciplinar. Enquanto o pluri ou o multidisciplinar supõe mera justaposição de campos diversos, o interdisciplinar supõe nova definição de categorias e métodos, fecundando-se as disciplinas umas às outras, desintegrando um saber cristalizado, mofado, pasteurizado, em direção a uma ciência de homem. Nesse sentido, no ponto de partida dos fundamentos teóricos que busco, está a historicidade; no ponto de chegada, interdisciplinaridade e centralidade da linguagem. (KRAMER, 1993, p.23-24).

Corroborando as afirmações de Kramer (1993), destacamos que os enfoques pedagógicos, apoiados em concepções dialógicas e na prática da interdisciplinaridade, tomam a história da humanidade e dos pequenos grupos sociais como o *locus* de toda a discussão científica e pedagógica. Os programas passam a emergir das tensões, das culturas, das memórias, sobretudo das memórias vivas, para construir uma escola que represente as aspirações e necessidades dos sujeitos escolares. É preciso buscar fora da escola o acúmulo de experiências, vivências, exemplos, o material humano - produtor dos conteúdos, o objeto de estudo. A escola precisa permitir-se um fazer que quebre resistências e a coloque junto à realidade humana em atendimento às emergências dos cidadãos.

6.2 NO LABIRINTO DA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: O PERCURSO QUE FAZIAM A PROFESSORA E AS CRIANÇAS

O objetivo, nesta seção, é analisar como a professora desenvolvia o processo inicial de alfabetização, em língua portuguesa, frente ao grupo de alunos que apresentava características de monolinguismo ucraniano, bilinguismo português/ucraniano e monolinguismo português e discutir o percurso pedagógico diário feito por ela e pelas crianças e as relações que estabeleciam para a apropriação dos conhecimentos em ensino.

As aulas iniciavam com uma oração. A professora Clara convidava as crianças para rezar e agradecer as bênçãos e a proteção recebidas, pois a religiosidade da família é extensiva à escola. Em

seguida, a professora partia para as atividades de rotina diária, escuta e leitura por ela e pelas crianças do dia da semana, do mês, do ano, das condições do tempo e da estação do ano em que se encontravam. Feito isso, fazia a chamada e, em seguida, cobrava a tarefa de casa.

A professora Clara organizava as atividades de ensino segundo o que ela acreditava ser o ideal para alfabetizar. Ainda que procurasse definir metas e estratégias pedagógicas mais efetivas, nem sempre as crianças protagonizavam seu processo de aprendizagem. Na maioria das vezes, elas não ocupavam lugar de agentes no processo de alfabetização.

Eis um enunciado que se repetia:

[Fragmento 28]

Professora Clara – Agora peguem a tarefa que fizeram em casa e coloquem em cima da carteira, que vou olhar.

Em seguida, ela repetiu em ucraniano:

П - Тепер візьміть цю задачу (тарефу) що ви зробили вдома і поставте на лавку (картийру), бо професорка буде дивитися.

Em vários momentos, a professora falava nas duas línguas para que Júlia e Diego a entendessem. Diante da orientação, as crianças puseram os cadernos sobre a carteira e ficaram aguardando que a professora passasse para verificar a tarefa de casa. Após ter olhado todos os cadernos, ela disse:

[Fragmento 29]

Professora Clara – No caderno tem um desenho, vejam, na primeira página.

Professora Clara – Acharam?

Professora Clara – Júlia, o desenho está no começo. A Professora vai ajudar.

П – Júlia, малюнок щойно починаємо. Професорка тобі допоможе.

Professora Clara – Peguem os lápis de cor, quem não tem pode pegar no pote, lá na mesa da professora. Cada um escolhe a cor que quiser e vai pintar o desenho, bem caprichado.

Professora Clara – Lembram ontem a professora falou que temos que pintar ... dentro do contorno, não fora.

– Dentro do contorno - falaram todas juntas.

Professora Clara – Que cor é esta que você está pintando, Júlia?

П. - Котрий кольор ти маєш, Юлія?

Júlia - Червоний (*vermelho*).

[[...]]

André - O que é 'pra faze' com esse desenho?

Professora Clara –Agora é só pra pintar depois eu digo o que vamos fazer.

João – É uma 'boneca' ... é de 'minina, nom' é de piá.

Professora Clara –João, é 'pra' todos pintar depois eu vou falar o que vamos fazer com a bailarina.

Carlos – Viu, Joãozinho, a professora 'falo' bailarina, não é boneca.

As crianças pintaram o desenho de uma bailarina, personagem de uma história que foi contada pela professora quase ao final da aula. Passado algum tempo, aproximadamente trinta minutos, a professora disse:

[...]

Professora Clara – Guardem os cadernos, agora vou dar os crachás, cada um de vocês vai receber o crachá com o seu nome.

П.- Сховайти зошета (кадерна), тепер професорка буде роздавати крася, кождний з вас візьме зі своїм ім'ям.

[Observações registradas em diário de campo em 16/02/2009].

Embora a professora tenha se reportado à turma como um todo para que pintassem o desenho da bailarina, diretamente ela falava com Júlia, talvez porque sabia que era a que mais esperava dela essa atenção, pois já havia demonstrado isso, solicitando ajuda em outros momentos. André, ao perguntar por que deveriam pintar o desenho, mostrou a falta de objetividade na atividade e certa insatisfação na realização daquela atividade. João e Carlos, ao indagarem sobre a atividade proposta pela professora, igualmente demonstram, subjacente aos seus comentários, certa insatisfação. Sem contextualizar a atividade para que as crianças entendessem o sentido/significado, imediatamente a professora propôs às crianças a identificação dos seus nomes nos crachás. Enunciou em português e ucraniano que guardassem os cadernos, pois iria distribuir os crachás.

A professora pegava, aleatoriamente, os crachás da caixa, lia o nome da criança e colocava sobre a mesa. A criança ia até a mesa da professora, pegava o crachá e o colocava sobre a sua carteira. Essa era

uma estratégia de identificação dos nomes pelas crianças, bastante conhecida e usada pelos alfabetizadores. Em seguida, a professora escrevia o nome da criança no quadro em caixa alta, todos liam juntos e copiavam nos seus cadernos.

[Fragmento 30]

Professora Clara - Vou distribuir os crachás.

Professora Clara - Carla, aqui está escrito?

Carla - O meu nome.

Professora Clara - Vamos ver quem faltou dos colegas, hoje?

Matheus – Professora, o meu faltou.

Professora Clara - Quem mais está faltando?

Professora Clara - Pedro e Artur.

Carlos: – Professora tem dois faltando.

Professora Clara - Então vamos contar ... quantos colegas faltaram?

Professora Clara - Pedro e Artur.

Carla: – um, dois; dois, professora.

Professora Clara - Um, dois, dois coleguinhas faltaram. ...

Vamos colocar o nome deles na caixa.

Professora Clara: - Escrevam no caderno o número de crianças que faltaram. Vou escrever no quadro e podem copiar.

A professora Clara ajudou Diego a pegar o material na mochila. Em seguida, precisou explicar em ucraniano para que ele entendesse o que deveria fazer.

João: - ‘Vô’ tira o tênis, professora.

П - Можна скинути, але зараз ми підем до церкви і буде треба знов взутися.

Professora Clara: - Pode tirar, mas logo nós iremos para a igreja e será necessário calçar de novo.

Professora Clara - Vamos colocar os ursos na parede, neles está escrito o nome de cada um e a data de nascimento, o dia do aniversário.

[Observações registradas em diário de campo em 16/02/2009].

Depois, os alunos eram solicitados a ler o nome dos colegas que faltaram à aula, sempre com a intervenção da professora. Sem dúvida, esse era um evento de alfabetização e, para isso, a professora utilizou os nomes das crianças, o que tem significado para elas para iniciar a

identificação das letras e sílabas. Poderia ter explorado os referenciais e o contexto de origem do nome de cada criança, o que seria uma oportunidade para o desenvolvimento da oralidade e também do conhecimento da origem e sentido dos nomes. A cada criança seriam dadas oportunidades de se expressarem, ampliando o seu vocabulário, a competência oral e a apropriação de conceitos. A atividade teve a seguinte sequência:

[Fragmento 31]

Professora Clara - Agora todos sentados... Senta João, Carla; agora a professora vai dar para cada um uma pasta, olhem a pasta que a Professora Clara fez para cada um de vocês.

Professora Clara - Que cores temos?

As crianças iam nomeando as cores de acordo com a cor da pasta que a professora mostrava: -azul; - verde;- vermelho; - rosa.

П - azul, синій; - verde, зелений; - vermelho, червоний; - rosa, рожевий

[Observações registradas em diário de campo em 16/02/2009].

A professora enunciava em ucraniano e em português para que todas entendessem e se interessassem. Ela dizia em ucraniano o nome das cores, mas as instruções para a atividade eram faladas apenas em português.

É perceptível que a professora evidenciava certa consciência de que a língua ucraniana precisava fazer parte da alfabetização nessa turma, para que ela ensinasse a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. Para falar sobre os nomes das cores com as crianças, lançou mão das duas línguas que dominava, assim conseguiu interagir inclusive com aqueles alunos que não dominavam as estruturas orais da língua portuguesa. Essa vinculação/contato entre as duas línguas permitiu que as crianças falantes e não falantes da língua portuguesa passassem a saber os nomes das cores (azul, verde, vermelho e rosa), nas duas línguas.

A presença das línguas materna (ucraniana) e portuguesa, em sala de aula, foi determinante para compreendermos que, em contextos em que a língua oficial não é de domínio daqueles que estão aprendendo a ler e escrever, as metodologias de ensino têm de ser diferenciadas.

As crianças são ensinadas em casa a falar a língua que os adultos falam. Essa situação familiar que antecede o ingresso à escola dá à

criança uma identidade linguística vinculada ao grupo étnico familiar a que pertence. Se a escola não leva em conta que algumas delas não têm o domínio da oralidade da língua portuguesa, como alfabetizar?

Para Bakhtin (Volochinov), (1997), o processo de aquisição da primeira língua na modalidade oral se dá de forma espontânea pela interação. O processo de aprendizagem da linguagem escrita requer a ação deliberada do professor alfabetizador. Esses processos, no entanto, guardam uma peculiaridade. Em ambos, significados e sentidos das palavras necessariamente têm de ser partilhados. A eles, Bakhtin (Volochinov) (1997) assim se refere:

Toda a palavra comporta duas faces e [...] é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, tanto pelo fato de que se dirige para alguém [...] ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] Pela palavra defino-me em relação ao outro, em relação à coletividade. A palavra articula-se entre mim e os outros que são os meus interlocutores. A palavra é o território comum, a fronteira entre o locutor e o interlocutor. Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe, contudo uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então a sua propriedade inalienável, É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.113).

Diante das afirmações do teórico, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação, a comunicação no sentido estrito da expressão verbal de uma necessidade qualquer, como demonstra a interlocução a seguir:

[Fragmento 32]

João - Professora me ajuda colocá o tênis!

Diego - Professora, onde é pra pinta?

João: - O que é pra fazê, professora?

Professora Clara - Continua pintando, João.

Carlos: - Já terminei. Agora o que é pra 'faze'?

Professora Clara - Já vou dizer João, só falta você terminar, ...vamos?

П. – Зараз скажу, Іване, тільки треба аби ти закінчив, ходімо?

João: - Espera aí, professora, já to terminando.

Professora Clara – ‘Tô’ esperando.

Professora Clara - Já vou dar outra coisa para quem terminou.

Professora Clara - Olha aqui, a Maria pintou o desenho da pasta de azul, o Diego pintou de marrom.

Professora Clara - Olhem aqui, que cor é esta, crianças? - Vamos ajudar a Maria, ela quer pintar de azul.

Professora Clara - Maria, este é azul,

П. - Марія, то синій.

A Professora Clara repete синій. (*azul*)

Júlia também fala, mas em ucraniano.

Júlia – Синій (*azul*).

A professora se dirige à Júlia e a ajuda a fazer as bolinhas.

Professora Clara: – Vamos, Júlia! A professora ajuda! Primeiro azul, depois vermelho e por último o amarelo.

П. - Ходімо! Професорка допоможе, скорше синій, тоді червоний і потім жовтий.

Professora Clara - Agora vamos fazer as bolinhas para colar no contorno do nome.

[Observações registradas em diário de campo em 16/02/2009].

Júlia fez as bolinhas de papel com a ajuda da professora e não falou absolutamente nada. Então, a professora se dirigiu a ela falando em ucraniano. As situações de ensino presenciadas nos possibilitaram inferir a concepção de alfabetização subjacente à prática docente e aos modos de constituição/formação da professora.

Para que pudessem ser alfabetizados em ucraniano, aquelas crianças precisavam ter acesso ao conhecimento da língua por meio não somente dos nomes das letras, mas de metodologia que compreendesse o uso, o que auxiliaria na apropriação da escrita dessa língua materna, mas também serviria como mediadora para a alfabetização em língua portuguesa. Essa é uma das questões sobre a qual se quer refletir, pois, para a professora regente da turma, as línguas não eram obstáculo; ela tinha o domínio de ambas, poderia alfabetizar crianças que não têm o conhecimento da língua portuguesa tanto na oralidade quanto na escrita.

Aos bilíngues, proporcionaria a apropriação da forma escrita, tanto do português quanto do ucraniano.

Para isso, a professora e as crianças possuíam o instrumento básico para a comunicação/alfabetização – as línguas em comum (ucraniano/portuguesa). Seria necessário, então, para a concretização de um processo bilíngue de alfabetização, que a professora tivesse acesso a uma formação que lhe permitisse conhecer sistematicamente metodologias e práticas voltadas para tal ensino. Nesse processo, nem sempre a professora fazia a leitura em ucraniano dos enunciados, o que impedia que algumas crianças, aquelas que somente falavam o ucraniano, pudessem compreender e desenvolver a atividade.

[Fragmento 33]

Professora Clara - Júlia, que cor é esta?

П – Юлія, котрого кольору ця?

Júlia responde em ucraniano, mas a Professora Clara a faz repetir em português.

Professora Clara - Júlia, não assim, primeiro azul, depois vermelho e depois amarelo.

П. - Юлія, так ні, скорше синій, тоді червоний і потім жовтий.

Professora Clara - Cadê a outra bolinha, Júlia!

П - Де друга болінька, Júlia!

П – Юлія, залиши...Залиши цю книжку вдома тобі не буде треба! (Deixe este livro em casa, você não vai precisar dele).

Professora Clara - Olha Artur! Azul, vermelho, amarelo, até terminar.

Professora Clara - Júlia! Azul é синій, vermelho é червоний - amarelo é жовтий.

[Observações registradas em diário de campo em 16/02/2009].

Após o período em que foram desenvolvidas atividades de coordenação visomotora, as crianças iniciaram as primeiras tentativas de escrita, copiando letras dos cartazes para escrever o próprio nome nas folhas das tarefas e nos cadernos. Elas pareciam motivadas para ler e escrever, pois sabiam que estavam ali para isso, tanto que constantemente perguntavam à professora: – Quando vamos escrever?

No decorrer do processo de aprendizagem, a criança vai formando novos conceitos. Seus desenhos e rabiscos, a princípio não identificáveis por outras pessoas, representam o seu pensamento, o que

ela (criança) quis dizer a partir dos seus traçados. Dessa maneira, ela cria, vai passando do simbolismo de primeira ordem, pois nesta etapa ainda não (re)conhece as letras, para o simbolismo de segunda ordem, com a apropriação do sistema alfabético. Segundo Vygotski (1988), a ausência de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras, de recriar e representar para um interlocutor ausente, imaginário, são características da complexidade da escrita, elementos que acarretam dificuldades à criança. Quando Vigotsky (1998) se refere à defasagem na escrita da criança, ele está considerando a língua escrita como um simbolismo de segunda ordem, mediado pela fala. Com o desenvolvimento da linguagem escrita é que se torna possível a apreensão simbólica da língua através dos símbolos escritos.

Importa essa compreensão, pois o momento que se estava analisando, para as crianças do estudo, implicava esse tipo de manifestação escrita para representar o pensamento delas, um simbolismo de segunda ordem, em início. Elas se encontravam em processo inicial de alfabetização e começavam as suas primeiras tentativas de escrita.

Voltando à questão do aprendizado inicial da escrita, Vigotsky (1998) afirma que o desenho apresenta etapas diferentes de desenvolvimento da linguagem escrita. Numa primeira etapa, a criança desenha e, posteriormente, descobre o que desenhou; na segunda etapa, ela reflete sobre o que seu desenho irá representar; então, a partir disso, produz o que chamamos de garatujas. Seria um ensaio para posteriormente escrever, estabelecendo relação entre significante e significado, isso é, representando seu pensamento pela palavra escrita.

Para Vigotsky (1998), no processo de aquisição da linguagem as etapas do desenvolvimento são interdependentes e sequencializadas, de modo que a criança para ultrapassar uma etapa necessita ter compreendido a anterior. Nesse sentido, qualquer deficiência em uma dessas fases poderá implicar em comprometimento das etapas posteriores.

A primeira etapa de desenvolvimento da linguagem diz respeito à aquisição do significado, se dá quando a criança adquire a noção e a função dos objetos que estão a sua volta. Uma segunda fase diz respeito à compreensão, a criança ao atribuir significado aos objetos, compreende o que ele é realmente. A terceira etapa refere-se à expressão da palavra falada. Após apropriar-se do significado e compreender o objeto, tentará pronunciar a palavra que o designa através da imitação da forma pela qual o adulto o faz.

No processo de aprendizagem da escrita, dá-se, então, o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Etapa importante é a identificação dos símbolos impressos e seus respectivos sons. No início do processo, a criança precisa diferenciar visualmente cada letra impressa e perceber que cada símbolo gráfico tem correspondente sonoro. A teoria de Vigotsky (1998) nos auxilia a compreender as etapas de desenvolvimento oral e escrito apresentado pelas crianças de nossa pesquisa, alfabetizadas em língua portuguesa.

Voltando à questão da sobreposição ou contato da língua dominante ou majoritária sobre a língua minoritária, a atitude da alfabetizadora era em favor do monolinguismo português. Ela cumpria a função de alfabetizar em língua portuguesa, com poucas mediações em língua ucraniana.

[Fragmento 34]

Professora - Enquanto vocês terminam, vou colar a tarefa para fazer em casa.

Professora - Diego, já terminou... Vou colar a folhinha da tarefa no seu caderno.

João - Professora! Professora! Terminei!

Professora Clara - João olha bem, você não terminou! Ta faltando alguma coisa!

[...]

João – Professora! - Já terminei... já terminei... oba!

Professora Clara - Mas olha bem, João, o que está faltando no coelho?

Artur – Professora, eu não sei fazer.

Professora - Então, passe primeiro o lápis por cima

Professora - Faltam os ‘pinguinhos’, precisa completar.

Professora - Isso, Diego, só falta terminar, muito bem, só faltam os pinguinhos e a folhinha.

Professora - Olha o outro, Diego, e faça igual

Professora - Você já olhou de que cor é a folha?

Professora - A folha é verde e a fruta é madura.

[Observações registradas em diário de campo em 17/02/2009].

Nesse momento, Diego sorri. Ao fazer a atividade, demonstrou ter compreendido o que foi dito pela professora, embora ela tenha falado em português.

No fragmento acima, não ocorreu nenhuma passagem em que a língua ucraniana fosse usada para mediar o processo de aprendizagem. Em determinados momentos, a aula é caracterizada pela extrema passividade por parte das crianças, elas não participavam, ficavam alheias ao que lhes era ensinado.

Nessa iniciação à escrita, a professora encorajava as crianças para que escrevessem os seus nomes na folha e, ao mesmo tempo, colava nos cadernos uma atividade para fazerem como tarefa de casa. Enquanto isso, Júlia pintava, ela ainda não conseguia traçar as letras do seu nome, e o mesmo ocorria com Diego. Para eles, a professora Clara passou a ser a escriba, ela escrevia o nome para essas crianças. Elas sabiam que estavam escritos ali os seus nomes, mas ainda não conseguiam grafá-los. As outras crianças pesquisavam as letras nos cartazes e crachás e faziam a cópia, enquanto Júlia movimentava-se pela sala de aula buscando algo para fazer, Diego permanecia calado, sem se movimentar.

As interlocuções prosseguiram e as intervenções da professora, em ucraniano, iam se tornando cada vez mais raras. E as crianças que falavam somente o ucraniano iam ficando sempre mais à margem das interlocuções.

[Fragmento 35]

Professora - Muito bem, Carlos, terminou, então espere um pouco.

Professora - Eu já dei a tarefa para todos?

Professora - Agora vão copiar o nome do crachá na folha.

Professora - Passem o dedo por cima para sentir como é. Depois vão escrever, copiar com o lápis de cor e escolham a cor que quiserem.

Artur - É pra 'levá' para casa o crachá?

Professora - Não.

[...]

Professora - Guardem só o material e o caderno de tarefa... Não se esqueçam de fazer a tarefa.

П - Юлія! Іване! Тепер станьте малювати, сховайте та ходімо до дому.

Professora Clara - Júlia! João! Agora parem de pintar, guardem e vamos para casa.

[Observações registradas em diário de campo em 17/02/2009].

Em outro momento, a professora expôs um cartaz grande na parede com as letras do alfabeto, com uma abertura para encaixar o

crachá com o nome de cada criança na letra inicial do seu nome. Em duas situações ela recorreu ao ucraniano para se fazer entender. Na primeira, ela falou com Júlia que era monolíngue/ucraniana e, na segunda, com João que era bilíngue e falava ucraniano e português.

Aos poucos, a professora ia deixando de se apoiar na língua ucraniana, sem se dar conta se as crianças estavam ou não compreendendo o que dizia. Júlia e Diego participavam pouco das interlocuções. Como, então, iam ser alfabetizados?

Verificamos uma pequena evolução na apropriação da escrita por parte de algumas crianças, mas, de modo geral, o processo parecia bastante lento e repetitivo.

[Fragmento 36]

Professora – Carla encontre e coloque na letra do seu nome.

Professora – Isso, Carla, acertou!

Professora – Carlos, onde está a letra que começa o seu nome?

Professora - Olha bem, Carlos, que você já encontra.

Carlos - Professora, eu achei, é esta.

Professora - Artur, agora é sua vez.

Artur - Eu já sei onde está a letra do meu nome.

Professora - Isso! Com essa letra começa o seu nome.

П – Так! Тою буквою починається твоє ім'я.

Professora - Agora a Júlia - venha e procura a letra com que começa o teu nome.

П – Ходи і шукай букву якою починається твоє ім'я.

Júlia olhava, olhava e não encontrava.

Professora - Vamos ajudar a Júlia?

Carla foi até o quadro: - É essa - apontando para a letra do nome de Júlia.

Professora – Vejam crianças, com que letra começa o nome da Júlia. Tem mais alguém que o nome começa com a mesma letra... Será que tem mais alguém?

Professora – Diego venha você, onde está a sua letra?

Diego não encontrou a letra. Então a professora Clara mostrou e ele apenas colocou no lugar certo, mas não falou nada.

Professora - Viu, Diego, esta é a letra que começa o teu nome!

П - Бачив, Дієго, тою буквою починається твоє ім'я!

Professora – Agora, vem o Roberto.

Professora - Isso! Viram que tem três coleguinhas com a mesma letra? Quem são?

Nicolas - Começa igual!

Professora - Nicolas, você que já sabe escrever o seu nome; ainda não achou?

Nicolas observou por alguns instantes e disse:

- Achei!

[Observações registradas em diário de campo em 17/02/2009].

A descontinuidade do discurso para as crianças que não dominavam a língua portuguesa as impedia de compreender e executar o que era demonstrado pelas enunciações da professora. As interlocuções em sala de aula, na maioria das vezes, eram mediadas pela professora que conduzia os diálogos para que as crianças falassem de acordo com a forma com que ela organizava a sequência das atividades. A professora direcionava as crianças a participarem de modo que se envolvessem diretamente nas atividades, mas não havia uma efetiva atitude responsivo-ativa por parte delas, limitavam-se a responder o que era solicitado. A interação criança-criança, quando acontecia, era muitas vezes por força de uma conversa paralela de interesse delas, raramente resultado de uma proposta que envolvesse os saberes das crianças. Prevalencia, na maioria das vezes, a relação professora-criança, criança-professora.

De acordo com Vigotsky (1998), a aprendizagem passa necessariamente por um processo de efetiva mediação e se estabelece na relação sujeito-sujeito-objeto. Smolka (1991) apresenta importante exemplo de como se dá na prática, em sala de aula, a aprendizagem em um processo discursivo, em que a mediação do conhecimento se estabelece não só pelo professor, mas, sobretudo, entre as crianças, pois umas aprendem com as outras. Corroboramos a tese de Smolka (1991), por entendermos que o sujeito mediador da aprendizagem não precisa ser sempre ou obrigatoriamente o professor. A criança, muitas vezes, aprende se relacionando com outra criança e isso vale igualmente para a aprendizagem escolar, considerando, principalmente, que o par mais experiente, que tem mais conhecimento, atua de modo mais efetivo para o alcance do desenvolvimento potencial. A aprendizagem se dá quando é significativa e carregada de sentido, afirma Vigotsky:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se tratar de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um fenômeno vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKY, 1998, p. 150-151).

Retomando o processo de ensino e aprendizagem da escrita dos nomes próprios, as crianças nessa fase pouco dialogavam entre si, limitando-se a responder ao que era perguntado. Mas presenciamos alguns momentos de diálogos paralelos entre elas, em que se ajudavam na construção e identificação dos seus nomes. Essa necessidade de inter-relação em muitas situações causava burburinho e fugia ao controle da professora, que pedia para que falassem mais baixo para não atrapalhar os colegas. Nas palavras de BAKHTIN (Volochinov) (1997), a interação ‘eu – tu’ encaminha os sujeitos a um processo de construção dialógica permeado pelas relações sociais em que vivem da/na relação. A voz do outro é a voz que ecoa dando completude à voz do “eu”. Nesse sentido, a interlocução dialógica no espaço formal das atividades era marcada pelas vozes paralelas, em que a completude dos sentidos se dava pelas interações entre as crianças sem a mediação da professora.

Em outro evento, as crianças foram à sala de aula de outra turma do primeiro ano para assistirem ao filme *Cinderela*. Alguns minutos após o início da projeção, ocorreu um problema no aparelho e ela foi interrompida. Enquanto esperávamos na sala para que a coordenadora ajustasse o aparelho, algumas crianças ficaram inquietas. Júlia, que ainda não tinha dito nenhuma palavra, começou a conversar com a professora Clara em ucraniano. Júlia, segundo o que a professora nos relatou, disse que estava com calor e que queria tirar o tênis. Após tirar o tênis e esparramar-se ao chão, falou à professora em ucraniano que em sua casa lavava os pés da ‘Bába’ (avó em ucraniano) e que nunca havia

‘assistido a uma historinha na televisão porque na sua casa não tinha televisão, apenas um rádio’. Quando encontravam espaço para manifestação, aquelas crianças silenciosas tinham o que dizer e, por isso, manifestavam-se.

Passados alguns minutos, e como não havia mais a possibilidade da projeção, a professora retornou à sala de aula com a turma e começou a ler a história, mas precisou interromper várias vezes para chamar a atenção de algumas crianças:

[Fragmento 37]

П – Іване, сідай, зложи руки і слухай.

Professora - João, sente, cruze os braços e ouça.

João – Eu ‘nom’ quero ‘ovi’ história, professora.

Professora Clara - João não quer ouvir a história?

João – ‘Nom’

П – Юлія, сідай зложи руки і слухай!

Professora - Júlia, sente, cruze os braços e ouça!

[Observações registradas em diário de campo em 17/02/2009].

Júlia, após ser advertida pela professora, parecia atenta, mas o fato de não se manifestar, de não responder a nenhuma das perguntas feitas pela professora sobre os acontecimentos narrados na história da Cinderela, levou-nos a inferir que ela não compreendeu a história.

As crianças permaneciam sentadas, com exceção de Diego que preferiu ficar encostado na parede da sala. Ele, que quase não se comunicava com a professora, tampouco com os colegas, naquele dia, aos poucos foi se soltando e sentou-se ao chão, foi se achegando a um colega e, ao sentar, sorriu. Pareceu-nos estar feliz por ter tido a coragem de sair de uma posição (encostado à parede) e sentar-se nos colchonetes como os demais.

A professora terminou de ler a história e perguntou:

[Fragmento 38]

Professora Clara - Entenderam o final da história que não deu para ver no filme?

Professora Clara - Como terminou a história? O que aconteceu?

Nicolas se antecipa aos demais e diz: - O príncipe casou com a Cinderela.

Ele casou com a Cinderela - entoam as crianças.

Professora Clara - Muito bem, crianças, agora nós vamos fazer a atividade sobre a história da Cinderela.

Professora Clara - Que cor era o cavalo do príncipe?

C - marrom.

Professora Clara - E o vestido da Cinderela, que cor era?

Classe - Azul! - responderam em voz alta.

[[...]]

Professora Clara - Agora peguem os lápis de cor e vamos pintar.

João - Eu não tenho o rosa,... Professora, o Pedro pegou 'os meu' lápis.

П. – Юлія, не тримай олівців, починай малювати.

Professora - Júlia! Não fique segurando os lápis, comece a pintar.

Paula – Professora to pintando de azul e rosa.

Professora Clara - Pinte da cor que você gosta.

[Observações anotadas em diário de campo em 17/02/2009].

No desenrolar da história, houve a participação mais efetiva de algumas crianças, o que nos pareceu uma situação de pouco entendimento por parte dos demais. As perguntas sobre a história foram rápidas e pouco significativas, o conteúdo passou a ser secundário, dando lugar a atividades como: pintar, reconhecer letras, entre outras. Não houve, portanto, um processo efetivo de interlocução e participação das crianças, haja vista a maneira como foi conduzida a narração e o desdobramento das atividades a partir da história. As histórias contadas ou assistidas começaram a fazer parte das aulas com maior frequência. Outro aspecto importante nesse processo de alfabetização diz respeito ao desenvolvimento da oralidade. As crianças apresentavam variações fonológicas oriundas do universo linguístico ao qual pertenciam. Essa variação linguística da fala, manifestada em sala de aula, muitas vezes não era considerada no sentido de que compreendessem a diferença entre a fala coloquial característica de uma comunidade étnica de uma determinada região e a fala da variedade padrão que aprenderiam na escola.

[Fragmento 39]

Professora Clara - Agora vamos ler o que formou com as vogais, temos que aprender bem estas para depois aprender as outras com o alfabeto. Vamos ler todos juntos:

C - AI - OI - EI - IA – EU - EIA - UI

Professora - EIA ... quem faz eia?

Professora Clara - O homem fala pro cavalo?

C – Eia!

Professora Clara - Então eu vou dar esse pedacinho de papel, e tem bastante coisinha pra nós fazer aqui hoje. Esse papel ‘vou cola’ daqui a pouco no caderninho de vocês aqui na sala.

João - Professora pega a caneta ‘vermeia’ e ‘curige’ quem ‘faiz’ ‘erado’.

Professora Clara - agora a mesma coisa que tem lá na folhinha eu vou ‘passá’ no quadro e vocês vão olhando e acompanhando pra ver se eu não ‘erei’ nenhuma letrinha, ... vão só acompanhando, cada um na sua folhinha.

Professora Clara - O zero, lá em cima na primeira linha, lá em cima!

Camila – professora, o Diego nem ta olhando, ele ta pintando.

Camila – professora, e a Júlia ta só apontando o lápis, ela não fica sentada.

[Observações anotadas em diário de campo em 17/02/2009].

A pronúncia das palavras destacadas refletia a variedade linguística das pessoas com as quais as crianças se relacionavam em casa e na comunidade em que vivem e inclusive na escola. Elas falavam como é do costume no seu ambiente. A professora poderia aproveitar esses eventos de fala para discutir os usos sociais da linguagem e os valores que a eles são atribuídos. Um caso comum é a não pronúncia da vibrante múltipla em posição intervocálica, como na palavra “carroça”, por exemplo.

Considerando-se o contexto, essa pronúncia seria um ‘erro’? Bortoni-Ricardo (2004) faz uma descrição do português falado no Brasil, discutindo como transformar esse conhecimento em instrumento pedagógico capaz de interferir nas práticas da educação, isso é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas. A autora fornece aos seus leitores – professores em atividade ou em formação, os instrumentos de análise de como lidar em sala de aula com as regras características das variações linguísticas estigmatizadas.

Bortoni-Ricardo (2004) caracteriza tais situações não como erros, mas como diferenças, pois, do ponto de vista linguístico, o erro não existe, o que existem são diferenças linguísticas, advindas das realidades socioculturais, que emanam do falar de pessoas com menos domínio da língua padrão. Essas situações de fala são comuns e potencialmente presentes na fala de milhões de brasileiros. Portanto, essa variedade

linguística apresentada pelas crianças do nosso estudo advém dos modos de falar das pessoas da comunidade à qual pertencem. As regras que vão dando forma às palavras pronunciadas pelos falantes desse universo variacional emergem da própria arquitetura fonológica da língua portuguesa, somadas às interferências fonológicas da sua língua materna, a ucraniana.

Entretanto, ensinar a língua considerada padrão é uma das funções da escola e Bortoni-Ricardo (2004) nos lembra que “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 35). Corroborando as proposições de Bortoni-Ricardo (2004) sobre a respeitabilidade à variedade linguística dos grupos de fala, reiteramos a importância de a escola usar metodologias eficientes para que as crianças se apropriem da língua padrão tanto para falar quanto para escrever.

Para uma discussão mais profícua e esclarecedora sobre a posição que adotam alguns linguistas, sobre norma culta ou norma padrão, buscamos as proposições de Faraco (2008) sobre o tema “norma culta brasileira”. O autor apresenta uma definição sobre o termo ‘norma’, dizendo ser usado “nos estudos linguísticos para designar os fatos de línguas usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala, incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p. 40). Diz ainda que os grupos sociais se distinguem pelas diferenças da língua peculiares a cada um. E, para cada grupo ou comunidade de fala, há uma norma característica. Assim, entendemos, fazendo uso do que considera Faraco, que um único usuário da língua “domina mais de uma norma, já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas”. (2008, p. 41), Ainda, se pelas normas o grupo de falantes pode ser identificado, os usos e as formas de falar o incluem nesse grupo. A norma não é apenas um conjunto de medidas linguísticas, ela é também, como destaca Faraco (2008), um agregado de valores socioculturais articulados às formas.

Sobre a força identitária das normas linguísticas, Faraco (2008), ela pode se tornar motivo de orgulho ou de resistência a processos sociais ameaçadores e o desejo de se identificar com outros grupos pode levar os falantes a aderirem ao domínio de outras normas. Trata-se, pois, de “complexos processos de instabilidade, flutuações, e deslocamentos e também dos modos de regulação e calibragem das ações linguísticas dos falantes” SIGNORINI (2002 *apud* FARACO, 2008, p. 41).

Ainda, segundo Faraco, não há uma norma pura, como também não há norma estática. Pelo fato de absorverem características umas das outras, elas são hibridizadas. “O contato entre normas, hibridizações e mudanças são fundamentais a qualquer discussão sobre a língua, pois toda a realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante.” (FARACO, 2008, p. 43).

Explicitada a questão da norma linguística, Faraco apresenta sua concepção de norma culta. Ele diz que esta não é uma questão simples de conceituar no Brasil, pelas variedades que envolvem a língua portuguesa. Faraco afirma que não há ainda um levantamento suficientemente abrangente para explicar a diversidade que constitui o português brasileiro, apesar dos esforços dos linguistas na organização de bancos de dados dialetológicos e sociolinguísticos. Há, para o autor, “consolidações parciais, mas ainda nos falta uma consolidação geral que apresente uma descrição mais sistemática da cara linguística do país como um todo.” (FARACO, 2008, p.43). Dentre as normas mais consideradas estão aquelas que resultam e se distribuem no entrecruzamento do polo urbano, eixo rural-urbano, o polo de letramento, as variedades monitoradas e de prestígio social ou aquelas que circulam nos meios de comunicação social e suas diferentes manifestações e estilos. Faraco (2008) informa:

O conjunto destas variedades constitui o que alguns estudiosos costumam chamar de português popular brasileiro em contraste com o português dito culto. [...] Ao mesmo tempo, é a linguagem urbana comum que caracteriza boa parte das manifestações orais mais monitoradas dos falantes que poderiam ser considerados cultos. Em outros termos a norma culta brasileira falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa linguagem urbana comum, segundo fica demonstrado pela análise dos dados coletados pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta). [...] A realidade, porém, desconcertou o imaginário: a norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora. (FARACO, 2008, p. 44-5-6).

As proposições de Faraco (2008) nos impelem a adotar uma posição mais firme como educadora/formadora diante do uso das variedades linguísticas que compõem o cenário multilíngue brasileiro e, em especial, da comunidade pesquisada, dando maior visibilidade a esse fenômeno e enfatizando a necessidade de interferirmos pedagogicamente para que nos processos de ensino e aprendizagem se leve em conta essas concepções de variações linguísticas e normas da língua.

Voltando a outros episódios relacionados ao ensino da escrita, a proposta da professora, num primeiro momento, era de que conhecessem as letras do alfabeto para depois fazerem as junções silábicas e, por último, a escrita das palavras. Iniciaram com as vogais, as quais a professora já havia apresentado em momento anterior. Cartazes coloridos ocupavam boa parte das paredes da pequena sala. Nesses cartazes, a professora deixava à disposição todas as letras do alfabeto e os números de zero a nove. A repetição das vogais toma lugar, as crianças cumprem o ritual repetitivo das letras e números. Depois, com a ajuda da professora, partem para a junção das vogais. Infere-se que utilizava o método sintético de alfabetização.

[Fragmento 40]

Professora Clara - Então vamos lá... Vocês estão lembrados que nós aprendemos: - A E I O

Professora - Vamos ler aqui nos cartazes?

Classe - A E I O U

Professora Clara - E - A - B - C ... estudaram um pouquinho, lembraram um pouquinho? E as letras, olhem aqui!

A professora aponta com uma régua para as letras do alfabeto que estão expostas em cartazes acima do quadro e as crianças começam a falar:

C - A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W Y X Y Z

Professora Clara - Agora aqui, A com I fica?

C - AI

Professora Clara - O com I fica?

C - OI

Professora Clara - U com I fica?

C - UI

Professora Clara - E com I com A fica?

C - EIA

[Observações anotadas em diário de campo em 17/02/2009].

Após cada junção de letras, a professora repetia com as crianças a leitura do encontro vocálico, mas não comentava o significado dessas possíveis interjeições. E todas as crianças, com exceção de Júlia e Diego, repetiam as palavras à medida que a professora ia apontando para elas abaixo de uma figura correspondente, no cartaz. Em seguida, faziam a cópia das palavras. Diego e Júlia apenas observavam e depois, como os demais, passavam a fazer a cópia.

A opção metodológica da professora para alfabetizar privilegiava num primeiro momento a cultura escrita, depois, aos poucos, partia para a oralidade. Seguiu uma orientação do método denominado sintético, começava das partes para o todo, ou seja, das unidades menores da língua às sílabas, para serem reconhecidas e registradas para depois serem compreendidas, quando possível. Houve momentos em que as crianças produziram palavras desprovidas de sentido/significado e o texto oral não era prioridade, a ênfase era dada à escrita, independente de a criança compreender ou ser capaz de elaborar enunciados sobre o que estava copiando. A aprendizagem era conduzida como se as crianças tivessem as mesmas experiências e níveis de aprendizagem.

A professora, embora fizesse traduções do português para o ucraniano, em algumas situações, no sentido de possibilitar a compreensão de seus enunciados, não ia adiante. A mediação se dava apenas para que aprendessem a escrita correta das palavras da língua a ser ensinada. Podemos inferir, por conseguinte, um desconhecimento dos aportes teóricos que consideram concepções de língua e linguagem como formas de interação e dos aspectos pedagógicos voltados ao ensino e aprendizagem, sustentados no trinômio: sujeitos/mediações/interações, presentes nos processos contextualizados de alfabetização.

Situações apresentadas em alguns fragmentos mostram as etapas em que as crianças se encontravam, de reconhecimento de sílabas e palavras, embora nem todas reunissem os saberes necessários para compreender esse conteúdo. O reconhecimento de palavras isoladas não possibilitava a compreensão dos enunciados emitidos e, portanto, não garantia uma efetiva interação, como se pode perceber no fragmento que segue:

[Fragmento 41]

Professora Clara - Que dia é hoje?

П - Який є день нині?

Professora Clara - Hoje é domingo?

П – Нині є неділя?

С – Ні!

С – Não!

Camila - Нині є понеділок, ні вівторок. (*Hoje é segunda, não terça-feira*).

Professora Clara - E depois de terça-feira vem?

João – Є середа, діти. (*depois a quarta*).

П – Так! (*sim*).

[...]

Professora Clara - Como está o tempo hoje?

Classe – ‘ta’ sol!

Professora Clara - Como se diz em ucraniano, que tem sol?

С – Є сонце (*sol*).

[...]

Professora Clara - Estamos no...?

С - Inverno!

[[...]]

Professora Clara - Olhem aqui, hoje é quarta-feira, dia 26 de agosto de 2009. Agora vamos repetir?

Professora Clara/ Classe – Hoje é dia 26 de agosto de 2009.

A professora mostrou, nos cartazes expostos na sala de aula e registrou no quadro negro, a escrita dos dias da semana, dos meses do ano, das condições do tempo e das estações do ano. Essa era uma das atividades que repetiam diariamente. As crianças falavam (liam) junto com a professora. Embora fosse uma pseudoleitura, de memória auditiva, ela potencializava nas crianças a vontade de ler. Acessar a leitura com a mediação da professora era, de qualquer modo, o início de um processo de leitura sistematizado, embora alguns continuassem dependendo de ajuda, pois algumas crianças não dominavam a língua em que estavam sendo alfabetizados na sua modalidade oral como os falantes do português.

[Fragmento 42]

Professora Clara - Agora vamos lembrar aqui um pouco, da história de ontem, estão lembrados? ... Prestem atenção, crianças!

Professora Clara - Que cor era o banco em que Catarina estava sentada na praça?

Diego, Júlia, que cor era o banco em que Catarina, aquela da história de ontem, estava sentada?

П – Дієго, Юлія, якого кольору є лавка на котрій сиділа Катерина, історії яку ми чули вчора?

Professora Clara - Que cor era o banco em que Catarina estava sentada na praça?

П – Котрого кольору була лавка на котрій Катерина сиділа на площі?

Júlia - Cor 'rossa'! (rosa)

Júlia fala em português: “Cor ‘rossa’ [rosa]. “Isso mesmo, Júlia... Era cor de rosa”, elogiou a professora. Essa foi uma das poucas vezes que Júlia fez uma tentativa de falar em português e já estávamos no mês de agosto. Ela, aos poucos, passara a compreender que para interagir em sala de aula, com os colegas e com a professora, precisava falar em português. A compreensão que Júlia demonstrou ao falar “rossa” para rosa denotou o esforço que ela fez para falar as palavras em língua portuguesa. No entanto, as dificuldades de Júlia eram bem maiores do que a de seus colegas bilíngues. Ela precisava aprender a escrita da língua portuguesa, sem antes ter desenvolvido ainda a oralidade dessa nova língua (portuguesa) e sem ter também quem lhe ensinasse essa linguagem. O mesmo se dava com Diego.

[Fragmento 43]

Professora Clara - Diego, que cor é esta?

Diego ficou calado e não respondeu, mas a professora o ajudou dizendo:

Professora - Diego, fala comigo - cor de rosa!

Professora Clara falou junto com Diego: - cor de rosa.

[Observações anotadas em diário de campo em 26/08/2009].

Ela quis encorajá-lo a falar em português.

Diego falou apenas ‘rosa’ e assim como aconteceu com Júlia, foi um progresso. Nos primeiros dias, ele não falava nada em sala de aula, nem em português, nem em ucraniano.

A partir das atividades de rotina, as crianças aprendiam a se localizar no tempo, dia, mês e ano. À medida que pesquisavam com a professora, nos materiais e cartazes dispostos na sala de aula, iam compreendendo e internalizando noções e conceitos importantes e necessários ao processo de ensino e aprendizagem nessa fase da alfabetização. As perguntas feitas pela professora eram fundamentais para que as crianças participassem da atividade. Intermediando os diálogos, a língua ucraniana aparecia de vez em quando para apoiar a aprendizagem de Diego e Júlia. É o que reforça Bortoni-Ricardo (2004):

Quando a criança chega à escola já é usuária competente da língua materna, mas tem de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

A afirmação de Bortoni-Ricardo permite inferir o grau de dificuldade que se apresentava a essas crianças cuja língua materna é a ucraniana, pois vinham à escola não para aprender a escrita de sua língua materna, mas a de outra língua da qual desconheciam o funcionamento, seus valores e as convenções sociais que definiam seus usos.

Para Bortoni-Ricardo (2004), os usos especializados da língua constituem práticas sociais de letramento, mas há usos que não fazem parte disso, fazem parte da cultura oral, caso da turma estudada – o grupo linguístico minoritário ucraniano e sua pertença à comunidade que faz uso dessa língua.

Sublinhamos, portanto, a necessidade dessas crianças de etnia ucraniana participarem de processos de alfabetização diferenciados, de modo a aprenderem a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, “adquirindo de forma sistemática recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 75), uma vez que a escola é por excelência o espaço para essa aprendizagem. A

alfabetização em língua portuguesa, no entanto, não deveria anular a língua materna (ucraniana) desses brasileiros pertencentes a um grupo linguístico minoritário; o ucraniano poderia servir como parâmetro para a aprendizagem da língua portuguesa, inicialmente, e para a sua efetiva permanência como língua importante na comunicação dessas pessoas.

A seguir, temos outro evento que mostra a professora retomando uma das expressões usadas pelas crianças em ucraniano, a palavra *каза* (casa). Carla respondeu ao solicitado em ucraniano. Ela e os demais que conheciam as duas línguas colaboravam substancialmente para que Júlia e Diego compreendessem o significado das palavras em português.

A Professora mostrou as fichas onde estavam escritas as palavras: ROSA e a ficha em que estava escrito CASA e perguntou:

[Fragmento 44]

Professora Clara - Aqui está escrito?

Classe – Casa.

Nicolas responde: - Casa tem uma casa do lado!

Professora Clara - Aqui está escrito casa, crianças! ...Vamos repetir?

Classe – Casa

Professora Clara - E como se fala casa em ucraniano?

П – Як кажемо (каза) по українськи?

Carla – каза (*casa*).

[Observações registradas em diário de campo - 26/08/2009].

O evento acima nos possibilitou entender como se dava o processo de leitura das palavras apresentadas pela professora às crianças. Infere-se que a metodologia usada pela professora nessa atividade remete a uma concepção de leitura como atividade mecânica, ou seja, desprovida de contextualização da palavra. Para que isso não ocorresse, seria preciso fazer a correspondência grafofonológica e refletir sobre os significados e apreensão dos sentidos das palavras nos contextos de uso. Disso concluímos que não só para Júlia e Diego, mas para todas as crianças, houve perda de oportunidade de aprendizagens, pois a falta de discussão oral do conteúdo inviabilizou a ampliação da compreensão de diferentes realidades. A participação das crianças limitava-se, nesses casos, à repetição, à decodificação e à cópia de letras, sílabas e palavras.

Em geral, a criança, nessa etapa da alfabetização, demonstra ter enorme vontade de aprender a linguagem escrita que, a princípio, era

realiza somente pelo desenho. Vigotsky (1988) considera que aquilo que uma criança desenha representa o que ela pretende fazer ou expressar, mas que podemos também reconhecer nessa intenção os diversos caminhos de que se serve para exprimir aos outros os seus conflitos, receios e afirmações. O desenho, no caso de Diego e Júlia, não nos pareceu ser uma atitude volitiva, porém era a alternativa que lhes restava para atender ao solicitado pela professora por não dominarem a língua em que estava se dando a alfabetização. Tanto Diego quanto Júlia desenhavam aquilo que era solicitado pela professora.

Vigotsky (1998) afirma que a criança precisa estar envolta em um ambiente sociocultural que lhe possibilite as condições favoráveis, por meio das relações que ela estabelece; sujeito-sujeito, sujeito-objeto-sujeito e com o meio letrado, para o aprendizado da escrita. Aprender a ler e escrever não se resume em decodificar símbolos e sons, para transcrever um pensamento e, no caso da criança, é uma das descobertas mais fascinantes e interessantes em sua vida, de modo que, por meio da linguagem escrita, ela amplia o seu eixo de visão e poderá se comunicar escrevendo, em síntese, lendo o mundo.

Algumas crianças participantes da pesquisa tinham pouco acesso ao mundo letrado, aos textos escritos e a língua que dominam não era considerada para efeitos de alfabetização. Os materiais escritos que elas mais conheciam antecedendo o período escolar eram os textos bíblicos, os livros de canto e os folhetos do culto dominical e, para muitas delas, esse material era escrito em ucraniano. Para acessarem outros portadores de textos e, principalmente, a literatura infantil em língua portuguesa, o contato aconteceu, para alguns, somente quando chegaram à escola.

Outra situação em que as crianças falantes do ucraniano quebram o silêncio pode ser percebida na cena que segue. Júlia e Diego, sob a orientação da professora, permaneciam recortando figuras, cujas iniciais fossem com determinadas letras do alfabeto. Enquanto isso, a professora colava as atividades que as crianças faziam em casa, no caderno de cada uma delas. Júlia, andando pela sala, desentendeu-se com o colega Roberto. Ela queria ver o que ele estava fazendo e ele não deixou e a ameaçou. Roberto a ‘xingou’ em ucraniano e ela respondeu na mesma língua. Nessa interação, Júlia quebrou o silêncio, o que demonstrou que, em situações que lhe eram significativas, tinha uma atitude responsiva ativa.

[Fragmento 45]

Júlia ficou em pé ao lado de Diego e começou a recortar as palavras para ele, que permaneceu calado.

Roberto disse – Professora, a Júlia ‘tá’ fazendo ‘pro’ ‘Dieguinho’.

Depois de algum tempo, a professora olhou para Júlia e disse:

П - Юлія, йди робити твій, лиши Дієга щоб робив свій!

Professora Clara - Júlia vai fazer o teu, deixa o Diego fazer o dele!

Júlia não deu atenção à professora, foi até o fundo da sala, tropeçou e caiu.

João – Professora, a Júlia caiu, ela caiu e bateu a cabeça e a bunda no chão.

Enquanto Júlia levantava, os colegas riram e ela também riu, interagindo com a turma.

Professora Clara - Юлія, сідай, сідай, (*senta, senta*), vou ver se já recortou as palavrinhas.

П - Професорка буде говорити з мамою коли вона прийде по болити́нь, буде знати що не слухає, болити́нь Юлії́ буде паскудний!

Professora - A professora vai falar com a mãe, quando ela vem buscar o boletim, vai saber que a Júlia não obedece, o boletim da Júlia vai ficar feio!

Observa-se ainda que as manifestações de Júlia, quando conseguia interagir, eram cerceadas pela professora, dada a sua concepção de ensino, de alfabetização que não considerava a importância das interações entre os alunos em sala de aula.

Em seguida, a professora auxiliou Júlia a encontrar as palavras: carro, cachorro e cavalo, pois ela não conseguia localizá-las sozinha. Precisou da ajuda da professora que recortou as palavras, colou para Júlia e disse:

П - Юлія, Юлія то є авто, то є пес, а то є кінь.

Professora Clara - Júlia esse é ‘carro’, esse é ‘cachorro’, este é ‘cavalo’.

João - Один, два, три, чотири, п’ять, шість, сім, вісім, дев’ять, десять. (*um, dois, três, quatro, cinco, seis sete, oito, nove, dez*).

[Observações anotadas em diário de campo em 29/08/2009].

Diego não encontrava as palavras, ficou sentado, calado, esperando a ajuda da professora que demorou a chegar. Júlia pediu para que eu [pesquisadora] apontasse o seu lápis. Ela falou que o lápis era ‘rossa’ (rosa). Também trouxe a folha da atividade que estava fazendo para que eu visse o que ela acabara de fazer; possivelmente em uma manifestação de percepção da falta de atenção da professora.

Júlia queria interagir, mas quando o fazia, suas palavras muitas vezes não tinham ressonância. O seu silêncio, quando interpelada pela professora em situações de ensino, parecia ser uma resposta à ausência de compreensão e de aprendizagem. Laplane (2000), a esse respeito, adverte que a atitude da criança, em resposta ao que lhe é perguntado, é consoante à forma como ela é ouvida nas mais diversas situações. Portanto, ao permanecer em silêncio em sala de aula, Júlia, mesmo sendo espontânea em outras situações, parecia não se sentir incluída nos espaços de interlocução.

Aquelas crianças que recebiam mais atenção da professora não sentiam a necessidade de mostrar a atividade, eram quase sempre os mesmos alunos, geralmente aqueles que sabiam fazer a tarefa mais autonomamente e sem muita ajuda da professora. Júlia, Larissa e Paula, a todo o momento, vinham mostrar a atividade para que eu olhasse e fizesse comentários (elogios). Percebia-se que as meninas saíam felizes e logo retornavam com outra coisa para mostrar. Nos últimos meses, diferentemente dos primeiros, havia certa persistência por parte das crianças para manterem a interlocução em sala de aula. Elas buscavam dialogar com os colegas, negociar os materiais sem a permissão da professora, o que não era permitido.

[Fragmento 46]

João - Eu só empresto as canetinha ‘pro’ Pedro que é meu amigo.

Camila – Nossa! Todo dia tão brigando nessa sala, por causa de lápis e canetinha!

Pedro – João me ‘impresta’ ‘as tua’ canetinha?

João - Só se tu ‘impresta’ as tuas pra mim.

[Observações anotadas em diário de campo em 29/08/2009].

Embora pouco oportunizadas a ocupar espaços de interlocução, as crianças mostravam-se criativas e encontravam meios para manter os diálogos. A turma não mais permanecia calada como acontecia nos primeiros meses de aula. A interação, na concepção de BAKHTIN (Volochinov) (1997), é um fenômeno que passa a se repetir em sala de

aula, graças às vozes espontâneas das crianças que revitalizavam diariamente os discursos quebrando a monotonia das aulas. Ainda que perdurasse o diálogo apenas como alternância de vozes, o grupo protagonizava momentos de descontração e aprendizagem; as vozes em harmonia representavam iniciativas importantes para a alfabetização. Elas transgrediram algumas vezes as ordens da professora e estabeleceram outra ordem, marcada pela sua lógica, pelo seu tempo, pelos improvisos, indícios que poderiam ser capturados para uma alfabetização participativa/ interativa, mais efetiva. Para Bortolotto (1998, p.118), “ao mesmo tempo em que a criança vai construindo o conhecimento, vai incorporando contratos interacionais próprios do lugar de onde se fala na escola.” Junto à construção de conhecimentos, a professora poderia oportunizar a construção de papéis sociais que cada passa a criança ocupar no espaço escolar. A voz da professora se sobrepunha à voz da criança, ora exercendo um papel mais controlador, ora de abertura à participação. Porém, geralmente, essa participação era velada e escapava aos conhecimentos apresentados, ficando em segundo plano.

Na teoria bakhtiniana (Bakhtin (Volochinov), 1997, p. 123), o diálogo constitui uma das formas mais importantes de interação verbal. Embora, aos poucos, ele fosse se estabelecendo em sala de aula, pela contrapartida das crianças, a concepção subjacente à metodologia de ensino, desenvolvida pela professora, não deixava dúvida de que se tratava de prática pedagógica pouco voltada à interação verbal.

Continuando a descrever o processo de alfabetização, eis que adentrou uma borboleta na sala. As crianças se alvoroçaram e queriam pegá-la. A professora ordenou: “Deixem a borboleta em paz, ela não morde, não ‘tá’ incomodando ninguém.” Diante da proibição expressa, as crianças desistiram de falar e continuaram a atividade que realizavam. Mais uma vez a interlocução foi rompida.

Diariamente a professora apresentava algumas palavras novas, de acordo com a ordem do alfabeto em estudo, para que as crianças fossem se apropriando da escrita. Eis uma sequência:

[Fragmento 47]

Professora Clara - Quem sabe a palavra que tá escrita aqui?

Professora Clara - CA - I

Classe - CA - I

Professora Clara - Outra palavrinha:

Professora Clara - CÔ-CO

Classe – co - co

Professora Clara - Podem copiar

Professora Clara - Copiaram?

[...]

Professora Clara - Quem sabe o que ‘tá escrito’?

João pergunta: - É pra escrever com o lápis?

Professora Clara - É. ... Não é pra escrever com a canetinha,
João. É pra copiar com o lápis preto, de escrever.

Professora Clara - Vamos ler outra palavrinha!

Faziam leitura e cópia em silêncio, porém André e Camila conversavam animadamente.

[...]

Camila pergunta: - É cocô de vaca?

João - É cocô de cachorro.

(risadas).

Professora Clara - Aqui, outra palavrinha, o que ‘tá’ escrito?

Professora Clara - Quantas palavrinhas a professora já escreveu?

Classe – uma, duas...

Professora Clara - Vamos ler as palavrinhas?

Professora Clara - cai – côco

Classe – Cai – côco

Professora Clara - Quem diz outra palavra com “C”?

Pedro - CASA

André - BICICLETA

Camila – CACHORRO

[...]

Professora Clara - Casa! - Vamos escrever CASA

Professora Clara - Quem lembra como falamos casa em ucraniano?

[Observações anotadas em diário de campo em /30/11/2009].

Na atividade acima, a ênfase foi dada à cópia. Além de lerem as palavras várias vezes, as crianças copiaram em seus cadernos. Esse era o único exercício de escrita que faziam e pelo qual aprendiam a grafar algumas palavras, destituídas de uma situação social. A professora intermediava a aprendizagem, permitindo raras possibilidades de interação e negociação ou questionamento por parte das crianças, embora as tentativas de dar sentido a situações comunicativas pelas crianças acontecessem, como vimos no excerto acima.

A comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta de comunicação, pois vem sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal. Para Bakhtin (Volochinov) (1997, p.123), a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. A evolução real da língua se dá em função da comunicação e interação verbais, “as formas dos atos da fala evoluem em consequência da interação verbal e o processo de evolução reflete-se nas mudanças das formas da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 124).

A esse respeito, Bakhtin (Volochinov) (1997, p.125) destaca que o que falta à linguística contemporânea “é uma abordagem da enunciação em si, enquanto um todo. A enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites e pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal”. O processo da fala, como atividade de linguagem, é ininterrupto, não tem começo nem fim, e é determinado pela situação da enunciação e por seu auditório. É o que verificamos nas situações de comunicação verbal e extraverbal que presenciamos em sala de aula. Embora a metodologia de ensino não contemplasse atos de comunicação verbal concreta, sustentava-se pela afetividade que se instaurou entre a professora e as crianças.

Júlia não se afastava da professora, embora nem sempre fosse correspondida nas tentativas de diálogo.

Em um dos eventos em sala, a professora disse:

[Fragmento 48]

Professora Clara - Júlia estava com saudades da professora, Júlia?

Júlia disse que sim, fazendo gesto com a cabeça, e depois sorriu.

Camila - Porque a Júlia não senta aqui pra fica perto da professora, já que ela não sai de perto!

[[...]]

Professora Clara - Guardem o caderno de português e vamos cantar a ‘musiquinha’ do lanchinho.

Classe – Oba! Oba!

João - Achei que hoje não ‘ia te’ lanche. Tava demorando muito!

[Observações anotadas em diário de campo em /30/11/2009].

Após o intervalo, as crianças retornaram alvoroçadas e demoravam a se acomodar. A professora esperou alguns instantes e

assim que todas ficaram devidamente acomodadas, a agitação e a conversa foram dando lugar ao silêncio. Então a professora continuou:

[Fragmento 49]

[...]

Professora Clara - Alguém falou que dá pra escrever CAVALO?

Paula – Dá sim, cavalo ‘cumeça’ ‘cum’ CA

A professora escreve no quadro a palavra CAVALO

Professora Clara - Carla já escreveu?

Professora Clara - Como falamos CAVALO em ucraniano?

As crianças falam todas juntas:

Classe – КІНЬ. (*cavalo*).

Professora Clara/Classe – Diego como se fala cavalo em ucraniano?

Diego - КІНЬ. (*cavalo*).

Professora Clara – Diego, muito bem, agora fala com a professora - CA – VA - LO

Diego repete as sílabas ditas pela professora: - CA VA LO

[Observações anotadas em diário de campo em 30/11/2009].

Ainda que os sentidos fossem artificializados, as crianças participavam da escrita de palavras cuja ênfase era dada às sílabas repetidas. No fragmento acima, observamos o exercício de elencar palavras que começavam com a letra ‘C’. A fixação das sílabas era uma das prioridades da alfabetização em curso, não havendo preocupação com a produção do texto oral (primário) antecedendo o texto escrito. Com isso, a oralidade era pouco enfatizada. Desse modo, às experiências das crianças, tão importantes à produção verbal, não era dada a devida importância. Não observamos diálogos relevantes em torno do objeto de estudo, as palavras.

O texto oral como suporte para a composição do texto escrito era pouco evidenciado, as aulas se pautavam na leitura e cópia de palavras isoladas. Segundo Soares (2004), a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, num contexto social, envolvendo disposições e habilidades das crianças que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde “capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização, até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.” (SOARES, 2004, p. 87). Porém, essa leitura não acontecia.

Para Soares (2004), a compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um fio condutor que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler/ouvir uma narrativa, a criança deveria ser capaz de dizer quem fez o quê, como, quando, onde e por quê (SOARES, 2004).

Soares (2004) ainda considera que, para uma efetiva leitura, a criança leitora precisa ter capacidade de produzir inferências, ler nas entrelinhas, compreender os subentendidos, os não ditos, como associar elementos diversos presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações, ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Todo o texto, de qualquer gênero, para se constituir em unidade de sentido, exige de seu leitor capacidade de compreensão. Concordando com as ideias da autora compreendemos que a leitura em qualquer instância ou fase da vida do leitor e/ou futuro leitor não se dá automaticamente. Precisa ser plenamente desenvolvida, exercitada e ampliada por meio de diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo de as crianças terem aprendido a decodificar o sistema de escrita.

O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos, quando lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos, proporcionando-lhes familiaridade com gêneros textuais diversos - histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos, lendo para as crianças em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma assim que for possível. É preciso, ainda, no ensino da leitura, abordar as características gerais dos gêneros - do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem os não ditos do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem relações entre o texto escrito e seus conhecimentos de mundo.

A leitura simultânea à escrita é essencial, mas a partir do momento em que a criança produz a escrita, ela precisa conhecer também o significado/sentido que, posteriormente, a auxiliará na hora de escrever novas palavras em outros textos. Nessa turma, observamos alguns dados interessantes sobre a maneira como as crianças

reconheciam os seus nomes, os nomes dos colegas e, também, dos objetos e alimentos que falavam em algumas ocasiões em sala de aula. Isso se dava nas atividades propostas pela professora de reconhecimento das letras do alfabeto, recorte das letras, sílabas e palavras em materiais escritos, jogos de dominó e outros, que culminavam muitas vezes com a escrita de novas palavras, como nos fragmentos anteriormente apresentados.

Há que se considerar, também, a escrita em outros portadores de textos disponíveis fora da escola, pois exigem a elaboração e abordagem de um trabalho pedagógico mais sistemático. Chartier (2002) apresenta-nos várias propostas de tratamento do mundo da escrita pela escola. São espaços, pessoas, locais e formas de materiais de veiculação dos textos escritos como os outdoors, as revistas, os jornais, os livros, os gibis, os folhetos, os textos virtuais, entre outros que servem como objeto de contato com as letras e de reflexão pelos alunos para escritas posteriores. A partir desses portadores de escrita, diversas formas de trabalho podem surgir, sem falar da imensa gama de escritos do espaço urbano, a escrita nas ruas do bairro, os escritos do espaço doméstico, a identificação de embalagens, dentre outras situações a serem exploradas, a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e bibliotecas do bairro e as bibliotecas virtuais que muitas crianças acessam mesmo antes de entrar na escola.

As possibilidades metodológicas apresentadas por Chartier (2002) e Soares (2004) não se fizeram presentes nas aulas observadas no decorrer de nossa pesquisa. A ênfase no ensino das letras e sílabas, as quais as crianças eram solicitadas a identificar de modo isolado, nos levam a dizer que se tratava de um processo de alfabetização centrado na codificação e decodificação de palavras por meio de repetição.

Essa prática pedagógica não voltada para o trabalho com e a partir dos textos levava a uma minimização das atividades de linguagem enquanto processo discursivo e da participação social dos alunos, de modo geral.

O desconhecimento do professor de metodologias baseadas em concepção de língua e linguagem, que consideram os textos como unidades de ensino fazem com que não perceba a importância do trabalho a partir das variadas práticas de linguagem das crianças.

Nessa perspectiva, os PCNs de Língua Portuguesa - LP (1997) dão suporte às políticas pedagógicas para o seu ensino. As Diretrizes Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa - DCEs “propõem formar sujeitos que construam sentido para o mundo, e compreendam

criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso aos conhecimentos, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (DCEs, 2008, p. 31). Entendemos que o ensino da LP, que se pauta na diversidade dos textos, sejam orais, escritos ou de outra natureza (extra-verbal), precisa de uma organização curricular concebida e assumida pelo professor considerando esses pressupostos. Esse currículo necessariamente levará em conta o arcabouço linguístico da criança, a linguagem verbal enquanto atividade discursiva para a produção de textos orais e escritos e os processos de produção e compreensão que “por sua vez se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta” (PCNs/LP, 1997, p. 35).

Reafirmando a centralidade do texto, Bakhtin (2003, p. 61) diz que ele é “dado primário para todas as disciplinas, ponto de partida em todas as ciências humanas. Entre esses dois polos, o texto e as ciências humanas, se dispõem todas as disciplinas humanísticas, oriundas do dado primário do texto.” Portanto, o texto representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção. Diz o autor que onde não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento.

É com base nesse conceito de texto, produzido nas interações verbais, que nos referimos à participação das crianças de nossa pesquisa em sala de aula. As interações que se davam podemos denominá-las de “diálogos monológicos”.

Júlia e Diego, por exemplo, pouco interagiam e, portanto, eram menos notados que os demais. Esse apagamento das suas vozes em parte se explica pelo fato de ambos não falarem o português. Nos últimos meses do ano, Diego já não relutava para entrar na sala, mas continuava alheio à situação que estava vivenciando. A professora fazia algumas tentativas de aproximação, mas não insistia muito. A situação se prolongou por meses consecutivos e esse quadro permaneceu até o término do ano letivo. Diego apresentou pouco desenvolvimento quanto a sua participação nas atividades; não perguntava, poucas vezes respondia e raramente era solicitado a participar. Desenvolveu-se em alguns aspectos, como por exemplo, se locomover pela sala de aula, apontar o lápis, ir até a professora para mostrar a atividade realizada, pegar os materiais quando era solicitado e correr pelo pátio da escola nas horas do intervalo, mostrando-se mais independente e socializado.

Embora houvesse situações de silenciamento, a professora intencionava favorecer às crianças a aprendizagem e buscava desenvolver processos de negociação, de interlocução. Foi sensível, em

algumas ocasiões, às situações em que as crianças precisavam que falasse em ucraniano. De início, ela aproveitava essas oportunidades, à medida que as crianças se manifestavam, para ensinar a partir da língua com que elas se expressavam, porém sempre enfatizando a aprendizagem da língua portuguesa. Embora em seus depoimentos expressasse a valorização da língua ucraniana, como dissemos, tal nem sempre acontecia. Eis o que disse a professora:

[Fragmento 50]

[...] Eu acho assim, que se em casa eles falam mais o ucraniano, na sala de aula eles devem se sentir à vontade, eles têm que sentir que a língua que falam é valorizada pela escola, que também podem falar do jeito que sabem expressarem as suas ideias falando o ucraniano também. Eles não podem pensar que a língua que eles falam só pode ser usada em casa, embora ele venha para a escola para falar, ler e escrever em língua portuguesa. A criança precisa saber que o que ela traz de casa é aproveitado no aprendizado dela na escola, que a língua que ela fala em casa é valorizada e falada na escola também, essa é a minha opinião. Estimular eles para falar sem que se sintam intimidados e, ao mesmo tempo, que aprendam a língua portuguesa. (Entrevista concedida pela Professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009).

Ressalta-se, no entanto, que a professora em momento algum estigmatizou o uso da língua ucraniana, na escola, pelas crianças. Muitas vezes ela reiterava a importância de se expressarem usando o ucraniano, mas deixava claro que essa opinião era sua. Embora valorizasse o domínio da língua ucraniana pelas crianças, esse sentimento não viabilizava que um processo de alfabetização intercultural fosse efetivado em sala de aula, pois outros fatores contribuíam igualmente para que tal não acontecesse.

A contribuição deste trabalho, resultado das reflexões sobre a alfabetização de crianças que chegam à escola, fazendo uso da língua ucraniana, vai no sentido de possibilitar um outro olhar sobre essa questão, quer pela valorização da língua ucraniana como língua materna, a qual pode servir como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, quer pela formação docente especializada nos cursos de Pedagogia e Letras desenvolvidos nas regiões em que há predominância de línguas de imigração.

7 ALUNOS E PROFESSORA: COMO SE CONSTITUÍAM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

[...] na sala de aula com as crianças eu falo bastante, intercalo as duas línguas. Como você vê tem os que não sabem o português e aqueles que sempre falam palavras em ucraniano porque em casa só aprenderam assim. [Fragmento 86 - Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Foram identificadas, na pesquisa de campo, atitudes linguísticas singulares ao grupo de crianças e à professora. Tais características fazem parte da sua formação identitária, cultural e linguística, questão que a escola não estava preparada para atender. Um dos fatores mais marcantes em relação às crianças que acompanhamos durante o ano letivo foi o fenômeno do silêncio em meio às práticas interativas. É o que Laplane (2000) chamou de fenômeno do silenciamento da palavra de origem.

Laplane (2000) referiu-se ao fenômeno do silenciamento recuperando o sentido da noção de silêncio e de interação nos estudos desenvolvidos no campo da Linguística e da Psicologia. A autora explora a relação entre essas noções de contexto da sala de aula, apontando como atuam na construção discursiva das práticas sociais e da própria subjetividade. Em perspectiva de base etnográfica, ela analisa o silêncio em meio a práticas interativas que envolvem professores e alunos em uma sala de primeira série do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas e mostra os fenômenos que acontecem quando a criança se cala diante da sua própria língua. Inicialmente, é preciso que se faça um trabalho pluridisciplinar, segundo ela, voltado para a interação, é a ideia de ação conjunta que coloca em jogo dois ou mais sujeitos, tanto conflituosa quanto cooperativamente. Na análise das interações, a ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro cultural e submete-se às regras pragmáticas e de interação social. Tal constatação nos conduz ao postulado bakhtiniano, "toda conduta humana procede de interação". Geraldi (1997) exprime a síntese das ideias de Bakhtin ao situar histórico-socialmente o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos:

Estas não se dão "metafisicamente", sem restrições [...] As sociedades organizam controlam, numa rede de sistemas, as interações possíveis [...] As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p. 6)

Encontramos, durante as interações em sala de aula, crianças que resistiam a falar, mas observamos que em outros eventos fora da classe falavam, brincavam, interagiam e, para isso, adequavam a linguagem, ora falando em português, ora ucraniano. Mesmo quando eram solicitadas a participar, incitadas a responder perguntas ou a realizar atividades escolares, persistiam no silêncio. Laplane (2000) destaca as ações e os movimentos de sentido produzidos pelos protagonistas dessa "arena de lutas" (expressão da autora) marcada pela consagração da concepção de linguagem, reflexo de uma espécie de capacidade intrínseca de que seríamos dotados, a "comunicabilidade" e pela injunção social e discursiva contra o silêncio, ambas praticadas em nossa tradição cultural na escola.

Em sala de aula, a professora poderia motivar os alunos a falar, utilizando para isso diversas estratégias. Ao olharmos cuidadosamente as cenas diárias de sala de aula, na maioria das vezes o resultado da convocação feita pela professora foi pouco produtivo. "Quanto mais as crianças são chamadas a falar, mais o silêncio se instala" (LAPLANE, 2000, p. 109). Segundo a autora, quando os adultos convocam, não estão, simplesmente, chamando a criança a falar. As crianças são convocadas a falar, a engajar-se nas atividades escolares, a produzir, a obedecer. "As estratégias dos adultos, a insistência, a repetição, a reformulação parecem reforçar este tipo de interação. A assimetria, as relações de subordinação e de autoridade" (LAPLANE, 2000, p. 109-110).

Entendendo o silêncio como um tipo particular de interação e como veiculador de sentidos, uma das tarefas a que Laplane (2000) se lança em sua reflexão é precisamente extrair do termo sua polissemia e sua discursividade, ou seja, silêncio, silenciamento implícito, subentendido, exclusão, resistência, opressão. Torna-se necessário buscar uma formulação discursiva para o silêncio. Com isso, postula-se que o silêncio é significado, interpretado. O silêncio, então, não é ausência de interação, não é refúgio voluntário e idiossincrático em meio à batalha verbal e ao domínio da fala; não é falta ou excrescência se comparado à linguagem. “Antes, se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato da significação. “Onde há linguagem, há também silêncio” (LAPLANE, 2000, p. 78). Se não há ruptura entre linguagem e silêncio, o que poderíamos entender da recusa do uso da palavra e do turno de fala, por parte de alunos que não falam com adultos (professor) em situação escolar? “Eis que a aparente não-comunicação também faz parte da ideia de comunicação; a não-interação também faz parte da interação. “O silêncio faz parte da linguagem.” (LAPLANE, 2000, p. 78).

O tipo de interação estudado por Laplane (2000) nos leva a admitir que entre suas propriedades constitutivas, isso é, de “reciprocidade, influência e troca, somam-se a do silêncio, da contrariedade, da assimetria, da ineficácia e da iniquidade interpessoal” (LAPLANE, 2000, p. 97). Assim problematizada a questão, ressaltamos que a relevância da interação enquanto categoria de análise reside não apenas no fato de que ela é capaz de colocar em relação dois sujeitos ou mais, mas porque há em seu interior uma dimensão discursiva que a caracteriza como uma qualidade propriamente humana, ideológica, social, histórica, afetiva.

A autora enuncia que a noção de interação aplicada às relações entre linguagem e silêncio, às relações entre enunciadores, às relações entre a norma e o desejo, entre outros, concebida intersubjetivamente, terá suas contingências marcadas pelo poder da linguagem, pelas relações de força que se instauram no interior de cada situação interativa, pelo funcionamento heurístico e não apenas estrutural de diversos processos de significação que a engendram. Isso mesmo, quando a linguagem, de seu ponto de vista estrutural e organizacional, esteja aparentemente ausente, como no caso do silêncio persistente das crianças do nosso estudo. Possibilitou-nos reflexões para a formulação de propostas pedagógicas críticas e para práticas de ensino mais

eficientes. A concepção de interação de Laplane (2000) vem ao encontro daquela de Bakhtin à qual nos referimos em capítulos precedentes.

Então, poderíamos pensar: o que é possível esperar da escola da comunidade investigada, para possibilitar a interação social das crianças em meio aos discursos veiculados, fazendo-as renunciar ao silêncio, em favor da sua língua de origem e da efetiva constituição da sua identidade cultural e linguística?

O fragmento abaixo, extraído do diário de campo desta pesquisa, situa a discussão acerca da constituição das crianças em processo de alfabetização.

[Fragmento 51]

[...] Diego há pouco havia entrado na sala de aula, trazido pela coordenadora, ele não queria ficar. Vinha de outra comunidade, trazido pelo ônibus escolar em companhia de seu pai, que o acompanhava nos primeiros dias de aula. Diego relutava em entrar na sala. A coordenadora auxiliava a professora, tomando conta de Diego. Ele chorava e a professora não se envolvia muito. A coordenadora o acalmava fazendo-o permanecer. Nesse dia, a professora havia proposto uma atividade, para a qual deveriam fazer bolinhas de papel e colar no desenho. A coordenadora falava com ele somente em ucraniano. [...] Depois de algum tempo, a professora se aproximou dele falando em ucraniano, auxiliando-o na tarefa, quando ele saiu da sala, na hora do recreio⁵⁷, seu pai o aguardava no saguão. Diego ficava com o pai e conversavam somente em ucraniano. [...] Fiquei próxima a eles, conversando com outras crianças e observando-o. Somente falava quando o pai lhe perguntava algo. Após uma semana, passou a ficar sem o pai, mas não falava com os colegas, não respondia ao que a professora lhe perguntava. Às vezes, quando respondia, era apenas por gestos. Assim se passaram vários meses e não víamos mudança no comportamento de Diego. No início do segundo semestre, no retorno das aulas, voltou mais confiante, parecia se sentir feliz na sala de aula e também na hora do intervalo, sorria, atendia ao chamado da professora,

⁵⁷ *Hora do recreio* – termo que usam para denominar o horário do intervalo de vinte minutos dividindo o período em dois tempos. Esse intervalo destina-se ao lanche das crianças, mas elas aproveitam para conversar, brincar, correr, ir ao banheiro, lavar as mãos. Geralmente, beber água, ir ao banheiro e lavar as mãos ficam para depois do término do tempo, prolongando o recreio de vinte para aproximadamente trinta minutos.

ficava com os meninos na hora do intervalo e observava as brincadeiras que faziam, mas não participava. Enquanto isso, as outras crianças pareciam ter entendido as regras da escola, fazendo aquilo que fora proposto pela professora.

[Extraído das observações anotadas em diário de campo em 16/02/2009].

Retomando o contexto da sala de aula, recuperamos uma situação de interação entre professora e aluno, na qual foi preciso lançar mão do ucraniano para estabelecer a comunicação. Durante a realização de uma atividade pelo grupo, a professora, sem deixar de atender às demais crianças, voltou-se para Júlia para auxiliá-la, pois sabia que sem a sua ajuda ela nada faria. Lançou mão da língua ucraniana para fazê-la participar da aula. Júlia responde em ucraniano.

[Fragmento 52]

Professora Clara - Júlia ... vamos mais um pouco, me diga que cor é esta que está fazendo a bolinha.

П – ходімо ще трохи, скажи мені який це кольор котрим ти робиш боліньку.

Júlia – Червона (*vermelho*).

Professora Clara - Muito bem, vermelho!

П - Добре, то червона!

[Observações anotadas em diário de campo 16/02/2009].

Sem dúvida, não só Júlia, mas a turma, como um todo, foi favorecida quanto a sua aprendizagem, à medida que assumiram seus lugares como interlocutores/autores. Podemos dizer que as interações, naquele momento, enriqueciam as experiências de todos. A conversa entre Júlia, a professora e as demais crianças refletiu em muitas situações o discurso polissêmico pelas palavras e enunciados ditos.

[Fragmento 53]

Professora - Diego trouxe o caderno da tarefa de casa? Vamos ver se está na mala.

П – Дієго, ти приніс зошит (кадерно) задачі (тарефи) з дому? Ходім подивитися чи нема в торбі (малі).

Professora - Deixe em cima da carteira, a professora vai olhar quem fez a tarefa.

П – Лиши на лавці (картийрі), професорка буде дивитись хто зробив задачу.

[...]

Professora Clara - Júlia, que cor é esta que a professora tem na mão?

П – Júlia, який цей кольор що професорка має в руці?

...

Júlia demora um pouco e mostra um lápis vermelho.

Júlia - червоний (*vermelho*).

Professora Clara - Isso, Júlia, este é червоний! (*vermelho*).

[Observações anotadas em diário de campo 16/02/2009]

Nesse caso, as crianças eram beneficiadas por ser a professora bilíngue. Ela fez uso das duas línguas simultaneamente para interagir com aqueles que não falavam português, no início do processo de alfabetização. Essa forma de comunicação se repetiu em diversas atividades, estratégia usada pela professora para colocá-las em contato com a língua portuguesa. Aos poucos, elas iam se adaptando à ‘nova’ língua e interagindo para a construção das suas aprendizagens. Embora, especialmente no caso de alguns, essa interação fosse mínima, acreditamos que resultou em algum aprendizado.

[Fragmento 54]

Professora Clara - Diego! Pega assim o lápis, assim e pinte de vermelho todos os desenhos abertos.

Professora Clara - П. - Дієго! Візьми так олівець, так і малюй червоним усі малюнки, що є втворені.

Professora Clara - Diego, pinta dessa cor só o que está aberto, de vermelho!

П.- Дієго, малюй цим кольором тільки ті що є отворені, червоним!

Professora Clara - Diego, os fechados de azul.

П.- Дієго, ті заперті синім.

Professora Clara - Diego, você pintou, mas não aparece a caixa.

П.- Дієго, ти помалював, але не видно пачки.

Professora Clara - Diego! Falta esse, esse e esse, pinte de azul.

П.- Дієго! Бракує той, той і той, малюй синім.

Professora Clara - Aqui, Diego! Você não pintou ainda, Diego, vamos a professora ajuda!

П.- Тут, Дієго! Ти ще не помалював, Дієго, ходім професорка тобі поможе!

Professora Clara - Diego olha aqui, pinta primeiro a cabeça, depois os pezinhos e não saia fora da linha, pinte devagar.

П.- Дієго дивися тут, малюй скорше голову, а потім ноги і не виходи з поза лінії. малюй помало.

Professora Clara - Agora o outro, Diego, pegue o outro, pinte bem e pegue o outro lápis para pintar!

П. - Тепер другий Дієго, візьми другий, помалюй добре та візьми другий олівець (лапіс), щоби малювати!

Professora Clara - Diego, pega assim, o lápis, assim.

П - Дієго, візьми так, олівець (лапіс), так.

Professora Clara – Vamos, Diego, vou te dar outra coisa para fazer, mas termine de pintar!

П.- Ходімо, Дієго, я буду давати тобі другу річ робити, але ти скорше закінчи малювати!

[Cenas observadas em sala de aula e registradas em diário de campo - 16/02/2009].

Observamos que a professora proferiu os enunciados nas duas línguas. Ela problematizou as ações para que Diego as desenvolvesse. Nessa sequência de enunciados, ele não se manifestou oralmente, mas executou todas as atividades sugeridas. A fala da professora, no sentido dialógico, não foi confrontada pela fala de Diego, em contrapartida, ele, ao realizar as atividades, participou de um processo discursivo e (re)construiu o seu conhecimento. Ao ouvir a professora, entrou em contato com a modalidade oral da língua portuguesa. Na sequência de perguntas, foi dada a Diego a oportunidade de refletir e construir os conceitos sobre as cores, a partir da experiência de língua/linguagem por ele vivenciada naquele momento. O fragmento abaixo mostra que Diego buscou por uma autonomia enunciativa, ou seja, ele se lançou num processo de interlocução (mesmo se utilizando da língua ucraniana) e, desse modo, estabeleceu relações com o mundo, com o outro e com os objetos passando a constituir-se como sujeito de linguagem rumo a sua autonomia enunciativa na escola.

[Fragmento 55]

Professora Clara - Diego, o que vai desenhar para o menino brincar? P - um cavalo? Uma peteca ou uma bola?

П. Дієго, що ти будеш малювати щоб хлопці ним бавилися?
Ще, Дієго, одного

коника? Одну питеку? Одного м'яча (болу)?

Diego - Одного коника (um cavalo.)

Professora Clara - Isso, Diego, desenhe e pinte o cavalinho e o menino.

П- Так, Дієго, нуто малюй коника і хлопчика.

Professora Clara - Diego pintou tudo?

П - Дієго, намалював усе?

Professora - Aqui, Diego, faça como você fez no quadro! Já esqueceu!

П -Тут, Дієго - Зроби так як ти зробив на таблиці! Вже забув?

Professora - Olhe no crachá e copie, faça igual.

П - Подивися на крся і відпиши, зроби так само.

Professora - Pronto, termine aqui, faça por cima, Diego. Agora escreva o teu nome!

П - Закінчи тут, зроби по верха, Дієго! Тепер, напиши твоє ім'я!

[Cena observada em sala de aula e registrada em diário de campo - 16/02/2009].

O que se estabeleceu entre a professora e o menino é resultado da interação entre ambos que se deu por um processo reflexivo sobre o que foi proposto pela professora a ele. Diego fez inferências, escolhas, tanto é que desenhou o cavalo, provavelmente o animal de sua preferência. Com Júlia, observamos um processo semelhante, mas, dessa vez, a professora propõe a participação das outras crianças na atividade de modo que ela possa interagir em uma experiência coletiva de aprendizagem.

[Fragmento 56]

Professora - Júlia, onde estava, vamos cantar outra vez, a Júlia não cantou. Todos fazendo gestos. Lembram dos gestos, lembra Júlia?

П. – Де ти була? Ходімо співати другий раз, ти не співала. Усі робіть рухи руками. Пам'ятаєте як, пригадуеш, Юлія?

[...]

Professora - Agora a Júlia: - Venha e procure a letra com que começa o teu nome.

П - Ходи і шукай букву якою починається твоє ім'я.

[Cena da aula observada e registrada em diário de campo - 16/02/2009]

A voz da professora, de certa forma, tinha um tom controlador, regulador da participação tanto das crianças que falavam o português quanto das demais. Ela, em determinados tempos da aula, favorecia aquelas que pouco ou nada falavam do português, pelo uso das duas línguas. A relação de interlocução precisava se concretizar no trabalho conjunto, compartilhado pelos sujeitos. A forma de abordagem para o desenvolvimento das atividades, para a apropriação da linguagem oral e escrita, no entanto, não dava conta de garantir a interação efetiva entre as crianças e a professora, de certa forma, comprometendo a aprendizagem.

O contexto complexo, ali estabelecido, possibilitou perceber que as interações sociais necessárias ao desenvolvimento da linguagem não ocupavam o centro do processo daquele ensino, apesar dos esforços da professora.

[Fragmento 57]

Professora – Diego é fácil, só uma letrinha dentro da bola, só uma.

П. - Дієго це є лехко, тільки одну букву в середині кола, тільки одну.

Professora - Pintar só fora da bola, verde e azul.

П.- Малювати тільки поза колом, кольор зелений і синій.

Professora - Onde está o verde, Diego?

П. - Де зелений, Дієго?

Diego - Той. (*este*).

[Cenas da aula observada em 16/02/2009]

Diego foi inquirido pela professora, ela tomou o turno da fala diversas vezes sem ele se manifestar. Finalmente, respondeu em uma palavra, em ucraniano. A professora pergunta-lhe: “П. - Де зелений, Дієго?” Дієго – той. (*este*). Ao falar, Diego deixa de ser apenas ouvinte dando a sua contrapalavra para completar discurso, assumindo também, a autoria daquela interlocução.

Para Geraldi (2009, p.1), “[...] o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contra palavras”. Nesse sentido, acreditamos ter havido compreensão quanto à

construção de conhecimento, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Podemos completar que a atitude humana é um texto em potencial, uma atitude dialógica que se constitui na relação semântica entre os sujeitos da ação – no caso analisado, a criança e a professora.

Abaixo, temos uma situação em que a professora, utilizando-se das duas línguas, auxiliou Júlia a escrever a letra ‘A’. Essa foi uma situação típica de sala de aula, que se repetiu constantemente no período em que as crianças estavam conhecendo as letras.

[Fragmento 58]

Professora - Júlia vamos escrever a letrinha ‘A’, Júlia! Faça bem bonito para colar no caderno e mostrar para a mamãe em casa, Júlia!

П. – Julia - Ходімо писати букву “А”, букву “А”, Роби файно щоб приліпити до зошита і показати мамі в дома, Юлія!

П. – Роби файно щоб приліпити до зошита і показати мамі вдома!

Professora - Bonito para colar no caderno e mostrar para a mamãe em casa!

[Cena da aula observada em 27/02/2009]

Ao fenômeno do uso de duas línguas, Fishman (1967) aponta para a possibilidade de tanto a criança quanto o adulto criarem um conflito linguístico gerado pela alternância dessas, conforme o contexto de uso. Esse fenômeno poderá acontecer principalmente quando a criança ingressa na escola, ou seja, no processo de alfabetização formal. No entanto, o caso apresentado é entendido por nós não como um caso de diglossia, mas, concordando com Fishman, como de uma situação de preservação de duas línguas, uma majoritária, a portuguesa, e outra minoritária, a ucraniana. Entendemos o fenômeno como bilinguismo (individual e social) por se tratar do uso alternado de duas línguas por uma mesma pessoa, dependendo do contexto social. Logo, não se trata de uma situação diglósica, mas de uma prática social de uso das duas línguas, para que a partir da língua materna da criança, a outra língua seja aprendida tanto na fala quanto na escrita.

Verificamos que Júlia, por não saber a língua portuguesa, a deixava em desvantagem na sua condição de falante de outra língua (ucraniana), numa escola que usa a língua portuguesa e que, portanto, poderá reforçar um processo excludente de alfabetização. Maher (2007)

destaca que, decorrente do aumento dos fluxos imigratórios e de políticas públicas que resultaram na democratização da escola pública, o “fato é que a inclusão do diferente está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras” (MAHER, 2007, p. 67). A situação de bilinguismo presenciada em nossa pesquisa corrobora a posição de Maher, embora não se dê de modo oficial a contemplar as diferentes situações em que é requerida.

Ainda, Maher (2007) ressalta que não é mais possível aceitar que escolas brasileiras não levem em conta as diferenças que existem no seu interior, à presença de sujeitos bilíngues, cuja língua materna não é o português. Portanto, é prudente que nós, educadores, fiquemos atentos e nos posicionemos em relação às minorias linguísticas e de crianças que não têm a língua portuguesa como língua de domínio na escola. O fragmento abaixo mostra o processo de aquisição do português pela estudante Júlia, monolíngue em ucraniano, quando entrou na escola:

[Fragmento 59]

Júlia - Eu terminô!

Professora: - Ah! Júlia, ta falando bastante, só terminou a tartaruga, mas tem que pintar tudo!

П. - Ах!, ти говориш забагато, тільки що закінчила черепаху (тартаругу), але треба помалювати усе!

Júlia mostra a sua blusa, e diz:

Júlia - Мама вкупила! *mamãe comprou.*

Júlia - Я вже намалювала усе!

Júlia - Eu já pinta tudo!

Professora – Júlia falta bastante, ainda tem que pintar tudo!

П. – Юлія, бракує багато, ще треба намалювати усе!

[Cena da aula observada e registrada em diário de campo em 12/05/2009].

Na época do ano em que foi feito o registro transcrito acima (maio), Júlia já apresentava significativa utilização do português. Aos poucos passava a ser uma criança bilíngue, pois, além de manifestar-se em língua portuguesa, não deixou de falar a língua ucraniana. É pela interação entre os aprendizes, e de quem ensina a partir das suas manifestações culturais e identitárias em sala de aula, que a pessoa vai se constituindo como falante/escrevente de ambas as línguas. Mesmo com as ressalvas apresentadas no capítulo anterior, no qual apontamos para o fato de haver certo cerceamento ao ucraniano em sala, é preciso

valorizar episódios como os descritos no fragmento acima. Eles mostram que o processo de uso das duas línguas, especialmente pela professora e os não falantes da língua portuguesa, ganhou força na turma pesquisada, pois a professora que é bilingue português/ucraniano revelou-se um sujeito de linguagem híbrida. Maher (2007, p. 67) diz que a escola, como instituição, precisa incluir o diferente cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras.

Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilingues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros. (MAHER 2007, p. 67).

A autora nos conta o episódio do professor indígena Maná, “sujeito híbrido, não é escravo da sua cultura tradicional, ele tampouco é clone da cultura do branco: sua identidade cultural é uma mescla.” (MAHER, 2007, p. 88). Ainda, a autora ressalta que “Maná é certamente um Kaxinawa, mas ele não é o povo Kaxinawa” (2007, p. 88).

Assim como Maná não é escravo da tribo, mas sujeito que faz da sua diferença cultural e linguística sua presença ainda mais efetiva na tribo e também na sociedade dominada pela cultura do branco, sem deixar massificar sua identidade, a professora e Júlia são, para nós, exemplos semelhantes de língua e cultura mescladas a partir das diferenças marcadas pelas suas origens e cultura. Do mesmo modo que Maná não deixou de falar a sua língua materna e passou a dominar com fluência a língua portuguesa, Júlia, Diego e demais crianças da turma deveriam ter oportunidade semelhante de preservar as suas identidades culturais, valorizando-as.

Faltando pouco mais de dois meses para o término das aulas, Diego ainda não desenvolvia as atividades sem a ajuda da professora. Ele interagia com os colegas, porém, sem fazer uso da língua portuguesa.

A professora, por exemplo, ajudava Diego a contar com os palitos. Ela falava com ele em ucraniano e português.

[Fragmento 60]

Professora - Diego pegue seis palitos.

Professora - Не прийшов, хто не прийшов. (Não veio, quem não veio).

Professora - Um, dois, três, quatro, cinco, seis [...] conta como você sabe.

П - один, два, три, чотири, п'ять, шість. (Um, dois, três, quatro, cinco, seis).

Agora em português, fala com a professora:

Diego/Professora: - Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

Professora - Diego tira dois palitos dos seis.

П - Відніми два пальчики (сірники) від шість.

Professora - Quanto fica?

П - Скільки буде?

[...]

Diego olhou para os palitos, mas não falou.

A professora mostrou o cartaz em que constava o numeral quatro e a quantidade de peixinhos, respectivamente, e disse:

Professora – Seis tira dois fica quatro?

П – Чотири риби?

Professora - quatro peixinhos?

Diego: - риби. (*quatro*).

[...]

[Cena da aula observada e registrada em diário de campo em 20/10/2009].

Diego, nessa experiência, além dos conhecimentos de alfabetização, necessários para a sua iniciação no processo de leitura e escrita em língua portuguesa, também iniciou sua aprendizagem como falante dessa língua sem perder o contato com a sua língua materna. Para isso, a professora atuou como mediadora do processo de apropriação do conhecimento por Diego, interferindo e levando-o a construir o seu conhecimento, apoiado no seu domínio linguístico, a língua ucraniana.

O diálogo entre a professora e Diego, e entre eles e as demais crianças, constituía-se numa questão de identidade cultural e linguística. Para Maher (2007, p.89), “além das identidades e culturas não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas”. O fato de culturas e de línguas estarem constantemente interferindo, influenciando e modificando o processo de

alfabetização, visto nos fragmentos apresentados nesta tese, mostra como a professora precisava interagir com Diego, para que aprendesse a operar também matematicamente. Para isso, usava a sua língua materna e o português, o que tornava a escola não apenas o lugar do “biculturalismo, mas das interculturalidades” (MAHER, 2007, p. 89).

Situações dessa natureza se repetiram, durante o processo de alfabetização, mostrando a existência de comportamentos discursivos distintos; crianças e professora formaram matiz linguística português/ucraniano que os tornava singulares durante as interlocuções.

A seguir, trazemos outros exemplos em que Júlia iniciava a sua comunicação em português não só com a professora, mas também com os colegas. Como já dissemos, outras crianças da turma também falavam/compreendiam o ucraniano, o que de certa forma favorecia em alguns momentos as relações de aprendizagem do grupo. O processo aos poucos foi se instaurando na turma, tornou-a distinta, por não deixarem de falar/ouvir a língua materna (ucraniana). Mesmo que essa fosse uma situação específica, o diálogo entre as crianças e elas e a professora em ucraniano, em algumas situações particulares ocorria..

[Fragmento 61]

Júlia – Júlia vai catequese Moisés

Professora Clara - A Júlia também vai à catequese com o Moisés, ele é teu irmão?

П – Júlia також піде на катехизм з Мойсеєм, Мойсей є твій брат?

Júlia – Sim.

[...]

Professora - Aqui, Diego - bola – boneca – peteca

[[...]]

João – O meu ‘ta’ файне? (*bonito*).

П - Файне!

Professora – Diego faça pra ficar файне! (*bonito*).

П - Не є щоб робити скоро, бо буде паскудне.

Professora - Não é ‘pra’ fazer rápido que fica feio.

[...]

Júlia – Lá ‘cassa’ tem Ляля. (lá ‘cassa’ (casa) tem nenê).

Professora - E como a ‘mama’ (mãe) chama o nenê?

Júlia – Ляля. (*nenê*).

[Cena da aula e registrada em diário de campo - 27/ 10/2009]

Júlia, entre as atividades de escrita, conversava com a professora. Ela, com pouco conhecimento da língua portuguesa, ainda assim procurava se comunicar em português. Diego, ao contrário, raramente se comunicava oralmente em língua portuguesa ou ucraniana. As enunciações pela professora, em ucraniano, potencializam a compreensão de Júlia e Diego sobre o que era dito, pois ao entrarem em contato com as duas línguas simultaneamente, isso lhes permitia que fizessem associações das palavras e, por repetição, assimilavam os enunciados. Mas, no decorrer do ano, essa prática passou a ser mais moderada.

Diego raramente se dirigia à professora, no entanto, por volta do mês de outubro, já interagia com o grupo brincando, sorrindo, correndo fora da sala de aula. Em sala de aula, já expressava alegria, sorria quando os colegas falavam coisas engraçadas, quando assistiam a filmes e quando a professora contava histórias ou prometia alguma recompensa, que deixava a turma na expectativa. Externar que estava feliz em sala de aula expressa um avanço no seu processo de interação e socialização.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, toda criança é um interlocutor em potencial, desde que a ela seja dada a possibilidade de interagir social e culturalmente. Se considerarmos que para Bakhtin a interlocução não se dá tão somente pela palavra oral, mas por outras formas de linguagem, tais como menções, gestos, pausas, da esfera do não-verbal, então podemos dizer que Diego interagiu de algum modo e evoluía na sua aprendizagem. BAKHTIN (Volochinov) (1997) se refere ao locutor/ouvinte como aquele que tem a contra-palavra, que completa o texto dito pelo autor (outro) e, nesse sentido, Diego, ao interagir ao seu modo, completa o dito pelos demais durante os eventos de aprendizagem.

Buscamos compreender, nesta tese, como a professora desenvolvia o processo de alfabetização frente a um grupo de alunos falantes do ucraniano e do português e como se constituíam no decorrer desse processo. O grupo estudado (crianças e professora) possuía características identitárias, culturais e linguísticas que os diferenciava e os constituíam falantes das línguas portuguesa e ucraniana. César e Cavalcanti (2007), ao falar sobre biculturalismo, descrevem a situação de fala, identidade e cultura de professores índios de tribos do nordeste brasileiro, afirmando: “No processo de luta e afirmação dos seus direitos, os índios do nordeste brasileiro procuram realizar um trabalho discursivo de afirmar a sua indianidade [...] um discurso identitário que

é construído no confronto com o outro não-índio, e até, às vezes, com o próprio parente da Amazônia.” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 54).

Podemos dizer que semelhante situação acontece com os sujeitos de nossa pesquisa e podemos caracterizá-los como bi-culturais, para além de bilíngues. Limitar as características do grupo apenas a sua identidade linguística seria empobrecer a nossa discussão acerca do que representam em termos de capital cultural humano para os povos as diferenças, para a recuperação dos espaços étnicos em favor do pluriculturalismo que os move e que os constitui. Vimos, nesse grupo de crianças, o desejo inconsciente não só de manter a sua língua materna, mas de valorizá-la em seus usos, herança de uma cultura alicerçada num passado recente, que aos poucos poderá ser renovada à medida que na escola também ela seja mais praticada. A fala produzida pelas crianças na escola revelou a necessidade de um trabalho discursivo que não só incluía o conhecimento da língua ucraniana, como também a possibilidade de um maior entrosamento da comunidade com a escola e da escola com a comunidade.

A língua ucraniana, representada nos falares das crianças e da professora, pelo desempenho linguístico desses, apresentava a possibilidade de não se perder a identidade do grupo/comunidade. Assim, podemos considerá-la como mais uma a ser inserida no contexto da diversidade das línguas das minorias, reforçando a tese de que é preciso incluir cada vez mais as etnias cultural e sociolinguisticamente complexas, não apenas das comunidades indígenas e afrodescendentes, mas de outras etnias representativas do cenário nacional.

Perguntamos à professora de que modo a língua ucraniana poderia ser suporte para a alfabetização em língua portuguesa. A resposta veio na seguinte direção:

[Fragmento 62]

[...] Eu acredito que essa situação seria mais difícil pra mim e para as crianças se não houvesse uma língua em comum para que eles se comunicassem comigo. Se bem que aqui a gente usa a língua ucraniana só na oralidade, nada na escrita. A escrita é toda em português, mas é com certeza mais fácil começar assim, a criança sente mais confiança quando ela vê que a professora fala com ela. Daí pra frente é um processo de mediação mesmo. [Entrevista concedida pela professora à pesquisadora em 30/11/2009].

Defendemos a não limitação do uso da língua ucraniana nos primeiros anos de escolaridade e apenas como língua de instrução oral para facilitar o acesso à aprendizagem do português. O conhecimento linguístico, trazido pelos estudantes, poderia ser valorizado pela escola e a língua ucraniana estudada por todos que frequentam a escola, uma vez que é de domínio da quase totalidade das pessoas que vivem na comunidade. Em relação à professora falante/escrevente do ucraniano, ela poderia intensificar a sua ação docente e servir de interlocutor/mediador da cultura e da língua das crianças, iniciando gradativamente um trabalho pedagógico que reforçasse a alfabetização em língua portuguesa e, ao mesmo tempo, pudesse desenvolver o ensino da língua ucraniana na modalidade de leitura e escrita.

Entretanto, a situação não pode ser reduzida aos conhecimentos de um ou mais professores, de forma isolada. É preciso pensar em políticas de formação de professores para atuar em comunidades bilíngues. O ensino da língua portuguesa em situações como a aqui descrita ou naquelas em que os alunos são detentores de variedades linguísticas desprestigiadas requer dos professores alfabetizadores uma formação que lhes possibilite atender ao aluno na sua diversidade cultural e linguística. Para se efetivar esse tipo de ensino que leva em conta a diversidade é preciso, portanto, repensar as concepções de ensino e de língua em vigor, e domínios metodológicos necessários à aprendizagem de crianças bilíngues em processo de alfabetização. Essa cultura dos métodos chamados tradicionais, que ignora realidades como a que pesquisamos, precisa ser desconstruída para dar lugar a outro modo de ensinar crianças em contextos de bilinguismo.

É tarefa da escola e do professor reconhecer as diferenças culturais e linguísticas da comunidade escolar e seu entorno e proporcionar o ensino que leve em conta o uso de linguagens mais cuidadas e apropriadas para atender a essas diferenças.

As intervenções verbais do professor são fundamentais para ensinar e formar as crianças. No caso desta pesquisa, o conhecimento da língua ucraniana pela professora garantiu a aprendizagem, ainda que não na mesma proporção, para todas as crianças. A constatação é que os professores se sentem desamparados quando se defrontam com tais situações. Mesmo conhecendo a língua trazida pelas crianças, como no caso em estudo, não demonstram segurança para tratar o bilinguismo como algo “normal” no contexto da sala de aula.

Na turma pesquisada, como viemos relatando, no início das atividades de alfabetização, a fala ucraniana era mais frequente entre as

crianças e predominava na voz da professora. As crianças, em sala de aula, por sua vez, pouco falavam e quando falavam resumiam-se a períodos curtos em fala estritamente coloquial.

Ao final do ano, verificamos que as crianças continuavam com os mesmos conhecimentos linguísticos que tinham no início do processo de alfabetização, o que nos leva a refletir sobre o excerto dito por Bortoni-Ricardo:

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de eventos e em que regras ocorrem. De modo geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, que, como vimos, são realizados sem exigência de muita monitoração. (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 38).

Consideramos importante a afirmação de Bortoni-Ricardo (2004), embora ela se refira ao uso de regras não-padrão e à intervenção do professor para corrigir o seu uso inadequado, diferentemente do que ocorre no contexto desta pesquisa, na qual o que está em jogo é o uso de duas línguas diferentes. A autora se refere ao professor dizendo que este precisa estar atento e ser crítico às práticas e normas adotadas pela escola que desfavoreçam a aprendizagem dos alunos. Ainda, segundo, Bortoni-Ricardo (2004), é necessário colocar-se em defesa de um ensino e aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento autônomo da criança, partindo dos conhecimentos que elas têm, entre eles os linguísticos.

A variação linguística presente entre o grupo em estudo tem origem em uma mistura da língua materna ucraniana com a língua portuguesa. Nos eventos de oralidade, essa variação linguística tornava-se visível e pouco semelhante à língua padrão. Diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia de ensino deveria incluir procedimentos de identificação e conscientização. Porém, a identificação da diferença é muitas vezes prejudicada pelo desconhecimento que o professor tem a respeito daquela regra.

Na turma pesquisada, essas fronteiras pareciam invisíveis durante o processo de ensino, embora houvesse a intervenção da professora em raras situações. A alfabetização, por vezes, apoiava-se em textos escritos, lidos pela professora (histórias lidas/narradas) na cartilha

adotada pelo município que às vezes a professora usava para algumas atividades. Esses textos raras vezes se efetivavam em momentos significativos de interlocução. Eram escassos e curtos os comentários espontâneos sobre os textos apresentados, o padrão de interlocução era o de pergunta da professora e resposta curta e localizada pelos alunos, quando questionados. Os textos utilizados em sala de aula poderiam também ter subsidiado o ensino de outras formas de linguagem que possibilitassem o aprendizado monitorado da fala, o que não ocorreu.

Bortoni-Ricardo (2004) auxilia-nos na compreensão das razões pelas quais a variedade da língua usada pelas crianças era a mesma nos diferentes eventos de oralidade. Os modos de interlocução fora de sala de aula eram reiterados nos diálogos formais que envolviam a leitura e escrita de palavras, frases e expressões em sala de aula. As diferenças linguísticas poucas vezes foram levadas em conta no processo de alfabetizar as crianças que traziam bagagem linguística proveniente de sua condição de bilinguismo. Dava-se a naturalização de certo hibridismo, como se pôde constatar ao término da pesquisa. A situação causando uma sobreposição da língua portuguesa sobre a língua ucraniana e no apagamento do universo sociocultural ucraniano.

As crianças faziam uso de enunciados breves e quase sempre complementados pela professora. Elas não conseguiam protagonizar falas longas, argumentar e construir frases mais elaboradas. Geralmente, respondiam perguntas e, com raras exceções, algumas arriscavam contar alguns episódios, histórias do seu cotidiano. Os diálogos mantinham o estilo proposto nos livros didáticos, frases que faziam pouco sentido àquele universo cultural.

Da mesma maneira que o desenvolvimento da linguagem ia se dando nessas interlocuções fragmentadas, o domínio do código escrito seguia o mesmo percurso. Para que as crianças reconhecessem a escrita de seus nomes, a professora usou os crachás com letras grandes para que elas os identificassem e, aos poucos, foi explorando essa escrita. Após alguns dias, quase todos escreviam o próprio nome, de alguns colegas e de pessoas da família, porém de forma descontextualizada, escreviam por escrever. Tradução das expressões, pela professora, isoladamente. As expressões ucranianas que brotavam nas falas eram traduzidas de modo isolado pela professora, assim como do português para o ucraniano para se fazer entender por Diego e Júlia. Essa situação perpassou todo o trabalho pedagógico pela mediação fragmentada no processo de ensino e aprendizagem.

Reafirmamos que, no caso estudado, a professora, sendo bilingue, filha de descendentes de ucranianos, conhecedora das duas línguas, tinha condição de poder interagir com todas as crianças da turma, porém a falta de formação pedagógica para trabalhar em contexto de bilinguismo dificultou-lhe o exercício da docência de modo a alcançar plenamente os objetivos do processo de alfabetização.

As práticas interativas produzidas no âmbito escolar têm sido objeto de estudo de várias áreas de conhecimento, da pedagogia, da linguística, da psicologia, da sociologia, da filosofia. Em cada domínio, a expectativa de entendimento parece voltar-se à observação dos diferentes sentidos que constituem as interações, que se estabelecem entre as pessoas ou que as engendram, denunciam e revelam. Em relação à escola, espera-se que a qualidade das interações tenha a ver, de alguma maneira, com os seus limites e alcances enquanto instituição na/prática social.

7.1 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA ALFABETIZADORA

A professora do grupo em estudo é formada em Pedagogia, formação voltada para o ensino monolíngue, como ocorre na maioria dos cursos nas universidades brasileiras. Seus depoimentos revelam a formação não voltada para atuar como educador-alfabetizador em escola que recebe crianças de etnias e, conseqüentemente, de línguas diferentes.

[Fragmento 63]

[...] No Magistério, a gente não teve nenhuma formação, mas depois quando a gente ia fazer estágio nas escolas do interior, a gente sabia que ia encontrar o bilinguismo. [...] Ao chegar, a gente já ouvia as crianças falando ucraniano, as crianças falavam em ucraniano, mas só na parte do estágio que a gente teve contato com o bilinguismo, mas durante o curso não tivemos nenhuma formação para alfabetizar em ucraniano. [Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/ 2009].

A fala da professora denuncia a fragilidade dos programas de formação de professores, principalmente na região em estudo, que não contemplam as demandas da comunidade, cuja língua materna, costumes e valores pedem práticas de alfabetização diferenciadas.

A professora, diante da exigência de alfabetizar por meio de ensino de conteúdos programáticos assentados no monolingüismo

português, pouco considerava o repertório de fala e outras necessidades do grupo de alunos, muito embora soubesse que era representativo o número de crianças que se comunicavam nas duas línguas e, ainda, duas delas apenas no ucraniano. Para a professora, constituía um problema ensinar àquelas crianças cuja língua materna não era o português, desde que tivesse formação pedagógica para isso, o que não recebeu em nenhum dos cursos que fez.

[Fragmento 64]

[...] No curso de Pedagogia, não tive formação nenhuma a esse respeito, [...] não teve nenhum momento, nenhuma situação em especial durante todos os anos, que levasse em consideração o bilinguismo das comunidades e escolas daqui. Eu fiz o estágio aqui na escola, e tive contato com as crianças que falavam ucraniano, mas o meu projeto de estágio era de aplicar a língua portuguesa em todas as atividades. Isso foi em 2005, porque eu terminei o curso em 2007, acho que foi nesta época. [Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009].

A falta de conhecimento metodológico, para agir em situações peculiares como a que estamos apresentando, fez com que se perdessem momentos preciosos, durante o ano escolar, para concretizar a principal função da escola, promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, independentemente da sua cultura, língua ou qualquer outro aspecto.

Desde o final dos anos 1960, pesquisadores ligados à etnografia da comunicação – Dell Hymes, Susan Philips, John Gumpesz, Fred Erickson, e outros, identificaram no interior da própria escola um fator que desempenhava papel importante no rendimento escolar e no ânimo dos alunos provenientes de grupos minoritários. Tal fator consistia na diferença no estilo de comunicação entre o professor e alunos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 135).

Os estudos citados por Bortoni-Ricardo (2005) apontam que o estilo de comunicação entre professores e alunos é um aspecto importante no rendimento das crianças. Dessa forma, evidencia-se que as questões culturais, especialmente os modos de comunicação praticados pela família e pela comunidade podem se chocar com o que a

criança passa a viver quando ingressa na escola. Nesse aspecto, sobre a comunicação entre a professora e seus alunos na presente pesquisa, podemos dizer que havia comunicação interétnica, embora quanto aos efeitos no processo de alfabetização pouco se pudesse observar, pois ela ocorria somente em língua portuguesa.

O processo de formação de professores, no contexto da comunidade minoritária ucraniana, teve algumas iniciativas na perspectiva de português-ucraniano, como vimos no primeiro capítulo desta tese, mas, à medida que o tempo foi passando, houve uma gradativa perda desse espaço de formação. Porém, à época os cursos de formação se destinavam prioritariamente àqueles professores que ensinavam no ensino de 2º grau, como era denominado o Ensino Médio.

Assim falou a professora:

[Fragmento 65]

[...] Quando eu fazia Pedagogia eu já trabalhava na outra escola, eu já tinha contato com crianças bilíngues, então eu já aplicava o que eu sabia do ucraniano quando era necessário. Mas isso era da minha formação do ucraniano por ser descendente e pela formação que tive no colégio interno, mas na Pedagogia mesmo, nada, nada, nada. [...] O curso não previa, não contemplava essa necessidade de uma formação para ensinar crianças bilíngues, falantes das duas línguas. [Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/ 2009].

Conforme Cavalcanti (2001):

O cenário brasileiro já começou a mudar, pois não há mais como negar a existência dos contextos bilíngues de minorias e, gradativamente, as pesquisas realizadas nestes locais vêm comprovando isso. De acordo com pesquisas existentes, das regiões brasileiras, os grupos nativos (índios), têm merecido maior atenção por parte de linguistas, sociolinguistas, antropólogos e sociólogos, pesquisadores, como por exemplo, Resende (1992), Ferreira (1992), Grillo Guimarães (1996), Taukane (1999). (CAVALCANTI, 2001, p. 387).

Essas pesquisas citadas pela autora não só mostram, mas também se dedicam a acompanhar e atuar na formação de educadores para o

ensino bi/multilíngue, questão que vem avançando lentamente no Brasil. No entanto, propostas dessa natureza são ainda pouco vistas em comunidades, dentre as quais destacamos a de descendentes de eslavos no Brasil e, em específico, os descendentes de ucranianos. Esses, ao chegarem à escola, sofrem gradativo e contínuo afastamento da língua materna, ucraniana, embora o processo seja lento. A cada ano que a criança passa na escola, menos ela fala a sua língua de origem. Isso vem contribuir para o apagamento da cultura linguística que permanece viva fora da escola – o chamado bilinguismo de subtração.

Como vimos nas comunidades índias, à medida que é dada ênfase para a instalação de programas para atender às diferentes formações linguísticas dessas populações, o processo de formação do educador também é garantido, para que ele se torne um bilíngue falante escrevente da sua língua nativa e da língua portuguesa e saiba alfabetizar nas duas línguas. Geralmente, esse professor é alguém da comunidade que estuda e aperfeiçoa o seu conhecimento nas duas línguas.

Voltando ao caso do nosso estudo, a professora não teve formação para alfabetizar crianças em situação de bilinguismo e não conhecia uma metodologia que visasse a atender a esses alunos, assim como ocorre de maneira geral nas escolas brasileiras. Os conhecimentos nos quais a professora se apoiava para criar a sua própria metodologia para alfabetizar tinham origem na sua descendência ucraniana e na sua formação escolar em colégio que ensinava em português e ucraniano.

[Fragmento 66]

Então, como eu já disse, eu falava só ucraniano antes de entrar na escola, fui aprender mesmo o português na escola, aprendi a falar com os meus pais o ucraniano e falo com eles até hoje. Aprendi a escrever, a bordar, a cantar, isto foi lá no internato. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Retomando o processo de alfabetização de Diego e Júlia, observamos, com o passar do tempo, que falavam pouco a língua portuguesa, porém compreendiam-na e participavam na medida do possível em sala de aula, mesmo assim não atingindo os objetivos traçados pela escola, segundo os resultados da avaliação escolar daquele ano. As crianças aprenderam conhecimentos em língua portuguesa na convivência com seus pares e com a mediação da professora. Isso, no entanto, não foi considerado pela escola, que previa um tempo

determinado para a alfabetização sem considerar quem eram os sujeitos desse processo de alfabetização. O grave nessa situação é que isso vem se repetindo ao longo dos anos, como relatado pela professora na entrevista.

[Fragmento 67]

Não é só agora, em 2009, que apareceram crianças que só falam ucraniano ou as duas línguas. Aquelas professoras que como eu trabalham com pré, 1º ano, crianças que vêm de várias comunidades, a professora Helena⁵⁸ sabe, ela foi professora de 1ª série muito tempo, e todo ano aparece, nós temos muitas crianças nesta condição. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Como já dissemos, o que possibilitou à professora dar conta, em parte, das situações com as quais se defrontou em sala de aula, foram suas vivências e os conhecimentos internalizados ao longo da sua vida. A metodologia, por ela utilizada, tomando a língua ucraniana, em algumas situações, como instrumento de interação, valorizou de certo modo a identidade de seus alunos e favoreceu certa aprendizagem inerente à alfabetização, embora aquelas crianças (Diego e Júlia) tenham sido reprovadas no ano escolar. Foi o domínio da língua portuguesa que assegurou aos demais a promoção para o ano seguinte de escolaridade.

Subjacente às palavras da professora, estava implícita a insatisfação com a sua formação acadêmica. Os saberes das experiências das crianças, vindos da sua cultura, estavam a exigir dos educadores novas práticas, novas subjetividades, para ensiná-las no mundo contemporâneo, sobretudo àquelas que herdaram a cultura da língua,

⁵⁸ Helena – “Eu nem sei como eu alfabetizei, tinha crianças que não falavam nenhuma palavra em português, demoravam um pouco, eles precisavam aprender português primeiro e enquanto isso passava o ano, muitos demoravam dois, três anos para se alfabetizar, por que a gente não tinha uma formação, um método para alfabetizar aquelas crianças. [...]. Até uns seis sete anos atrás apareciam aqui muitos alunos que não falavam nada em português, agora já é bem menos, mas todos os anos chegam as crianças que falam só a língua ucraniana que aprenderam com os pais e avós”. (Depoimento concedido à pesquisadora pela professora Helena em 30/11/2009, citada pela professora Clara, e que atua na mesma escola).

preservada pelos seus antecedentes. Nesse sentido, a língua é parte integrante da constituição, tanto das crianças quanto da professora.

A professora Clara, de algum modo, com seus alunos, protagonizou um processo de alfabetização que fugiu à regra dos padrões formais de ensino, pois ela tomava como referência as suas aprendizagens, os saberes de sua vivência e as experiências de seus alunos, como ponto de partida para ensinar. Porém, em outras situações, na eminência de ser cobrada pela forma de atuar em sala de aula e não fugir ao propósito das metodologias nas quais se apoiava, abria mão daquilo que poderia ter sido mais profícuo para a aprendizagem de seus alunos.

[Fragmento 68]

Agora já não é tanto, mas a gente se sente sem saber o que fazer... A gente não tem formação nenhuma, a gente trabalha com aquilo que a gente vê que dá certo. Eu preparo uma aula e se vejo na sala que funcionou, que a criança conseguiu entender... aprendeu... Consegui interagir, se comunicar, daí eu vou pra frente, mas eu não sei se é o certo, se não é, eu vou adequando, quando é preciso falo ucraniano com aqueles que não sabem certas palavras em português, vou traduzindo e é assim que eu faço para que todos aprendam o que está sendo trabalhado. [Entrevista concedida à pesquisadora em 30/11/2009].

No seu depoimento, a professora chamou para si a responsabilidade pelo processo de alfabetizar as crianças. Ela explicou que tomava a aula do dia anterior como referência para aplicar o que deu certo. O domínio da língua ucraniana por ela possibilitou não excluir nenhuma criança do processo de ensino-aprendizagem, embora duas delas tenham sido retidas na mesma série ao final do ano. Ela, intuitivamente, desenvolvia uma metodologia própria para garantir, de alguma forma, o sucesso das crianças na aprendizagem, sem alijá-las totalmente do seu contexto linguístico.

Diante do que presenciamos, entendemos que a retenção daquelas crianças no primeiro ano se deu mais pela limitação e controle que a escola tem sobre o processo de alfabetização, do que pela falta de uma ação pedagógica contínua da professora, pois, ao final do ano letivo, é esperado das crianças que saibam ler com compreensão e produzir pequenos textos orais e escritos. Quanto às crianças, o que aprenderam de leitura e escrita tem a ver com o modo de a professora articular e organizar as práticas pedagógicas de sala de aula apoiada no seu

percurso individual de formação. A sua identidade linguística, falante de duas línguas, portuguesa e ucraniana, aproximou-a mais da realidade de seus alunos.

O relato abaixo, no qual a professora manifesta-se como sujeito falante do ucraniano, é ilustrativo do quanto a manutenção dessa língua ucraniana mostra-se relevante para as pessoas que a têm como língua materna:

[Fragmento 69]

[...] meu marido não fala, mas a minha sogra fala então a gente não fala tudo em ucraniano, mas dependendo do momento a gente mistura, falamos o português e ucraniano. Com ela, eu converso nas duas línguas, aí quando vamos à casa da minha mãe, que eu vou toda semana, daí nós conversamos só ucraniano. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

A professora repete, na escola, o modo de agir em família, com aquelas pessoas que falam o ucraniano. Ela nos contou que é uma necessidade intrínseca de as pessoas dialogarem com os familiares na língua ucraniana, pois lhes parece que a comunicação se torna mais verdadeira:

[Fragmento 70]

Quando os meus irmãos que moram em Curitiba, quando eles vêm ou quando a gente fala por telefone, que a gente fala toda semana, com eles também, falamos em ucraniano, a gente começa falar em português, mas quando vemos mudamos para o ucraniano. [...] A gente sente saudade e sem perceber mudamos para o ucraniano, parece que ficamos mais próximos... Mais família... sei lá. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Na escola, como falante do ucraniano, compartilhava com outras colegas professoras essa língua. Em momentos esporádicos e oportunos (hora do recreio, intervalos de aulas, início e término das aulas e em outros espaços onde as professoras se encontram), usavam-na na comunicação cotidiana.

[Fragmento 71]

[...] aqui na escola tem também as colegas professoras que falam, tem a Zenóbia, a Bernadete, a Helena, que falam então, de vez em

quando a gente fala em ucraniano. [...] O padre raramente reza alguma coisa em português, eu frequento a Igreja Católica Ucraniana e lá é quase tudo em ucraniano, os cantos, as irmãs ensaiam aqui na escola com as crianças. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

A professora comparou a situação de falantes monolíngues das crianças com a própria experiência, dizendo que quando pequena teve que se afastar da sua família e da comunidade para se alfabetizar em ucraniano e em português. Ela conserva a sua identidade ucraniana e faz uso da língua, não só para dialogar com a família e com os colegas de profissão, mas, sobretudo, em momentos importantes para a docência.

[Fragmento 72]

Na sala de aula com as crianças eu falo bastante, intercalo as duas línguas. Como você vê tem os que não sabem o português, e aqueles que sempre falam palavras em ucraniano porque em casa só aprenderam assim. [...] Como eu já contei das dificuldades para vir para esta escola me alfabetizar, então como fui morar no internato (colégio interno) eu era muito pequena, sempre com a mãe, então eu chorava muito no começo, não queria ficar, queria a minha mãe, filha única menina, só tinha irmãos mais velhos, eu sentia muita falta da minha mãe, mas tive que ficar. Então fui alfabetizada em duas línguas, numa escola de língua portuguesa e no internato, ucraniano. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

A nossa percepção sobre o dito pela professora nos remete ao pensamento de Benjamim (1985), quando fala das memórias vivas dos sujeitos. Consideramos um belo exemplo, neste caso, as experiências trazidas pela professora da sua infância e do início da sua alfabetização. Ela (re)significa a sua trajetória de vida em família, a sua estadia no colégio interno, onde se alfabetizou não só em português, mas também em ucraniano. Faz alusão a sua vida na infância para justificar o seu procedimento em sala de aula como alfabetizadora de crianças bilíngues. Consideramos que as suas experiências vicárias vindas da sua formação escolar contribuíram em muito para a prática metodológica que ela desenvolve ainda hoje e que tem suas raízes na sua experiência de vida.

[Fragmento 73]

Quando eu vim para essa escola eu acho que foi tranquilo, por que nesta escola, era uma irmã que dava aula, e essa irmã, ela falava as duas línguas com os meus “coleguinhas” as outras crianças não vinham falando só o português, a maioria, só falava o ucraniano e a irmã, ela sabia as duas línguas e falava uma e outra e ajudava a gente, e quem não sabia o português. A gente ia aprendendo e continuava falando ucraniano, e no final sabia as duas línguas. A Irmã (professora) falava o ucraniano e traduzia para o português e ia intercalando. Mas como todos nós éramos ucranianos e a Irmã falava bem, ela lidava bem com a situação, já era uma professora experiente, dava catequese, ela sabia trabalhar conosco. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

O processo de alfabetização pelo qual a professora passou e que possibilitou sua alfabetização decorreu da compreensão e da importância das duas línguas nos contextos com os quais interagia, sem que uma ou outra fosse menosprezada.

[Fragmento 74]

Por sermos ucranianos, a irmã, ela mediava a alfabetização em português sem deixar de lado o ucraniano. [...] A minha catequese também foi no colégio, foi em ucraniano, passei a primeira comunhão lá, éramos sete meninas, a catequista preparou a gente e fizemos a primeira comunhão na capela do internato, os pais não estavam presentes no dia da primeira comunhão. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

O relato da professora recupera as suas memórias da infância, trazendo à tona como foi a sua trajetória de formação na escola e também na religião. Esses são elementos importantes que marcaram a sua vida, constituindo a sua identidade. Para alfabetizar, ela se espelha na professora que a alfabetizou, pois sabe que tem em comum com seus alunos a língua e a história.

7.1.1 Escolhas metodológicas para alfabetizar

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostrar ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONIRICARDO, 2004, p. 38).

Certo é que existem forças sociais bastante fortes que levam ao apagamento das línguas de imigração e no reforço de um ensino monolíngue, mesmo em comunidades de imigração, especialmente porque os currículos escolares são assim organizados.

Analisamos, neste capítulo, a relação professora-alunos em processo de alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa, como reiteradas vezes mencionado, foi o de compreender os fios que tecem esse processo em contexto bilíngue e como os partícipes nele se envolviam. No decorrer de toda a etapa de investigação, a professora manifestou-se preocupada com as crianças que alfabetizava. Ela procurava mediar, interagir e dialogar, sempre que sentia ser necessário, usando, quando não havia outra alternativa, a língua ucraniana, língua materna de praticamente todo o grupo, com exceção de apenas uma criança (Carlos), falante monolíngue do português.

[Fragmento 75]

Eu acho que é através do diálogo, a gente se comunica e vê como a criança responde, e daí a gente vai interagindo nas duas línguas, traduzindo e dizendo em português o que ela sabe em ucraniano, a gente vai negociando pra ela se alfabetizar, vai falando as letrinhas, as palavrinhas, os outros que sabem ajudam. Eu não vou deixar de falar o ucraniano quando precisa, com aquelas crianças, “só porque dizem que não pode, porque na escola não se usa o ucraniano”, não, eu vou vendo a necessidade dela e vou trabalhando com as duas [línguas], mas o que mais se usa é o português, porque a alfabetização é em português. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Diante dessa afirmação da professora, indagamos sobre os fatores que intervêm na sua escolha metodológica e na sua prática de

alfabetizadora nesse contexto. Conforme vimos nos seus depoimentos e observamos durante as aulas, em algumas situações, na abordagem de determinados conteúdos, apareciam palavras e expressões ditas pelas crianças na língua ucraniana. Outras vezes, não sabiam determinadas palavras em português, então as pronunciavam na sua língua materna. Nessas situações, a professora falava as palavras e seu significado em português, para que as crianças as incorporassem ao seu vocabulário.

Dessa forma, ao mediar o processo ensino-aprendizagem a partir da língua de uso na comunidade, o ucraniano, a professora percebia ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua portuguesa, inatingível para alguns por um bom período do ano letivo. Com essa estratégia, os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não só aprenderam apenas novos significados e a reproduzi-los, mas outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargaram provavelmente as suas possibilidades de entendimento do mundo – no caso das crianças estudadas, ampliando o seu vocabulário. Sobretudo àqueles alunos que eram bilíngues, era-lhes possibilitado refletir e escolher a língua que queriam usar para interagir em determinados momentos da aula, pela abertura dada pela professora, no papel que procurava desempenhar como mediadora entre os alunos e o conhecimento a ser aprendido e, entre as línguas em jogo na comunicação do grupo. Em contrapartida, a professora, na maioria das vezes, acolhia os seus discursos e fazia disso a ponte da aprendizagem para alfabetizar em língua portuguesa.

[Fragmento 76]

Eu trago objetos para a sala para formar as palavras, para alfabetizar e muitas vezes as crianças, quando eu mostro o objeto, elas dizem o nome em ucraniano. Daí eu não posso dizer que está errado, naquele momento eu tenho que trabalhar com as duas línguas, não tem como ignorar. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

O processo de interlocução era valorizado não na perspectiva do conteúdo pelo conteúdo, mas da linguagem constitutiva do sujeito. Para isso, a professora trabalhava o significado da palavra oral em ucraniano e ao mesmo tempo a escrita e o significado em português, seguindo a orientação da escola, cuja alfabetização era monolíngue - português. Diariamente, apareciam novas situações em que era preciso colocar em contato as duas línguas, embora a intenção metodológica fosse

alfabetizar apenas em língua portuguesa. Mesmo que na sua totalidade o processo de ensino se caracterizasse como monológico, conforme discutido em diferentes momentos desta tese, a professora, na entrevista, reforçou a importância da comunicação em ucraniano:

[Fragmento 77]

A língua ucraniana nesta turma está presente diariamente, ela faz parte da abordagem que faço dos conteúdos da alfabetização. Não tem como não considerar o ucraniano que eles sabem e falam na sala, até por que tem a Júlia e o Diego que se não fosse falar com eles desde o começo em ucraniano, não teria como eu me comunicar com eles, [...] agora eles já falam um pouco o português, a Júlia mais, o Diego menos, mas ele sabe, ele é menos falante que a Júlia. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Quando a professora falava sobre Júlia e Diego, ela estava de certa forma atenta ao desenvolvimento de ambos, pois intuitivamente continuava a alfabetizar acreditando fazer tudo o que estava ao seu alcance, mediando à aprendizagem, estabelecendo com elas, principalmente com Júlia e Diego, uma interlocução em língua ucraniana para que também aprendessem a língua portuguesa, e com os demais, nas duas línguas, na medida da necessidade. A professora, em diferentes momentos, destacou a condição de dificuldade que visualizava na alfabetização de Júlia e Diego, pelo fato de não serem falantes do português. Em vários trechos da entrevista, atribuiu ao seu domínio da língua ucraniana a condição de envolvê-los no processo:

[Fragmento 78]

É a maneira que eu uso para alfabetizar, porque se a criança não se comunica em português e a outra não se comunica em ucraniano, para o diálogo e a interação eu preciso fazer essa ‘tradução’, para que todos compreendam e não se sintam discriminados e que a aprendizagem mesmo que mais lenta, ela vai acontecendo, eu vejo que todos têm a oportunidade de aprender e de se comunicar. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Todavia, até então, a professora pareceu não entender a razão das dificuldades, no processo de alfabetização, dos alunos monolíngues ucraniano (Júlia e Diego), reprovados naquele ano letivo. Não evidenciou a percepção de que, mais do que o conhecimento da língua

materna do grupo, precisava pensar no processo de alfabetização que atendesse a condição de sujeitos “estrangeiros” à língua de alfabetização na escola. As escolhas metodológicas da professora possibilitavam, em algumas situações, que a maioria das crianças participasse das interlocuções, porém em processo de oralidade não comum para uma turma de alfabetização.

O processo de ensino e aprendizagem, quando mediado pela língua ucraniana, envolvia de modo mais efetivo aquelas crianças cuja língua materna era o ucraniano. Se tal ocorresse com mais intensidade, o ensino da língua portuguesa provavelmente teria sido mais sucedido, como revela a professora no trecho a seguir:

[Fragmento 79]

O ucraniano é uma segunda língua na escola, já em casa para muitos é a língua materna. Na escola, é usado informalmente todos os dias fora e dentro da sala de aula, isso é certo. Eu mesmo preciso diariamente usar o ucraniano com algumas crianças, uns dias mais outros menos, mas sempre preciso recorrer ao ucraniano oral para ensinar, porque eu não acho errado ela (a criança) perguntar alguma coisa em ucraniano, ou responder em ucraniano, ou eu responder em ucraniano, porque sempre a gente mostra como é em português. Não acho errado, eu acredito que é bom por que ela vai aprender a valorizar as duas línguas. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Como o fez em diferentes momentos da entrevista e evidenciou na sua atuação em sala de aula, a professora reconheceu novamente, no fragmento que segue abaixo, o papel da língua ucraniana na comunidade:

[Fragmento 80]

Eu acredito que muitos professores são ucranianos e não comentam, mas a gente sabe que eles não perdem a oportunidade para falar ucraniano com aqueles alunos que sabem. [...] Aqui na escola sempre acontece alguma celebração, ou atividade cívica, mesmo nas datas comemorativas sempre tem alguma atividade em ucraniano. [Entrevista concedida pela professora à pesquisadora em 30/11/2009].

Presenciamos essa realidade algumas vezes durante o ano letivo e inclusive dela participamos como ouvintes. Também presenciamos

eventos em que as professoras falavam entre si ou com as crianças que as procuravam, na sala dos professores, em ucraniano. Consequentemente é na língua e não por meio dela que percebemos e entendemos a realidade, que percebemos e significamos o mundo à nossa volta.

Buscamos compreender as atitudes da professora em relação na prática pedagógica adotada para as aulas de alfabetização em língua portuguesa, tendo a língua ucraniana como mediadora. Sempre que precisou se dirigir àquelas crianças que não falavam a língua portuguesa, ela trazia as duas línguas para o contexto conversacional, alternando ambas, para que as crianças não deixassem de falar a língua materna e, ao mesmo tempo, se apropriassem da língua portuguesa. O contato oral com as duas línguas, a nosso ver, poderia ter sido usado, com mais ênfase, como possibilidade para uma alfabetização intercultural. Em um contexto de bilinguismo tão intenso como este, como diz Bortolotto (1998), as experiências que as crianças trazem para o espaço de sala da aula é que dão legitimidade e garantem a identidade linguística e cultural durante o processo de alfabetização.

A cena transcrita abaixo revela momentos dessa interlocução:

[Fragmento 81]

Professora - Vou entregar a folhinha só para quem está sentado.

П. - Юлія, сідай бо не одержиш картки!

Professora - Júlia pinta a letrinha ‘A’ pinta só a letrinha ‘A’ de azul.

П. - Юлія, малюй букву (А), тільки букву (А) синім кольором.

Professora - Olha aqui, a letrinha ‘E’ de vermelho.

Professora - Que cor que é esta, João? João - червона (vermelho).

Professora - Diego que cor é essa? pega o lápis vermelho e mostra para a professora.

Ele diz: - Червона (*vermelho*).

Pedro- Червона (*vermelho*).

Diego não repete e continua pintando.

A professora se aproxima de Júlia e diz: - ‘E’ de elefante, Júlia!

Professora – Vamos, Diego, pega Червона (*vermelho*) e pinta aqui, aqui.

П. – Ходімо, Дієго, візьми червоний кольор і помалюй тут, тут.

Professora - Diego pega o lápis e pinta de vermelho.

A professora mostrou onde estava a letra ‘E’.

Professora Clara - Que letrinha é essa? Ele responde em ucraniano.

Diego - Це тая буква “Е”.

Diego - A letra “E”

[Cena observada em sala de aula, em 30/03/2009].

Outras crianças se interessaram em participar da atividade relatada interagindo não só com a professora, mas com os colegas. Na concretização desse evento, compreendemos que, ao participarem da atividade, sentiam-se responsáveis, assumindo a autoria do que diziam e, na interação face a face, a aprendizagem acontecia. Entendemos, portanto, a partir do que acabamos de apresentar no fragmento, que é possível uma criança usar duas línguas e se alfabetizar em ambas. Para isso, basta estarem imersas em um processo pedagógico que favoreça a presença das línguas.

[Fragmento 82]

Professora - Vamos continuar aqui fazendo o círculo ao redor das palavrinhas, na linha um, na linha dois, a professora colocou o número é só fazer em cada linha.

П. - Ходімо продовжувати тут роблячи коло (сіркуло), навколо слів, на лінії ум, на лінії доіс, а професорка поставила нумер, а тепер тільки зробити на кожній лінії.

Professora Clara – Júlia achou; sabe onde é pra fazer o círculo?

П. –Юлія, ти знайшла, знаєш де треба робити коло (сіркуло)?

Júlia – Здибала. (Encontrei).

Professora - Vão numerar as linhas de 1 a 10, depois vão circular as palavrinhas.

Professora - Na primeira linha oi - oi - oi. Na segunda linha circular ia - ia. Na terceira linha vamos circular: - au - au - au.

Professora - Júlia, número cinco, coloque o dedinho. O que ‘ta’ escrito aqui?

П. – Júlia, нумеро сінько, постав пальчик. Що є написано тут?

Júlia – Тут я, я, я. (au – au- au).

Professora - Aqui, Júlia, ia - ia - ia

...

Carla - Professora a Júlia só ta riscando o meu caderno.

Professora - Júlia, pinta no seu desenho, senta e faça o seu!

П. - Юлія, малюй свій рисунок (дизиньо), сідай і роби свій!

П. - ідай і роби свій!

Professora – senta faça o seu.

[Cena da aula observada em 30/03/2009].

Após alguns meses de aula, percebemos que havia uma maior participação das crianças nas atividades de oralidade, tanto em diálogos com a professora como entre si. Perguntavam, emitiam opiniões, contavam fatos do seu cotidiano. Apenas Júlia e Diego mostravam-se distantes da fala fluente em português. Embora se relacionassem bem com os colegas, andando pela sala, apontando lápis para eles e sempre tentando participar, Júlia falava somente quando a professora lhe fazia alguma pergunta. Suas respostas na maioria das vezes eram monossilábicas. Diego e Júlia participavam das atividades coletivas, mas pouco oralmente, o que certamente prejudicou o desempenho na alfabetização, segundo os critérios da escola.

No fragmento abaixo, a professora, ao desenvolver atividades sobre a semana da Pátria, mostrou alguns símbolos, dentre eles a bandeira do Brasil. Procurava contextualizar a conversa para propiciar que as crianças participassem daquele evento, respondendo ao que perguntava. A professora induzia a resposta:

[Fragmento 83]

Professora - Lá no caderninho vocês ganharam um carimbo do quê?

C – ‘bandera!’

Professora Clara - É a bandeira do....

C – Brasil!

As crianças responderam se limitando a falar sobre as cores da bandeira do Brasil. Em seguida, a professora falou sobre o significado das cores da bandeira do Brasil, as crianças deveriam nomeá-las em ucraniano para que Júlia e Diego compreendessem.

[...]

Professora Clara - Agora vão pintar a bandeira do Brasil usando as cores certas. Olhem nesta que está aqui no quadro e vão pintar bem bonito!

Professora Clara - Quais são as cores, mesmo?

Carla – amarelo, verde e azul.

Paula – e branco.

Professora Clara - Como são essas cores em ucraniano? Vou mostrar e vocês falam:

Classe - Білий

Classe- Branco.

Classe - Зелений

Professora Clara/Classe - Verde.

Classe - Жовтий.

Professora Clara - Amarelo

Classe - Синій

Professora Clara - Azul.

[[...]]

Professora Clara - Agora cada um vai pintar a sua bandeira!

[Cena da aula observada em 30/09/2009].

As crianças, mesmo chamadas a participar como respondentes, não extrapolavam essa sua condição. Aquelas falantes do português, em atividades como essa, apenas participavam como sujeitos reprodutores do discurso, pois eram quase sempre induzidas a darem as respostas esperadas pela professora, como se observa no diálogo abaixo:

[Fragmento 84]

Professora Clara - Agora vamos escrever uma frase sobre a bandeira, mas antes quero que falem sobre ela.

Roberto – A ‘bandera’ é ‘bunita’!

Carla – A bandera é do Brasil.

André – A bandeira é grande!

Artur – A bandeira é feia.

Professora Clara - Você acha a bandeira feia, Artur?

Artur – ‘nom’.

João – Professora escreve isso ‘pra nós copiá’.

Professora Clara - Vou escrever todas as frases e vocês escolhem aquelas que querem copiar!

[Cena da aula observada em 30/09/2009].

A professora escreveu as frases no quadro negro, em caixa alta, e as crianças copiaram. Ela passava nas carteiras auxiliando a turma.

Professora Clara - Preste atenção, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto.

Professora Clara – Júlia, *сідай (sente)!* Hoje ‘ta’ muito ‘passeadeira’, não para na carteira ‘né’, Júlia!

Júlia, a partir da sua condição de escrevente, esboçou algo, indicando ter copiado do quadro negro as frases escritas pela professora. Ela me mostrou e perguntou:

[Fragmento 85]

Júlia - Que ‘tá scrito’?

Eu li para ela: - A bandeira é bonita!

[Cena da aula observada em 30/03/2009].

Júlia fez a leitura como se tivesse copiado várias frases. Ela repetiu três vezes a mesma frase: - ‘Bandera muto punita’. Era a primeira frase da lista escrita no quadro negro pela professora e copiada por Júlia. Na leitura, a pronúncia era de uma criança que estava se familiarizando com o som das palavras em português. Mesmo assim, ela se esforçou para falar:

[Fragmento 86]

- ‘Pantera muto punita’.

- ‘Pantera muto punita’.

- ‘Pantera muto punita’.

[Cena da aula observada em 30/03/2009].

O objetivo da atividade era fazer com que as crianças se apropriassem da escrita e, para isso, a professora limitou-se à escrita de frases isoladas e à repetição de diversas palavras comuns à mesma frase. Ela iniciou com alguns questionamentos acerca do tema “bandeira”. Após essa breve conversa, partiu para a escrita das frases ditas pelas crianças e refeitas por ela no quadro. À medida que as crianças copiavam, conferia a ortografia no caderno, dando ênfase à escrita ortograficamente correta, sem comentar o sentido que poderiam atribuir à cada frase, ou seja, ao processo de reconstrução coletiva.

O procedimento adotado pela professora de acompanhar e auxiliar individualmente cada criança na sua escrita mostrava uma atitude pedagógica necessária, uma vez que se encontravam no processo inicial de alfabetização. Por outro lado, entendemos que seria mais importante dedicar um tempo maior para que refletissem e construíssem a escrita a partir dos conhecimentos prévios e, também, advindos daqueles com que entraram em contato em eventos anteriores à alfabetização, dando vazão à construção de um texto oral, com sentido para as crianças, antecedendo a escrita, para torná-la significativa. Com ênfase na repetição mecânica das letras e palavras e no exercício da cópia, acentuou a forma dissociada e descontextualizada de ensinar/alfabetizar, nos moldes tradicionais das cartilhas.

A seguir, temos um exemplo de como a professora dava ênfase ao ditado. Ela selecionou algumas figuras de animais, alimentos e objetos familiares às crianças para dar continuidade ao processo de escrita/leitura. Essa foi uma das práticas usadas para ensinar as crianças a grafar novas palavras. Observamos que a atividade conversacional necessária para a contextualização das palavras e frases não foi enfatizada no processo de ensino e aprendizagem.

[Fragmento 87]

Professora Clara - Vamos ler lá em cima: - di ta do

Classe – DI TA DO

Professora Clara - O primeiro desenho é um?

Classe – Rato

Professora Clara - Rato, como é rato em ucraniano?

Classe – Щур (*rato*) - respondem as crianças.

Professora Clara - Onde mora o щур (*rato*)?

П – Де мешкає щур?

Classe – No ‘paió’ de milho!

Professora Clara - E como é milho em ucraniano?

Carla - кукурудза (*milho*).

Professora Clara - Milho é кукурудза.

Júlia, como é?

Júlia - Кукурудза. (*milho*)

[...]

Professora Clara - E o que vem depois?

Classe – Vaca!

Professora Clara - E como falamos vaca?

Classe – Корова.

Professora Clara - A mãe tira leite corova? (*vaca*)
 Júlia – *mama!*
 Júlia - Toma leite corova!
 Professora Clara - A mãe tira leite!
 П – Так я люблю молоко! (*Sim, eu gosto de leite!*)
 Júlia responde que sim.
 Professora Clara - sapo, como é sapo?

Várias crianças falam ao mesmo tempo:

Classe – Жаба (*sapo*).
 П – Де жаба жие? (*Onde vive o sapo?*)
 Paulo - Жаба, - eu joguei fora com a ‘vassora’, la ‘in’ casa !
 Professora Clara - E onde a жаба (*sapo*) vive?
 Roberto - Баняді! (*banhado*).
 Roberto - No banhado!
 Professora Clara - O outro desenho? O que é?
 Classe – Кит - (*gato*). Китка – (*gata*)
 Professora Clara - Recortem e cole a kitka. (*gata*).
 Professora Clara – Júlia recorta e cola o gato.
 П – Юлія, витни і приліпи кітку!
 João diz - Agora vem o sino!
 Professora Clara - E sino, como é sino?
 Pedro- Дзвін. (*sino*).
 Professora Clara - Colem a palavra embaixo do Дзвін (*sino*).
 Classe - Agora vem a: - moto
 André: professora, e como é moto?
 Professora Clara - Moto é moto!
 Júlia, o que tem aqui?
 Júlia responde: - “Lhalha” Ляля (*bebê*)
 Professora Clara - Paula, tem bebê em casa?
 Camila – Eu tenho uma Лялька. (*boneca*)
 Professora Clara - Recortem e cole lá na figura do bode!
 Diego fala que é пєс. (*cachorro*)
 Professora Clara - Cachorro como é?
 André – Коза ... *cabra dá ‘moloko’ (leite)*.
 [Cena da aula observada em 05/ 10/ 2009]

Nessa atividade, em particular, o exercício da oralidade envolvia apenas os nomes dos animais, não se estendendo para uma ampliação do significado/sentido das palavras. Na continuação, partiam para a escrita,

registrando no caderno cada nome apresentado pela professora. Ela também registrava no quadro para que conferissem se haviam grafado as palavras corretamente.

Procurando fazer a análise em uma perspectiva global, é preciso considerar o que dizem Fávero et al (2005). Para as autoras, com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque vai deixando de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo. A linguagem deixa de ser vista como mera verbalização e passa a ser incorporada nas análises textuais e na observação das condições de produção de cada atividade interacional.

Fávero et al (2005) ressaltam que os estudos da língua falada tornam-se fundamentais para analisar como se instaura a conversação. Entendemos ser uma atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos alternados, caracterizando o encontro em simétrico ou assimétrico. Por relativamente simétrico, entende-se a conversação em que ambos os interlocutores têm o mesmo direito não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo - aquilo acerca do que se está falando, direcioná-lo, estabelecendo o tempo de participação. Quanto ao relativamente assimétrico, ocorre um privilegiamento no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda, mudar o tópico se o desejar.

No fragmento 89, tem-se uma mostra da instauração de uma atividade conversacional marcada por simetria:

[Fragmento 88]

Professora Clara - Agora vamos recortar os pedacinhos (sílabas) e colar para formar as palavrinhas. A professora dá às crianças a sílaba em letras caixa alta. Elas precisam recortar e colar no caderno. As palavras são: PATO - BODE - GALO - RATO - MILHO - VACA - CACHORRO - GATO

Carla diz: - Eu tenho um bode!

Roberto pergunta: - O que 'tá' escrito aqui, professora?

Professora Clara - Leia comigo, Roberto: BO - DE

Paula pergunta e aqui eu sei ... VACA

Professora Clara - VACA, isso mesmo.

Júlia - Копва (*vaca*).

Professora Clara - Isso, Júlia, a ‘korova’ e a vaquinha são o mesmo animal.

[Cena da aula observada em 05/ 10/ 2009].

Para as crianças, o uso das duas línguas se dava numa situação natural, pois para elas era perfeitamente possível dialogar dessa forma. Assim, a fala se subordinava à língua, abrindo outras possibilidades de variação ao ser usada pelos seus falantes. Segundo Rajagopalan (1998), a língua, ao ser analisada, pode resultar em diversas variações, a depender dos seus usuários. Percebemos isso nas falas das crianças em sala de aula, elas criavam uma maneira própria e diferenciada de se comunicar, mesclando as duas línguas, sem desprezar uma ou outra, embora a língua portuguesa fosse usada com mais intensidade.

As situações de fala que apresentamos abaixo exprimem a riqueza de uma cultura que se constitui a partir não só de elementos relacionados ao bilinguismo, mas também de uma língua que se constitui e se completa pela diversidade de marcas linguísticas sincréticas, ou seja, da fusão de elementos culturais diferentes, frutos de múltiplos entrecruzamentos, resultando no aparato linguístico das crianças do nosso estudo. Referente às marcas linguísticas sincréticas, para Cavenacci (1996, p.21 *apud* PAGLIARINI-COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 27), “o sincretismo é o resultado de um contato intercultural e interlinguístico, por isso é ubíquo, pidgin, crioulo: é um contágio, um vírus”. Embora não possamos considerar a interferência do ucraniano na fala em português como um pidgin ou crioulo, observam-se as marcas do contato intercultural do qual trata Cavenacci no exemplo que segue:

[Fragmento 89]

Carla - Tinha uma ‘muié cum’ nenê lá na estrada, ela queria ‘subi’ no ônibus daí o Tico ‘num’ paro logo e ela xingo o Tico e fico nervosa.

Professora Clara - Quem sabe ela precisava vir fazer a matrícula do filho?

Carla - Ela ‘xingo’ e ‘falo’ ‘sem vergonho,’ ela disse pro Tico em ‘ucraníno’ mais o Tico num entendeu nada. ‘Nóis’ ‘demo’ risada que ela ‘chamo’ ele de *синь виргоня* (*sem vergonho*). [Cenas da aula observada em 05/10/2009].

No relato de Carla, verificamos que não só as crianças, mas também os adultos, quando em situação em que se sentem ameaçados nos seus direitos de cidadãos, recorrem ao uso da língua ucraniana para a sua autodefesa, ou seja, lançam mão da língua que é estranha para o outro, no caso do motorista do ônibus, para se defender.

Em diferentes situações, as crianças usavam vocabulário variacional do português, aquelas palavras pronunciadas no modo coloquial, pois não dominavam o léxico português, ou seja, expressões surgidas da interferência entre as duas línguas de domínio da comunidade ou de termos característicos de variedades desprestigiadas do português brasileiro (nóis, muié). Elas faziam arranjos para dar conta de suas práticas de linguagem na comunicação. Como o objetivo, naqueles momentos, não era ensinar o ucraniano, a professora aceitava as intervenções e as palavras.

[Fragmento 90]

Professora Clara - Agora vou mostrar algumas coisas e quero que vocês falem o nome.

Professora Clara - O que é isso?

Roberto – ‘shalata’, (*salada*).

Professora Clara - Às vezes a mãe fala - vai buscar ‘shalata’ ‘horodi’ (городи).

Professora Clara - O que é ‘horodi’ (городи)?

André - é horta!

Professora Clara - horta!

[[...]]

Mostra outro alimento e pergunta:

Professora Clara - O que é isso?

Mariana – Буряки - (*beterraba*).

Professora Clara - Que cor tem a beterraba?

Pedro – Червоний (*vermelha*).

Professora Clara - Que cor é a alface, Diego?

Diego - Зелений (*verde*).

Professora Clara - E esta, Júlia?

Júlia – Буряки (*beterraba*) - responde Júlia.

Professora Clara - Que cor tem Júlia?

Júlia responde - Червоний (*vermelho*).

Professora Clara - O que a mãe faz com este?

Carolina – Борщ! (*sopa vermelha*).

П - Борщ!

Professora Clara - Leiam aqui as palavras que escrevemos no quadro.

C – beterraba, repolho, cebola, batata.

Professora Clara - Agora em ucraino.

П - Вдома мама робить борщ.

Professora - em casa a mama faz ‘bortch’.

Carla fala: - A mama ‘faiz’ ‘zupa’ (*sopa*)

Professora - Sopa, ‘zupa’ é sopa! [...]

Professora - E isso, o que é?

C – Flor!

Professora Clara - Como falamos flor em ucraniano?

C - Квітка. (*flor*).

Professora Clara - E esta, como é o nome dela, é toda cheia de sementinha!

Paula - Girassol.

Professora Clara - E essa? (Mostra uma cenoura)

C – Морква – ‘morkva’ (*cenoura*).

Professora - Que cor é a cenoura?

C - laranja!

Professora - O que a gente pode fazer com a cenoura?

Larissa - Suco, a minha mãe ‘fais’ suco!

Carla - A mãe ‘fais’ sopa ela coloca na sopa!

Professora - E não dá pra fazer o que mais?

Roberto – Топт (*bolo*).

[Cena da aula observada em 06/10/2009].

As análises apresentadas, feitas das situações de sala de aula, levaram-nos a pensar outro movimento sobre as concepções de alfabetização para grupos étnicos bilíngues, no sentido de compreendermos a alfabetização como uma prática social que leva em consideração a transculturalidade e a transglossia dos partícipes do processo de alfabetização.

A professora repetia as palavras corretamente em português para que as crianças aprendessem a pronúncia, depois as escrevia no quadro. Após várias leituras, solicitava às crianças que copiassem as palavras no caderno.

Nessa e também em outras atividades, a professora e as crianças acessavam as duas línguas: portuguesa e ucraniana, mesclando-as. Como mediadora, repetia as palavras em ucraniano e em seguida falava e escrevia em língua portuguesa. As crianças usavam uma variedade

linguística do português para falar determinadas palavras, por exemplo, “prantá”, plantar e “arve”, para árvore, e também apresentavam variação da pronúncia do fonema vibrante, com o emprego de tepe em contextos de vibrante múltipla, levando a produções como “beteraba”, para “beterraba”. Por outro lado, identificamos casos de hipercorreção, levando a produções como ‘caderra’ para ‘cadeira’ e ‘carroço’ para ‘caroço’. Entre os fenômenos de variação, também encontramos o uso de “on” para “ão”, como em “non” para não (fragmentos 85 e 88).

Segundo Crystal (2000), o fenômeno de troca do “l” pelo “r”, em contextos de encontros consonantais, é denominado de rotacismo e, caracteriza-se por ser um “termo usado em linguística, quando uma forma linguística vai além do ponto estabelecido pela variante de língua que o falante tem como meta. O fenômeno geralmente acontece quando os falantes de um dialeto que não é o padrão tentam usar o dialeto padrão e ‘vão longe demais’, produzindo uma versão que não existe no padrão”. A hipercorreção caracteriza-se, de acordo com Labov (2008 [1972], p. 155), como uma aplicação equivocada de uma regra aprendida imperfeitamente.

Os fenômenos em análise também devem levar em conta a noção que se tem de cultura:

Essa noção de cultura permite estudar como as línguas são usadas, já que falar uma língua é ser capaz de participar em interações com um mundo maior do que aquilo que podemos ver ou tocar. É através do uso da língua que nos tornamos membros de uma comunidade de ideias e práticas. O caráter indiciário da língua é parte constituinte de todo o ato de fala como um ato de participação numa comunidade de usuários de línguas. (PAGLIARINI-COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 32).

É assim que vimos a língua exercitada pela professora e as crianças pesquisadas. Ao contrário do que preconiza a escola, o domínio exclusivo da língua portuguesa, o ambiente pesquisado é rico e acercado por diferenças culturais e linguísticas, “cultura é então, produto da interação humana, pública, produzida pelos e disponível à interpretação dos homens” PAGLIARINI-COX & ASSIS-PETERSON (2007, p. 31). As convenções preestabelecidas pelo sistema educacional tradicional em relação à alfabetização estão limitadas a alfabetizar nos moldes do

ensino monolíngue, ignorando que a escola, assim como recomendam Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (2007), requer um desencadeamento de propostas bi/multilíngues de ensino para muitas comunidades étnicas e de imigração. A autora mostra a necessidade de uma prática pedagógica à luz da diferença⁵⁹.

Pagliarini-Cox & Assis-Peterson (2007), ao se referirem à cultura como prática social, ampliam a possibilidade de interação dos grupos étnicos bilíngues, fundamento à reflexão sobre a alfabetização que tenha como premissa a cultura e a língua como sistema de mediação.

Para Cavalcanti (2001), a cultura e a língua, num processo de transculturação, demandam dois movimentos, um de desculturação, desconstrução parcial da cultura local existente, e o outro, de neoculturação, criação de uma nova cultura. Esses movimentos se caracterizam em práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais singulares e, por essa razão, a cultura e a língua não podem ser aniquiladas pelo caráter pérfido e soberano das línguas de prestígio, tampouco pelas culturas de unificação.

Em muitos dos episódios transcritos, como no abaixo, algumas palavras ditas pelas crianças eram em língua ucraniana.

A professora mostra uma fruta às crianças e pergunta:

[Fragmento 91]

Professora Clara - Que fruta é essa? Quem sabe o nome?

Carla - Танжерина. (*tangerina*)

Professora Clara - Carla o que você falou é tangerina.

Professora Clara - Será que se planta na horta junto com as verduras?

Classe - Não!

Professora Clara - Onde se planta, então?

André - саді (*pomar*).

[Cena da aula observada em 07/11/2009]

⁵⁹ De acordo com Derrida (2001, p. 49): “nem conceito, nem palavra que exista, ‘*différence*’ (grifo do autor) é uma transgressão semântica que não se pode falar só ler ou escrever. Ao tocar-se “e” da palavra francesa *différence*, que significa diferença em português, pelo “a” a grafia modifica-se, a pronúncia permanece a mesma. Assim, a *différence* remete ao que não se deixa apreender, à mobilidade que está sempre diferido, adiado, prorrogado, escandindo a divisão espaço-tempo na mediada em que confunde a distinção entre presente e ausente. No jogo das diferenças, nada está simplesmente presente, nenhum significado conduz somente a si mesmo.”

O movimento das duas línguas em funcionamento, em sala de aula, agregava um novo valor e requeria outra perspectiva para a alfabetização dessas crianças. Defendemos uma alfabetização a crianças de grupos étnicos e de imigração a partir de metodologias baseadas em concepções de língua e cultura como mediadoras. Há, porém, a necessidade de um contato entre as línguas, para que dessa interação resulte a negociação de significados entre os envolvidos no processo e que as práticas cotidianas languageiras possam servir de suporte para o aprendizado dos alunos. Para isso, é preciso ter clareza das concepções de língua, linguagem e alfabetização com as quais se trabalha.

Sobre o conceito de língua, ancoramos nossas reflexões nos estudos de Bakhtin (Volochinov) (1997), por entendermos que tal concepção nos possibilita compreender com mais clareza nosso objeto de pesquisa. BAKHTIN (Volochinov) (1997) diz que a língua no seu uso prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para ele, “a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos, provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social que implica sempre populações numerosas” (BAKHTIN (Volochinov) 1997, p.102). A língua dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram nela, na corrente da comunicação verbal e sua consciência desperta e começa a operar; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. Assim, a língua é um fenômeno histórico [...] “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...] não é uma atividade individual (energia), mas um legado histórico-cultural da humanidade” (BAKHTIN, 1997, p. 124).

O fragmento abaixo mostra outras situações em que a professora usava a língua ucraniana para enunciar a crianças que falavam também a língua portuguesa. A professora, diariamente, experienciava diálogos dessa natureza com algumas crianças, o que mostrou ser um caminho possível para a efetivação de uma metodologia para alfabetizar crianças bilíngues.

[Fragmento 92]

João - Eu recolhe lixo dos ‘otro’ ‘i’ ninguém me ‘ajudo’.

João - Твоє сміття. Ти збираєш сміття других, а твоє.

[[...]]

П.- Августо будь трохи тихо, говори тихенько, ти забув що директорка казала що в школі не можна кричати, бо перешкоджаємо другим. Лиши щоб Марія Габріела говорила.

Professora Clara – João fique quieto um pouco, fale mais baixo, você não lembra que a diretora disse que na escola não podemos gritar porque atrapalhamos os colegas. Deixe a Maria Gabriela falar.

...

Professora Clara - Agora vai terminar, nem terminou o desenho do corpo, desenhe o corpo inteiro, os colegas já desenharam – cabeça, corpo, pernas, braços, olhos, boca, orelhas, cabelo.

П.- Тепер ходімо кінчити, ще не закінчив малюнка тіла, намалюй цілу людину, товариші вже нарисували - голову, тіло, ноги, руки, очі, рот, вуха, волосся.

Professora Clara – João, e o outro olho? E os cabelos? Fizeram o nariz, a boca, as orelhas?

[Cena da aula observada em 20/02/2009].

Vermes e Boutet (1989) acentuam que para muitos educadores a língua materna da criança é vista na perspectiva pedagógica como um obstáculo para a aprendizagem de uma segunda língua. No caso em estudo, muitos momentos mostram a flexibilização entre os usos linguísticos diferentes:

[Fragmento 93]

Professora Clara - Agora é a vez da Júlia... Do que brinca na casa Júlia?

Júlia - ‘vion’!

Professora Clara - E você, Júlia?

Júlia - Tem курник! (galinheiro)... Baba deu.

Júlia - Moisés кінь (*cavalo*)!

Professora Clara - E como é nome do cavalo do Moisés?

Júlia - ‘nom’!

Professora Clara - E a Maria Isabel, a tua irmãzinha, ela tem brinquedo?

Júlia – ‘prica’ з лятки. (*lata*). (Maria Isabel brinca com a lata).

Professora Clara - Com a lata? (лятка?)

Professora Clara - Lata de que?

Júlia - Лятка з молока (*lata de leite*)

Júlia - ‘pota’ капелюх (*chapéu*) ‘to’ ‘tato’ (*pai*) ‘capeça’.

Júlia – ‘rissada’ Mari ‘Sabel’

[Cena da aula observada em 26/10/2009]

Observamos que, ao final do ano letivo, Júlia começou a mesclar as duas línguas. Falava em ucraniano e acrescentava palavras do português que já conhecia e que davam sentido ao que dizia. Além disso, revelava conhecer a estrutura frasal na forma que expressava os enunciados. Verificamos, também, que começou a demonstrar compreender cada vez mais o que a professora falava em português. Júlia, falante da língua ucraniana, com a ajuda da professora, começou a criar estratégias para fazer sobreviver a sua língua materna e se apropriar da língua falada na maioria dos contextos de sala de aula. Le Page (1966), citado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 96), preconiza que “um falante cria suas regras linguísticas de modo a se aproximar dos membros do grupo com o qual deseja identificar-se no momento da enunciação de cada ato de fala. Por isso, cada ato de fala é visto como um ato de identidade”. Nas enunciações de Júlia, percebemos que, muito mais que a necessidade de interagir e se fazer entender pela professora e pelas demais crianças, há implícita na sua fala a vontade de se colocar enquanto membro participe do grupo, evidenciando a sua identidade. Para isso, a escola deveria se instrumentalizar de metodologias que permitissem ensinar crianças nas condições linguísticas de Júlia e Diego.

Durante o processo de alfabetização, as crianças tiveram experiências do contato entre as duas línguas, apenas na oralidade. Posteriormente, a escrita era ensinada somente em língua portuguesa. Com relação à oralidade, a língua materna (ucraniana) sofreu parcial e gradativo processo de apagamento. Esse processo de interação mesclando as duas línguas resultou num padrão estrutural de interação verbal oral, mas a forma de condução cotidiana e sistemática pela professora para a exploração e o desenvolvimento das atividades não se dava na perspectiva sociocultural.

[Fragmento 94]

Professora - Сідай, сідай (*sente*) Júlia e Paula, agora eu vou contar a historinha do Bimbo.

Professora Clara - todos sentados para escutar a história. Como temos que ficar para escutar a história?

Professora Clara - Carla! Sentados!

Paula – De braços cruzados.

João – Fecha o zíper.

Professora Clara - tem gente que ainda não está sentada, enquanto não ficam sentados e quietinhos não vamos começar a história.

Professora Clara – Júlia, porque sentou na cadeira da Paula?

Júlia – Júlia é amiga Paula!

Professora Clara - Claro que vocês são amigas, mas cada uma senta na sua cadeira, senta, Júlia.

П - Певно ви є товаришки, але кожна з вас сідає на свою картийру, сідай, Юлія, на свою картийру.

[Cena da aula observada em 11/11/2009]

Nas interlocuções acima, a compreensão dos enunciados se dá pelo contexto. Júlia, no início do semestre falava somente em ucraniano, mas no final, como se pôde perceber já não era mais preciso a professora traduzir todas as palavras para ela, embora, ainda ao final do ano letivo presenciemos o uso da segunda língua, (ucraniana), em situações de aprendizagem. O que não garantiu, no caso das crianças descendentes e falantes da língua ucraniana, que fossem alfabetizadas em língua portuguesa e permanecessem na condição de bilíngues na escola.

Em outra cena:

[Fragmento 95]

Professora Clara - João... fala João?

João - Lá na casa tinha хробаки (*lagarta*) que comeu ‘as verdura’ da horta.

П - робаку é lagarta em ucraniano, e o que mais que você quer falar da história?

João – Mais nada.

Júlia – А бджола ‘apelha’ (abelha) mordeu eu lá ‘cassa’ (casa).

[...]

Professora Clara - Onde a lagarta se escondia, quem sabe?

Pedro– No buraco da ‘árvre’.

Professora Clara – Isso, muito bem! No buraco da árvore!

Professora Clara - Quem mais apareceu na história?

Carla – O corvo.

Professora Clara - E o que o corvo fez?

João – Крук. (*corvo*).

Professora Clara - O corvo quis comer a lagarta, e ela?

Paula – Se escondeu dentro do buraco.

Professora Clara - Quem se lembra de outro personagem da história?

Roberto – Ratinho.

Professora Clara - O que o ratinho fazia?

Larissa – Avisava a lagarta que o corvo queria pega ela.

Roberto – Илyp (*rato*).

[Cena da aula observada em 12/11/2009].

A professora procurou desenvolver a compreensão da história de modo que todas as crianças pudessem participar. Elas repetiam a estrutura frasal usada pela professora que, por sua vez, reforçava a interação por meio do uso das duas línguas.

A criança do nosso estudo é um sujeito imbuído de um saber que lhe é próprio, devido a sua condição de falante/ouvinte de duas línguas. Isso lhe imputava uma característica que permitia condição de vantagem na sua alfabetização. No espaço de alfabetização pesquisado, no entanto, vimos um problema: a falta de condições metodológicas e pedagógicas viáveis para que a professora pudesse usufruir de seu saber bilíngue e de seus alunos.

As intervenções das crianças ainda revelavam uma situação de alteridade, relação com o outro (família-professora-colegas), para a sua completude como sujeito majorado que se constitui historicamente. Também a presença de elementos subjetivos de identidade étnica como forma de pertencimento a um determinado grupo, formado parcialmente pela língua e pela cultura a que o grupo pertence, foram fatores contribuintes. Segundo Kleiman (1998), o enfoque interacional, na relação entre a aprendizagem da escrita pela criança que tem a língua/linguagem do grupo como instrumento importante de prática social, serve de elo de identificação entre os membros de um grupo e propicia as condições para a construção da identidade em sala de aula.

Assim, a permissão da presença em sala de aula da língua materna das crianças introduz e assegura preservar valores e conhecimentos considerados importantes para os membros do grupo, mas o seu ensino na escola poderia auxiliar no processo de apropriação da língua oficial escrita na escola.

Podemos dizer pela análise das ações da professora e das crianças que as atividades realizadas por elas, decorrentes das suas práticas linguísticas, apresentavam-se impregnadas da sua cultura. As enunciações, portanto, revelaram como o grupo negociava e transitava entre as duas línguas, portuguesa e ucraniana, para manter viva a palavra

falada e também a escrita. Enfim, temos a descrição de um cenário de alfabetização revelador de fissuras que sutilmente comprometem o estabelecimento de um processo profícuo de alfabetização, destinado às crianças que precisam ser ensinadas considerando-se as suas condições de interação.

Ao término do período letivo de 2009, cinco crianças bilíngues, dentre elas a que falava somente o português, liam e escreviam seus nomes e nomes de pessoas da família, animais de estimação, objetos e materiais do seu conhecimento. As demais precisavam do auxílio da professora para escrever palavras e pequenas frases e as duas que eram monolíngues no ucraniano apenas copiavam a escrita sem compreender o significado e o sentido das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Pero también se puede devenir escritor en el curso del trabajo con estas historias. (ARFUCH, 2000, p. 193).

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos muitas dúvidas e uma certeza: a de que ao longo da caminhada iríamos nos fazer perguntas e delas, outras tantas. Iniciamos a viagem, literalmente, e fomos vigilantes o tempo todo para cumprir com nossa meta, desvelando uma realidade pouco conhecida, pelo menos aos olhos dos pesquisadores na área da Educação. Pela primeira vez, o processo de alfabetização na escola em estudo foi alvo de pesquisa, pois as condições de ensino formal naquela comunidade em investigação ainda não eram conhecidas ou não haviam despertado interesse de acadêmicos.

Lá encontramos professores parceiros, alguns com muitos anos de trabalho e que no anonimato procuravam de todas as maneiras assegurar a alfabetização em língua portuguesa às dezenas de crianças que a cada ano chegam à escola. Muitos professores, limitados pela falta de conhecimento, não tendo curso superior, e não conhecendo a língua ucraniana e a cultura do lugar, viam-se assombrados diante da realidade de bilinguismo ou de monolinguismo ucraniano. Ouvimos depoimentos sobre isso, antes e durante a nossa permanência na escola, depoimentos saudosos e emocionados, histórias de vida docente quase impossível de imaginar, mas absolutamente reais. Uma professora, no ano de 2009, disse-nos: “em dias chuvosos, levanto às cinco horas da manhã, ando a pé cinco quilômetros em meio às fazendas, chego à casa de uma família (pais de alunos) e eles me emprestam um cavalo e daí sigo mais alguns quilômetros para chegar à escola às oito horas. [...] Vou porque não tem preço a alegria das crianças quando eu chego”.

Essa professora é uma entre tantas que precisam acessar as línguas, portuguesa e ucraniana para ensinar. Ela, assim como a professora Clara, fonte de depoimentos nesta tese, diariamente convive com crianças cuja língua falada é a ucraniana. Ainda em 2009, outra professora, enquanto aguardávamos o horário de início das aulas, explicou as dificuldades que encontrou quando começou a trabalhar na região, por não conhecer a língua ucraniana: “Eu não sou ucraniana e fui dar aula numa escola do interior, cheguei lá e encontrei crianças que só falavam o ucraniano; foi difícil, eu não conseguia me comunicar com elas. [...] Uma mãe que morava perto da escola, quando tinha tempo,

ficava comigo na sala e traduzia o que as crianças falavam e o que eu falava, mas era muito difícil, ela anotava as palavras num caderno e traduzia para o português, ajudava, assim a gente ia fazendo”.

Há outros tantos depoimentos que, ao longo da caminhada, foram se tornando mais latentes à necessidade de reflexão sobre o uso e ensino da língua portuguesa, respeitando a cultura linguística e identitária da comunidade.

A desqualificação da língua falada nas comunidades de fala bilíngues constitui um desafio para educadores-formadores, diante da eminente emergência de praticarmos as políticas de linguagem e de inclusão previstas na legislação, embora não haja clareza suficiente sobre o assunto, no meio escolar. É a única forma de assegurarmos a sobrevivência das línguas e da cultura das populações indígenas e de imigração, que vivem em um país transcultural como o nosso. Nesse cenário, é preciso pensar no que diz Cavalcanti (2001, p. 13): “Esse estado de coisas torna ainda mais difícil e complexo o ensino da língua portuguesa no Brasil”.

Como nos mostram os dados da presente pesquisa, a comunidade tem características próprias decorrentes da formação da sociedade brasileira. Existem, no país, discrepâncias sociais, ligadas ao status das minorias, e uma diversidade cultural marcada pelo intenso processo de imigração que marca nossa história. Mais uma vez, Cavalcanti (2001, p. 13), leva-nos à reflexão sobre a “transculturalidade e suas implicações para o grupo, especialmente em relação à escolarização e à aprendizagem de línguas e variedades da comunidade” Ainda, segundo a autora, a condição da comunidade de fala brasileira é marcada pela cultura rural-urbana, sobretudo a cultura oral, que por suas características, provocam o que Cavalcanti (2001) denominou de eclosão do conflito diglósico. Isto significa que à medida que a comunidade vai se tornando mais urbana, pelo processo de desenvolvimento socioeconômico, vai sendo aglutinada e influenciada pela norma urbana, vinda da cultura letrada, incorporando-a.

Embora esse não seja o foco principal de nossas reflexões nesta tese, percebemos que essa influência é sentida na comunidade pesquisada. Basta observarmos os números levantados em 2002, em nossa pesquisa, em que do total de 2.300 alunos matriculados naquele ano, 87 ingressaram na escola sem o domínio do Português.⁶⁰ Se

⁶⁰ Artigo publicado no XV Seminário de Pesquisa da UNICENTRO, em outubro de 2002.

comparados aos números de 2009, vimos que o número se reduziu a 18. Porém, isso não significa que as crianças que entram na escola não saibam a língua ucraniana. A maioria, por pressões que nossa pesquisa confirma, como a preocupação em fortalecer o português no espaço escolar, fala essa língua somente no convívio familiar, não mais na escola. Um equívoco com sérias consequências, no nosso entendimento, uma vez que a escola poderia, sem nenhum comprometimento do processo de alfabetização em língua portuguesa, contribuir com a preservação das línguas de oralidade, como é o caso do ucraniano. Há que se considerar, no entanto, a resistência das autoridades educacionais de implantarem uma escola plural.

Retomando os dados desta tese, comprovou-se a premissa de que a comunidade em estudo, pela transculturalidade e características que a constituem, precisa de uma escola que assegure às crianças a apropriação da língua portuguesa sem, para isso, gerar apagamento dos conhecimentos da sua língua oral materna ucraniana. Contudo, há que se considerar as lacunas que ainda temos para que tal proposta se concretize, pois “se no plano programático a proposta de um currículo bidialetal para a escola brasileira parece justificar-se, tanto filosófica quanto cientificamente, no plano conceitual e, principalmente, operacional, ela está a exigir mais reflexão e estudos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 134).

Concordamos com Bortoni-Ricardo que ainda carecemos de muitos estudos e reflexões para impulsionar o desenvolvimento de programas curriculares e de metodologias de ensino bilíngue e bicultural para situação de línguas em contato, mas também entendemos que precisamos ir além. Se não houver o comprometimento dos educadores e da comunidade na construção de uma prática pedagógica efetiva aberta nessa direção, a identidade dessas crianças, jovens e adultos ucranianos se perderá.

Para isso, a posição dos educadores não será apenas de ordem técnica, mas, sobretudo, ideológica, pedagógica e afinada com as necessidades das comunidades que, por sua vez, formam as massas minoritárias e majoritárias no seu interior. A construção da identidade é ideológica e exige de cada pessoa/educador o comprometimento individual e coletivo no empreendimento das ações educativas. O esforço para repensar a constituição da identidade de alunos e professores é uma resposta ideológica a uma situação existente e dominante na escola brasileira. As pistas para a emergência de propostas educativas dessa natureza vêm sendo mostradas à medida que, pelas

pesquisas e estudos, vamos desvelando novos cenários. A formação do professor evidencia-se como o caminho mais curto para se fazerem as mudanças necessárias na direção proposta.

Nesse sentido, temos os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs para o Ensino Fundamental e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e diversidade, RCNEI, de 1998, portanto, há mais de 20 anos. Esses documentos asseguram e dispõem de critérios específicos para o ensino em contextos linguísticos minoritários, das línguas indígenas⁶¹, afrodescendentes e de outras etnias e imigração.

Nos capítulos III e IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é assegurada a formação de professores para os contextos de diversidade e de propostas pedagógicas, metodologias e conteúdos

⁶¹ As secretarias estaduais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste começam a receber a publicação Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECENEI), reeditada pelo Ministério da Educação. A obra, que teve sua primeira edição em 1998, é um documento de consulta dirigido aos professores indígenas, técnicos dos sistemas de ensino, pesquisadores e assessores que desenvolvem atividades com as escolas indígenas em todo o país. Seu conteúdo aborda a base legal e a história da educação escolar indígena no Brasil, além de trazer orientações curriculares para o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o coordenador da educação escolar indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a tiragem desta edição é de 5.600 exemplares, dos quais 60% vão para as escolas indígenas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os 40% restantes serão enviados para as secretarias estaduais de educação do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Janeiro, além de organizações não-governamentais que trabalham com educação indígena. Com quase oito anos de existência, o RCENEI provou sua importância em diferentes momentos: na implantação de escolas indígenas, no fortalecimento da formação de professores do ensino médio e ao expressar uma série de significados transmitidos pelos povos indígenas sobre, por exemplo, o que é a escola e o currículo. O Referencial foi construído pelo comitê de educação escolar indígena formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da Educação e com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos em 1998.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3825&catid=206. Acesso em 02 dez. 2011.

específicos para abordagens que dimensionam as culturas e línguas híbridas para o município e adjacências. As evidências se confirmaram em relação à priorização das propostas para as comunidades indígenas, metas do governo brasileiro, porém, as demais etnias e comunidades de imigração continuam sofrendo a diáspora institucionalizada da sua cultura e da sua língua. As populações nativas precisam ser atendidas em todos os aspectos, ainda mais e com maior urgência, o que não significa, no nosso entendimento, que tenham que andar sozinhas. Na caminhada, investimentos de toda ordem deveriam seguir no mesmo compasso, quando se trata de atender populações minoritárias.

Destacamos, ainda, no âmbito das políticas públicas das universidades, a importância da adesão e do compromisso na implantação de cursos de licenciaturas e programas de formação continuada, pensados a partir das demandas já confirmadas, de disciplinas específicas para esse fim, especialmente nas regiões de abrangência dessas universidades. Retomando o caso específico desta pesquisa, à UNICENTRO cabe a responsabilidade de incluir e expandir ainda mais, em seus programas para a educação, as demandas das comunidades de sua abrangência, considerando seu contexto formado por comunidades indígenas, as quais já fazem parte de programas de extensão, formação continuada e vagas em vestibulares para a formação de professores em cursos de licenciaturas. Porém, além das comunidades indígenas, já atendidas, outras comunidades e populações, predominantemente de descendentes de ucranianos, poloneses e outras etnias, pouco têm sido objeto das discussões acadêmicas e programas para este fim, embora, recentemente, tenhamos acompanhado algumas iniciativas pontuais de setores específicos da universidade nesse sentido.

O Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes/ SEHLA/Irati, além do fomento à pesquisa, está trabalhando na implantação do Curso de Letras Português/Ucraniano, em que alunos terão dupla habilitação. O projeto do curso está em fase de finalização, dependendo da autorização do governo do Paraná para o seu início.

Com a vinda de professores de universidades da Ucrânia para o II Simpósio Internacional de Culturas e Línguas Eslavas na UNICENTRO/Irati, realizado em março de 2012, promovido pelo grupo de pesquisa Língua História e Literatura Ucraniana/ LILIUCRA e pelo Núcleo de Estudos Esquivo/ EES consolidou-se a oportunidade de aprofundamento das discussões sobre essa temática e a elaboração de ementas de disciplinas que contemplem o ucraniano para o curso. Com isso, esperamos que alguns dos impasses quanto à formação de

professores para o ensino da língua ucraniana sejam superados e novas possibilidades de uma escola à causa das línguas da comunidade sejam concretizadas⁶².

Além da iniciativa mencionada, o Setor de Ciências Humanas Letras e Arte/SEHLA e o Departamento de Letras da UNICENTRO/Itati/DELET e outros cursos de formação de professores precisam rever suas diretrizes. Entre eles destacamos os cursos de Pedagogia, História e Geografia. Ao curso de Pedagogia, pela sua característica, formar professores para atuar nos anos iniciais de ensino fundamental, cabe a responsabilidade maior de articular, fomentar e executar ações político-pedagógicas para o ensino das diversidades culturais e linguísticas dos professores que forma.

Não se trata de abandonar a alfabetização monolíngue, pois para grupos com essas características a alfabetização poderá continuar em língua portuguesa, a depender do interesse da comunidade. Contudo, se as crianças são bilíngues, à escola cabe criar espaços de reflexão e práticas de alfabetização que sejam compatíveis com suas condições de linguagem e identidade. É preciso proporcionar o aprendizado do português, além de possibilitar a revitalização/preservação da língua - identidade do grupo bilíngue. O resguardo da língua ucraniana, no caso deste estudo, constitui reforço para a coesão étnica de valorização da cultura e de (re)significação dos valores e crenças presentes no processo de apropriação da escrita e da oralidade dessa língua.

Em relação ao desenvolvimento de educação bilíngue, as questões nela envolvidas ainda são pouco conhecidas, dada a escassez de pesquisas nessa área. Acrescem-se a isso as dificuldades de acompanhamento de investigações e de outras modalidades de pesquisa nessas comunidades, pelos linguistas e educadores que se importam com essa causa. No caso em estudo nesta tese, esbarramos também na resistência do próprio grupo de descendentes de ucranianos que ora defende a sua língua de origem ora a rejeita em suas práticas, sobretudo os mais jovens, quando após ingressarem na escola e passarem a se

⁶² A I e a II edições do Colóquio Internacional de Estudos Eslavos no Campus Universitário de Itati realizaram-se em 2010 e 2012. Realização: Grupo de Pesquisa "Língua, História e Literatura Ucraniana" e NEES - Núcleo de Estudos Eslavos da UNICENTRO, em 2012. Disponível em: www.unicentro.br/estudoseslavos.

relacionar com grupos monolíngues do português.

A diversidade de línguas existentes no Brasil demanda a necessidade de ampliação do número de escolas que venham a atender as populações com características autóctones, alóctones ou bilíngues. Sinalizamos, ainda, para a necessidade de nessas escolas se ensinar mais de uma língua, o que aumenta a possibilidade de integração das pessoas num mundo globalizado, para tanto, defendemos uma alfabetização/escolarização que não suprima uma língua em favor de outra.

Essa realidade implica a aceitação de outra unidade linguística falada pelas crianças que não apenas a portuguesa ensinada na escola. Desse modo, reconhecer a existência de uma língua materna que não a portuguesa é admitir a diversidade linguística e o plurilinguismo em âmbito local, regional e nacional. “A língua materna só ocorre de modo diferencial, sempre pela referência àquela da qual é separada e pela fronteira que deve marcar para se definir” (OGLIARI, 1999, p. 183). Assim, na comunidade pesquisada, a língua ucraniana passaria a ser, na fala ou na escrita, o alicerce simbólico e a fronteira interétnica dentro do grupo familiar, na comunidade e na escola. Sublinhamos que, para a efetivação de um ensino escolar que contemple a língua ucraniana, há que se estabelecer a relação identidade-etnicidade linguística, dentro de um projeto de alfabetização intercultural.

Mais do que o conhecimento da língua materna da comunidade na qual alfabetizam, os professores precisam estar preparados teórica e metodologicamente para assegurar a inclusão dessas crianças, como esta tese bem o demonstra. Embora fosse falante “nativa” do ucraniano, a professora não estava preparada e autorizada para a alfabetização das crianças que não dominavam o português, e a escola não reconhecia essa situação diferenciada de ensino, tanto que as duas crianças monolíngues do ucraniano foram reprovadas ao final do ano letivo.

Com esta pesquisa buscamos contribuir na discussão e implantação de política pública que tenha como meta a formação de professores e a educação de alunos bilíngues, pois negar a língua, a cultura e os valores de povos que contribuíram para a constituição da nação brasileira é negar-lhes a cidadania.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos, São Paulo: nº 37, v. 2, p. 105-112, maio/ ago. 2008.

ARFUCH, Eleonor, **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (a partir da versão do inglês), **Toward a philosophy of the act**. University of Texas Press, 1993.

_____. (V. N. VOLOCHINOV). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990/1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O problema do texto na linguística, na filologia e em ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Tempo e espaço. In: **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zaar Editora, 2001.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação bilíngue**. Linguística e missionários. Em Aberto, Brasília, v. 14, nº 63, p. 18-37, jul./set., 1994.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2a ed. Parte II e III. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Mario Laranjeira.

BATISTA, Fábio Domingues. **Igrejas ucraniana: arquitetura da imigração no Paraná.** Curitiba: Instituto Arquibrasil/ Petrobrás Cultural, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Cristina Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas.** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. (Dissertação de Mestrado).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994, 4ª ed.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Comunicação interdialeto. In: CAVALCANTI, Marilda C. ; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola. 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola. 2005.

BORUSZENKO, Hoksana. **Sobre a fala dos ucranianos no Brasil.** In: Word on Guard. Winnipeg: Curitiba, 1976.

_____. **Os ucranianos.** 2. ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9393/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria do ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1997.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

BURKO, Valdomiro. **A imigração ucraniana no Brasil**. 2. Ed. Curitiba: OSBM, 1963.

CALENDÁRIO DO PRÁCIA. **Nossas primeiras escolas**. A Igreja Ucraniano - Católica do Sagrado Coração de Jesus de Marechal Mallet e Prudentópolis. Padres Basilianos, 1950.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline, e MIZUKAMI, Maria da Graça, (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

CAVALCANTE, Lucíola, I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**. V. nº 22. Jan. a Abr. 2003.

CAVALCANTI, C. Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, v. 15 Nº especial, 1999, p. 358-417.

_____. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de Magistério indígena no Acre. In: Kleiman, Ângela B. (org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 219-238.

_____. C.; BORTONI RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAVAZOTTI, M. A. A produção social da língua escrita como fundamento da sua apropriação. In: XII ENDIPE Conhecimento Nacional e Conhecimento Universal, 2004, Curitiba. **XII ENDIPE**

Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v. 01. p. 7844-7852.

CÉSAR, América, L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda, C.; BORTONI-RICARDO, Stella, Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo, Editora da UNESP, 2002.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – Linguagem (ns) Identidade(s) - Movimento (s): uma abordagem Psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua (gem) e Identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1989.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: A Construção Social da Alfabetização. In: COOK- GUMPERZ, Jenny. (org.) **A Construção Social da Alfabetização.** Trad. Tereza M. Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

_____. A Construção Social da Alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A Sociolinguística Interacional no Estudo da Escolarização.** 2ª ed. Trad. Tereza M. Garcia. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

CORREIA, Djane; SALEH, Pascoalina B. de O. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola, Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: DERRIDA, Jacques. **A escrita e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 2001, p. 33-63.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagens & diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia, C. V. O.; AQUINO, Zilda, G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRADE, Isabel Cristina. **Métodos e didática da alfabetização**: histórias, características e modos de fazer de professores: caderno do formador. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina; MACIEL, Francisca Izabel P. **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros. MG/RS/MT – Séc. XIX e XX. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

FERGUSON, Charles. **Diglossia**. Word, 15, 1959.

FISHMAN, J. A. **Bilingualism with and without diglossia**: diglossia with and without bilingualism. Journal of Social Issues, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Maria Tereza. (et al.) **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e trabalho: Dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRITZEN, Maristela P. **Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. UNICAMP, Instituto de Linguagem – IEL - Campinas, SP: [s.n.] Tese de Doutorado. 2007.

_____.; EWALD, Luana. **Bílingue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/FURB – ISSN 1809-0345 v. 6, nº 1, p. 146-163, jan./abr. 2011.

GARCIA, Regina Leite. (org.) **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIFFEN, Kin. **Linguística aplicada**: a la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/ Libros, 2005.

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

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Memória, identidade e religião entre imigrantes ‘rutenos’ e seus descendentes no Paraná**. (Tese de doutorado) UFRJ – 2007.

GUIL, Francisco (Chico); FELIPPI, Silvio. **Iratí 100 anos**. Curitiba, PR: Ed. Arte, 2008.

HALL, Stuart. **Dá diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, 2ª ed.

HAMEL, Reiner Enrique; SIERRA, M. T. Diglossia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. In: **Boletín de Antropología Americana**. México, nº 8: 89-100. 1983.

_____. Conflicto sociocultural y educacional bilingüe: el caso de los indígenas Otomíes em México. **Revista Internacional de Ciências Sociais** – La interacción por meio del Lenguaje. Paris: UNESCO, 1984.

V.36, nº 1: 117-132,1984.

_____. **Conflicto entre lenguas discursos y culturas em el México indígenas:** los procesos de desplazamiento lingüístico. v. 11. Rio de Janeiro: Palavra, p. 63-88, 2003.

HANICZ, Teodoro. **Religião, rito e identidade:** estudo de uma colônia ucraniana no Paraná. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado).

HEREDIA, Christiane, de, **Do bilinguismo ao falar bilíngue.** In: VERMES G.; BOUTET J. **Multilinguismo.** Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

HORBATIUK, Paulo. **Imigração Ucraniana no Paraná.** Porto União: SC, Uniporto, 1989.

JACUMASSO, Tadinei, Daniel. **Diversidade linguística, cultural e políticas linguísticas, estudo de uma comunidade ucraniana de Irati - PR.** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009. 146 p. -Universidade Estadual do Centro- Oeste.

JÓDAR, Flávia. & GÓMEZ, Lúcia. **Devir-criança:** experimentar e explorar outra educação. Revista Educação & Realidade. Jun. /Dez. 2002, p. 31- 45.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Acquisition.** London: (s/d.)Longman (Cheaper 6): Ethnographic Research, 1992.

JORNAL **PRÁCIA.** Gráfica Prudentópolis: Prudentópolis, 1988.

KATO, Mary. **No mundo da escrita.** Campinas, São Paulo: Ática, 1997.

KLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua (gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOHAN, Walter. O. (org.) **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2004.

KRAMER, Sônia . **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** SP: Ed. Ática, 1993.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada.** São Paulo: mercado de Letras, 2001.

_____; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

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

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LANGACKER, Ronald, W. **A língua e sua estrutura.** Petrópolis: Vozes, 1972.

LAPLANE, Adriana Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LARROSA, Jorge. **Os paradoxos da autoconsciência**. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** - danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LEITE, Sérgio. A. S. **O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, v. 24, p. 449-474, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Jonh. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONIRICARDO, Stella, M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

_____. BOLETIM INFORMATIVO. **Casa Romário Martins** v. 22 nº 108 de Out. 1995.

_____. **Os Ucrânianos**. Fundação Cultural de Curitiba, v. 2. 22, nº 108, out. 1995, vii, 49: il. Nota: 2. ed. Revista Imigrante do v. 8, nº53, 1995.

MARTIN-JONES, M. Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. In: GRILLO, R. (org.) **Social anthropology and the policies of language**. 106-125. London, 1990.

MEY, Jacob, L. **Etnia, identidade e língua**. In: SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MELLO, Heloisa Augusta Brita de. **O falar bilíngue**. Goiânia: UFG, 1999.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U. , 1986.

MOITA LOPES. Diego Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras. 2002.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Caderno CEDES. V. 20, nº 52, Campinas, nov. 2000.

_____. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Caderno CEDES. V. 20, nº 52, Campinas, nov. 2000.

_____. **Os sentidos da alfabetização** – 1876/1994. São Paulo/Brasília: UNESP/MEC/INEP/COMPED, 2004.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2005.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná**: ocupação do território, população e ocupação. Curitiba: SEED, 2001.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. Manaus. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 85, junho de 2008.

NÓVOA, Antonio. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, G. M. de. As línguas brasileiras e os direitos linguísticos. In: **Declaração nacional dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial.** Disponível em: <http://www.ipol.org.br/> Acesso em: 02 ago. 2010.

OGLIARI, Marlene. **As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto sociolinguístico brasileiro.** Florianópolis: UFSC, 1999. (Tese de Doutorado).

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6. ed. São Paulo: Ponte, 2005.

ORTIZ, Fernando. **América latina, canibalismo e descolonização cultural.** Ciencias sociales, la Habana, del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba, 1984.

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – **Diretrizes curriculares da educação básica – Língua estrangeira moderna.** Governo do Paraná, 2008.

PRÁCIA. Nossas primeiras escolas. A Igreja Ucrâno - Católica do Sagrado Coração de Jesus de Marechal Mallet. Prudentópolis, Basilianos, 1950. (jornal).

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desafios e perspectivas da formação do professor no século XXI.** 9º ELLE – Encontro de Letras, Linguagem e Ensino e 8ª Jornada de Educação e Pedagogia. (Texto apresentado em conferência) em 2011.

PAGLIARINI, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia.** In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONIRICARDO, Stella Maris (org.). Transculturalidade linguagem educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua (gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Odinei. Fabiano. **Ucranianos, poloneses e “brasileiros”:** fronteiras étnicas e identitárias em Prudentópolis, PR. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Dissertação de Mestrado.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969. V.2.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova Lei de Diretrizes e Bases**. Revista quadrimestral. Faculdade de educação. Pró-posições. UNICAMP. nº 1, mar. 2003.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. UNICAMP, v. 14 nº 40 jan./abr. 2009.

SEKI, Lucy (Org.) **Linguística indígena e educação na América Latina**. São Paulo: UNICAMP, 1993.

SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua (gem) e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda M. Estudos sobre Educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMIONATO, Marta Maria. Educação cultura e linguagem: a comunidade ucraniano-portuguesa de Prudentópolis, PR. In: **Coleção**

Seminário de Pesquisa UNICENTRO. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2004.

SIMIONATO, Marta. M.; MESKOW, Helena. A presença da cultura e da língua ucraniana na aquisição de leitura por crianças bilíngues. **Revista Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 14, nº 1, jan./jun. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, São Paulo: Cortez; 1991, 4ª ed.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **Variação linguística e ensino: por uma educação linguística democrática.** (2011) Florianópolis: UFSC, 2011 (tese de Doutorado em Educação).

STRAUSS, Claude Lévi. **Raças e histórias.** Paris: UNESCO, 1952.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tânia. **A situação de emergência e urgência linguísticas: línguas pidgin.** In: Falares crioulos: línguas em contato. São Paulo: Ática, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TFOUNI, Leda. V. Escrita, alfabetização e letramento. **Cadernos CEVEC**, v. 4, nº19, p. 18-24, 1988.

WACHOWICZ, Ruy Christovan. **História do Paraná.** 7. ed. Curitiba: Vicentina, 1995.

_____. **História do Paraná.** 9. ed. Curitiba: Imprensas Oficiais do Paraná, 2001.

UNESCO, Brasil. **Materiais de apoio à formação de professores em educação bilíngue intercultural.** Disponível em: www.unesco.cl/port/biblio/ediciones/index. Acesso em 19 jun. 2010.

VERMES, G.; BOUTET, J. **Multilinguismo.** Campinas: UNICAMP, 1989.

VIGOTSKY, Louís. Seminovith. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginación y el arte em la infancia: ensayo psicológico.** Madrid, España: Ediciones Akal, S. A. 2003.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

ZINCO, Basílio. **Escolas Particulares ucranianas no Brasil.** Prudentópolis: Paraná, Padres Basilianos, 1960.

APÊNDICE A - NORMAS ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - RODAS DE CONVERSA E OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Quadro 1

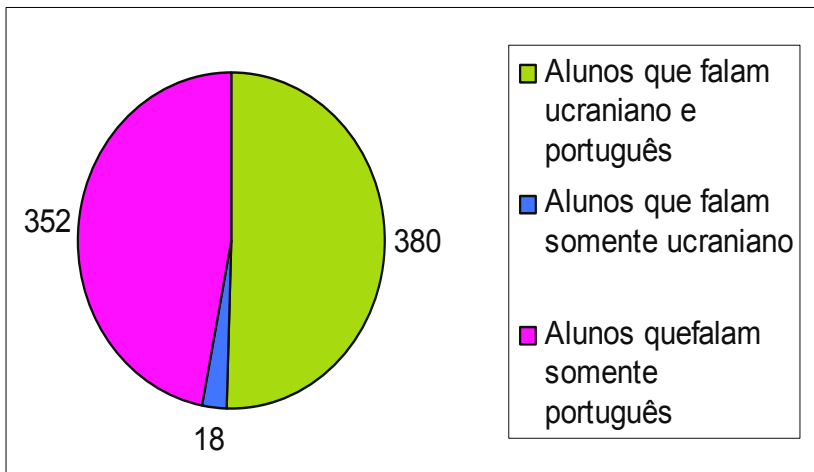
OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras e/ou segmentos e pausas	...
Ênfase a alguma palavra ou expressão	MAIÚSCULAS
Tradução de frases e expressões realizada pela pesquisadora	<i>(Itálico)</i>
Depoimento das professoras - fragmentos numerados	Espaço simples
Convenções de transcrição – indica interrupção na sequência dos dados.	[[...]]
Pseudônimo da professora em português Inicial de ‘professora’ em ucraniano, corresponde a letra P do alfabeto cirílico ucraniano	PC; Professora Clara; II.
Pseudônimos dos alunos	Júlia, Carlos, Larissa, Pedro, Paula, João, Carla, André, Fernanda, Luiz, Carolina, Diego, Camila, Artur e Roberto
[...]	Indicação dos fragmentos e partes das falas que foram omitidas ou inteligíveis
Apóstrofe	Destaque à fala das crianças fora da norma

	culta ‘curige’
P	Pesquisadora
C	Crianças
C/PC	Crianças e professora
Entre parêntesis sem itálico para designar falas sem tradução	() Ex: ‘cassa’ para (casa)
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa
PC/C	Professora e crianças
(P/U)	Português/Ucraniano

Fonte: Extraído e adaptado de CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: Contexto, 2000, 5ª ed.

APÊNDICE B - REALIDADE LINGÜÍSTICA DAS CRIANÇAS QUE INGRESSARAM NO PRIMEIRO ANO - 2009

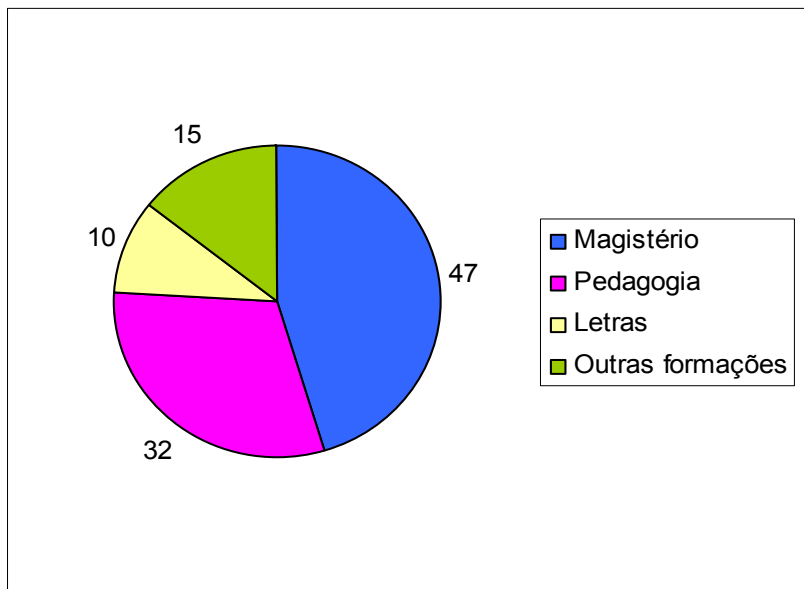
Gráfico 03



Fonte: a autora

APÊNDICE C - RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES E SUAS RESPECTIVAS FORMAÇÕES - 2009

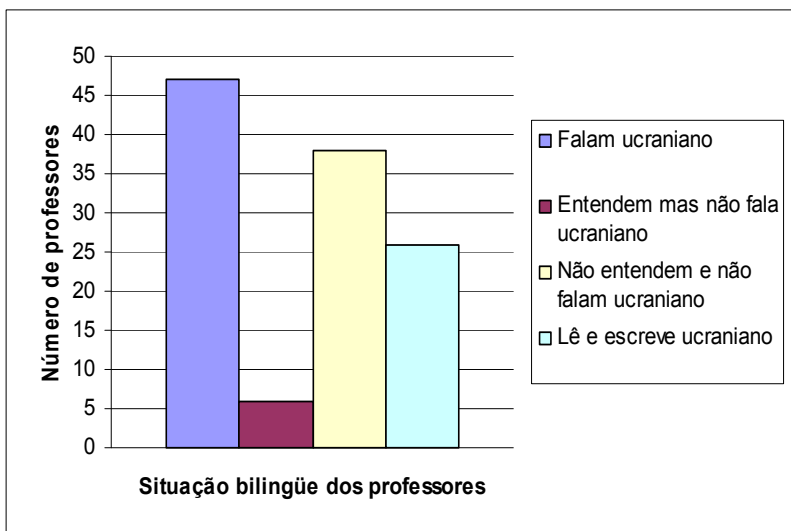
Gráfico 04



Fonte: a autora

APÊNDICE D - SITUAÇÃO BILÍNGUE DOS PROFESSORES - 2009

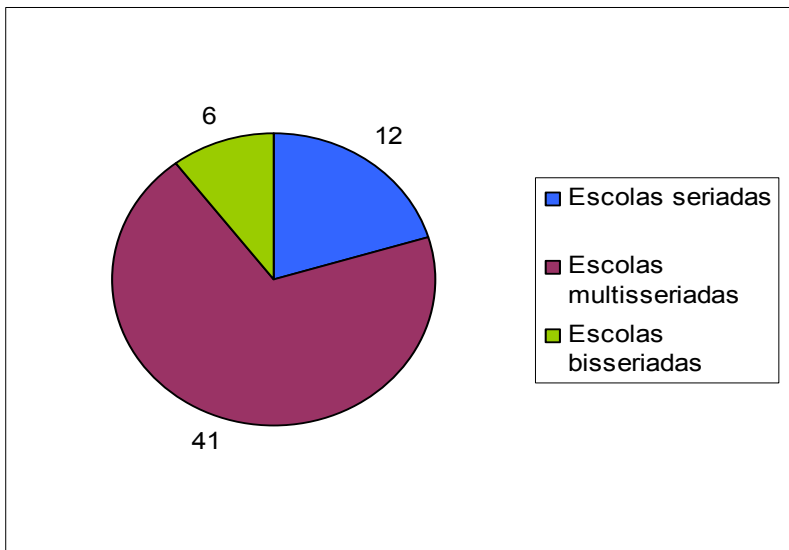
Gráfico 05



Fonte: autora

APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS 59 ESCOLAS RURAIS PESQUISADAS - 2009

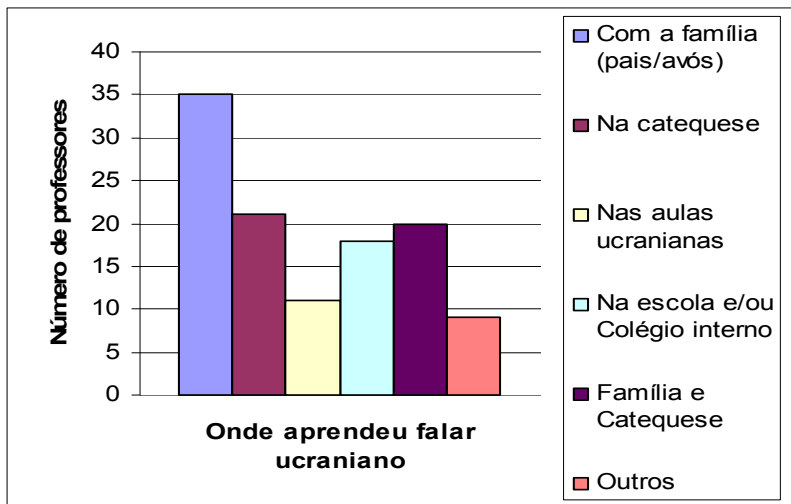
Gráfico 06



Fonte: a autora

APÊNDICE F - CONTEXTOS EM QUE OS PROFESSORES PESQUISADOS APRENDERAM O UCRANIANO

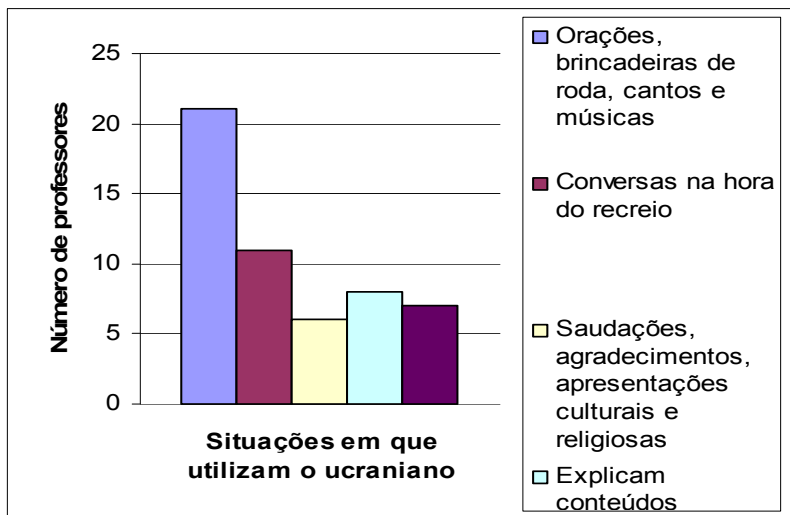
Gráfico 07



Fonte: autora

APÊNDICE G - ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA PARA AS QUAIS USAM O UCRANIANO

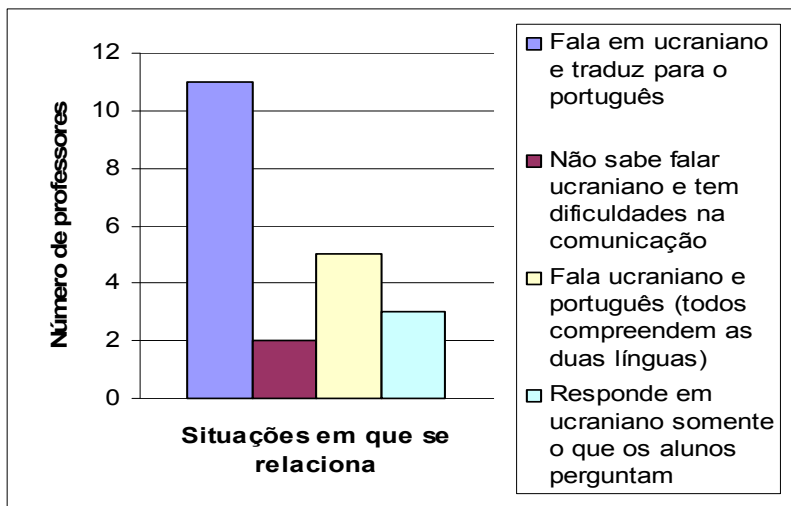
Gráfico 08-



Fonte: autora

APENDICE H - SITUAÇÕES EM SALA DE AULA, NAS QUAIS OS PROFESSORES SE RELACIONAM COM ALUNOS QUE SÓ FALAM UCRANIANO

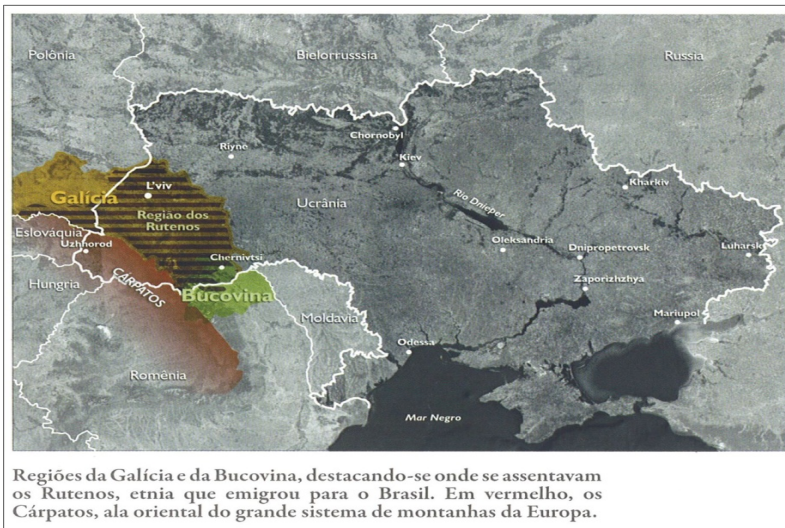
Gráfico 09 -



Fonte: autora

ANEXO A – REGIÕES DA GALÍCIA E DA BUCOVINA

Figura 2



Regiões da Galícia e da Bucovina, destacando-se onde se assentavam os Rutenos, etnia que emigrou para o Brasil. Em vermelho, os Cárpatos, ala oriental do grande sistema de montanhas da Europa.

Fonte: Batista, 2009.

ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS NO PARANÁ

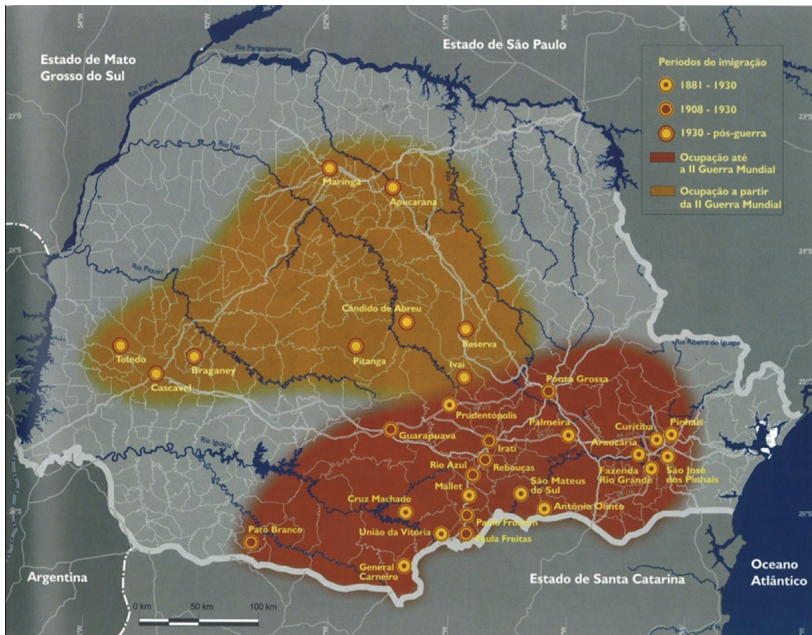
Figura 3

DATA	QTDE FAMILÍAS	ORIGEM	DOMÍNIO	REGIÃO DESTINO
1881	08	Galícia Oriental	Império Austro-Húngaro	Colônia Santa Bárbara (Palmeira)
1895	5.500	Galícia	Império Austro-Húngaro	Curitiba, São José dos Pinhais, Fazenda Rio Grande, Araucária, Pinhais
1896	16.900	Galícia		Prudentópolis, Marechal Mallet, Dorizon, Cruz Machado, União da Vitória (Jangada), São Marcos do Sul, Antônio Olinto
1897-1899	1.500			Prudentópolis, Marechal Mallet, Dorizon, Cruz Machado, União da Vitória (Jangada), São Marcos do Sul, Antônio Olinto
1901-1907	cerca de 6.000			Núcleos já existentes
1908-1914	18.500	Galícia	Império Austro-Húngaro	Rio Azul, Paulo Frontim, Paula de Freitas, Irati, Rebouças, Cândido de Abreu
1914-1939	9.000		Polônia / Rússia	Núcleos já existentes
Pós II Guerra	7.000		URSS	Núcleos já existentes; Pitanga, Pato Branco, Roncador, Apucarana, Reserva, Ivaí, Ponta Grossa, Mamborê, Juranda, Nova Cantu, Mato Rico, Campo Mourão, Faxinal, Maringá, Cândido de Abreu

Fonte: BURKO, 1963.

ANEXO C – MAPA DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ

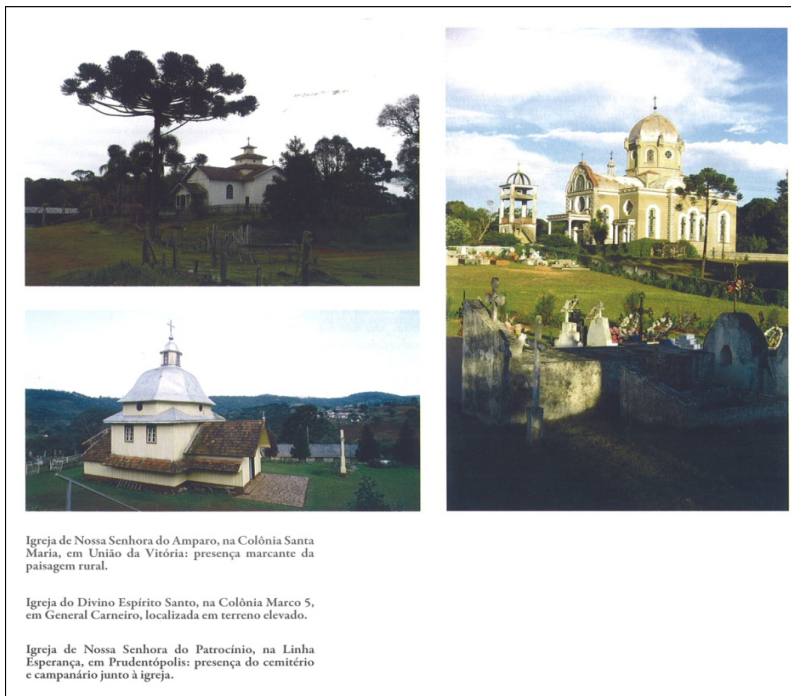
Figura 4



Fonte: Batista, 2009.

ANEXO D - IGREJA NOSSA SENHORA DO AMPARO, IGREJA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO E IGREJA NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO

Figura 5



Fonte: Batista, 2009.

ANEXO E – PÊSSANKAS

PÊSSANKAS

As pêssankas são ovos crus, geralmente de galinha, decorados à mão. Técnica que alia uma arte milenar ao simbolismo religioso cristão. A tradição de colorir ovos encontra suas raízes na Festa da Primavera, nos rituais pagãos que recebiam o solstício de primavera e veneravam Djbóh, o sol. Naquela época, pêssankas eram confeccionadas e oferecidas em agradecimento às fartas colheitas e à chegada do sol. Enterravam-se ovos coloridos em terras de lavoura, oferecendo-os à natureza em retribuição aos alimentos dela recebidos, à espera de novas e fartas colheitas. Após a cristianização, a simbologia cristã foi sendo paulatinamente incorporada aos desenhos nas pêssankas. Símbolos da Páscoa e da Ressurreição, juntos a raios de luz e elementos da natureza, ganharam espaços nos desenhos. Confeccionadas na última semana que antecede a Quaresma, as pêssankas são levadas à igreja para que recebam as bênçãos no domingo de Páscoa. Ao presentear com elas, é costume dizer: Khrestós Voskrés (Cristo ressuscitou), ao que as recebe deverá responder: Voistenu Voskrés (verdadeiramente ressuscitou).



Pêssankas.
Acervo D. Jeremias
(Ferens), Curitiba.

Proibida em todo o território ucraniano durante o domínio soviético, a arte das pêssankas foi preservada na província de Ivano-Frankvsk, ao sul de Lviv. Após a independência do país, um museu foi criado e artesãs convocadas a recuperar os principais estilos dessa arte, já que restaram raríssimos exemplares das pêssankas tradicionais.

ANEXO F – IGREJA DE NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO CONCLUÍDA EM 1959

Figura 7



Fonte: Batista, 2009.

ANEXO G – ALFABETO CIRÍLICO UCRANIANO

АЛФАБЕТО ЦІРІУЛІЦО

ALFABETO UCRAÍNO

I - Letras iguais as do alfabeto da língua nacional

A I O K M T 3

II - Letras semelhantes às do alfabeto da língua nacional mas com pronúncia diferente:

Е -	(é aberto)	Ева Eva	Ема Ema	ера era	мета meta
В -	v:	Вірка Virka,	Вероніка Veronica,	вино (venó) Vinho,	видіти (vedite) ver
Н -	n:	Надія Nadia,	Нестор Nestor,	нектар nectar,	Наталка Natalka
Р -	r:	раса raça	ріма rima	Ріта Rita	радіо radio
С -	s:	Сонія Sonia	Сем Sem	Славка Slauka	симонія semonia
У -	u:	узіна usina,	Україна Ucraina,	урубу urubú,	Уругвай Uruguai
Х -	xh:	хаос (xhaos) caos	Хрест (Xhrest) Cruz,	хата (xhata) casa	

III - Letras com pequenas diferenças na escrita (invertidas):

И -	ê: (fechado)	Нина Nena,	Ірасима Iracema,	пірина (perena) coberta
Й -	êî: (fechado)	Йорк Iork,	йота iota,	йоґа ioga

Fonte: Cartilha usada na escola ucraniana de Prudentópolis, cedida pela professora Cecília Strecher, 2010.

Щ -	щастя	щирий	
stché:	(stchástia) sorte,	(stcherey) sincero,	
Ю -	Юдея	Юлій	Юрій
iú:	(Iudeia) Judeia,	(Iúliy) Júlio,	(Iúriy) Jorge

Dígrafo que abranda a pronúncia de certas consoantes

Ь -	сеньора	Львів	льота	піньор
	senhora,	(Lhviv) Lviv,	(lhota) lote,	(pinhor) pinheiro

Alfabeto Completo

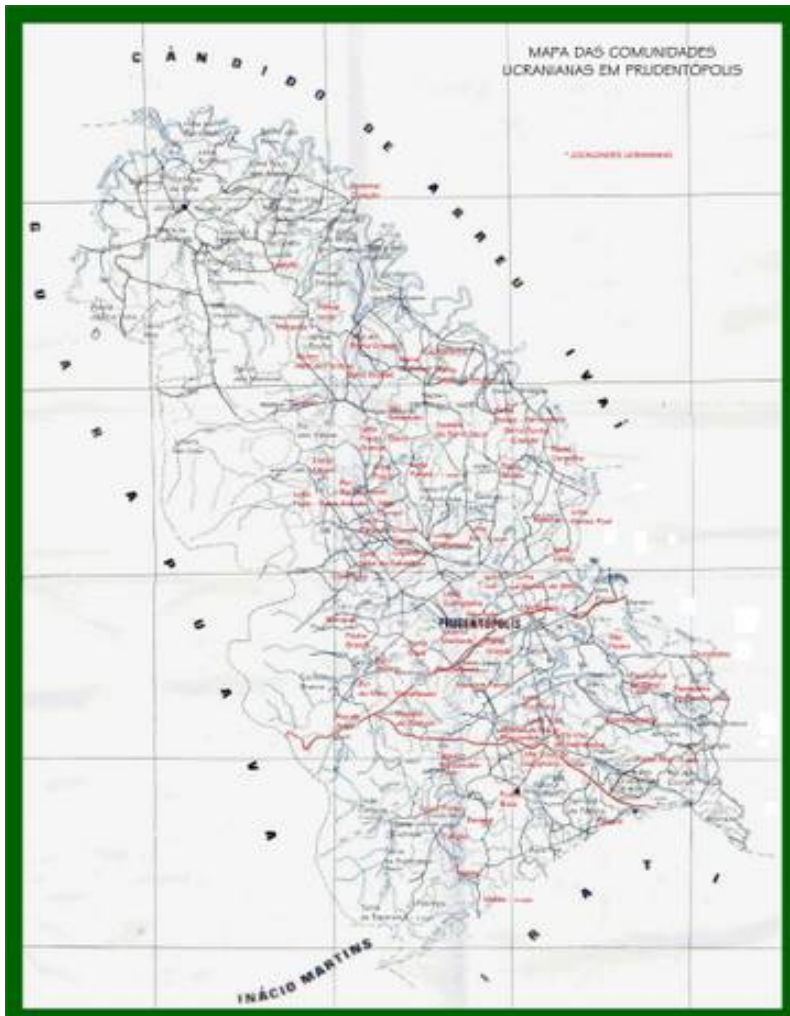
A,a	Б,б	В,в	Г,г	Ґ,ґ	Д,д	Е,е	Є,є	Ж,ж	З,з	И,и
a	b	v	h(he)	gue	d	é	iê	je	z	ê
I,i	I,ï	Й,й	К,к	Л,л	М,м	Н,н	О,о	П,п	Р,р	С,с
i	if	êi	k	l(el)	m	n(en)	o	p	r(er)	s(es)
Т,т	У,у	Ф,ф	Х,х	Ц,ц	Ч,ч	Ш,ш	Щ,щ	Ю,ю	Я,я	Ь,ь
t	u	f	x(xh)	tsé	tché	shé	stché	iu	iá	ír



Fonte: Cartilha usada na escola ucraniana de Prudentópolis, cedida pela professora Cecília Strecher, 2010.

ANEXO H – MAPA DAS COMUNIDADES UCRANIANAS DE PRUDENTÓPOLIS

Figura 8



Fonte: Prefeitura Municipal de Prudentópolis, 2010.