

Bianca de Campos de Paris

**COLISÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E LINGUAGEM:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA COMUNIDADE DE
DESCENDENTES DE RUSSOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Florianópolis
2015

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

Paris, Bianca de Campos de

Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos / Bianca de Campos de Paris; Orientadora, Maria Inêz Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2015.

171 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Língua Adicional. 3. Práticas de Linguagem. 4. Transculturalidade. I. Probst Lucena, Maria Inêz. II. Universidade Federal de Santa Catarina.

Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Bianca de Campos de Paris

**COLISÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E LINGUAGEM:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA COMUNIDADE DE
DESCENDENTES DE RUSSOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 23 de novembro de 2015.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Elena Pires Santos, Dr.^a
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a Cristine Gorski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Glória Gil, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
(Boaventura Santos)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Maria Inêz, minha orientadora, por me aceitar como orientanda e por sua sensibilidade em todos os direcionamentos tanto da pesquisa quanto da vida. Suas orientações foram fundamentais para minha formação profissional e para o desenvolvimento desta pesquisa

Agradeço à UFSC e a CAPES, pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos os meus amigos do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-Colonialismo, pela oportunidade de compartilhamento de nossas vivências como pesquisadores e, sobretudo, pelas valorosas reflexões sobre a esta pesquisa.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos e Prof. Dr. Werner Heidermann, por seus apontamentos cuidadosos que proporcionaram o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço também aos professores que aceitaram participar da banca de defesa da dissertação Prof.^a Dr.^a Cristine Gorski Severo, Prof.^a Dr.^a Glória Gil, Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos e Professor^o Dr.^o Rodrigo Acosta Pereira.

Agradeço a todos os participantes desta pesquisa, por consentirem minha presença em seus espaços dividindo assim suas vivências.

Agradeço à minha família por entender todas as minhas ausências ao longo desses dois anos e meio. Em especial agradeço meu filho, Luan, por sua sensibilidade e maturidade de aceitar as minhas decisões.

Agradeça à Leana, minha amiga, por todo apoio, carinho e compreensão. Por todos os seus gestos de amor e cuidado.

Agradeço ao Wagner, meu amigo e companheiro de mestrado, que me acolheu em sua casa e principalmente em sua vida.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar e discutir práticas de linguagem em um cenário em que imigrantes e descendentes de russos e brasileiros interagem. Em tempos marcados pelo processo de globalização, no qual há uma grande mobilidade de pessoas, línguas e textos, é necessário discutir como a escola lida com esse mundo de fronteiras cada vez mais porosas, em que os atores sociais engajam-se em múltiplas práticas culturais cada vez mais híbridas. Considerando a linguagem como uma prática social e cultural (PENNYCOOK, 2010), as discussões abordam o ensino e aprendizagem de línguas adicionais a partir da perspectiva da Linguística Aplicada (LA) (CAVALCANTI, 2007; CANAGARAJAH, 2011, 2013; JAFFE, 2011, 2012; MAHER, 2007; PENNYCOOK, 2001, 2010; GARCIA 2009; MOITA LOPES, 2008), a qual ajuda na compreensão de diferentes práticas linguísticas e em como as ideologias operam dentro do espaço da sala de aula de línguas. Em relação ao ensino de línguas, a LA se preocupa com os processos culturais, permitindo que os estudos sejam realizados a partir de como e de onde são discursivizados (MOITA LOPES, 2006). O presente trabalho foi desenvolvido numa perspectiva etnográfica, que visa à investigação de uma comunidade e sua cultura (HYMES, 1986; ERICKSON, 2001). Os dados foram gerados por meio da observação participante, entrevistas, conversas informais e análise documental. A análise de dados foi categorizada de acordo com três temas centrais quais sejam: práticas de linguagem, educação linguística e identidades. Os resultados desta pesquisa evidenciam como a ideologia monolíngue e monocultural acabam por “inventar” alunos provenientes de grupos “minoritarizados” no espaço escolar. Essa invenção dos alunos dentro da esfera escolar acaba por essencializar suas identidades, sejam elas de ordem linguística ou cultural. Os resultados apresentados nesta pesquisa contribuem para as discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas em cenários sociolinguísticos complexos, mostrando assim a urgência de se (re)pensar os modelos de ensino para uma educação linguística mais sensível às singularidades locais.

Palavras-chave: 1. Língua adicional; 2. Práticas de linguagem; 3. Transculturalismo.

ABSTRACT

This work aims to analyze and discuss language practices in a scenario where Russian immigrants and descents interact with Brazilians. In times marked by the globalization process, in which there is great mobility of people, languages and texts, it is necessary to discuss how the school deals with this world of porous borders, in which social actors engage in multiple cultural practices increasingly hybrid. Considering language as a social and cultural practice (PENNYCOOK, 2010), we examine the teaching and learning of additional languages from the perspective of Applied Linguistics (AL) (CAVALCANTI, 2007; CANAGARAJAH 2011, 2013; JAFFE, 2011, 2012; MAHER, 2007; PENNYCOOK, 2001, 2010; GARCIA 2009; MOITA LOPES, 2008), which helps us to understand different linguistic practices and how ideologies operate within the space of the language classroom. With regard to language teaching, the LA cares about cultural processes, allowing studies to be conducted from how and where they are discursivized (MOITA LOPES, 2006). This work was developed in an ethnographic perspective, which aims to investigate a community and its culture (HYMES, 1986; ERICKSON, 2001). The data were generated by means of participant observation, interviews, informal conversations, and document analysis. Data analysis was categorized according to three main themes, namely: language practices, language education and identities. Our results show how monolingual and monocultural ideology “invent” students from “minority” groups at school. This invention of the students within the school sphere essentializes their identities, either in a linguistic or cultural way. The results presented in this research contribute to the discussions concerning the teaching and learning of languages in complex sociolinguistic scenarios, thus showing the urgent need to (re)think the teaching models for a language education more sensitive to local singularities.

Keywords: 1. Additional language; 2. Language practices; 3. Transculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Estado Paraná, evidenciando a cidade de Ponta Grossa	40
Figura 2: Mulheres da colônia em trajes diários	43
Figura 3: Mapa do Colégio Benjamin.....	49
Figura 4: Ilustração de uma <i>coffee table</i> no livro didático do 8º ano .	108
Figura 5: Página do LD de Inglês do 8º ano	110

NORMAS PARA TRANSCRIÇÕES

As convenções de pontuação usadas para as transcrições das falas são baseadas nas ideias de Maher. A autora utilizou o trabalho de MARCUSCHI (2000), para elaborar parâmetros para a transcrição de relatos orais. Utilizo tais parâmetros com o propósito de deixar as interações mais leais ao ritmo dos diálogos, buscando assim tonar o texto mais inteligível para o leitor.

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DE REGISTROS ORAIS	
.	Entonação descendente
,	Entonação de continuidade
?	Entonação indicando pergunta
!	Entonação indicando exclamação
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
::	Alongamento de vogal
...	Pausa de mais de 02 segundos
(...)	Supressão de trecho da fala
((INC))	Trecho incompreensível, que não pôde ser transcrito
(piso)	Transcrição duvidosa
/	Marca de corte sintático abrupto
[Fala simultânea ou sobreposta
((sorrindo)) ((em tom irônico))	Descrição de atividade não vocal / explicação fornecida pelo pesquisador
eh, ah, hum, ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinal de atenção ou concordância

(Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p.94)

SUMÁRIO

1 MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.1 INTRODUÇÃO	19
1.2 JUSTIFICATIVA.....	23
1.3 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2 COLÔNIAS MARECHAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	27
2.1 ESTUDO ETNOGRÁFICO	27
2.2 OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	32
2.3 OLHANDO PARA OS CENÁRIOS DA PESQUISA: COLÔNIAS MARECHAL 2 E MARECHAL 3 E COLÉGIO BENJAMIN	34
2.3.1 Negociação para entrada em campo	35
2.3.2 Pedido de autorização formal para a pesquisa.....	39
2.3.3 A cidade de Ponta Grossa.....	40
2.3.4 As Colônias Marechal 2 e Marechal 3	42
2.3.5 O Colégio Benjamin.....	48
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
2.4.1 Os participantes da comunidade de descendentes russos	52
2.4.2 Os participantes do Colégio Benjamin.....	53
2.4.3 O 8º ano do Ensino Fundamental	53
2.4.4 Os Alunos do 8º do ensino fundamental: Samantha e Leonardo..	55
2.4.5 O 1º ano do ensino médio.....	56
2.4.6 O Aluno do ensino médio: Pedro	58
2.4.7 Os professores e os agentes educacionais do Colégio Benjamin ..	58
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	61
3.1 Linguística Aplicada e o ensino de língua adicional	61
3.1.2 A LA, a globalização e o ensino de línguas adicionais	63
3.2 CULTURA	68
3.2.1 Linguagem e cultura.....	71
3.3 IDENTIDADES FRAGMENTADAS	73
3.3.1 Identidades e representações	77
3.4 O MITO DO MONOLINGUÍSMO NA HISTÓRIA DAS LÍNGUAS NO BRASIL	78
4 DISCUSSÃO DOS REGISTROS GERADOS.....	87
4.1 A INVISIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS NO COLÉGIO BENJAMIN	89
4.1.1 “Português eu só uso na escola e na cidade, o russo para as todas outras coisas” – o mito do monolingüismo no Colégio Benjamin	95

4.1.2 “Na verdade a gente fala em português e em russo. A gente fala tudo junto” – a translanguagem nas colônias Marechal 2 e Marechal 2	310
4.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO BENJAMIN.....	104
4.2.1 “Ela que sabe falar inglês, russo e mais um monte de coisa... a gente não sabe falar nada!”	115
4.3 IDENTIDADES DESLOCADAS.....	123
4.3.1 “Eu me considero brasileira... Agora sou brasileira!”	123
4.3.2 A escola e seu cotidiano: cenário de suspensão de fronteiras culturais x cenário de luta cultural.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
Anexo 1 – Declaração	155
Anexo 2 – Declaração	157
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
Anexo 5 – Ofício SUED	163
Anexo 6 – Página do livro texto da disciplina Inglês.....	165
Anexo 7 – Página do livro texto da disciplina Inglês.....	167
Anexo 8 – Página do livro texto da disciplina Inglês.....	169
Anexo 9 – Crônica de Gregório Duvivier	170

1 MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO¹²

Durante a minha graduação, fiz parte de projetos de iniciação científica, período em que iniciei meus estudos sobre ensino de língua inglesa e suas implicações para indivíduos que habitam o mundo em tempos de modernidade recente. Sempre busquei entender e estudar os reflexos decorrentes desse mundo marcado pela globalização, buscando compreender as concepções presentes no ensino de línguas na escola pública.

No início do curso de mestrado, tentando estabelecer os possíveis contextos para a realização da pesquisa, em conversa com minha orientadora, refletimos sobre questões do papel do ensino de línguas na escola pública presentes na cidade de Ponta Grossa, que está situada há 110 quilômetros da capital Estado do Paraná, no sul do Brasil. A população da cidade de Ponta Grossa é formada por diferentes etnias. Sua conjuntura apresenta um número considerável de descendentes de russos, poloneses, italianos, holandeses, alemães, ucranianos, sírios e libaneses, índios, ciganos e comunidade quilombola.

Nesse rico contexto sociolinguístico para um estudo sobre as diferentes práticas de linguagem, bilinguismo, línguas em contato, línguas minorizadas, a primeira ideia foi fazer um estudo sobre os povos indígenas da região e as experiências desses povos nas aulas de línguas. No entanto, logo no início da investigação algumas questões nos levaram a repensar a temática, as quais convêm destacar aqui: a) as comunidades indígenas são flutuantes; b) o fechamento de escolas

¹ Como o termo colisão pode assumir diferentes conotações, cabe reassertar qual sentido essa palavra é empregada no título desta dissertação. Colisão, de acordo com o dicionário criativo (e outros dicionários da língua portuguesa), significa ato ou efeito de colidir podendo assim assumir duas conotações quais sejam: 1) Choque de dois corpos; trombada, batida; 2) Conflito entre duas hipóteses; discordância, divergência (DICIONÁRIO CRIATIVO, 2015). Deste modo, o termo colisão utilizado no título desta dissertação com o objetivo de abordar o “Conflito entre duas hipóteses; discordância, divergência” (DICIONÁRIO CRIATIVO, 2015) e também os tensionamentos vivenciados em uma comunidade de descendentes de russos no sul do país.

indígenas da região é constante; c) as comunidades indígenas acabam frequentando escolas regulares de educação do campo; d) o atendimento de alunos provenientes de diásporas e de diferentes povos étnicos é feito nas escolas do campo; e) a impossibilidade de entrada em campo para fins de pesquisa, por questões de segurança, em alguns contextos de escolas indígenas, fizeram com que esses povos recusem a presença de investigadores.

Voltando ao mapeamento das especificidades das escolas da região deparei-me com contextos de povos provenientes da imigração. Diante disso, relembrei uma situação específica em que fui procurada por Fernanda³, mãe de descendentes de russos⁴, para ajudá-los com o ensino de língua portuguesa, pois seus dois filhos estavam com dificuldades escolares, devido às constantes mudanças⁵ de cidades. Tentei ajudar a família, oferecendo algumas aulas de língua portuguesa na sala de minha casa, todos os sábados. A opção por esse dia deu-se em função de ser essa a oportunidade em que a mãe desses alunos estava na região urbana, onde contribuía com a economia da família vendendo produtos coloniais (queijo, macarrão caseiro, pirogue⁶). Nossas aulas ocorreram por um pequeno espaço de tempo, durante apenas três meses, no ano de 2012, sendo que elas foram interrompidas antes do tempo previsto, também por razões econômicas, uma vez que os meninos, meus alunos, precisavam ajudar seu pai em trabalhos agrícolas, ainda que no fim de semana, na propriedade da família.

Apesar da minha experiência e interação com este grupo tenha sido breve, pude constatar e me dar conta da difícil realidade dessa comunidade de russos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a educação pública brasileira é organizada a partir da concepção monolíngue e o português é considerado como a língua da escolarização. Cabe destacar também que as crianças descendentes de

³ Todos os nomes utilizados neste trabalho são nomes fictícios. Os usos desses nomes visam à preservação das identidades e da integridade de todas as pessoas que contribuíram para idealização desta pesquisa.

⁴ Cabe ressaltar que a nomeação e categorização dos grupos participantes dessa pesquisa – por exemplo, descendentes de russos e brasileiros – são categorias utilizadas pelos próprios atores sociais para se autoneomiar dentro daqueles cenários. Assim utilizo tal nomeação, *descendentes de russos* e *brasileiros*, em consonância com a concepção dos grupos de participantes desta pesquisa.

⁵ As crianças, que nasceram no Uruguai, moraram um período no Canadá e outro período no estado de Mato Grosso, no momento vivem no sul do Brasil.

⁶ Pastel salgado cozido (origem polonesa e ucraniana) com recheio de requeijão e batatas, servido ao molho.

russos, quando pequenos, têm contato primeiramente com a língua russa e, somente ao ingressarem na educação formal, passam então a ter contato com outras práticas de linguagem em português e em língua adicional.

Com base no contexto da região, durante a etapa de investigação e de negociação para o trabalho em campo, decidi problematizar como os participantes constroem significado em seus mundos bilíngues, negociando culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguisticamente diverso.

À frente das novas configurações mundiais derivadas dos processos de globalização, emerge a necessidade de se (re) pensar questões relacionadas à cultura de grupos diaspóricos, como é o caso dos moradores das Colônias Marechal 2 e Marechal 3, que vivenciam suas identidades nos “entre-lugares” (BHABHA,1998). Como Maher (2007a) pontua:

O multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido a intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas. (MAHER, 2007a, p. 88).

Concordando com Maher, entendo a necessidade de se repensar e enfrentar as tensões ocasionadas pelo hibridismo⁷ do mundo atual. Desse modo, percebo a importância de se refletir sobre o papel da

⁷ Utilizo o termo hibridismo em consonância com Bhabha (1998) para o autor “O hibridismo representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranóica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade. [...] O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento”[...] O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento”. (BHABHA, 1998, p. 165).

educação linguística nas escolas, públicas ou privadas; pois, dentro de sala de aula, há uma grande mesclagem cultural e linguística que precisa ser (re) pensada em sua complexidade.

As questões relacionadas ao transculturalismo estão sendo abordadas nos documentos oficiais da educação desde 1998. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) discutem questões relacionadas à pluralidade cultural na educação brasileira e afirmam a necessidade de se trabalhar com a pluralidade cultural em espaços públicos que recebem todos os grupos sociais, propondo uma “cultura da paz” em que todos devem ser vistos com equidade no exercício dos direitos humanos e da cidadania. A escola é vista como um lugar em que se deve discutir e proporcionar o acesso de todos aos processos de ensino e aprendizagem e que, além disso, é um local de interação social e de respeito à alteridade. Em relação às linguagens e representações, o documento descreve que a escola deve ter conhecimento da existência das diferentes línguas faladas por seus atores sociais (além da língua portuguesa) para entender melhor a complexidade do país. Neste sentido, o documento ressalta que a escola

pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países (BRASIL, 1998, p. 133).

A escola, neste caso, é um local de encontro de diferentes povos e pessoas que levam suas singularidades para este ambiente, de modo que não podemos ignorar tal complexidade. De acordo com os PCNs, o conhecimento contextual dos aspectos sociais e culturais que fazem parte da esfera escolar é relevante para que o ensino aconteça com o objetivo de suprir as necessidades dos grupos ali presentes.

Devido a minha motivação como professora de línguas e o contexto de que faço parte, busco (re) pensar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos minorizados marcados pela transculturalidade⁸. Minha pesquisa encontra-se na área da Linguística

⁸ Utilizo o termo transculturalidade em consonância com Pagliarini Cox e Assis-Perteson (2007). De acordo com as autoras “o prefixo *trans*, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles em “movimento através de”, “movimento de ir e vir”,

Aplicada (LA), que se dedica a estudos sobre a complexidade presente na modernidade recente. Em uma de suas faces, a LA discute o ensino de língua(gen)s visando à desconstrução de concepções naturalizadas sobre as práticas de linguagem e os atores sociais envolvidos nesse processo. Para fundamentar a discussão teórica deste trabalho, utilizo pesquisadores da área da LA, tais como Moita Lopes (2002, 2006, 2013), Rajagopalan (2005), Cavalcanti (1999, 2007, 2006, 2013), Pennycook (2001, 2010), Garcia (2009), Schallater e Garcez (2012) dentre outros.

A necessidade de uma reformulação do conhecimento em relação à linguagem e aos atores sociais que se engajam em práticas discursivas no mundo em que vivemos conduz a LA a (re)considerar o papel dos atores, que são concebidos por ela em sua singularidade, como seres historicamente situados, que utilizam a língua para a interlocução com seus pares, objetivando a prática social na linguagem e através dela. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) pontua que o papel da LA não é achar “lógicas solucionistas” para problemas da linguagem, mas sim problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais problemas em contextos específicos de usos da linguagem possam ser vislumbradas.

Na seção abaixo justifico a problematização a partir da qual encaminharei o estudo.

1.2 JUSTIFICATIVA

A sociedade brasileira apresenta uma diversidade cultural complexa com diferentes povos e culturas. O estudo de práticas de linguagem em cenários de minorias linguísticas é relevante para repensar as novas configurações do mundo globalizado em que pessoas vivem em zonas de contato entre culturas, línguas, economia. Nessa nova configuração de diásporas cada vez mais fluídas e fragmentadas, Hall (2003, p. 35-36) pontua que: “as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais, elas transgridem os limites políticos”. Diante disso, são importantes os

“movimento perpétuo”, “trânsito”, “circulação”, “troca” [...] A transculturalidade entendida aqui como tradução, no sentido que é atribuída por Hall (2001). Para ele não há perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado” (COX E ASSIS- PERTESON, 2007, p 35-36).

estudos que procurem discutir a singularidade do local, possibilitando a compreensão dos diferentes meios culturais, linguísticos, sociais, históricos, como é o caso desta pesquisa, que procura discutir questões relacionadas à transculturalidade em uma escola pública no sul do País.

Na Linguística Aplicada, há estudos que buscam discutir as temáticas de línguas em contato, ensino de línguas adicionais (SCHLATTER e GARCEZ, 2012), minorias linguísticas (CAVALCANTI, 2007 e MAHER, 2007a), linguagem como prática social (PENNYCOOK, 2010), com o objetivo de vislumbrar contextos locais que muitas vezes são inviabilizados dentro de uma totalidade nacional. Nesse sentido, estudos que visam compreender como atores sociais provenientes de grupos periféricos e como professores e outros educadores fazem uso da(s) língua(s) no contexto escolar são importantes contribuições para a Linguística Aplicada, pois buscam discutir o local, possibilitando assim a (re)formulação de ideias pré-concebidas sobre línguas minoritarizadas e práticas de linguagem bilíngues.

O **objetivo geral** desta pesquisa, portanto, é analisar e discutir práticas de linguagem em um cenário em que imigrantes russos e brasileiros interagem. Busco problematizar como os participantes constroem significado em seus mundos bilíngues, negociando culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguisticamente diverso, no sul do Brasil, em uma sala de aula constituída por alunos descendentes de russos e brasileiros.

Para discutir a complexidade do contexto da pesquisa, tentarei responder a seguinte **questão de pesquisa**: “Como as diferentes práticas de linguagem são constituídas nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguístico em que há interação entre descendentes de russos e brasileiros?”.

Com base no objetivo geral e na questão de pesquisa, delimitarei meus **objetivos específicos**, quais sejam:

- i. Apresentar a diversidade linguística das Colônias Marechal 2 e Marechal 3, buscando problematizar o papel da(s) língua(s) minoritária(s), no caso a língua russa, em um cenário de escola pública;
- ii. Discutir práticas de ensino de língua inglesa em um contexto complexo, que envolve diferentes línguas;
- iii. Discutir a (res)significação da(s) identidade(s) dos alunos descendentes de russos.

Acredito que a problematização e discussão do objetivo geral, da questão da pesquisa e dos objetivos específicos deste trabalho são

relevantes por este estudo tratar de situações que compõem a rotina escolar. Além disso, está é uma pesquisa que visa discutir, junto com o entorno, as questões que emergem dentro da sala de língua inglesa.

Após ter apresentado a justificativa, os objetivos e a questão que essa pesquisa procura problematizar, no próximo tópico descrevo como este trabalho está organizado.

1.3 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentei as motivações da pesquisa, procurando contextualizar o problema de pesquisa, a justificativa, a questão de pesquisa e os objetivos que servem como base para a discussão apresentada neste estudo.

No segundo capítulo, exponho os princípios metodológicos de pesquisa etnográfica, descrevo os procedimentos utilizados para a geração de dados, apresento o cenário, conto como aconteceram minhas primeiras interlocuções para negociação para entrada em campo e também os procedimentos formais de pedido de autorização para a realização do presente estudo. Argumento como os estudos etnográficos são relevantes em contextos educacionais, pois esse tipo de pesquisa possibilita uma análise situada sobre situações reais do “aqui e do agora” e sobre como os atores sociais acham caminhos alternativos para vivenciar suas identidades na sala de aula de línguas.

No terceiro capítulo, defino o aporte teórico utilizado para o desenvolvimento deste estudo. Trago a discussão sobre como a Linguística Aplicada problematiza o ensino de línguas na modernidade recente⁹. Abordo a concepção de linguagem como prática social situada e discuto como os processos de mobilidade de pessoas e línguas (re/des)configuram os diferentes contextos sociais nos quais a superdiversidade se faz presente. Também discuto a papel da cultura nas práticas de linguagem e como atores sociais significam seu mundo por

⁹ Utilizo o termo modernidade recente em consonância com Moita Lopes (2013). Para o autor, o termo modernidade recente “é usado em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e o tempo que vivemos, marcando um novo período da modernidade [...], no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

meio de tais práticas. Apresento o conceito de identidade, discutindo como as identidades são (re)significadas em práticas de linguagem situadas. Discuto também questões relacionadas à criação do mito do monolingüismo no Brasil e como tais mitos fundadores influenciaram e influenciam as políticas educacionais no ensino de línguas no sistema educacional brasileiro.

No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados empíricos da pesquisa. Os dados que compõem este capítulo estão relacionados com as ideologias monolíngues na educação brasileira e como essa ideologia acaba por essencializar os alunos descendentes de russos no Colégio Benjamin. Procuro discutir como as múltiplas práticas de linguagem se fazem presentes naquele cenário e a sua relevância para os alunos descendentes de russos. Também discuto questões relacionadas à educação linguística na sala de aula de línguas adicionais e, por fim, discuto quais as percepções dos alunos descendentes de russos sobre a (re/des)significação de suas identidades e sobre como esses atores sociais negociam suas identidades fragmentadas dentro e fora do espaço escolar.

No quinto e último capítulo, apresento minhas considerações finais, as limitações da pesquisa e as possíveis contribuições e implicações deste estudo para a LA. Aponto também para as possibilidades para pesquisa futuras.

Tendo apresentado neste capítulo as motivações para a realização da pesquisa, a justificativa da relevância deste trabalho para a LA e o ensino de línguas e também os objetivos que este trabalho procura responder, passo a discutir, no próximo capítulo, a escolha metodológica utilizada para a elaboração desta pesquisa e a negociação para entrada em campo. Descrevo também o contexto da pesquisa e apresento seus participantes.

2 COLÔNIAS MARECHAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa e também justifico o motivo de tal escolha. As seções deste capítulo têm por finalidade apresentar as interlocuções e negociações para a entrada em campo e descrever a singularidade do cenário de pesquisa e de seus participantes.

2.1 ESTUDO ETNOGRÁFICO

Com a nova ordem mundial em um processo de globalização e de novas diásporas, é fundamental uma reflexão em relação ao ensino de línguas em locais marcados por diferentes práticas socioculturais, em decorrência desses deslocamentos e de novos encontros de pessoas ao redor do globo. Em um contexto de uma comunidade minoritarizada (CAVALCANTI, 1999) – no caso específico deste trabalho, uma comunidade de descendentes de russos que vive “em cenários de zonas de linguagem e de interação cultural, de forma que recebem novas influências para a construção de novos imaginários de comunidade e identidade” (CANAGARAJAH, 2011, p. 77) –, há urgência de discussões sobre estes espaços híbridos, em que atores sociais vivem e estabelecem novas formas de vida. Nesse sentido Luke (1996)¹⁰ pontua:

Essas questões de desigualdade linguística e social permanecem centrais para o nosso trabalho como professores e pesquisadores, especialmente à medida que lidamos com as consequências educacionais de novas economias e comunidades, vozes e identidades culturais híbridas. (LUKE, 1996, p. 8)¹¹

Com a finalidade de analisar e discutir práticas de linguagem em um cenário em que imigrantes russos, brasileiros e quilombolas

¹⁰ Todas as traduções apresentadas são de inteira responsabilidade da autora desta pesquisa.

¹¹ No original: “These issues of linguistic and social inequality remain central to our work as teachers and researchers, particularly as we contend with the educational consequences of new economies and communities, hybrid voices and cultural identities.”

interagem, busco problematizar como os participantes constroem significado em seus mundos bilíngues, negociando culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguisticamente diverso, no sul do Brasil, em uma sala de aula constituída por alunos descendentes de russos e brasileiros. E, a partir da pesquisa etnográfica interpretativista, busco também a compreensão das situações socioculturais em que os participantes da pesquisa estão envolvidos. Entendo que essa abordagem de investigação nos permite refletir sobre as especificidades locais, encontradas e vivenciadas por mim, enquanto pesquisadora e participante da pesquisa (cf. MASON, 1996). Alinhada com Fabian, entendo que “o estudo de outras culturas é possível por haver intersubjetividade onde quer que seres humanos estejam juntos”, e esta intersubjetividade emerge na interação entre a pesquisadora e os atores sociais em “tempos compartilhados” (FABIAN, 2006, p. 509).

Importa dizer ainda que considero este um estudo etnográfico por fazer uso, no desenvolvimento da pesquisa, de procedimentos de geração de dados condizentes com essa perspectiva de investigação e, principalmente, por procurar manter um olhar etnográfico minucioso e por minha postura ética com os participantes da pesquisa. Como nos lembra Celani (2005, p. 107), “[é] preciso ter claro que pessoas não são objetos, e portanto, não devem ser expostas indevidamente”. Com essa premissa em mente, delimito meu estudo a partir da participação efetiva no cenário da pesquisa e na relação com os participantes, buscando entender o que acontece no “aqui e no agora” (GARCEZ, 2012), e quais os significados desses eventos para os participantes. Entendo que essa é uma maneira de se fazer pesquisa colaborativa reflexiva sob uma perspectiva êmica, a qual, de acordo com Erickson, é “desenvolvida a partir do interesse na vida e perspectivas de pessoas que [têm] pouca ou nenhuma voz na sociedade” (ERICKSON, 1990, p. 86)¹².

Assim, o estudo etnográfico é favorável para esse estudo, uma vez que permite uma visão ampliada da realidade situada – neste caso, a sala de aula de línguas –, obtida por observações participantes *in loco* (SPRADLEY, 1979), com o objetivo de descrever e detalhar as situações que acontecem ali e como os atores sociais se engajam em diferentes práticas de linguagem.

A abordagem etnográfica é considerada qualitativa com base interpretativa, devido ao seu interesse central “[n]o significado humano

¹² No original: “developed out of interest in the lives and perspectives of peoples in society who had little or no voice.”

na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do pesquisador” (ERICKSON, 1990, p. 77-78)¹³. Os objetos da etnografia são “as pessoas e seus mundos” (HYMES, 1996) e, portanto, este tipo de estudo tem interesse em descrever e interpretar significados culturais de determinado grupo. Neste trabalho, especificamente, interessa-me o grupo de descendentes de imigrantes russos.

Sendo as funções básicas do etnógrafo, observar, perguntar, anotar, interpretar e participar do contexto investigado (CLEMENTE, 2012, p.107), procurei inserir-me no contexto da pesquisa vivenciando os acontecimentos juntamente com os atores sociais, buscando assim uma compreensão mais próxima da realidade, incentivando todos os envolvidos na pesquisa a (re)pensar os tensionamentos existentes nesse contexto específico e possibilitando espaços para eles serem ouvidos. De acordo com Lucena (2014), tentei buscar, portanto:

[...] compreender a cultura local em relação a um sistema maior do qual determinada cultura faz parte. Por exemplo, se nos interessam as interações em sala de aula de línguas, essas interações precisam ser analisadas de acordo com as características e limites da sala de aula, da escola, do bairro, da cidade e da sociedade. (LUCENA, 2014, p. 4)

Compreendendo que teria que observar e perguntar sobre a cultura local, as perguntas de Erickson (1990) foram importantes para orientar o meu olhar em relação às contingências dos cenários investigado nesta pesquisa. São elas:

1) O que está acontecendo, mais especificadamente na ação local que ocorre neste ambiente em particular? 2) O que estas ações significam para os atores envolvidos no momento que as ações acontecem? 3) Como estão os acontecimentos organizados em padrões de organização social e princípios culturais aprendidos para condução da vida cotidiana – como, em outras palavras, estão as pessoas no contexto imediato consistentemente presentes

¹³ No original: “in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher.”

umas para as outras como ambientes para ações recíprocas significativas? 4) Como o que está acontecendo neste ambiente como um todo (por exemplo, a sala de aula) se relaciona com o que está acontecendo em outros níveis do sistema dentro e fora do ambiente (por exemplo, o prédio escolar, a família de uma criança, o sistema escolar, as políticas do governo federal relativas à inclusão social)? 5) Como a organização do cotidiano neste cenário dialoga com a organização social de outros lugares e momentos? (ERICKSON, 1990, p. 79)¹⁴

Todas essas perguntas foram de grande importância para a realização desse estudo, contudo as questões 2 e 3 estão mais estreitamente ligadas a ele. Além dos questionamentos colocados por Erickson (1990), considere também as preocupações centrais do autor em relação a esse tipo de estudo, quais sejam: a) a sala de aula é um ambiente socioculturalmente organizado para a aprendizagem; b) a natureza da educação é só e apenas uma: proporcionar um ambiente de aprendizagem reflexiva; c) a natureza dos significados e perspectivas de professores e alunos são partes intrínsecas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, como nos lembra Garcez, estudos etnográficos realizados no espaço escolar são importantes para “perceber, compreender e registrar essas situações, nos encontros entre pessoas, em que o ensino tem lugar e, mais importante ainda, em que a aprendizagem pode acontecer” (GARCEZ, 2012, p. 7). Nesse sentido, também Fritzen (2012) destaca que:

¹⁴ No original: “1-What is happening specifically, in social action that takes place in this particular setting? 2-What do these actions mean to the actors involved in them, at the moment the actions took place? 3-How are the happenings organized in patterns of social organization and learned cultural principles for the conduct of everyday life – how, in order words, are people in the immediate setting consistently present to each other as environments for one another’s meaningful actions? 4-How is what happening in this setting as whole (e.g., the classroom) related to happenings at other system levels outside and inside the setting (e.g., the school building, a child’s family, the school system, federal government mandates regarding mainstreaming)? 5-How do the ways everyday life in this setting is organized compare with other ways of organizing social life in a wide range of settings in other places and at other times?”

Pesquisar a escola, como um *locus* de construção de práticas sócias e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esses espaços diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extramuros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar. (FRITZEN, 2012, p. 53)

Considerando que uma sala de aula é constituída por atores sociais provenientes de diferentes cenários socioculturais e históricos, é necessário um posicionamento crítico e reflexivo diante dessa heterogeneidade, de modo que nós pesquisadoras possamos contribuir para descortinar conceitos reducionistas da realidade escolar. Entendo, portanto, que a etnografia me permite, como pesquisadora, descrever e participar de eventos da prática cotidiana escolar, uma vez que é uma metodologia aberta, reflexiva e situada, dando assim subsídios para entender a cultura local em relação a contextos micro e macro.

Também para Jaffe (2011, p. 222) a etnografia é uma importante ferramenta de identificação de questões ideológicas subjacentes em contextos de línguas minoritárias. E, em relação à relevância de estudos etnográficos nesse tipo de contexto, Jaffe (2011) pontua que:

No estudo de contextos de línguas minoritárias, a etnografia nos permite documentar o significado social de práticas linguísticas [...]. Isso nos permite desconstruir ideologias de língua dominante que interpretam a ligação entre língua e identidade como essencial ao mesmo tempo em que reconhecemos seus efeitos tangíveis. Isto é, essas ideologias [...] se tornam uma parte real de experiências pessoais sobre o que significa “falar” ou “saber” uma língua. (JAFJE, 2011, p. 210)¹⁵

Nesse sentido, acredito que o estudo etnográfico contribui para o desenvolvimento e reflexões dessa pesquisa, já que visio apresentar a

¹⁵No original: “In the study of minority language contexts, ethnography allows us to document the social significance of range of linguistic practices [...]. This allows us to deconstruct dominant language ideologies that construe the connection between language and identity as essential at the same time as we acknowledge their tangible effects. That is, these ideologies [...] become a real part of people’s experiences of what it means to ‘speak’ or ‘know’ a language.”

diversidade linguística da Colônia Marechal¹⁶, buscando problematizar o papel da(s) língua(s) minoritária(s), no caso a língua russa, em um cenário de escola pública.

Tendo discutido alguns princípios básicos da etnografia e sua importância para a presente pesquisa, a seguir exponho os procedimentos utilizados para a geração de dados.

2.2 OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

A geração¹⁷ e registro dos dados dessa pesquisa são resultantes, especialmente, de três procedimentos, quais sejam: observação participante, análise documental e entrevistas. As observações participantes são feitas a partir da participação efetiva da pesquisadora em situações e eventos em que os participantes se envolvem. Essas observações aconteceram em duas turmas, ao longo de seis meses do ano letivo de 2014, duas vezes por semana, nas aulas de Língua Inglesa. No início da minha imersão naquele cenário, procurei estabelecer laços de confiança com os alunos e professores do Colégio Benjamin, tentando assim minimizar possíveis desconfortos com a minha presença. Geralmente eu chegava ao colégio próximo aos horários das aulas, conversava com os agentes educacionais¹⁸ que, frequentemente, estavam cuidando do pátio do colégio e, no momento em que batia o sinal, eu esperava a professora responsável pela turma entrar e procurava por um lugar no fundo da sala para sentar.

No decorrer das observações, com a aceitação dos participantes em relação a minha presença como pesquisadora, aconteceram diferentes oportunidades de diálogos com professores, alunos e agentes educacionais durante os intervalos, recreios e aulas de Educação Física.

¹⁶ Com o objetivo de preservar o contexto da pesquisa, utilizo os nomes fictícios Colônia Marechal 2 e Colônia Marechal 3 para me referir as colônias em que os imigrantes e descendentes de moram.

¹⁷ Utilizo o termo ‘geração de dados’ em consonância com Garcez et al.: “Empregamos o termo ‘geração’ em vez do mais corrente ‘coleta’ por entendermos que a vida social que nos interessa compreender e em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação.” (GARCEZ et al., 2014, p. 262).

¹⁸ Utilizo o termo ‘agente educacional’ para a nomeação dos atores sociais que de alguma forma contribuem para o funcionamento do Colégio Benjamin em termos de estrutura, quais sejam: cozinheiras(os), secretários(as), equipe da limpeza e manutenção do colégio.

As conversas com todos os atores sociais que pertencem ao Colégio Benjamin foram de grande valia, uma vez que, por meio de tais interlocuções, consegui estabelecer articulações entre os eventos vivenciados como pesquisadora e os significados construídos nas interações dos atores sociais.

Ainda como observadora participante, ministrei uma aula no 8º ano, em uma das salas nas quais as observações foram realizadas. Fui solicitada pela professora Maria para tal atividade em um momento de transição entre professoras de inglês, situação em que Carla havia entrado em licença maternidade e a Secretaria de Educação do Estado ainda não tinha direcionado outro professor para substituí-la. Como o grupo em questão é o mesmo com o qual iria trabalhar no decorrer da pesquisa, concordei em dar a aula de inglês naquela ocasião.

Além das minhas observações nas aulas de língua inglesa, fui convidada pela diretora do colégio, Sandra, a participar de dois encontros destinados à formação continuada da equipe escolar. Sandra afirmou que a minha participação na formação continuada poderia me ajudar no desenvolvimento da pesquisa. A atividade de formação continuada acontece em todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Os encontros são realizados duas vezes ao longo do ano letivo. São momentos destinados a discussões e elaboração de planos de ação sobre uma temática específica¹⁹. O tema é delimitado pela Secretaria do Estado do Paraná. As reuniões contam com a participação de professores, do corpo pedagógico e dos agentes educacionais, e as propostas de trabalho geralmente são apresentadas para os participantes pelo pedagogo responsável. Os alunos, nos dias em que acontece a formação, são dispensados da aula.

Na primeira reunião de formação continuada, compartilhei do evento como participante, escutando os apontamentos destacados pelas pessoas envolvidas. Na segunda formação continuada, solicitei permissão para a direção para expor alguns pontos de minha pesquisa para todos os participantes, já que o momento era destinado para a discussão e reflexão sobre determinadas temáticas recorrentes ao ambiente escolar e seus desafios. O encontro foi uma ótima oportunidade para conversar com todos os participantes desta reunião sobre o universo da minha pesquisa.

¹⁹As temáticas recorrentes nos momentos de formação continuada são: educação especial, educação profissional, educação escolar indígena, educação de jovens e adultos e discussões específicas de cada área de atuação relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa também conta com análise documental, e os principais documentos utilizados foram: a) Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (1998); b) Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1998); c) Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Moderna (DCE de LEM) do Estado do Paraná (2008); d) Projeto Político Pedagógico do Colégio Benjamin (2011); e) Livro didático utilizado nas aulas e atividades produzidas pelas professoras e alunos.

Também foram desenvolvidas entrevistas gravadas em áudio, essenciais nessa abordagem de pesquisa. Elas foram, neste estudo, pensadas de acordo com os apontamentos que emergiam ao longo das observações e realizadas durante todo o processo da pesquisa. Esses momentos de conversa gravada aconteceram na sala dos professores e, geralmente, aconteciam nos horários vagos das aulas, ou nas aulas de Educação Física.

Todos esses procedimentos acima elencados foram extremamente e igualmente relevantes, por se tratar de um trabalho de campo na área de Linguística Aplicada. O estudo contempla as exigências de uma pesquisa etnográfica, uma vez que os passos adotados permitiram a exploração minuciosa do contexto da pesquisa e contribuíram para uma participação efetiva dos seus participantes.

Tendo apresentado os procedimentos utilizados para a geração de dados, no próximo tópico descrevo a singularidade do cenário desta pesquisa e as interlocuções que foram decisivas para a negociação da entrada e da minha permanência em campo. Trago também as particularidades da cidade de Ponta Grossa, da Colônia Marechal e do Colégio Benjamin e apresento os participantes da pesquisa.

2.3 OLHANDO PARA OS CENÁRIOS DA PESQUISA: COLÔNIAS MARECHAL 2 E MARECHAL 3 E COLÉGIO BENJAMIN

O principal contexto desse trabalho, como já dito anteriormente, são as aulas de língua inglesa do Colégio Benjamin. Mas, considerando que o estudo etnográfico é holístico e que nos permite investigar o contexto a níveis macro e microsociais (GARCEZ, 2012), é de suma importância procurar entender as relações dos participantes desta pesquisa, dentro e fora do espaço do Colégio Benjamin.

Diante de toda complexidade contextual, nos próximos tópicos descrevo também particularidades da cidade de Ponta Grossa, município onde as colônias de descendentes de russos estão localizadas. Conto

como aconteceram os encontros com os moradores da Colônia Marechal 2 e 3 e apresento o local e suas principais características. Por fim, teço algumas considerações em relação ao colégio que recebe os alunos descendentes de russos, que aqui chamo de Colégio Benjamin, e em relação às turmas escolhidas para a realização da pesquisa.

2.3.1 Negociação para entrada em campo

Na pesquisa etnográfica, a pesquisadora insere-se no contexto a ser investigado com o objetivo de investigar as práticas socioculturais dos atores ali presentes. O ato de estar com o outro pode não ocorrer sempre de maneira tranquila, e este momento pode ser marcado por diferentes tensões, sejam elas de ordem identitária, cultural ou política.

Como explica Erickson (1984), a/o pesquisador/a, ao entrar em campo, leva suas diferentes identidades sociais e culturais consigo, de modo que o seu olhar não pode ser considerado neutro. A importância da interação e de se criar um bom relacionamento com a comunidade é um dos pontos cruciais na etnografia, e essa foi também uma preocupação constante nesse estudo. Assim sendo, explico, a seguir, minhas primeiras e decisivas interlocuções com os membros da comunidade e com outros participantes que compartilharam comigo seus conhecimentos durante a pesquisa que ora relato.

A partir de uma conversa com o professor Paulo, responsável pelo departamento de diversidade cultural do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa, sobre as escolas que recebiam alunos descendentes de imigrantes, optei em fazer uma visita ao Colégio Benjamin, instituição que recebe alunos descendentes de russos. Esta primeira visita ao colégio aconteceu no mês de novembro de 2013.

Ao chegar ao colégio, pedi para conversar com a diretora e tentei explicar, em linhas gerais, quais eram minhas pretensões com o estudo. Inicialmente, ela apontou dificuldades em relação ao desenvolvimento da pesquisa ali naquele contexto, alegando que os alunos descendentes de russos eram muitos tímidos e que dificilmente eu conseguiria dar andamento a minha pesquisa. Naquele momento expliquei que eu já tinha contatos com alguns moradores da Colônia Marechal e que isso poderia facilitar meu relacionamento com esses alunos. Então ela apresentou-me à vice-diretora, Maria, que também é uma das professoras de Língua Inglesa. Maria foi muito receptiva e escutou com interesse todas as minhas explicações e motivações para a realização do estudo, concedendo assim, de sua parte, permissão para minha entrada em campo no próximo ano letivo (2014). Ao final de nosso encontro

disse, “vamos construir juntas a pesquisa, eu tenho vários questionamentos em relação ao grupo [de descendentes de russos] que também gostaria de aprofundar” (CONVERSA INFORMAL COM MARIA, 14/11/2013).

Diante do interesse deste estudo no grupo de descendentes de russos que frequenta a escola, cuja postura é de pouco relacionamento com a comunidade de fora da colônia em que moram, decidi que seria importante manter um diálogo com a toda a comunidade, além dos muros da escola. Meu objetivo era explicar as minhas intenções com o estudo no Colégio Benjamin e também conhecer a origem desse grupo de imigrantes e seus descendentes.

No início da imigração russa, na cidade existiam três colônias. A de número 1 ficava em outra localidade e, de acordo com Seu José Russo, essa comunidade praticamente não existe mais, já que seus moradores já não seguem os costumes da religião e da cultura russa. Segundo ele, alguns moradores casaram-se com brasileiros não ortodoxos e saíram da zona rural, passando a morar na zona urbana (CONVERSA INFORMAL COM SEU JOSÉ RUSSO). Atualmente, portanto, existem duas comunidades nesta localidade, Colônia Marechal 2 e Colônia Marechal 3, separadas por um trajeto de 3 quilômetros. Essas duas colônias compartilham as mesmas tradições e costumes, procurando manter vivo o “legado cultural” de seus ancestrais.

A primeira colônia que visitei foi a Colônia Marechal 3, em janeiro de 2014. Ao chegar à colônia, parei na primeira casa do pequeno povoado, avistei uma adolescente, Juliana, e pedi a ela para conversarmos um pouco. Apresentei-me como professora e perguntei para a menina de olhos claros, cabelos longos e loiros trançados, que usava um vestido longo, com estampas florais, se poderíamos conversar um pouco sobre a cultura do grupo. Ela afirmou que seria melhor eu conversar com seu avô, o pastor da comunidade que, como membro mais velho do grupo, saberia me dar informações com mais precisão.

Aceitei a sua sugestão e Juliana rapidamente dirigiu-se a um galpão, próximo do local em que nos encontrávamos. Após trocar algumas palavras em russo com Seu José, seu avô e pastor da Colônia Marechal 3, indicou-me a ele. Seu José Russo, um senhor de pele e olhos claros, cabelos grisalhos, com barba longa, se aproximou de mim e me cumprimentou. Após as apresentações, expliquei a ele meu interesse na cultura russa e falei sobre a pesquisa que passaria a desenvolver durante o ano de 2014 no colégio frequentado pelas crianças e adolescentes da colônia. No momento em que pedi seu apoio, ele recuou, afirmando que aquele não era um bom dia para conversar,

mas que eu poderia procurá-lo aos domingos, já que é o dia que ele não trabalha e, portanto, teria tempo para me ouvir.

No entanto, no momento em que eu agradecia o aceno positivo para a conversa, ele começou a me questionar, fazendo perguntas sobre mim e sobre minha procedência: “Onde você mora?”; “Qual sua descendência?”; “Quantos anos você tem?”; “Qual é seu nome?”; “Qual o seu número de celular?”.

Tentei responder cada uma das muitas perguntas. Acredito que Seu José Russo, naquele momento, sentiu a necessidade de saber um pouco mais sobre mim, para então permitir outras visitas às colônias. No momento em que falei meu nome, Seu José Russo falou que iria me chamar de “Bilhanca”, alegando que essa forma seria mais próxima da fonética da língua russa. Diante de tal argumento, concordei que ele me chamasse assim. Naquela ocasião, ele também me passou seu número de celular e pediu que anotasse o meu número em uma agenda, justificando: “É bom ter teu número porque se alguém russo precisar ir para essa cidade que você mora, eu liga para você e essa pessoa fica na sua casa, assim não precisa pagar hotel ((sorrindo))” (NOTA DE CAMPO; COLÔNIA MARECHAL 3, 24/01/2014).

O questionamento de Seu José Russo foi extremamente importante para que se criasse uma atmosfera de maior confiança para ele e, a partir de minhas respostas, começamos uma conversa que durou cerca de duas horas. Na oportunidade, ele me contou sobre sua história de vida e algumas características de seu povo, tais como, a viagem da China ao Brasil, as suas primeiras impressões do país, a religião e o modo de vida. Adquirida a confiança, a partir desse encontro, consegui o seu consentimento para visitar a colônia e realizar a minha pesquisa com os alunos descendentes de russo do Colégio Benjamin.

Esta primeira interlocução foi de grande importância, uma vez que laços de confiança foram estabelecidos, viabilizando, assim, um contato efetivo com os membros do grupo. O consentimento de Seu José Russo foi crucial para o envolvimento com os participantes dessa pesquisa, devido a sua influência nos grupos, já que ele é o pastor e membro mais velho da Colônia Marechal 3.

No início do ano letivo de 2014, entrei novamente em contato com Maria para marcar minhas primeiras visitas ao colégio. Ela avisou-me que os professores do Estado do Paraná estavam com indicativo de greve e que, assim que a situação estivesse resolvida, entraria em contato, via e-mail. As aulas foram restabelecidas no início do mês de maio, período em que entrei novamente em contato com ela para negociar minha entrada em campo, uma vez que a situação estava

normalizada. Após essa negociação e com entendimento e acerto sobre a data de início, pude iniciar a pesquisa no cenário situado. Maria recebeu-me no primeiro dia em campo e, naquele momento, decidimos conversar detalhadamente sobre o encaminhamento das minhas observações no colégio, procurando definir as turmas que eu iria acompanhar e observar.

A princípio, ela concordou com minha participação em uma turma de 8º ano do período da manhã, e uma turma de 7º ano do período da tarde. Assim como ela, Carla (professora responsável pela turma de 8º ano) autorizou prontamente minha participação em suas aulas. No entanto, Maria voltou atrás, minutos depois de nossa conversa em que havíamos negociado a minha participação como pesquisadora em suas aulas. Ela explicou que havia muita indisciplina na turma do 7º ano, na qual ela era professora de Língua Inglesa, e ela não achava boa ideia a presença de alguém de fora, naquele momento, naquele espaço, já que isso poderia agravar ainda mais “os excessos” que vinham ocorrendo por parte dos alunos (NOTA DE CAMPO, CONVERSA INFORMAL COM MARIA, 12/05/2014).

Diante de sua exposição de motivos, procurei argumentar e explicar a ela que não haveria o menor problema em relação à disciplina dos alunos (ou falta dela) e que minha presença no local não tinha como objetivo o julgamento de valores em relação a questões relacionadas a atitudes e/ou a avaliação do corpo docente ou discente. Mesmo depois de meus argumentos, ela continuou preocupada com a possível reação negativa dos alunos diante de minha presença, e, perante tal situação, busquei com Angélica e Marcos a possibilidade de uma segunda turma para fazer as observações.

Ante a possível inviabilidade da realização da pesquisa nas aulas de língua inglesa, pensei na alternativa de mudar as discussões para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Procurei, então, Angélica, professora de português do 8º ano e fiz uma observação participante nessa turma, momento em que expliquei a ela qual meu objetivo de trabalho. A professora autorizou a minha presença em apenas uma aula, o que não me permitiu dar continuidade à ideia de uma possível mudança de discussão da sala de aula de inglês para a de português.

Devido a tais contingências, procurei Marcos, o pedagogo responsável pelo período noturno. Ele ouviu minhas explicações, em linhas gerais, sobre o meu projeto, enquanto eu solicitava a ele minha permanência no período noturno em uma sala de aula de língua inglesa. Após a minha exposição de motivos e de meus argumentos para conseguir sua autorização para a realização da pesquisa no período

noturno, o professor me perguntou: “Qual será a contribuição desse estudo para o colégio?” (NOTA DE CAMPO, COLÉGIO BENJAMIN, 15/05/2014). Expliquei que seria difícil antecipar objetivamente as possíveis contribuições desse estudo para a comunidade escolar antes de entrar em campo e de participar das práticas escolares com os alunos e professores. Argumentei que, tendo em vista que esse estudo era etnográfico, a metodologia facultava a pesquisadora certa flexibilidade e abertura e que, após a participação efetiva no contexto e no contato com os participantes, eu poderia responder melhor a sua pergunta. No entanto, adiantei que o que eu estava propondo era uma prática colaborativa de se fazer pesquisa.

Depois de 40 minutos de conversa, Marcos permitiu que eu fizesse as observações participantes no período noturno em que ele é responsável pela coordenação da escola, concordando e ressaltando que entendia que este estudo poderia ser de grande valia para o contexto em que o colégio está inserido. Confirmou, ainda, sua disponibilidade em me ajudar com futuras questões em que sua ajuda se fizesse necessária no desenvolvimento do estudo. Assim, ficou acordado que eu observaria as aulas de inglês da professora Carla, 8º ano do ensino fundamental e as aulas de inglês da professora Mariana, 1º do ensino médio.

Após ter narrado o percurso de pedido de autorização para entrada em campo e as primeiras interlocuções que tive com os responsáveis pelo Colégio Benjamin e pelas Colônias Marechal 2 e 3, na próxima subseção, descrevo as etapas formais percorridas para a autorização do desenvolvimento desta pesquisa.

2.3.2 Pedido de autorização formal para a pesquisa

Em relação aos procedimentos formais para a obtenção da autorização para o desenvolvimento da pesquisa, importa ressaltar que o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos²⁰ (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovado.

Além disso, documentos referentes à solicitação e permissão para o desenvolvimento deste estudo foram também protocolados junto à Secretaria de Estado da Administração e da Previdência²¹. Esse processo

²⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC com o seguinte número do parecer: 879.513.

²¹ O estudo foi autorizado pela Secretaria de Estado Administração e da Previdência pelo número de protocolo: 13.233450-1.

local foi feito via Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa, sendo que a documentação exigida pela Secretaria do Estado foi a seguinte: a) ofício solicitando autorização para o estudo; b) cópia do projeto de pesquisa, no qual explicito, em linhas, os objetivos, aporte teórico e metodologia do estudo; c) relatório de execução do projeto, em que relato como aconteceu minha inserção no cenário escolar da pesquisa e também a configuração do contexto sociolinguístico do qual o colégio faz parte. Cabe ressaltar que o documento referente ao relatório foi enviado após o encerramento das observações participantes em campo e também importa destacar que os professores do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa auxiliaram-me sobremaneira nestas etapas formais da pesquisa.

Também entreguei aos professores, no decorrer do estudo, uma pasta com cópias do projeto de pesquisa, do ofício de autorização e dos termos de consentimento livre e esclarecido de professores e alunos. Meu objetivo com a entrega das cópias foi certificar que todos os envolvidos estavam suficientemente informados dos procedimentos e evolução da pesquisa.

Tendo descrito como aconteceram minhas primeiras interlocuções para entrada em campo, no próximo tópico trago algumas características da cidade de Ponta Grossa.

2.3.3 A cidade de Ponta Grossa

A cidade de Ponta Grossa está situada a 116.9 quilômetros da capital do Estado do Paraná, Curitiba (Fig. 1) e possui uma população de 334.535 habitantes (IBGE – população estimada no ano de 2014).



Figura 1: Mapa do Estado Paraná, evidenciando a cidade de Ponta Grossa.(Fonte: NRE Ponta Grossa)

Segundo as informações encontradas no site da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (2014), a localidade passou a ser habitada porque fazia parte do Caminho dos Tropeiros, criadores e comerciantes de gado, que utilizavam o Caminho das Tropas que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo, durante os séculos XVIII e XIX e início do século XX. Os trajetos das viagens eram longos, de modo que havia a necessidade de o grupo fazer paradas para descansar, pernoitar, alimentar-se ou esperar passar temporadas de chuvas intensas, o que fez com que surgissem vilas que atendessem a essas demandas (PREFEITURA DE PONTA GROSSA, 2014).

A primeira ocupação legal da cidade foi registrada no ano de 1704, época em que fazendeiros tomaram posse de algumas terras. Posteriormente, com a chegada das estradas de ferro, a cidade se tornou um centro de atividades comerciais, culturais e sociais. Nessa época chegaram os imigrantes russos, poloneses, italianos, holandeses, alemães, ucranianos, sírios e libaneses, dentre outros. Esses processos migratórios rumo ao Estado do Paraná iniciaram após 1850, quando o Estado se tornou independente de São Paulo, em parte devido a políticas de apoio a imigrantes buscando fomentar o crescimento econômico da região (PREFEITURA DE PONTA GROSSA, 2014)²².

Atualmente Ponta Grossa é considerada um dos mais importantes polos industriais do Estado e continua sendo também um dos principais polos de atividades agrícolas e pecuárias. A sua posição geográfica é privilegiada, pois possibilita o acesso a todas as regiões do Paraná, sendo um dos mais importantes entroncamentos rodo-ferroviários²³ da região. De acordo com Waldmann (1992), o clima favorável e as terras férteis para agricultura da cidade contribuíram para que os imigrantes russos e seus descendentes ali instalassem suas residências e desenvolvessem plantações e criação de gado leiteiro, contribuindo assim para o fortalecimento da agricultura e pecuária da região dos Campos Gerais.

²² A descrição da cidade de Ponta Grossa foi escrita com base nas informações apresentadas no site da Prefeitura de Ponta Grossa. Tais informações estão disponíveis no site <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/>

²³ Entroncamento rodo-ferroviário é um termo utilizado pela população da cidade que se refere a sua característica de rota de rodovias e estradas de ferro que interliga a cidade e o Estado do Paraná a outras localidades do país.

Tendo apresentado, algumas particularidades da cidade de Ponta Grossa, no próximo subtópico apresento as Colônias Marechal 2 e Marechal 3.

2.3.4 As Colônias Marechal 2 e Marechal 3

Em consequência da Revolução Russa, da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o povo russo buscou refúgio em outros países. Um grupo de refugiados migrou primeiramente para a China, país no qual passaram 25 anos, vivendo e trabalhando em comunidades rurais. Com o início da Revolução Chinesa esse grupo solicitou ajuda para ONU (Organização das Nações Unidas) para mudar de país e encontrar um lugar menos turbulento e mais ameno para viver. Neste contexto, de acordo com Waldmann (1992) os russos foram incluídos em vários projetos de imigração dessa organização.

Em 1958, chegaram ao Brasil aproximadamente 100 pessoas de 23 famílias (WALDMANN, 1992), que escolheram o país devido à democracia, à liberdade religiosa, às boas condições de vida e também porque o governo brasileiro ofereceu condições favoráveis aos imigrantes. Entre algumas dessas comodidades, estavam as terras férteis para plantação e o acompanhamento técnico durante o primeiro ano de plantio. De acordo com Waldmann “o Governo concordou em dar ajuda financeira por um ano, como também assistência técnica. Receberam também um trator e um jipe” (WALDMANN, 1992, p. 38).

Assim, um grupo russo se instalou nas Colônias Marechal 2 e Marechal 3, situadas na zona rural da cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. A localidade na qual se instalaram as colônias passou, então, a ser considerada uma comunidade agrícola, composta basicamente por russos e seus descendentes. E a geografia da região das colônias foi sendo composta por fazendas em que se encontram grandes plantações e atividades ligadas a pecuária (Fig. 2).

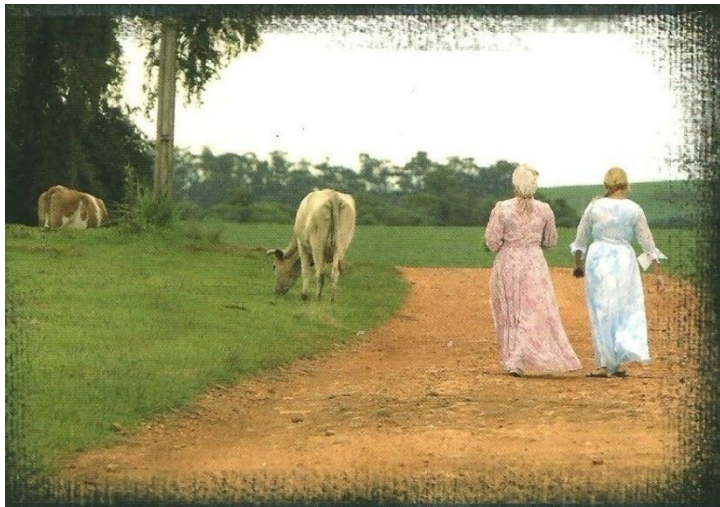


Figura 2 Mulheres da colônia em trajas diários (Fonte: ANTONELLI, 2008).

Estando as colônias de imigrantes localizadas perto de uma comunidade quilombola, são desta separadas por uma rodovia estadual, de modo que de um lado estão as fazendas dos imigrantes russos e do outro lado as terras quilombolas. Ainda que vivendo realidades diferentes, a escola aproxima os dois grupos, especialmente no trajeto para a escola e durante as aulas, quando as crianças e adolescentes utilizam o mesmo ônibus escolar e compartilham os mesmos espaços escolares.

As colônias são compostas por fazendas, com plantações de milho, soja, feijão, entre outros produtos. As casas dos imigrantes ficam centralizadas em áreas cuja principal referência é a igreja de cada comunidade, uma vez que não há nenhum tipo de comércio, hospital, escola ou biblioteca nessas áreas. A estrada que dá acesso às comunidades não é asfaltada, e os moradores, com exceção dos alunos quando vão para a escola na zona urbana, utilizam como meio de transporte carros particulares.

Existem dois cemitérios, de difícil acesso, um em cada colônia, localizados dentro de uma mata fechada. De acordo com o estudo de Antonelli (2008), dificilmente os membros falam sobre as reais localizações desses cemitérios:

Nem quando se morre, sai de *Marechal*²⁴. Com entrada estritamente proibida a estranhos, o cemitério ortodoxo guarda boa parte das histórias do trajeto dos russos até conseguirem chegar ao Brasil. Localizado no meio do mato, o acesso até lá nunca é bem explicado pelos moradores da colônia: “Fica para lá. Não dá para chegar a pé”, servem como desânimo a uma tentativa de explorar o sagrado solo da ortodoxia russa. (ANTONELLI, 2008, p. 33)

A mesma dificuldade de se saber sobre os cemitérios é revelada na dificuldade de encontrar registros escritos sobre a comunidade. Por isso, as visitas constantes e as conversas com os participantes foram vitais para o conhecimento acerca do contexto e da vida das pessoas que habitam as colônias.

Minhas visitas às colônias 2 e 3 renderam momentos de aproximação e permitiram a realização de entrevistas e de conversas informais com membros da colônia, estabelecendo relações de confiança que foram de extrema importância para o desenvolvimento desse estudo. O contato com a comunidade aconteceu principalmente a partir da família de Seu José Russo.

Como foi citado acima, Seu José Russo, como gosta de ser chamado, com 82 anos, é o pastor da colônia Marechal 3 e é um dos membros mais velhos do grupo. Em uma de nossas conversas, ele me contou sobre a viagem de vinda para o Brasil:

Vim da China nos anos 60, em um avião só com russos, passei por 16 países até chegar no Brasil. O avião balançava muito. Tinha medo de não conseguir chegar no Brasil. A gente parou em alguns países. Aí dormia, passava 1 ou 2 dias e começava a viagem de novo. (CONVERSA INFORMAL COM SEU JOSÉ, 24/01/2014)

Conforme sua narrativa, Seu José Russo nasceu e viveu na China até seus 26 anos e, em 1958, se mudou para o Brasil, passando a morar na Colônia Marechal 3. Após alguns anos no Brasil, ele se casou com uma moradora da colônia que também veio da China, e o casal teve cinco filhos. Agricultor e pecuarista, “Seu José Russo” exerce também a

²⁴ Substituo o nome utilizado por Antonelli (2008) por *Marechal*.

função de pastor da comunidade e, mesmo não tendo nenhum tipo de formação ou titulação religiosa formal, é ele quem realiza as missas em uma igreja construída no quintal de sua casa. Orgulhoso de seu repertório linguístico, Seu José afirma saber falar três línguas:

[...] eu fala bem chinês, russo e brasileiro. Entendo um pouco polaco, ucraniano, coreano, japonês. Inglês também. Quando vai me xingar, eu xingo ele de novo. Na verdade para xingar, eu já aprendeu. (NOTA DE CAMPO; COLÔNIA MARECHAL 3, 28/01/2014)

A religião seguida pela comunidade é o Catolicismo Ortodoxo, a partir da qual eles seguem o calendário Bizantino, de modo que a contagem dos anos e dos dias de cada mês é diferente da tradição cristã. No período em que essa pesquisa foi desenvolvida, durante o ano de 2014, o grupo de descendentes de russos estava no ano de 7522 com diferença de 13 dias de atraso em relação ao nosso calendário.

Cada colônia possui seu próprio pastor, e cabe a essa autoridade a realização de missas, casamentos, batizados e celebrações de dias santos. As missas acontecem na madrugada de todo domingo e têm longa duração. Iniciam às 3h00 da madrugada e se alongam até as 7h00 ou 8h00 da manhã. O tempo é preenchido com a leitura da Bíblia e cantos religiosos. Participam da missa todos os moradores, inclusive as crianças. Sobre a doutrina Ortodoxa do grupo de descendentes de russos, Waldmann (1992) afirma que:

A doutrina da Igreja Ortodoxa é idêntica a de Roma, (Sacramentos, Sacerdócio, Eucaristia). Recusa-se, porém a aceitar o Papa como suprema e única autoridade da Igreja. Além disso, os sacerdotes ortodoxos não têm celibato obrigatório, (podem casar-se) (WALDMANN, 1992, p. 65).

Todas as práticas religiosas são realizadas em língua russa, e a Bíblia utilizada por eles também é escrita em russo. As igrejas das colônias são autônomas, pois não possuem nenhum tipo de vínculo com instituições relacionadas ao Catolicismo Ortodoxo.

O casamento, umas das principais comemorações desse grupo, é, na maioria das vezes, arranjado pelos pais dos noivos, já que o enlace só é permitido entre membros da mesma religião e quem transgride a regra,

casando-se com pessoas não pertencentes à mesma crença, pode sofrer a punição de ser expulso da colônia. Porém, se uma pessoa se converter para o catolicismo ortodoxo e conseguir provar que segue os preceitos da religião, ela estará autorizada a casar-se com membros das colônias. A cerimônia de casamento é feita pelo pastor da comunidade e, de acordo com Waldmann (1992), a noiva e os convidados falam a seguinte frase no momento da celebração “[...] a noiva é para o noivo como a cruz é para a igreja” (WALDMANN, 1992, p. 50) e todos repetem as mesmas palavras. O ritual está ligado ao papel exercido pela mulher russa dentro desse grupo, ou seja, um papel de submissão e de inferioridade perante o homem.

A festa de casamento é bastante comemorada por todos. Em relação a isso, Seu José empolgado diz que a “Festa nossa de casamento... 3 dias. Braska... toma braska²⁵, canta, dança... É aquela alegria. É igual festa de polaco.” (NOTA DE CAMPO, COLÔNIA MARECHAL 3, 24/01/2014). Ao se referir à comemoração como “festa de polaco”, ele se refere aos ucranianos e aos poloneses, os outros grupos de imigrantes da região. Também esses grupos têm como tradição longas comemorações de casamentos, com a duração de três dias, momentos em que todos os convidados dormem e fazem as refeições no local da festa.

Detive-me na explicação destes detalhes da religião porque ela tem um papel marcante na comunidade e na gerência dos costumes dos moradores das colônias. Outros exemplos desse gerenciamento, além da cerimônia de casamento, são a vestimenta, os hábitos alimentares e o uso de tecnologias pelos membros da colônia. Como aponta Waldmann (1992):

Falam-se em certos hábitos, por exemplo, do hábito de não se servirem de pratos, copos, comidas e bebidas que não sejam deles. Consideram impuros usar os mesmos talheres. Eles estão se contaminando, porque tudo que não seja da comunidade russa ortodoxa é considerado impuro. Desde o simples hábito de conversar com

²⁵ *Braska* é uma bebida feita na colônia, semelhante a um suco de fruta que passa por um processo de fermentação. A bebida é servida para os convidados durante as festas. De acordo com o estudo de Antonelli (2008), a braska pode ser comparada com um tipo de vinho com o teor alcoólico de 25%. A bebida é consumida, diariamente por homens e mulheres das colônias, antes das refeições.

estranhos ou assistir televisão é proibida pela igreja, para que não venham modificar o pensamento dos jovens russos. (WALDMANN, 1992 p.55)

As roupas, confeccionadas pelas mulheres, são produzidas a partir da seda colorida e enfeitadas com bordados feitos a mão. Os homens usam calças e túnicas, as “rubaka” (WALDMANN, 1992, p. 43). Rubaka é um tipo de camisa de mangas cumpridas com a gola enfeitada com bordados russos, feito pelas mulheres. Usa-se também uma espécie de cordão na cintura para separar o tronco – considerada por eles a parte limpa do corpo – dos membros inferiores, considerados a parte suja do corpo. Outra característica dos homens da colônia é o uso da barba, nunca aparada, já que tal ação é considerada um pecado.

As mulheres solteiras vestem vestidos longos de mangas longas ou $\frac{3}{4}$ e um cinto ou cordão na cintura. Enquanto as casadas usam lenços na cabeça, as solteiras fazem tranças ou deixam o cabelo amarrado, no estilo ‘rabo de cavalo’.

O uso de tecnologia nas colônias se restringe ao uso da telefonia celular, devidamente autorizada pelos pastores. No entanto, o uso de televisão e da internet é ainda proibido. Quando perguntei aos membros da comunidade sobre o uso dessas tecnologias, eles não quiseram responder. No entanto, em conversas informais com jovens do grupo, eles disseram fazer uso de celular, da internet e de usar um aparelho televisor em casa, ainda que esse uso não seja permitido pelo pastor.

O uso do telefone é de extrema importância para a comunidade, que estabelece, por esse meio, o contato com outros grupos de russos que moram no Brasil, principalmente nas regiões de Tocantins e de Mato Grosso do Sul, assim como em outros países, entre eles Uruguai, Bolívia, Alasca, Canadá e Estados Unidos. E, devido a esse contato, o fluxo de pessoas entre países é bastante relevante, já que as comunidades localizadas fora do Brasil, normalmente, são destinos onde os russos e seus descendentes procuram oportunidades de trabalho e passam uma temporada trabalhando e guardando dinheiro para investir nos negócios que estão no Brasil. Suas práticas religiosas ligadas ao Catolicismo Ortodoxo e o uso da língua russa favorecem também esse intercâmbio entre eles.

Em relação à língua russa, importa registrar que ela é usada nas práticas de linguagem na comunidade e as crianças são alfabetizadas nessa língua por seus pais, sendo que somente perto da idade escolar

elas começam a aprender o Português. Ao conversar com Sofia, moradora da Colônia Marechal 3, mãe de três crianças em idade escolar, cujos filhos frequentam a rede municipal e estadual de ensino da cidade próxima a colônia, ela me contou que geralmente é questionada sobre o ensino de línguas de seus filhos. Segundo ela: “Tem gente que diz: Quando as crianças são pequenas, por que vocês ensinam elas em russo? Como elas vão para a escola?” (CONVERSA INFORMAL COM SOFIA, 19/01/2014). Sofia externaliza a cobrança constante de moradores não russos que questionam o fato de eles ensinarem as práticas sociais para as crianças, primeiro em russo e somente depois em português. Conforme ela explica, há uma preocupação e curiosidade por parte de moradores em saber como as crianças vão, mais tarde, se adaptar na escola, tendo sido ensinados somente em russo até a idade escolar.

É importante destacar que as crianças e adolescentes que moram na Colônia Marechal 2 e 3²⁶ frequentam duas instituições da rede pública de ensino, a Escola Municipal Arco-Íris, que oferece os anos iniciais do ensino fundamental, e o Colégio Benjamin, da rede estadual de ensino, que contempla as séries finais do ensino fundamental e ensino médio. As duas instituições estão situadas a 15 quilômetros das colônias, na zona urbana da cidade de Ponta Grossa.

Tendo apresentado algumas das singularidades das colônias Marechal 2 e Marechal 3, mostro, a seguir, o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, o Colégio Benjamin, e descrevo suas particularidades.

2.3.5 O Colégio Benjamin

O Colégio Benjamin é uma instituição estadual cujas atividades tiveram início no ano de 2002. Localizado em um bairro periférico (em torno de 10 quilômetros do centro da cidade de Ponta Grossa), ele é cercado por duas rodovias estaduais. As instalações da comunidade escolar são compartilhadas com a Escola Municipal Arco Íris, uma vez que um novo prédio para o Colégio Benjamin, ao lado desse espaço compartilhado, está em construção.

O espaço físico do colégio é pequeno e a estrutura conta com seis salas de aulas. A sala dos professores abriga em seu espaço alguns livros

²⁶ Os moradores das colônias de descendentes de russos geralmente interrompem seus estudos muito cedo. Alguns não chegam a terminar o ensino médio e pouquíssimos chegam a frequentar o ensino superior.

e três computadores que são utilizados pelos professores e alunos. A quadra de esportes é compartilhada com a Escola Arco Íris, como ilustrado na Figura 3, abaixo:

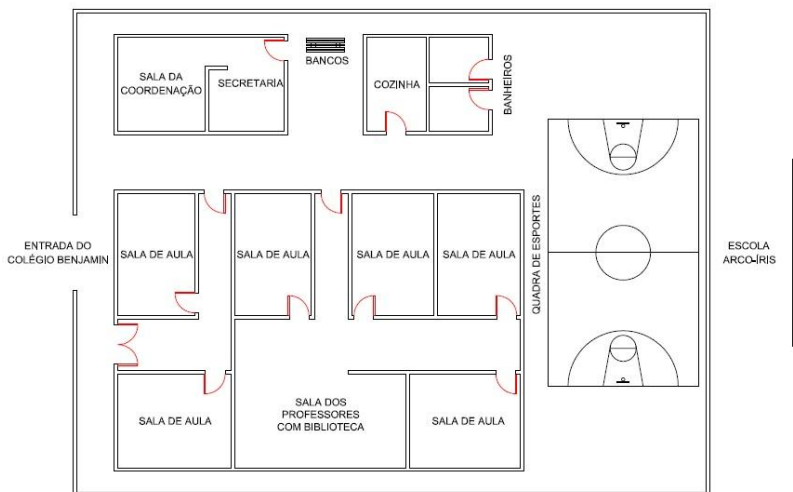


Figura 3 – Mapa do Colégio Benjamin²⁷

No período em que a pesquisa foi desenvolvida, durante o ano letivo de 2014, estavam matriculados na instituição 501 alunos, sendo alguns deles da comunidade em que o colégio está inserido e outros provenientes de comunidades rurais da proximidade.

A configuração deste estabelecimento de ensino é um tanto quanto particular, pois ele recebe alunos descendentes russos, alunos que fazem parte de uma comunidade quilombola e outros alunos de diferentes bairros que se localizam nas imediações. O bairro em que esse colégio está inserido fica a 9,8 quilômetros do centro da cidade de Ponta Grossa, e está próximo a duas rodovias estaduais.

Os alunos descendentes de russos e aqueles provenientes da comunidade quilombola são deslocados da zona rural por meio de transporte escolar gratuito, cedido pela prefeitura da cidade, e levam cerca de quarenta minutos para chegar ao colégio diariamente. O Colégio Benjamin recebe alunos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. As aulas dos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º ano,

²⁷ As figuras 3 (Mapa do Colégio Benjamin) e 4 (Mapa da sala de aula 8º ano) foram elaboradas pela pesquisadora deste estudo.

acontecem no período da manhã. À tarde ocorrem as aulas das turmas do 1º até o 7º ano do ensino fundamental. A noite é reservada para as turmas dos três anos do Ensino Médio.

Com o objetivo de compreender melhor a organização do colégio e quais são as concepções que orientam o trabalho pedagógico, já no início de minha entrada em campo pedi à diretora a permissão para acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP). O pedido foi prontamente aceito e eu pude fazer a leitura do documento durante a minha permanência na instituição.

Já nas primeiras páginas desse documento, está declarado o compromisso da instituição com a comunidade local, buscando dar conta dos interesses e das necessidades dos alunos. A concepção do colégio é delineada com base nas premissas de que a instituição seja um:

- a) lugar para a transformação de pessoas que dela participam;
 - b) espaço democrático;
 - c) espaço de participação ampla de toda comunidade escolar;
 - d) lugar em que a educação é entendida como prática social;
 - e) espaço para construção de instrumentos que capacitem o aluno para um processo permanente de educação;
 - f) espaço em que alunos são co-autores do conhecimento.
- (COLÉGIO BENJAMIN, 2011, p.40)

Além de definir o espaço educacional e o que se espera das ações que ali acontecem, o PPP apresenta ainda questões pontuais sobre história do Estado do Paraná, história da cultura afrodescendente e indígena e discussão de temas como cidadania, cultura, prevenção de drogas, sexualidade, educação ambiental, educação fiscal, violência, educação tributária, além de apontar para os deveres do corpo docente do colégio para com os alunos.

Em relação à diversidade cultural presente no contexto do Colégio Benjamin, o documento apresenta um tópico sobre a importância de estudos culturais referentes aos grupos dos alunos descendentes de russos e dos alunos da comunidade quilombola. Neste tópico, está descrita a necessidade de discussão e de reflexão conjunta, envolvendo todos os alunos e comunidade escolar na busca do entendimento sobre o transculturalismo e sobre como esses grupos contribuem para a formação da sociedade paranaense. O documento também pontua que todos os alunos devem “sentir-se igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem” (COLÉGIO

BENJAMIN, 2011, p. 46). O PPP propõe atividades para o conhecimento das especificidades desses grupos, como, por exemplo, realizar visitas nas comunidades russas e quilombola, com o objetivo dos alunos conhecerem as culturas dos grupos em questão.

O currículo de língua estrangeira do Colégio Benjamin é fundamentado em aspectos levantados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008). O documento estabelece como objetivo principal o ensino de língua como prática social, procurando atender as necessidades da sociedade e respeitando a diversidade (cultural, identitária e linguística). De acordo com as DCE-LEM (2008), a língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, da oralidade e da escrita que são práticas que efetivam o discurso, e caberá ao professor proporcionar condições para que os alunos tenham contato com diferentes gêneros escritos e orais. Importa destacar também que o currículo distingue e considera relevante o estudo das três habilidades: escrita, leitura, oralidade. O documento também menciona a importância dos diferentes gêneros discursivos presentes nas esferas sociais, que devem ser adequados ao nível de complexidade de cada série (PARANÁ, 2008, p. 78). A temática de políticas educacionais é um assunto recorrente durante todo o processo de geração de dados, de modo que retomarei mais detalhadamente a essa discussão dos documentos oficiais e do ensino de línguas no capítulo de discussão dos dados da pesquisa.

Tendo apresentado o Colégio Benjamin e algumas de suas particularidades no que diz respeito a seu espaço físico e às concepções trazidas no Projeto político pedagógico, na próxima subseção apresento os participantes da pesquisa.

2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já foi discutido no capítulo metodológico, este estudo foi construído a partir de um olhar etnográfico. Visando à compreensão holística dos cenários expostos, trago reflexões a partir de interações que tive com os moradores das Colônias Marechal 2 e Marechal 3, com professores, com agentes educacionais e com alunos do Colégio Benjamin, além dos Professores do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa. Esses últimos me auxiliaram sobremaneira a entender as questões formais do desenvolvimento desta pesquisa dentro do espaço escolar.

2.4.1 Os participantes da comunidade de descendentes russos

Como já mencionado na introdução desta dissertação, meu primeiro contato com os descendentes de russos se deu por intermédio de Fernanda e sua família. Fernanda é moradora da colônia Marechal 2, mãe de 5 filhos, Cecília, Manoela, Camila, Nelson e Bruno. O sustento da família de Fernanda provém da agricultura, da pecuária e também das vendas das comidas típicas preparadas por ela. Fernanda, de tempos em tempos, passa temporadas no Canadá, momentos em que aproveita para trabalhar e poupar dinheiro para investir nos negócios no Brasil.

Por seu intermédio, conheci sua filha de 10 anos de idade, Camila. A menina frequenta a escola Arco-Íris e minhas principais interlocuções com ela aconteceram na Colônia Marechal 2, nos momentos em que visitei a comunidade. Essa pequena menina russa, muito tímida, me auxiliou a entender um pouco sobre a organização das colônias e também me acompanhou nas conversas de negociação de entrada em campo, apresentando-me aos demais membros do grupo.

Também durante minha primeira visita a Colônia Marechal 3, no início do ano de 2014, Juliana, uma adolescente de 13 anos de idade, que estava morando com seu avô, Seu José Russo, foi minha primeira interlocutora naquela colônia. Juliana faz parte da colônia de descendentes de russos da região do Tocantins e, durante nossas conversas, contou que estava na comunidade há um ano e que estava passando uma temporada com seus avós. A adolescente frequentou o Colégio Benjamin durante o ano letivo de 2013. No momento de tal conversa, a menina estava aguardando a chegada de sua mãe para assim juntas retornarem à colônia de Tocantins. Foi Juliana que me apresentou Seu José Russo.

Seu José Russo pastor e agricultor, morador da Colônia Marechal 3, está com 82 anos de idade. Ele, que se declara poliglota e que tem orgulho em dizer que sabe chinês, russo e “brasileiro” e fala ainda um pouco de polaco, ucraniano, coreano e japonês. (NOTA DE CAMPO, COLÔNIA MARECHAL 3, 28/01/2014). Com o passar do tempo consegui criar uma relação de amizade com o pastor, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa dentro do Colégio Benjamin.

Ao longo de minhas visitas nas Colônias Marechal 2 e Marechal 3 tive a oportunidade de conhecer alguns de seus moradores, como é o caso de Sofia, moradora da Colônia Marechal 3, agricultora, dona de casa e mãe de 3 filhos em idade escolar, Carlos, Eder e Isadora. Conheci Sofia no momento em que conversava com Juliana e Seu José Russo.

Sofia aproximou-se da varanda da casa em que estávamos conversando e aos poucos foi entrando na conversa. Sua participação neste trabalho foi de grande relevância, pois em nossas interações ela me contou alguns desafios de ser mãe de alunos descendentes de russos e como se dá a entrada dessas crianças na escola regular.

Após ter apresentado os membros da comunidade de descendentes de russos com quem tive mais contato durante o desenvolvimento da pesquisa, no próximo subtópico apresento os participantes do Colégio Benjamin.

2.4.2 Os participantes do Colégio Benjamin

Nesta subseção, apresento as turmas em que a pesquisa foi desenvolvida, quais sejam: 8^a ano do ensino fundamental e 1^o ano do ensino médio. Apresento também os professores de língua inglesa responsáveis por cada turma e seus respectivos alunos²⁸, os professores que fazem parte do corpo pedagógico e, por fim, os agentes educacionais.

2.4.3 O 8^o ano do Ensino Fundamental

A sala de aula do 8^o ano do ensino fundamental é formada por 26 alunos com idade entre 13 e 14 anos, dentre os quais dois alunos, Samantha e Leonardo, que têm ascendência russa. Além deles, há uma aluna da comunidade quilombola, Glória. Os demais são da comunidade em que o colégio está localizado.

Meu primeiro contato com a turma aconteceu por intermédio da professora Carla, que me apresentou como pesquisadora e avisou aos alunos sobre minha permanência durante um período de seis meses nas suas aulas de inglês. Alguns alunos mostraram-se curiosos sobre a minha presença em sala de aula, fazendo perguntas como: a) Você vai ser a nossa professora de inglês quando a professora Carla sair para ter

²⁸ Cabe ressaltar que neste capítulo apresento apenas os participantes da pesquisa com os quais mantive maior contato durante a geração de dados. Porém é importante salientar que todos os alunos do 8^o ano do ensino fundamental e do 1^o ano do ensino médio, e os demais envolvidos neste contexto escolar são participantes desse estudo. Assim, o que procuro nesta seção é salientar e focar nas particularidades daqueles participantes mais diretamente ligados aos meus objetivos de pesquisa.

bebê?²⁹; b) Você sabe falar bem inglês?; c) Você vai dar nota para a gente?; (NOTA DE CAMPO, SALA DE AULA, 8º ANO, 12/05/2014).

Diante de tais questionamentos expliquei que a professora Carla seria substituída por outra professora enviada pelo Núcleo Regional de Educação. Em relação às minhas práticas de linguagem em língua inglesa, afirmei que sabia falar inglês e sobre a minha presença nas aulas, esclareci que não tinha como objetivo avaliar ninguém, mas sim passar um tempo com eles para entender melhor algumas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa naquele contexto em especial.

Assisti a apenas três das aulas de Carla antes de ela requerer sua licença maternidade. Carla é formada em Licenciatura em Letras Português/Inglês e tem experiência de sete anos em sala de aula como professora de línguas. Durante sua licença, ela foi substituída pela professora Ana, contratada pelo Estado do Paraná por meio do processo seletivo simplificado (PSS), e essa mudança de professoras fez com que eu precisasse refazer o processo de negociação para entrada em sala, desta vez pedindo a autorização da recém-chegada professora para as observações participantes.

Após a conversa em que expliquei os objetivos da minha pesquisa e sobre o quanto sua autorização era importante para a continuidade do trabalho, Ana se mostrou favorável a minha participação nas aulas de inglês do 8º ano do ensino fundamental. Ela estava cursando o último ano do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e também fazia um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Ana me contou ainda que, antes de fazer Letras, ela cursou três anos e meio do curso de Licenciatura em Matemática, não chegando a concluí-lo, devido à dúvida em relação à área que queria seguir.

As duas aulas semanais de língua inglesa ministradas por Ana na turma do 8º ano aconteciam no período matutino, às segundas-feiras, no quarto horário (das 10h00 às 10h50min) e nas quintas-feiras, no primeiro horário (das 7h15min às 8h10min). Sua carga horária de trabalho, no ano de 2014 era de trinta horas-aula, sendo doze horas aulas no Colégio Benjamin, no período matutino, e as dezoito horas restantes em outro colégio da rede estadual de ensino, no período vespertino.

Após ter apresentado a turma do 8º ano do ensino fundamental e também suas professoras, passo a apresentar os outros participantes.

²⁹A professora Carla estava grávida de oito meses quando iniciei a pesquisa no Colégio Benjamin.

Para fins de delimitação do escopo desse estudo, focarei especialmente em dois participantes da pesquisa, Samantha e Leonardo.

2.4.4 Os Alunos do 8º do ensino fundamental: Samantha e Leonardo

Samantha tem 13 anos e nasceu nos Estados Unidos. O nome utilizado para identificação da aluna na pesquisa foi escolhido por ela mesma, inclusive a grafia com ‘th’ por ela achar bonita. Sua mãe, Lia, é brasileira de ascendência russa, nascida na Colônia Marechal 3. Seu pai, Daniel, é Uruguaio e é também descendente de russos. Samantha possui dois irmãos, Helena, que tem 15 anos, e Ricardo, o irmão mais velho, que trabalha como professor de inglês em uma escola de idiomas da cidade.

Nos anos em que viveram no exterior, a mãe de Samantha, Lia, trabalhou como babá e seu pai, Daniel, como pedreiro, enquanto Samantha e seus irmãos frequentavam escolas regulares da cidade. Quando a família da aluna mudou-se para o Brasil, no ano de 2010, passando a residir na Colônia Marechal 3, a família de Samantha passou a ter como principal fonte de sustento a agricultura e a pecuária.

Samantha fala russo, inglês, português, espanhol e afirmou saber um pouco de francês, língua que pratica com seu irmão que tem conhecimento nesta língua. Em uma conversa com Samantha, perguntei qual língua ela aprendeu primeiro e ela me respondeu que foi “O russo, sempre o russo” (CONVERSA INFORMAL COM SAMANTHA, 13/05/2014).

Durante todas as etapas da pesquisa, a aluna, mesmo com toda sua timidez, se mostrou receptiva, sempre disponível para conversar sobre sua cultura e suas vivências como descendente de russos, porém sempre com a ressalva de que as nossas conversas deveriam ser apresentadas por seu nome fictício e nunca mostradas ao pastor da colônia. Samantha tinha poucas amigas no colégio e, nos períodos de recreio, geralmente ficava no pátio do colégio com as alunas Glória e Rafaela, provenientes do quilombo. Ao longo das aulas, ela se mantinha sempre em silêncio e, quando terminava as atividades propostas pela professora de inglês, ela retirava um livro de sua mochila escolar e o lia. Leitora ativa, Samantha me contou em uma conversa que adora ler, seja em português ou inglês, e afirmou que seu gênero preferido é romance.

Leonardo tem 13 anos, nasceu no Brasil, na Colônia Marechal 2. Sua família é composta por seus pais e sete filhos, sendo ele mais novo. Os pais de Leonardo, Beatriz e Eduardo, também têm como principal

renda familiar a agricultura e a pecuária. Ele é irmão de outro participante da pesquisa, Pedro, aluno do 1º ano do ensino médio e, juntos, ajudam o pai nos afazeres na propriedade.

Leonardo fala russo e português e diz nunca ter saído da colônia. Ele, um menino muito tímido e que, geralmente, só responde com poucas palavras o que lhe é perguntado, faz uso das roupas típicas em todas as situações cotidianas, inclusive para ir à escola. Leonardo não demonstrou interesse em escolher um nome para a sua identificação nesta pesquisa.

Após ter apresentado a turma do 8º ano do ensino fundamental, suas professoras e os participantes da pesquisa, na próxima subseção descrevo a turma do 1º do ensino médio, que também serviu como cenário deste estudo.

2.4.5 O 1º ano do ensino médio

A turma do 1º ano do ensino médio tem 29 alunos, na faixa etária dos 15 a 17 anos. A classe tinha três alunos descendentes de russos, Iara, Igor e Pedro. No início da pesquisa, Igor estava ausente das aulas, devido a uma viagem ao Alasca, onde foi visitar seus avós. Em conversa como o pedagogo Marcos, ele explica que o aluno informou à direção que estaria ausente por dois meses e retornaria as aulas no início do mês de agosto de 2014. Todos os professores foram informados e, no retorno de Igor, todos contribuiriam para que o aluno pudesse recuperar as provas e trabalhos que foram desenvolvidos na sua ausência, de modo que o aluno obtivesse as notas bimestrais (NOTA DE CAMPO, COLÉGIO BENJAMIN, 13/05/2014).

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a aluna Iara também foi para Alasca para visitar seus avós. Os alunos Igor e Iara retornaram para a Colônia Marechal 2 algum tempo depois de sua viagem, mas ambos deixaram de frequentar a escola. Em conversa com Pedro, ele informou que Igor abandonou a escola porque precisou ajudar seu pai com os trabalhos agrícolas nas propriedades da família. Quanto a Iara, Pedro não soube me contar o porquê de a aluna desistir de estudar.

Meu primeiro contato com a turma se deu por intermédio da professora Mariana, que me apresentou como uma professora³⁰ do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Ela disse aos alunos que eu estaria presente somente nas aulas de língua inglesa, até o final do ano letivo de 2014.

Mariana é a professora de inglês do grupo. Formada em Licenciaturas em Letras Português e Inglês, possui especialização em Educação Especial e nível básico em Libras. Tem experiência como professora de Língua Portuguesa, Artes e Classes Especiais e esse é o primeiro ano em que ministra a matéria de língua inglesa. Trabalhando no regime de contrato com o Estado do Paraná (PSS), no ano de 2014, momento que aconteceu essa pesquisa, a professora Mariana tinha carga horária total de 40 horas-aulas semanais, sendo 20 horas-aulas, no período vespertino, trabalhadas em uma instituição pública que atende alunos com necessidades especiais, e as outras vinte horas-aulas no Colégio Benjamin, como professora de língua inglesa.

Após a professora Mariana me apresentar à turma, os estudantes rapidamente tentaram começar uma conversa comigo e eu disse a eles que durante o tempo em que eu estaria nas aulas teríamos oportunidade de nos conhecermos melhor. A curiosidade dos alunos confirma o fato de que a pesquisadora de um estudo etnográfico, ao entrar em campo, leva com ela suas experiências, de maneira que sua presença não é neutra, uma vez que é impossível se tornar invisível dentro da sala de aula. Nesse sentido, Erickson (1984) argumenta e enfatiza o quanto a subjetividade e percepções dos pesquisadores/as estão presentes e como eles contribuem para o estabelecimento de laços com os participantes da pesquisa.

As aulas de língua inglesa ministradas por Mariana no 1º ano do ensino médio aconteciam no período noturno, todas as terças-feiras e sextas-feiras, no quinto horário (21h35min às 22h25min).

Depois de descrever algumas características do 1º ano do ensino médio e os atores sociais que compunham aquele cenário, a seguir apresento o descendente de russos Pedro, principal interlocutor no 1º ano do ensino médio.

³⁰ Em conversa com a professora Mariana ela me perguntou como deveria me apresentar. Afirmei que deveria ser apresentada como professora-pesquisadora. Porém a professora Mariana achou melhor me apresentar como professora do Núcleo Regional de Educação, alegando que assim os alunos se comportariam melhor. Reafirmei que meu papel ali não é de cunho avaliativo, mas respeitei a decisão da docente.

2.4.6 O Aluno do ensino médio: Pedro

Pedro tem 15 anos e é morador da Colônia Marechal 2. Ele fala russo e português, mas afirma saber um pouco de inglês e de espanhol, justificando que aprendeu algumas palavras e frases nessas línguas com seus amigos da colônia. O nome Pedro foi escolhido pelo próprio participante para designar sua identidade nessa pesquisa.

O aluno foi bastante participativo em todos os momentos, sempre disposto a conversar sobre todo tipo de assunto, estabelecendo assim uma relação de amizade e de confiança. Pedro raramente faz uso das roupas típicas russas para ir ao colégio e geralmente veste calça jeans e camiseta.

Durante todo o processo de geração de dados, pude contar com a assiduidade de Pedro. Assim consegui perceber que ele foi o participante que demonstrou maior engajamento dentro do colégio. Simpático e sempre falando muito, o aluno mantinha um ótimo relacionamento com os demais alunos e professores. Sem lugar fixo na sala de aula, todo dia ele escolhia um novo espaço para sentar-se. Dessa maneira, não é possível apresentar uma figura que o ilustre na disposição dos alunos dentro da sala de aula, como demonstrado na Figura 4 apresentada, no tópico anterior.

Nos dias em que eu realizei as observações, ele sentava-se ao meu lado, geralmente no fundo da sala, e queria conversar e saber sobre o meu trabalho. Ele perguntava: “Você vai escrever sobre mim?” Eu explicava que o trabalho não era somente sobre ele, mas que ele era, sim, um dos participantes e que o objetivo era discutir a transculturalidade presente naquele contexto.

Dediquei essa seção para apresentação mais detalhada do participante da pesquisa Pedro, por ele ter sido o participante com o qual convivi o maior tempo durante a geração de dados. Porém, cabe ressaltar que todos os outros interlocutores são também participantes desta pesquisa e são importantes para desenvolvimento e problematizações apresentadas neste estudo.

2.4.7 Os professores e os agentes educacionais do Colégio Benjamin

Meu primeiro contato no Colégio Benjamin, como já narrei anteriormente foi com a professora Sandra. Ela estava à frente do corpo pedagógico do colégio. Foi ela me apresentou a professora Maria, com

quem negocie a minha entrada em campo naquele espaço. Maria também fazia parte do corpo pedagógico do colégio e era professora de língua inglesa, sempre atenciosa nas questões relacionadas ao bom desenvolvimento da minha pesquisa. Sua ajuda foi de grande relevância para o andamento deste estudo. Outros membros do corpo pedagógico com os quais tive contato foram os professores Marcos e Eduarda.

Com relação aos demais professores do corpo docente do Colégio Benjamin, tive a oportunidade de participar de dois encontros de Formações em Ação, momentos esses discutidos em uma seção da análise de dados. Foi com os professores André, Guilherme, Caio, Marta, Isabela, Amanda e Letícia que estabeleci conversas pontuais sobre minha pesquisa. Cabe ressaltar que todos os professores, mesmo os não nomeados aqui, foram importantes para o desenvolvimento desse estudo, pois o fato de eles permitirem a minha presença como pesquisadora em seu ambiente de trabalho, compartilhando suas vivências e também seus momentos de café, durante os horários de recreio, por exemplo, contribuíram para a minha integração naquele espaço.

Os agentes educacionais com quem estabeleci maior contato foram Rodrigo e Gustavo. Ambos me auxiliaram nas questões formais do pedido de autorização da pesquisa junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e suas informações acerca de quem e de onde procurar os responsáveis por cada departamento foram de grande importância. Além desses encaminhamentos, as conversas com os dois me ajudaram a entender como acontecia o diálogo entre o colégio e os pais dos alunos descendentes de russos.

Afora os professores e agentes educacionais do Colégio Benjamin, tive contato com a professora Bruna, responsável pelo departamento de língua estrangeira moderna, e com o professor Paulo, responsável pelo departamento de diversidade do Núcleo de Educação da cidade de Ponta Grossa. Os dois contribuíram para os devidos encaminhamentos que levaram à autorização formal deste trabalho junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Após ter apresentado os participantes que contribuíram para a realização deste estudo passo a apresentar a fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Destino este capítulo e suas subseções para apresentar as revisões teóricas utilizadas para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, discuto questões relacionadas à Linguística Aplicada, à prática de língua(gem), ao ensino de língua adicional na modernidade recente, à cultura e à identidade. Entendo que esses conceitos estão em constante processo de (des/re)construção, de maneira que é preciso adotá-los de acordo com sua relatividade e instabilidade. Compreendo que todas as reflexões apresentadas ao longo desse capítulo são necessárias para a problematização e a discussão dos dados empíricos desta pesquisa.

3.1 Linguística Aplicada e o ensino de língua adicional

A Linguística Aplicada (doravante LA) tem como base histórica o rompimento com as correntes tradicionais da dita Linguística Teórica, tornando-se, especialmente nas duas últimas décadas, uma área autônoma no cenário acadêmico brasileiro.

Com a necessidade de se pensar a linguagem além dos signos linguísticos e suas variáveis, a LA se movimentou em várias direções, ampliando assim sua área de atuação, passando então a investigar as práticas de linguagem em seus contextos e situações diversas. A LA atualmente se preocupa com questões relacionadas à formação de professores de línguas, à análise do discurso, aos estudos de letramento, à educação linguística, ao ensino e aprendizagem de línguas, entre outros. Assim, a LA estabeleceu-se como um campo que visa refletir sobre os problemas linguísticos socialmente relevantes e, para tanto, faz uso de um “arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizo a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou, para usar outro termo, da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) – doravante LAC –, que pode ser vista como uma continuidade da LA que, aliada a um viés crítico, procura problematizar o caráter ideológico e político da linguagem. De acordo com Pennycook (2006), a LAC consiste em:

[...] uma abordagem mutável dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de método, uma série de técnicas, ou um

corpo fixo de conhecimentos. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma antidisciplinar ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. (PENNYCOOK, 2006, p. 68)

Nessa perspectiva, a língua(gem) é entendida como prática social. Nessa concepção, os falantes são legitimados como produtores da linguagem. São eles que (des/re)constroem a linguagem em suas interações sociais situadas, nas quais usam as línguas para realizar as atividades em suas comunidades de atuação. Como nos explica Pennycook, “[s]empre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 127)³¹, e essas práticas se relacionam com as questões de poder que estão imbricadas em questões de classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade, etc.

A linguagem, dentro dessa corrente teórica, é considerada como uma prática performativa, que emerge nas interações sociais. Moita Lopes (2008) assinala a relevância dessa concepção de linguagem enquanto performance:

[...] ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto em nossa performance. (MOITA LOPES, 2008, p. 326)

Pennycook (2010) evidencia a propriedade local da linguagem argumentando que ela carrega significados situados na história e no espaço em que acontecem as práticas fundamentadas nos pensamentos locais de seus usuários. Essa localidade da linguagem coloca em questão o uso de múltiplas práticas de linguagem em comunidades bilíngues,

³¹No original: “Whenever we practice language [...] we are engaged in a local language practice”.

como as Colônias Marechal 2 e Marechal 3, pois seus membros engajam-se em múltiplas práticas de linguagem. E, como Blommaert (2010) pontua, devemos olhar para essas práticas de linguagem como “[...] recursos reais situados como implementados por pessoas reais em contextos reais, e recontextualizado por outras pessoas reais [...]” (BLOMMAERT, 2010, p. 52)³². Portanto, é com a LA associada com um olhar etnográfico que procuro discutir as problemáticas desta pesquisa.

De acordo com Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada para o ensino de línguas está voltada aos processos culturais, de modo a permitir que os estudos realizados sob essa ótica sejam analisados a partir de como e de onde eles são discursivizados. Desse modo, busca-se refletir sobre o papel dos discursos globais, nacionais e locais com um posicionamento crítico reflexivo, visando à (des)construção das narrativas universais que naturalizam e essencializam os processos sociais e culturais nos quais os atores desta pesquisa estão envolvidos. Ainda, nesse sentido, Kumaradivelu (2006) nos alerta que a LA deve ser pensada por um viés “intercultural, interlinguístico e interdisciplinar” (KUMARADIVELU, 2006, p. 139).

Por entender que o ensino de língua adicional em um mundo globalizado é atravessado por diferentes ideologias, passo a discutir, no próximo subtópico, como o fenômeno de globalização se faz presente no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

3.1.2 A LA, a globalização e o ensino de línguas adicionais

Nas constantes mudanças e tensões presentes na modernidade recente, nas quais as diásporas estão em constante movimento de (re)configuração, o inglês ocupa a posição de “língua da globalização” (RAJAGOPALAN, 2005; KUMARADIVELU, 2006), ou seja, língua em que circulam as informações, seja de ordem científica ou cultural. Nesse sentido, o inglês é visto como “língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas.” (MOITA LOPES, 2008, p. 309).

O conceito de globalização é amplamente discutido em várias áreas do conhecimento, assumindo assim diferentes significações. Para

³² No original: “Consequently, we need to look at resources, actual situated resources as deployed by real people in real contexts, and recontextualized by other real people such as myself.”

o desenvolvimento deste trabalho, entendo o conceito de globalização em consonância com Santos (2000), Jacquemet (2005) e Kumaradivelu (2006). Esses autores conceituam a globalização como um processo multidimensional, que acontece em âmbito global e altera todas as esferas do mundo na modernidade recente, quais sejam: econômicas, políticas, sociais, culturais e linguísticas, dentre outras. Os autores enfatizam que o processo de globalização não acontece de forma pacífica, podendo assim acontecer conflitos em diferentes níveis. A formação de conflitos é resultado do atravessamento de relações assimétricas que envolvem ideologias e poder. Nesse sentido, Wang (2014) pontua que:

A globalização é uma transformação de todo o sistema do mundo, e não só afeta os centros metropolitanos, mas também suas margens mais remotas. Assim, somos obrigados a enfrentar os efeitos da globalização, também em lugares altamente inesperados. (WANG et al., 2014, p. 4)

Visto que a globalização afeta a vida das pessoas em diferentes escalas que vão de globais a locais, um resultado deste processo é a “superdiversidade”. Vertovec (2007) cunhou esse termo após ter realizado um estudo sobre as correntes migratórias na Grã-Bretanha, no qual discute como esses movimentos de pessoas contribuíram para a formação da superdiversidade dentro dos grupos sociais. Nesta pesquisa, utilizo o termo de “superdiversidade” com base nos seus estudos e também nas pesquisas de Blommaert (2010) e Blommaert e Rampton (2011) que passaram também a utilizar o termo.

Com a intensificação dos processos de imigração, novos esquemas de significações foram gerados, processos que Vertovec (2007) chama de “superdiversidade”. Para o autor, a superdiversidade é o resultado da relação de diferentes variáveis, como etnias, países de origem, línguas, culturas, gêneros, idade, entre outros, que modificam a vida das pessoas, ou seja, é a “diversidade da diversidade”. Com uma sociedade superdiversa, surge a necessidade de se pensar em políticas públicas que consigam contemplar essa nova configuração social, pois estas questões ultrapassam a dicotomia entre países e etnias, mas,

sobretudo, são “variáveis significativas que afetam onde, como e com os quais as pessoas vivem.”³³ (VERTOVEC, 2006, p. 1)

Diante da configuração de um mundo cada vez mais diásporo, em que pessoas, línguas e textos apresentam um alto grau de mobilidade (JACQUEMET, 2005), é vital (re)pensar como os atores sociais fazem uso de suas múltiplas práticas de linguagem em seu cotidiano e como as relações de poder são postas ou sobrepostas em tais práticas. Para problematizar os diferentes usos linguísticos nessa ordem social, Blommaert (2010, p. 37) afirma que devemos adotar uma “sociolinguística da mobilidade”³⁴, que visa olhar para “recursos reais situados, implementados por pessoas reais em contextos reais, e recontextualizados por outras pessoas reais [...]”³⁵ (BLOMMAERT, 2010, p. 37). Ainda, nesse sentido, o autor pontua que:

A globalização, portanto, é como todo o desenvolvimento do sistema em que vivemos algo que produz oportunidades bem como as restrições, novas possibilidades assim como novos problemas, progresso e também regressão. Uma abordagem crítica deve, pelo menos, fornecer um diagnóstico preciso dessas questões. (BLOMMAERT, 2010, p. 12)³⁶

Diante dessa desigualdade de poder do mundo globalizado, em que o inglês ocupa o papel de língua da globalização, é indispensável entender como essa língua se insere no contexto escolar de sala de aula de línguas. Pennycook (2001) nos chama atenção sobre as salas de aulas de línguas, pontuando que elas devem ser entendidas como esferas sociais, políticas, culturais e ideológicas. Sendo assim as salas de aulas

³³ No original: “significant variables that affect where, how, and with whom people live”.

³⁴ No original: “a sociolinguistics of mobility”.

³⁵ No original: “actual situated resources as deployed by real people in real contexts, and recontextualized by other real people”.

³⁶ No original: “Globalization, thus, is like every development of the system in which we live something that produces opportunities as well as constraints, new possibilities as well as new problems, progress as well as regression. A critical approach must at least provide an accurate diagnostic of these issues.”

de línguas são “espaços de lutas culturais”³⁷. Nesses espaços de conflitos ou lutas em que os alunos fazem uso de diferentes práticas de linguagem, é preciso que os professores compreendam a relação entre esse cenário e o nível macro em relação ao nível micro no mundo em que elas estão inseridas. Essa compreensão importa na medida em que os participantes passam a reconhecer a diversidade inerente a qualquer sociedade e, no caso desta pesquisa, compreender como a língua inglesa se faz presente nas práticas locais e a relação entre estas práticas e os conhecimentos locais desses atores sociais.

A relevância de se pensar nas relações de poder presentes na sala de aula de línguas consiste na tentativa de se estabelecer metas realistas sobre o que é ensinar uma língua adicional na escola, tendo em vista seus atores sociais e como esta língua opera em suas vidas. A preocupação sobre essa operacionalização do ensino de uma língua, além daquela ensinada na escola, chamada de português, tem gerado muitas preocupações entre educadores e pesquisadores que entendem o universo dos alunos como um universo constituído de várias alternativas de usos linguísticos diversos.

A partir desse entendimento de um mundo em que os alunos podem fazer uso de diferentes línguas em seu cotidiano, pesquisadores têm, por exemplo, discutido o nome ‘Língua Estrangeira’, usado para designar a disciplina no cenário escolar. Assim, Schallter e Garcez (2012) usam ‘Língua Adicional’. O mesmo é feito em alguns documentos oficiais, como o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nesse sentido, o termo abarca a ideia de que esses usos linguísticos não devem ser considerados como estrangeiros, já que o uso da língua inglesa e demais línguas faz parte de vida do ator social da modernidade recente, de modo que essas práticas linguísticas são somadas ou adicionadas aos repertórios linguísticos dos alunos.

Neste trabalho, utilizo o termo *língua adicional* em vez de *língua estrangeira* porque me alinho com o pensamento de Schallter e Garcez (2012). Como os autores argumentam, a opção do uso do termo adicional deriva de quatro motivações:

³⁷ Pennycook (2001, p. 117) alerta que devemos (re) pensar a noção do que é uma sala de aula. De acordo com o autor, é preciso problematizar como esse espaço se relaciona com aspectos culturais, políticos e ideológicos, de modo que não devem ser consideradas como espaços neutros, mas sim um “local de lutas culturais”.

a) acréscimo dessas línguas a outras que os estudantes já tenham em seus repertórios; b) essa língua como parte dos recursos necessários para a cidadania, na sociedade que estão inseridos não necessariamente estrangeiras; c) considerando as comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e seus descendentes, em que essas línguas não são consideradas como segunda língua; d) essas línguas são usadas para a comunicação transnacional. (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 37)

Concordo com os motivos esboçados pelos autores para a utilização do termo *língua adicional* referindo-se à língua estrangeira, já que no mundo na modernidade recente os limites entre línguas não podem ser estabelecidos de maneira sistemática. Nesses cenários em que as línguas são usadas de formas diversas, devemos pensar em uma educação linguística que vise à ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos, possibilitando assim o uso efetivo da língua adicional de acordo com suas necessidades locais.

A aula de língua adicional, de acordo Schlatter e Garcez (2012), é um local para a formação dos atores sociais que consigam transitar na diversidade por meio das diferentes práticas de linguagem. O foco não é a formação de falantes ideais, com base na idealização do falante nativo, mas sim na empregabilidade do que os alunos aprenderam nas aulas de línguas em contextos reais, no ‘aqui e agora’ da sala de aula.

Pensando o ensino de línguas adicionais, Schlatter e Garcez (2012), levantam algumas perguntas que podem servir como guia da educação linguística nas salas de aula de línguas. Acredito que tais questionamentos são de grande relevância para um ensino e aprendizagem de línguas, pois tais apontamentos nos levam a pensar nas singularidades dos atores sociais envolvidos nesse processo. As indagações apresentadas pelos autores são:

- a) Quem sou eu neste mundo?
- b) Quais são os limites do meu mundo?
- c) Quais são minhas comunidades de atuação?
- d) Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar?
- e) De quem é essa língua?
- f) O que é que essa língua tem a ver comigo?
- g) Para que serve essa língua?

- h) Que conhecimento esta língua encerra?
 i) O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional? (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 42)

A partir dessas problemáticas, Schlatter e Garcez (2012) pontuam que as aulas de línguas adicionais devem ser um ambiente que proporcione reflexão a seus atores e que traga informações sobre as realidades locais, com a finalidade de interlocução com o mundo que se faz nessa língua. Essa visão contextual de ensino de língua adicional deve facultar aos alunos contato com diferentes tipos de culturas, além de vivenciar diferentes experiências na língua alvo, oportunizando assim a compreensão global do uso dessa língua. Assim, os alunos poderão avaliar seus papéis sociais e perceber que podem participar de diferentes esferas, ou seja, como eles podem circular em diferentes práticas de linguagem e cenários.

Após ter discutido questões relacionadas à Linguística Aplicada e ao ensino de línguas em tempos marcados pela globalização, destino a próxima seção para problematizar a relação entre o ensino de língua e cultura.

3.2 CULTURA

As discussões sobre cultura ocupam espaço importante nas Ciências Sociais. Essa problematização, de acordo com Cuche (2002) é fruto da necessidade de se “pensar na unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos” (CUCHE, 2002, p. 9).

Os modos de vida, os comportamentos, as crenças e hábitos são formados ou concebidos a partir da cultura. Ela está presente em todas as esferas da relação humana em sociedade. Nas palavras de Hall (2003), a cultura “[...] se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana [...] a atividade que homens e mulheres fazem a história” (HALL, 2003, p. 141-142). Nessa perspectiva, o autor complementa que a cultura tem a ver com:

[...] sentido e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existências e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses

“entendimentos” são expressos e nos quais são incorporados. (HALL, 2003, p. 142)

Para Hall (2003), o conceito de cultura é algo complexo e indeterminado que se apresenta em constante processo de ressignificação. Segundo ele, falar sobre cultura é trabalhar em uma área de “deslocamento” (HALL, 2003, p. 211).

Assim como para Hall (2003) e outros autores, também para Maher a cultura é concebida como um “processo histórico, uma construção discursiva” (MAHER, 2007b, p. 261). Maher (2007b) retoma Cuche (2002, p. 10) com sua ideia de que culturas funcionam como bússolas para os grupos sociais. Alinhada a Cuche, Maher pontua que as culturas são “bússolas inteligentes e eficazes porque, sensíveis a mudanças, permitem aos homens não somente adaptarem-se a seu meio, mas também adaptar esse meio a suas necessidades aos seus projetos” (MAHER, 2007b, p. 262).

As práticas culturais são produzidas ao longo de nossas vidas, uma vez que elas direcionam nossas escolhas e comportamentos e estão situadas dentro da história e da luta de poder das relações sociais. As características culturais são assimiladas ao longo de nossas vivências e, portanto, não cabe falar em herança cultural transmitida de geração a geração, mas sim de práticas recorrentes de determinados grupos sociais que são “vivas e experimentadas” (HALL, 2003, p. 142) pelos atores pertencentes a determinados grupos. Nesse sentido, Hall (2003) afirma que:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44)

A concepção de cultura como processo de ‘tornar-se’, presente nas ideias de Hall (2003), é de suma importância para o entendimento da (re/des)construção das identidades culturais dos alunos de ascendência russa, visto que eles são membros de um grupo cultural específico, que tenta manter, ao longo dos anos, as tradições linguísticas e culturais de seus antepassados. Essas práticas culturais não podem ser consideradas como a simples reprodução de uma tradição, já que através dos processos culturais que os descendentes de russos vivenciam, eles estão (re) formulando suas práticas culturais e identidades, e esse movimento entre o ‘ser’ e ‘tornar-se’ é constantemente influenciado por diferentes forças.

A concepção de cultura como processo histórico evidencia o seu caráter híbrido, de modo que cultura não deve ser vista como algo binário, ou seja, dois pontos em oposição, mas sim de maneira que se inter-relacionam. Diferentes culturas se mesclam em um constante processo de (des/re)construção de significados. Diante de tal afirmação, Hall (2003) pontua que “na ‘experiência’ todas as práticas se entrecruzam e dentro da ‘cultura’ todas as práticas interagem – ainda que de forma desigual e mutuamente determinante” (HALL, 2003, p. 143).

A cultura não pode ser vista ou concebida como monolítica, estável ou homogênea. Pelo contrário, ela é porosa, híbrida, complexa, dinâmica, em constante transformação. Assim, não existe uma cultura ‘pura’, mas sim culturas híbridas. Essa compreensão acerca do conceito de cultura é marcada pela instabilidade e pelo deslocamento e, muitas vezes, vista como um problema, pois tal instabilidade gera insegurança e medo de uma possível extinção cultural e identitária em alguns grupos sociais (HALL, 2003).

Em grupos “minoritarizados”, como o de descendentes de russos, há uma grande preocupação com um possível desaparecimento cultural, identitário e linguístico, ou seja, a tradição herdada. Essa preocupação fica evidenciada em vários momentos dessa pesquisa, como discuto em minha análise de dados. Em diferentes ocasiões, os participantes fazem declarações sobre sua cultura e seus modos de vida, demonstrando assim suas apreensões sobre a preservação da cultura russa dentro do grupo.

No tempo presente, em que toda a sociedade se encontra imersa no movimento da globalização, as culturas estão sujeitas a (re)negociações e relações mutuas. Hall (2003, p. 44) pontua que “a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais

seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites [...]”.

Como resultado, dessa (des)organização mundial na qual não existem mais fronteiras fixas, pessoas, línguas e textos apresentam um alto grau de mobilidade (JACQUEMET, 2005), de modo que se torna necessário problematizar a relação entre linguagem e cultura, ambos conceitos relacionados de formas múltiplas e complexas. Acredito que essa discussão é válida para os cenários contemplados nesta pesquisa, pois busca refletir sobre os tensionamentos existentes nesses contextos marcados pelo hibridismo. Para Souza (2010), a relevância desse tipo de reflexão está na possibilidade de “escancarar e desconstruir o mito da homogeneidade linguística e cultural em territórios nacionais” (SOUZA, 2010, p. 290).

Após ter examinado a concepção de cultura, no próximo subtópico reflito sobre as relações entre cultura e linguagem.

3.2.1 Linguagem e cultura

A linguagem enquanto uma prática social historicamente situada é constituída, continuamente, por diferentes aspectos culturais. De acordo com Kramsch (1998), os atores sociais não só compartilham suas vivências por meio da linguagem, mas também criam experiências na linguagem e através dela, de modo que ela é considerada símbolo da realidade cultural.

A sala de aula de línguas é o encontro de diferentes culturas. Portanto, o ensino de uma língua adicional não se restringe somente ao simples uso de palavras. Ao contrário, é um espaço atravessado por diferentes elementos, tais como identidade, cultura, classe social, gênero, entre outros, como já aventado em outros momentos nesse texto. É necessário que o pensamento e o questionamento das práticas existentes na linguagem sejam oportunizados, operando-se, assim, na multiplicidade dos discursos que existem no mundo.

Uma vez que é comum a afirmativa de que ensinar uma língua adicional é também se ensinar uma nova cultura, Kramsch (1998)³⁸ ressalta a importância de se problematizar quatro princípios do ensino de linguagem e cultura, quais sejam: “1) Estabelecimento de uma esfera de interculturalidade; 2) Ensino de cultura como processo interpessoal; 3)

³⁸ No original: “1) Establishing a sphere of interculturality; 2) Teaching culture as an interpersonal process; 3) Teaching culture as difference; 4) Crossing disciplinary boundaries”

Ensino de cultura como diferença; 4) Cruzamento de fronteiras disciplinares” (KRAMSCH, 1998, p. 205).

Acredito que os quatro aspectos levantados por Kramsch (1998) são importantes para o ensino de língua inglesa no contexto pós-colonial no qual as salas de aulas do Colégio Benjamin se inserem na contemporaneidade. O espaço da aula de língua inglesa trata-se de um espaço que possibilita a (re)criação de relações interculturais, e as culturas dos alunos descendentes de russos, quilombolas e brasileiros, ali mescladas e constantemente expostas umas às outras, possibilitam àqueles atores sociais, novas conexões e significações.

Com a nova configuração da diáspora, torna-se necessário um novo posicionamento sobre o que é ensinar uma língua adicional e sobre como encorajar os alunos a fazer uso dessa língua em contextos múltiplos. Nessa mesma perspectiva, Holliday (2014) relaciona o ensino de inglês no âmbito da ação social da cultura como pontos que possibilitam o aluno a:

ver as relações entre a sua própria vida e o que encontra no livro texto; apreciar a complexidade e a fluidez da sua própria sociedade e linguagem para compreender melhor a natureza do inglês; usar sua experiência existente para tomar posse e carimbar a sua identidade no inglês; entender que ele pode ser criativo com a diferença cultural e estranheza, sem perder a identidade. (HOLLIDAY, 2014, p. 8)³⁹

Concordo com o autor que essa abordagem pode servir para minimizar as desigualdades em uma sociedade transcultural, proporcionando para os atores sociais a vivência de maneira crítica no mundo intercultural no qual vivemos.

Considerando que os conceitos de Cultura e Identidade “são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes” (CUCHE, 2002, p. 14), para entender as práticas de linguagem de alunos descendentes de russos, é necessário discutir suas

³⁹ No original: “To see relationships between their own life and what they find in the textbook; To appreciate the complexity and fluidity of their own society and language to understand better the nature of English; To use their existing experience to take ownership and stamp their identities on English; To understand that they can be creative with cultural difference and strangeness without losing identity”

identidades culturais e como estas identidades se (re)constituem dentro do contexto da escola e da sala de aula de línguas. Na próxima seção, apresento algumas reflexões sobre a (re/des)construção das identidades e qual a concepção adotada nesta pesquisa para tal problematização.

3.3 IDENTIDADES FRAGMENTADAS

Nesta seção, abordo o conceito de identidade. Para tanto discuto a concepção de identidade em consonância com os estudos culturais de Hall (2000, 2003, 2011) e também com os estudos desenvolvidos na LA (cf. MOITA LOPES, 2002; 2006; 2013; CAVALCANTI, 1999, 2007, dentre outros).

O conceito de identidade é de grande relevância para se refletir sobre um dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja: discutir a (re)significação da(s) identidade(s) dos alunos descendentes de russos, para então, na análise dos dados, dissertar como tal conceito pode ser analisado ou não em relação aos alunos de ascendência russa e suas identidades.

De acordo com Hall (2011), o crescente interesse nas discussões sobre identidades surgiu da necessidade de se repensar tal conceito em um mundo marcado por “descontinuidades”, mundo no qual as nações são consideradas como “híbridos culturais” (HALL, 2011, p. 63). Nessa nova configuração social, há a necessidade de se abandonar noções essencializadas sobre as identidades, em cujo paradigma o sujeito era considerado “centrado, unificado, dotado da capacidade de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2011, p. 10-11). Em tal perspectiva essencialista, a identidade era concebida como fixa e, como explica o autor, “o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2011, p. 11)

Com os processos de globalização e as novas configurações das diásporas, as identidades passam a se apresentar em “crise” e cada vez mais “descentradas” (HALL, 2000). Para problematizar essas identidades “descentradas”, é necessário um novo olhar, ou seja, um posicionamento não-essencialista. Nessa concepção, as identidades são vistas como híbridas, fragmentadas e em constante processo de (re)significação e são produzidas em “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p.109).

Assim, nessa perspectiva, as identidades são hoje vistas como plurais e em constante movimento de (re)significação, uma vez que são

marcadas pela descontinuidade e por rupturas, atravessadas por diferentes aspectos dos sistemas culturais dos quais os atores sociais fazem parte. A política de identidades está alicerçada em uma política da diferença, ou seja, falar sobre identidade é falar sobre diferença. Nesse sentido, o autor pontua a importância das discussões sobre a temática, indicando que:

Precisamos vincular as discussões sobre identidade e todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas: os processos de globalização, os quais, eu argumentaria, coincidem com a modernidade [...], e os processos de migração forçada (ou “livre”) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial. As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos nos representado” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2011, p. 108 - 109)

Considerar o modo como as representações são (re) construídas como “recursos” da história, da linguagem e da cultura e como elas são empregadas na (re)produção das identidades nas salas de aula pode contribuir para a compreensão de como os alunos lidam com suas identidades dentro do espaço escolar, já que é “pelo discurso e que os indivíduos constroem e projetam suas identidades” (MAHER, 1998, p.117)

Concebendo que as salas de aulas são constituídas por agentes sociais pertencentes a diferentes conjunturas, de modo que neste espaço as identidades se relacionam (nem sempre de maneira harmoniosa), entendo que tais identidades são atravessadas por diferentes aspectos

marcados pela cultura, pela instituição e pela história (MOITA LOPES, 2002).

A importância de se discutir questões relacionadas a identidades no ensino de línguas nas escolas tem origem no caráter discursivo a partir do qual as identidades constroem seus significados. Como assevera Hall (2000):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109)

Esse caráter discursivo da identidade evidencia a necessidade de situar esta discussão dentre dos espaços em que acontecem as práticas de linguagem, no caso desta pesquisa a sala de aula de língua inglesa. Maher (2007) também ressalta o papel das identidades nas salas de aula da modernidade recente:

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas sim de interculturalidades. (MAHER, 2007, p. 89)

Acredito que a melhor compreensão da constituição desse processo em relação a identidades e práticas bilíngues pode contribuir para o estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir uma melhor compreensão de frustrações e dificuldades existentes nesse cenário escolar. Levantar reflexões sobre os grupos tomados como minorias significa tentar entender como estas novas configurações de pessoas lidam com a instabilidade e fragmentação de suas identidades. Há um grande tensionamento nesses contextos marcados pela “superdiversidade”, por se tratar propriamente dos encontros ou desencontros de diferentes identidades, sejam elas de ordem social,

cultural, linguística, religiosa ou de gênero. Esse hibridismo forma então um terceiro espaço, um “entre-lugar”, termo usado por Bhabha (1998, p. 20) para problematizar espaços fronteiriços em que os atores sociais compartilham diferentes culturas. A dificuldade consiste em estudar os “entre-lugares”, ou seja, questões que vão além de noções de ser brasileiro, falar português, tratar com assuntos de atores sociais que compartilham suas identidades com o grupo que convivem, mas também com o contexto em que estão inseridos, criando assim processos de “identidades partilhadas” (HALL, 2011).

Pires-Santos e Cavalcanti (2008) discutem e problematizam a complexidade das identidades de alunos ‘brasiguaios’ em um contexto transfronteiriço (Brasil/Paraguai) em que alunos têm suas identidades mestiças inviabilizadas e essencializadas na esfera escolar. As autoras evidenciam o papel da ideologia no conflito de uma definição da nacionalidade desses alunos:

A importância do papel dos interesses e da ideologia na determinação da identidade “brasiguai” fica evidente quando se procura nominar sua nacionalidade: são brasileiros ou são paraguaios? Não são brasileiros nem são paraguaios? Relacionada a esse conflito de nomeação, coloca-se a noção de ‘perda’ de identidade e ‘perda’ da nacionalidade. Enquanto cidadãos, eles não têm direitos aqui, não têm direitos lá. Esse sentimento de perda revela traços de opressão, de dominação, de exclusão sofrida, tanto em um país como no outro. (PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008, p. 432)

Essa problematização destacada por Santos e Cavalcanti (2008) é muito semelhante com a situação vivenciada pelos alunos de ascendência russa do Colégio Benjamin. Apesar do contexto desta pesquisa não se configurar como uma fronteira territorial, como é o caso dos alunos “brasiguaios” que transitam entre dois países, os alunos descendentes de russos vivenciam suas identidades em fronteiras que podem ser consideradas como “territórios simbólicos de diferentes identidades” (SILVA, 2000, p. 88), visto que esses alunos são muitas vezes invisibilizados dentro do espaço escolar, pois não são considerados nem como brasileiros e nem russos. Trago essa discussão de forma mais detalhada em meu capítulo de análise dos dados.

Após ter discutido o conceito de identidades adotado nesta pesquisa, na próxima subseção passo a discutir o papel das identidades como representações.

3.3.1 Identidades e representações

Considerando que as identidades são (des/re)construídas nas relações sociais mediadas pela e na linguagem (MOITA LOPES, 2002), elas estão estritamente ligadas à ideia de representação.

A concepção de representação é compreendida como o processo de produção de sentido dentro de uma cultura (HALL, 1997), processo que acontece por meio das práticas sociais. De acordo com Hall (1997, p. 15), “representação significa usar a linguagem para dizer algo significativo, ou para representar o mundo de forma significativa para as outras pessoas”⁴⁰. O autor pontua que:

Representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura usam a linguagem [...] para produzir sentido. [...] as coisas – objetos, pessoas, eventos, no mundo – não têm em si qualquer significado final, verdadeiro ou fixo. Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. (HALL, 1997, p. 61)⁴¹

Para Silva, a representação “não é simplesmente um meio de transporte de um suposto referente”, mas “um sistema linguístico cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Para o autor, as relações de poder são determinantes na construção de identidades, uma vez que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91).

Concebendo que as representações estão presentes em todas as práticas sociais e servem para dar sentido ao mundo dos atores, é possível afirmar que as identidades são (re)criadas dentro desses campos

⁴⁰ No original: “Representation means using language to say something meaningful about, or to represent, the world meaningfully to the other people.

⁴¹ No original: “Representation is the process by which members of a culture use language [...] to produce meaning. [...] things – objects, people, events, in the world – do not have in themselves any fixed, final or true meaning. It is us – in society, within human cultures – who makes things mean, who signify.”

de (re)significação. Portanto, os estudos que focalizam as identidades dentro de espaços escolares, como é o caso desta pesquisa, são importantes para problematizar como os alunos lidam com diferentes representações que circulam nesses espaços. A entrada da criança na escola e os contatos que ela passa a ter e aos quais é exposta, na maioria das vezes, podem estabelecer uma relação conflituosa de suas identidades. Como Moita Lopes (2002) argumenta: “É na escola [...] que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como as suas identidades foram construídas em família.” (MOITA LOPES, 2002, p. 58). Focalizando as identidades dos alunos descendentes de russos e suas práticas sociais, que geralmente, diferem das práticas sociais dos demais alunos do Colégio Benjamin, as questões relacionadas às representações e as identidades desses descendentes demonstram a formação híbrida e fragmentada de suas identidades.

Tendo discutido nesta subseção o caráter da representação na construção de significados e como isso se relaciona ao constante processo de (des/re)construção das identidades, na próxima seção aponto para questões relacionadas à criação do mito do monolinguismo no Brasil e às políticas educacionais no ensino de línguas.

3.4 O MITO DO MONOLINGUÍSMO NA HISTÓRIA DAS LÍNGUAS NO BRASIL

Em uma discussão sobre educação intercultural e plurilinguismo (MAHER, 2007b) e também em seu texto sobre Políticas Linguísticas (MAHER, 2013), Maher aborda questões relacionadas à história das línguas no Brasil. Para tanto, a autora menciona o trabalho de Barenblum (2003) sobre identidade, língua nacional e a escola em tempos de globalização. Como a obra em questão dialoga com a temática deste trabalho, procurei o escrito de Barenblum (2003), para então associá-lo às discussões feitas por Maher (2007b; 2013), e a partir desses estudos procuro refletir sobre a criação do mito do monolinguismo no Brasil.

O mito de uma língua nacional no território brasileiro teve início na época da colonização. O povo que aqui morava passou a ter sua história contada pela voz de viajantes, colonizadores e missionários europeus que passaram então a morar nas novas terras descobertas (BERENBLUM, 2003, p. 86). As primeiras imposições linguísticas em solo brasileiro aconteceram pelo uso da língua portuguesa, já que era a

língua da Metrópole, e pelo uso do latim, que era utilizado pelos jesuítas como língua da religião.

Após a tomada das terras brasileiras pela coroa portuguesa, o governo da metrópole e a Igreja Católica firmaram um acordo, o qual designava que os jesuítas passariam a morar na nova colônia. A presença desses religiosos no Brasil tinha como objetivo a catequização do índio. No princípio, os jesuítas tinham um projeto de evangelização no qual o latim era usado como a língua da religião. Porém, tal proposta não teve boa adesão nos grupos indígenas.

Diante de tais contingências, os jesuítas tiveram a necessidade de buscar alternativas que viabilizassem a continuidade de seu projeto de conversão dos índios para o catolicismo. O meio encontrado pelos religiosos foi o estudo das línguas indígenas. A partir desses estudos, eles fizeram uma sistematização e gramatização da língua tupi, publicando então, em 1595, a primeira gramática no território brasileiro, *A arte da Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, escrita pela padre José de Anchieta (BERENBLUM, 2003).

Com a gramatização do tupi, surge a imposição de uma ‘língua geral’ que também ficou conhecida como ‘nheengatu’. De acordo com Maher (2013, p.122), essa “língua imposta pelas missões católicas como língua franca [...] passa, então, a ser utilizada, em diferentes regiões do país, não apenas por índios e negros, mas também por missionários e famílias portuguesas que haviam aqui se estabelecido.” A instauração de uma língua geral acabou provocando, assim, o silenciamento de línguas dos povos que aqui viviam. (BERENBLUM, 2003; MAHER, 2013).

É importante salientar que durante o período de colonização, não se falavam no Brasil somente as línguas indígenas e o português, línguas africanas. Berenblum (2003) relata que, entre os anos de 1538 e 1855, o Brasil recebeu um número de 18.000.000 de negros escravizados, trazidos de diversas partes da África. Esses escravos trouxeram com eles suas línguas e, de acordo com a autora, a maneira com os escravos eram distribuídos no território brasileiro dificultava a criação de grupos étnicos, de modo que esta distribuição inviabilizou, naquele momento, a propagação das línguas africanas em território brasileiro. Nesse sentido, Cavalcanti (2011, p. 177) pontua que a “separação das famílias de escravizados favoreceu a aprendizagem da língua portuguesa.”

Como a difusão linguística do tupi e o apoderamento dos jesuítas era contra os planos da Metrópole, em 1727, por meio de uma Carta Régia definiu-se que os missionários deveriam ensinar a língua portuguesa. A respeito desse período, Berenblum (2003) pontua que:

a progressiva difusão do tupi começava a ser por ela concebida como uma ameaça para a propagação e afirmação do português, numa época marcada pela consolidação das línguas nacionais na Europa Ocidental. [...] Em 1757, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da Colônia (e da Metrópole) e prescreve, ao mesmo tempo que oficializa, o ensino da língua portuguesa em todo território estabelecendo, dessa forma, o português como língua do Brasil. (BERENBLUM, 2003, p. 65)

Em relação ao Diretório dos Índios, implementado pelo Marquês de Pombal, Maher (2013, p. 122) pontua que esse foi de fato um momento importante da política linguística brasileira. Porém seus efeitos não foram imediatos, e a aceitação da língua portuguesa como língua oficial primeiramente ficou subordinada ao nheengatu. Segundo Maher (2013), toda essa situação de imposição não aconteceu de forma pacífica, pois houve resistências a essa homogeneização linguística imposta à população.

A linguagem é e sempre foi local de disputa de poder. Nesse sentido Gnerre (1991) pontua que, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (GNERRE, 1991, p. 5).

A supervalorização da língua portuguesa, na época da colonização do Brasil, está relacionada com o papel que a língua desempenhava. A língua portuguesa foi um dos instrumentos utilizados na luta pela supremacia política e cultural entre Portugal e Espanha, na corrida pela posse de terras nas Américas. Em termos internos, a língua portuguesa tentou afirmar seu poder com o silenciamento das línguas faladas no Brasil. Em relação a sua projeção externa, as nações colonizadoras como Portugal e Espanha, utilizaram suas línguas como instrumento ideológico de demarcação de poder. (GNERRE, 1991; BERENBLUM, 2003).

O Diretório dos Índios, imposto na era pombalina não foi a única situação de proibição linguística brasileira. Com o aumento do processo de imigração no período de pós-abolição da escravidão (1888), a chegada de imigrantes revidenciou o plurilinguismo no país. E como aponta Maher, “claro que esses imigrantes para cá vieram, trazendo na bagagem suas línguas maternas” (MAHER, 2013, p. 123). No governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), foi ordenado por meio de

“decretos-lei a proibição dos imigrantes e seus descendentes de fazerem uso de suas línguas maternas e de suas manifestações culturais” (MAHER, 2013, p.123). Novamente, esta política de repressão do uso de línguas tinha como objetivo o fortalecimento do país como uma nação unificada, determinando assim uma “norma imposta sobre a diversidade” linguística e cultural do povo brasileiro (GNERRE, 1991, p.10).

Esse mito de uma língua nacional, criado nos tempos da colonização europeia, opera até os dias de hoje na sociedade brasileira. Ser imigrante ou descendente de outros povos que não são considerados brasileiros ainda é visto como problemático, já que no Brasil ainda não existe uma política linguística que considere o multilinguismo e transculturalismo presente na sociedade. De acordo com Maher (2013) esses alunos imigrantes

[...] têm suas necessidades linguísticas totalmente negligenciadas pelo governo brasileiro, o que os obriga a depender de algumas poucas iniciativas da sociedade civil para a obtenção de algum acolhimento linguístico, principalmente no que diz respeito a educação linguísticas de seus filhos. (MAHER, 2013, p. 125)

Nessa configuração, a escola é a instituição que, mesmo involuntariamente, exerce as leis do Estado e acaba por dar continuidade ao projeto de uma única língua nacional. No ensino formal atual, por exemplo, o projeto de ensino de línguas é pautado na língua oficial, o português, e nas línguas adicionais, quais sejam inglês ou o espanhol, deixando assim às margens os atores sociais que não se enquadram no modelo linguístico idealizado, como é o caso dos alunos descendentes de russos estudados nesta pesquisa.

Após ter apontado, ainda que brevemente, alguns aspectos que influenciaram a criação do mito do monolinguismo no Brasil, na próxima seção abordo como as políticas linguísticas e a ideologia monolíngue podem se configurar nas escolas e nas salas de aulas de línguas.

A política linguística (doravante PL) é vista, de acordo com Shohamy (2006), em uma amplitude que vai além de declarações e mecanismos criados sobre fatos e práticas da linguagem. Toda maneira de se tentar estabelecer “regras” ou “parâmetros” sobre o ensino de uma

língua atravessa diferentes ideologias que buscam categorizar pessoas, criando grupos e impondo aspectos de hierarquia.

Então, nesta pesquisa PLs considero como um “processo sociocultural situado, um complexo de práticas, ideologias, atitudes e mecanismos formais e informais que influenciam as escolhas linguísticas das pessoas”⁴² (McCARTY, 2011, p. xiii) e entendo que essas políticas linguísticas emergem e operam nas relações cotidianas dos atores sociais, ou seja, elas também “podem ser arquitetadas e colocadas em ação localmente” (MAHER, 2013, p.120). Para McCarty (2011), a “política linguística é conceituada não apenas como atos e documentos oficiais, mas também como formas de interação, negociação e produção humanas, mediadas por relações de poder, que regulam a linguagem” (McCARTY, 2011, s. p.)⁴³.

O Estado tem o poder de regulamentação linguística, de modo que ele estabelece padrões de ensino e aprendizagem de línguas e estipula parâmetros para direcionar tais proposições. De acordo com Blommaert (2010) o Estado é:

[...] o agente principal no domínio da Política Linguística. Ele regula que língua(s) e quais formas de alfabetização são ‘oficiais’ e ‘nacionais’, e impõe regras e restrições sobre o uso das línguas e scripts em seu domínio. Normalmente, o Estado esteve e está preocupado com ‘línguas’ normalizadas, isto é, com uma única camada da variação linguística. (BLOMMAERT, 2010, p. 57-58)⁴⁴

No Brasil, documentos oficiais são organizados com o objetivo de sistematizar o currículo, conteúdos, metodologias e materiais que

⁴² No original: “[...] situated sociocultural process – the complex of practices, ideologies, attitudes, and formal and informal mechanisms that influence people’s language choices”

⁴³ No original: “Language policy is conceptualized not only as official acts and documents, but also as language-regulating modes of human interaction, negotiation, and production mediated by relations of power.

⁴⁴ No original: “[...] the major player in the field of language policy. It regulates which language(s) and forms of literacy are ‘official’ and ‘national, and it imposes rules and constraints on the use of languages and scripts in its realm. Usually, the state was and is concerned with standardized ‘languages’, that is, with one layer of linguistic variation.”

devem ser utilizados nas escolas em todo território nacional. Alguns exemplos desses documentos são: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as orientações curriculares dos Estados, entre outros.

A problemática atribuída a estes documentos é que eles são muitas vezes concebidos fora da realidade escolar, de maneira que o contexto e todas as suas especificidades muitas vezes não são considerados para a elaboração de tais documentos, criando assim um espaço entre a sistematização dos conteúdos e a realidade escolar vivenciada pelos professores e seus alunos. Neste sentido, Lucena (2012) pontua a relevância de estudos etnográficos nas escolas. Segundo a autora:

A etnografia pode nos ajudar a entender as realidades mais difíceis de serem compreendidas e rotinas muitas vezes ignoradas, fazendo-nos entender o sentido que os membros do contexto escolar fazem dos documentos que regulam suas vidas e o modo como eles os compreendem, dadas as condições em que eles atuam em cada contexto específico. (LUCENA, 2012, p. 125)

A política linguística na educação brasileira ainda está presa a questões formais e documentais sobre o ensino de línguas, desconsiderando a superdiversidade de seu povo. César e Cavalcanti (2007) pontuam que:

Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar de seus estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural no Brasil. (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 50)

Em cenários marcados por processos de imigração, como é o caso do Colégio Benjamin, as questões de Políticas Linguística e ideologias se tornam ainda mais precárias. Mesmo no mundo globalizado em que

vivemos, ser imigrante implica muitas vezes um *status* negativo, por se considerar estes atores sociais como “*outsiders*”.

Para elucidar, Elias e Scotson (2000) trazem em seu estudo as relações de desigualdades sociais entre dois grupos da periferia da Inglaterra, Winston Parva, na década de 50. A partir desse estudo, os autores problematizam a concepção dos estabelecidos e dos *outsiders*. Os estabelecidos pertencem ao grupo detentor de poder, ou seja, os que são considerados membros do grupo dominante. Já os *outsiders* fazem parte de um grupo de recém-chegados em uma comunidade, isto é, são concebidos como forasteiros. Elias e Scotson (2000) pontuam que quando:

[...] um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e esta integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder, sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos – o que constitui, essencialmente, o que se pretende dizer ao falar de uma figuração estabelecidos-*outsiders*. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 22)

Os estabelecidos são considerados como membros de um mesmo grupo, que é concebido como coeso, isto é, compartilham de uma mesma tradição e acreditam que formam uma identidade social compartilhada. Já os *outsiders* são concebidos por sua heterogeneidade, de modo que toda essa diversidade não lhes permite fazer parte de grupos sociais específicos.

Reexaminando o trabalho de Elias e Scotson (2000) e refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas dos alunos descendentes de russos, é possível afirmar que, muitas vezes, esses alunos descendentes são concebidos como *outsiders*, pois são considerados não pertencentes aquela esfera específica. Deste modo, o imigrante busca aprender a língua nomeada como oficial, o português, para poder se relacionar com o contexto em que agora está inserido, no caso desta pesquisa, a escola da rede pública estadual. Nesses contextos, Shohamy (2006) assinala que a aprendizagem de uma língua adicional ocorre de forma aditiva no repertório linguístico desses atores:

Mais comum é a situação quando os imigrantes procuram adquirir a linguagem hegemônica de uma forma aditiva, para que eles possam manter suas próprias línguas maternas e ao mesmo tempo obter o reconhecimento e direitos para suas línguas (SHOHAMY, 2006, p. 36)⁴⁵

Em relação ao contexto bilíngue das colônias Marechal 2 e Marechal 3, a ideologia linguística pode ser vista como agenciadora ou produto de resistência. Nesse caso, os alunos descendentes de russos aprendem a língua portuguesa para assim terem acesso à escolarização e, no caso dos imigrantes russos mais velhos, a língua portuguesa serve como porta de acesso nas relações interpessoais com a comunidade local.

Como explica Garcia (2009, p. 84), a “linguagem é também um lugar de resistência, de força e de solidariedade”. As ideologias, segundo a autora, são representações dos sistemas culturais de ideias sobre as relações sociais e as ideologias linguísticas estão além de interesses políticos e morais. Ideologia é vista como ideias, discursos ou práticas significantes no serviço da luta para adquirir ou manter o poder.

Considerando que a linguagem é um local de resistência, Woolard (1998) assinala que “[...] a ideologia pode ser uma ferramenta de qualquer protagonista na contestação de poder – que ele pode ser ‘nosso’, bem como ‘deles’, subalterno, bem como dominante.” (WOOLARD, 1998, p.7)⁴⁶.

Também Maher (2007a) considera a desigualdade de poder pelo qual o bilinguismo de grupos minorizados é visto dentro e fora do contexto escolar. E um exemplo das relações de desigualdade de poder entre as línguas pode ser observado no contexto desta pesquisa: no Colégio Benjamin, as práticas de linguagem do alunos russos são muitas vezes inviabilizadas pela imposição linguística do português como língua da escolarização.

Esse jogo de poder entre as línguas acontece de formas assimétricas. Quando estão em jogo as línguas de prestígio como o

⁴⁵ No original: “More common is the situation when immigrants seek to acquire the hegemonic language in an additive way, so they can maintain their own home languages and at same time obtain the recognition and rights for their languages”.

⁴⁶ No original: “[...] ideology may be a tool of any protagonist in the contestation of power – that it can be ‘ours’ as well as ‘theirs’, subaltern as well as dominant.”

inglês, que é considerado a língua da globalização (RAJAGOPALAN, 2005), o bilinguismo é visto de maneira positiva, porque, por meio dessa língua, é possível acessar várias informações e conhecimentos e também se comunicar com as pessoas em diferentes lugares do globo terrestre. Porém não é possível aplicar essa valoração a práticas bilíngues realizadas em outras línguas quando se trata de línguas de minorias, como é o caso da língua russa dentro do espaço escolar do Colégio Benjamin.

Depois de ter apresentado o referencial teórico que serve de guia para as discussões desta pesquisa, passo para ao próximo capítulo, o qual é destinado à análise e problematização dos dados.

4 DISCUSSÃO DOS REGISTROS GERADOS⁴⁷

Nesse capítulo, a partir de um olhar etnográfico e com base nos dados da pesquisa gerados pelas observações participantes em aulas de língua inglesa, pelas conversas informais e entrevistas com professores e alunos do Colégio Benjamin e também com membros das colônias Marechal 2 e Marechal 3, pretendo responder a pergunta geradora desta pesquisa: Como se constituem as práticas de linguagem nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguístico em que há interação entre descendentes de russos e brasileiros? Procuo também contemplar os objetivos específicos desse estudo, quais sejam:

- i. Apresentar a diversidade linguística das Colônia Marechal 2 e Marechal 3, buscando problematizar o papel da(s) língua(s) minoritária(s), no caso a língua russa, em um cenário de escola pública;
- ii. Discutir práticas de ensino de língua inglesa, em um contexto complexo que envolve diferentes línguas;
- iii. Discutir a (res)significação da(s) identidade(s) dos alunos descendentes de russos.

Alguns questionamentos apresentados nesta discussão podem parecer truístas para linguistas aplicados e educadores e até mesmo para os participantes da pesquisa, já que a particularidade desse grupo é o bilinguismo e a “superdiversidade”. No entanto, importa ressaltar que a escolha da pergunta da pesquisa está relacionada ao modo como esses alunos descendentes de russos são “inventados” dentro do espaço escolar (como monolíngues e monoculturais) e à urgência de se refletir acerca do conceito de língua imposto por políticas educacionais brasileiras, procurando assim dar visibilidade a essas questões dentro do espaço escolar em que essa pesquisa acontece, nesse caso, o Colégio Benjamin.

⁴⁷ Em consonância com Cavalcanti (2006) “Meu objetivo na análise era construir uma interpretação do ponto de vista dos professores [e dos alunos do Colégio Benjamin] sobre a escola, focalizando os momentos em que eles convergiam e momentos em que divergiam. É importante ter em mente que a interpretação realizada é umas de muitas outras possíveis e que minha interpretação, assim como as visões dos professores [e dos alunos] sobre a escola [e sobre as práticas de linguagem], poderá ser diferente em momentos futuros. Em outras palavras, a interpretação da pesquisadora e a visão dos outros participantes são provisórias: elas podem mudar; podem ser contraditórias” (CAVALCANTI, 2006, p. 243).

Maher (2007b) chama a atenção para a educação de grupos “minoritarizados”, justificando que “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou de existência de legislação a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007b, p. 255). E é pensando justamente na educação desse “entorno” e em uma educação sensível à diversidade que procuro conduzir meus questionamentos e reflexões nesse estudo.

Tomando também, como base, a linguagem como prática social que emerge nas relações entre os atores sociais (PENNYCOOK, 2010), passo a discutir alguns aspectos acerca da relação entre língua, cultura e identidade(s) no cotidiano de descendentes de russos, dentro e fora do espaço escolar, em um cenário localizado no sul do Brasil.

Linguistas aplicados como Maher (2007a), César e Cavalcanti (2007), Cavalcanti (1999; 2013), Pires-Santos e Cavalcanti (2008), dentre tantos outros, dedicam os seus projetos de pesquisa para levantar discussões relacionadas a contextos minoritarizados e seus aspectos linguísticos e culturais. De acordo com Pennycook (1998, p. 28) “como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”.

Considerando a linguagem como prática social, entendemos que é pelo discurso que os atores “constroem e projetam suas identidades” (MAHER, 1998, p. 117). Desse modo, é relevante analisar como as visões essencializadas sobre culturas e identidades acabam assim por “inventar” significações que não condizem com as identidades vivenciadas pelos atores sociais, como é o caso dos descendentes de russos, que, muitas vezes, têm suas identidades culturais e linguísticas apagadas ou ignoradas dentro do espaço educacional. Essa invenção está ligada com as noções homogeneizantes universais, e são essas noções que acabam por assimilar os alunos descendentes russos naquele cenário.

Nesse capítulo, busco problematizar os dados gerados por meio das minhas observações participantes, entrevistas, nota de campo e conversas informais, relacionando-os com as discussões da LA e dos estudos culturais na modernidade recente.

4.1 A INVISIBILIZAÇÃO⁴⁸ DOS ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS NO COLÉGIO BENJAMIN

Nesta seção, discutirei como os alunos descendentes russos são ‘inventados’ dentro do espaço do Colégio Benjamin e também em seu entorno. Os alunos descendentes russos são representados como invisíveis no espaço no Colégio Benjamin, de modo que suas singularidades identitárias não são consideradas nesse meio escolar do qual fazem parte. O grupo, além de ser nomeado como minoria é (tomado como) invisível pelo fato de ser composto por descendentes não declarados na listagem de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, impossibilitando um trabalho mais efetivo por parte do governo do Estado em relação às possíveis discussões sobre esta realidade, de modo que as medidas para a diminuição da desigualdade nesse contexto pudessem ser mais efetivas. Diante do aumento do número de imigrantes em todas as regiões do Estado, de acordo com Bruna, o departamento de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado está pensando em incluir no Projeto CELEM⁴⁹, a língua portuguesa como língua estrangeira.

Bruna questionou minha solicitação de autorização de pesquisa no Colégio Benjamin, uma vez que, nos dados da pesquisa realizada no início do ano, não constavam os alunos descendentes russos na listagem de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes. Como o excerto abaixo mostra, Bruna mostrou-se surpresa diante do desconhecimento da Secretaria de Educação sobre a presença desses alunos, dizendo que questionou o secretário sobre esse fato. Nas suas palavras:

⁴⁸ O termo “invisibilização” é uma palavra não dicionarizada. É utilizada nesta dissertação com o sentido de “tornar invisível”.

⁴⁹ O Projeto CELEM tem como objetivo “promover a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nas quatro habilidades, falar, entender, ler e escrever; desenvolver a compreensão de valores sociais e adquirir conhecimentos sobre outras culturas” (PARANÁ, 2015). As línguas que fazem parte desse projeto são: alemão, francês, espanhol, inglês, japonês e polonês. Os níveis vão desde o inicial ao avançado. As classes são destinadas a alunos da rede estadual de ensino e moradores da comunidade. Os cursos apresentam uma carga horária semanal de quatro horas, sendo que as horas-aulas são de cinquenta minutos, podendo ser divididas em dois dias da semana ou em um único período durante o sábado (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, CEP, 2015).

Como tinha um pedido de autorização de pesquisa com alunos descendentes de russo e a Secretaria de Educação não tinha a informação da presença desses alunos na escola? Eu fiquei surpresa.... Verifiquei os dados dos alunos da cidade... e não achei os alunos russos... Aí liguei no colégio e questionei o secretário responsável. Ele me falou que estes alunos estão lá há anos e que ele entendeu que os dados seriam de novos alunos imigrantes... Na verdade, ele que não entendeu bem o pedido. A ordem era para todos, seja imigrante ou descendente de imigrante ... Aí expliquei que o levantamento era para todos! (ENTREVISTA COM BRUNA, 21/07/2014)

A literatura tem-nos mostrado como os grupos sociais dominantes fazem considerações com base em suas significações, sendo elas empregadas como naturais, gerando quase uma verdade absoluta dos fatos. Como afirma Gee (1996) “os grupos de elite numa sociedade frequentemente privilegiam sua própria versão de significação como se fosse natural, inevitável e incontestável” (GEE, 1996, p.102, apud SOUZA 2010, p. 292). Também no Colégio Benjamin, predomina a visão de grupos majoritários, sem que se levem em conta as especificidades e diferenças dos descendentes russos.

Outro exemplo da naturalização e invisibilização da cultura de grupos tomados como minoritários pode ser visto nos dados gerados durante uma reunião de formação continuada, ocasião em que os professores e agentes educacionais do Colégio Benjamin discutiam questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena. Importa, para fins desse trabalho, registrar aqui que a discussão se desenvolvia de modo bastante consensual até o momento em que foram colocados em evidência assuntos relativos à diversidade cultural. De modo que, a partir do início do debate acerca dessas questões, a reunião tornou-se mais tensionada, como relato na vinheta narrativa a seguir:

O grupo que ficou responsável por introduzir a temática inicia a discussão sobre educação indígena e tenta, em linhas gerais, exemplificar a importância de se trabalhar esse assunto em sala de aula de forma transdisciplinar. A professora Isabela, pertencente a outro grupo de discussão, dá início à reflexão, relatando a sua concepção em

relação aos grupos indígenas. Como Isabela é proveniente de uma cidade que fica localizada nas proximidades de uma comunidade indígena, ela relata ao grupo as características dessa comunidade. Uma das colocações da professora diz respeito à fonte de renda dessa comunidade indígena que é derivada da venda de artesanato confeccionado pelas mulheres. Isabel se mostra contrária a algumas questões relacionadas ao povo indígena e sua cultura, como por exemplo, a divisão de trabalho entre os homens e as mulheres indígenas, já que as mulheres dessa comunidade são responsáveis pela venda de artesanato, enquanto os homens permanecem na aldeia. Diante da exposição de Isabela, Rodrigo comenta: “É igual os russos que querem ser russos e estão aqui. Se eles se acham russos, que voltem para a Rússia. Eles não comem a mesma comida porque se acham superior... Ai não querem se nivelar”. (DIÁRIO DE CAMPO, FORMAÇÃO EM AÇÃO, 24/06/2014)

As colocações de Isabela e de Rodrigo demonstram uma visão monolítica de cultura e de resistência em relação à transculturalidade apresentada por comunidades indígenas e também em relação aos alunos descendentes russos do Colégio Benjamin. Para Rodrigo, os descendentes russos não podem querer permanecer com suas identidades russas, mantendo suas diferenças e práticas culturais de seu povo, pois, segundo ele, o fato de os imigrantes estarem morando aqui no Brasil faz com que eles tenham que assimilar as práticas culturais do novo contexto em que vivem.

A visão essencializada da cultura e das identidades dos alunos descendentes russos, presente na fala de Rodrigo ao se referir ‘aos russos que querem ser russos e estão aqui’ parece delimitar a cultura como algo concreto e dado, que ele concebe como natural e, talvez, como imutável. Esse posicionamento diante da diferença mostra o trato desigual que atores sociais de diferentes grupos sofrem diante de suas múltiplas identidades. A naturalização de conceitos universais legitima atos excludentes, dificultando vivências de indivíduos que se posicionam, em tempos e espaços, nos “entre-lugares” (BHABHA, 1998, p. 20). Como explica Bhabha, nesses “entre-lugares”, pessoas, línguas e culturas se mesclam, possibilitando diferentes

(re)significações, mas podem encontrar dificuldades para viver suas identidades híbridas, como é o caso dos alunos descendentes russos.

Uma mostra dessa dificuldade de adaptação desses alunos no cenário escolar do Colégio Benjamin pode ser inferida no excerto em que Rodrigo declara que “eles não comem a mesma comida porque se acham superiores”, atestando aqui a dificuldade de alguns membros da comunidade escolar em compreender as práticas culturais daquele grupo de imigrantes que procura seguir as regras de alimentação de acordo com as práticas religiosas do catolicismo ortodoxo.

Logo após as colocações de Isabela e de Rodrigo acerca da diversidade cultural de povos como os indígenas e os descendentes russos, o professor Caio contra-argumenta que os aspectos colocados por seus colegas demandam um novo olhar em relação a esses contextos sociais complexos, lembrando a todos os presentes a necessidade de se abandonar modelos cristalizados sobre culturas e identidades. Relato a intervenção do professor Caio na vinheta abaixo:

O professor Caio começa a sua fala explicando sobre a criação do “bom selvagem” e que devemos abandonar as ideias românticas criadas pelos homens sobre as coisas onde sempre tem um “oprimido” e um “vilão”. Ele alerta que isso leva para a categorização das pessoas e que todos devem ter cuidado ao falar sobre diversidade. Ele também pontua que nos dias de hoje o índio é visto como “estragado” e isso acontece, de acordo com a explicação do professor, porque os indígenas ao longo da história do Brasil acabaram perdendo traços de suas identidades. Ele afirma a importância de se refletir sobre o papel das identidades. Segundo ele “é preciso desmontar esta crença de uma identidade permanente, as características físicas, preto, branco, latino... Isso não pode prejudicar o outro. Não importam as diferenças, todos devem ser tratados com igualdade. Devemos ter a sensibilidade de nos colocar no lugar do outro. Estas divisões foram criadas pelos homens. Devemos olhar para todos como seres humanos” (DIÁRIO DE CAMPO, FORMAÇÃO EM AÇÃO, 24/06/2014).

Caio chama a atenção para o tratamento necessário, segundo ele, em relação à diversidade. O professor assinala a necessidade de se

abandonar a ideia “romântica” sobre determinados estereótipos e enfatiza que o índio, nos dias de hoje, é visto como “estragado” e que ao longo da história, o povo indígena acabou “perdendo traços de suas identidades” ratificando, por fim, o quanto essa ideia ainda é bastante evidenciada em nossa sociedade.

A argumentação do professor destaca a importância de se refletir sobre a posição de marginalidade que alguns grupos sociais ocupam, apontando que esses são os desafios para a educação na modernidade recente, sugerindo que a educação deve ser pensada a partir de uma noção de equidade.

Teóricos como Jacquemet (2005) assinalam que é preciso reconhecer “a crescente mobilidade das pessoas e de seus recursos linguísticos e culturais (JACQUEMET, 2005, p. 261)”, considerando assim as novas combinações ou reconfigurações de comunidades que se encontram em constante fluxo. Também Hall (2011), em relação às identidades, pontua que devemos considerar a pluralidade das identidades, que se apresentam fragmentadas e híbridas e em constante processo de (re/des)significação, baseadas justamente nesses processos de hibridação e (re)negociação de significados.

No entanto, a visão simplificada de cultura e das identidades dos alunos ainda é latente em espaços escolares. Também em outro momento de formação continuada, essa visão aparece nas falas dos participantes. Naquele espaço de formação em que tive a oportunidade de apresentar e discutir com os professores questões relacionadas ao meu trabalho, apresentei alguns dados referente ao escopo da minha pesquisa. A amostra de dados mostrava o recorte relacionado às práticas de linguagem e às práticas culturais dos alunos descendentes russos. Após minha apresentação, o professor Guilherme se manifestou fazendo algumas colocações sobre as possíveis diferenças culturais desse grupo, como relato no excerto a seguir:

[...] eles não pensam como a gente, mas se acham muito superiores a nós, por isso não se misturam! Por que toda essa necessidade de mostrar que não são como nós? Isso é evidente: Eles falam “não somos como vocês” [...]. Na verdade todo esse tipo de grupo [...] no começo, quando eles vêm para pegar a terra, em vez de eles se abrirem, na questão das tradições [...] da religião, na verdade eles são presos por esses laços... (NOTA DE CAMPO, FORMAÇÃO EM AÇÃO, 29/10/2014).

Não concordando com o colega, após a fala de Guilherme, a professora Aline se contrapõe ao discurso dele, declarando: “Eles só fazem isso para preservar a cultura.” (NOTA DE CAMPO, FORMAÇÃO EM AÇÃO, 29/10/2014). Após os comentários dos professores, argumento que os alunos descendentes russos não parecem se sentir superiores e que o comportamento desses alunos em relação à escola pode ser proveniente de suas múltiplas identidades.

No entanto, na fala de Guilherme, é possível perceber que a imigração russa é vista como uma “invasão” de território. Além disso, o modo de vida adotado pelos descendentes de russos é questionado por ele, por exemplo, quando ele aponta a manutenção das tradições e da religião ortodoxa como costumes equivalente à vida em uma “prisão”. A resistência em aceitar a cultura do outro, evidenciada na fala de Guilherme aponta para uma concepção fixa de cultura. Este pensamento contribui para o afastamento de um entendimento mais amplo, como o proposto por Maher (2007a), quando a autora explica que, em vez de “camisas de força”, o que as culturas nos propõem são “esquemas de significação” (MAHER, 2007, p. 89).

Assim, diferentemente de se considerar culturas como algo binário, ou seja, a “nossa cultura” e a cultura “do outro”, conforme percebido por alguns participantes da Colônia Marechal, como o professor Guilherme, o que parece acontecer nas interações entre os descendentes e os outros participantes é a inter-relação de diferentes culturas em um espaço e tempo em que todos se mesclam em um constante processo de (re)construção de significados e identidades. Com base em Hall (2003), podemos dizer que tal processo de entendimento “trata-se de um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p.74).

Nessa linha de pensamento, para que aconteça o reconhecimento das singularidades desses alunos descendentes russos, Maher (2007b), ao tratar das práticas interacionais em espaços transculturais, nos chama a atenção para “a necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro [...] a necessidade de aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007b, p. 267).

No entanto, como vimos acima, “aprender a destotalizar o outro” foi motivo de tensionamento nos momentos de Formação em Ação, especialmente também no entendimento de questões relacionadas à educação linguística. Por exemplo, diante de meus argumentos em relação ao repertório linguístico dos alunos descendentes de russos e a como suas múltiplas práticas linguísticas eram frutos de suas vivências,

ocasião em que mostrei aos professores dados relacionados a práticas plurilíngues em que os alunos e moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3 se engajam em seu cotidiano, uma das professoras apressou-se em dizer: “Isso, na verdade, é quase uma formação de um dialeto, uma troca” (NOTA DE CAMPO, FORMAÇÃO EM AÇÃO, 29/10/2014).

Ao considerar as práticas de linguagem dos alunos descendentes russos “um dialeto”, Marta reintera a ideia do monolinguismo como regra que, em tempos de modernidade recente, ainda se encontra bastante arraigada nas escolas brasileiras. Ou seja, a ideologia monolíngue admite somente uma forma ‘correta’ ou somente o uso de uma língua, idealizando assim um falante ‘puro’, desconsiderando qualquer tipo de prática que ultrapasse os limites tradicionalmente estabelecidos entre uma determinada língua e outra. Para Marta, a relevância das práticas de linguagem usadas para “dar sentido a[os] mundos bilíngues” (GARCIA, 2009) daqueles alunos na Colônia Marechal parecem não ter valor diante daquilo que ela considera língua, ainda que seja o plurilinguismo uma das características principais da comunidade de imigrantes russos e de seus descendentes.

Assim, a conexão entre cultura, linguagem e educação no espaço do Colégio Benjamin é estabelecida a partir de uma relação complexa e conflituosa em que forças assimétricas estão postas. A visão monocultural ainda se faz presente naquele cenário, como em muitos outros cenários educacionais brasileiros.

Tendo discutido como os alunos descendentes russos são concebidos no espaço escolar e como os participantes da pesquisa problematizam as diferentes práticas culturais, na próxima seção, discutirei dados relacionados ao mito do monolinguismo que, inicialmente, apontei nessa seção, procurando destacar como essa concepção ainda predomina na Colégio Benjamin e como a visão de uma língua oficial reflete nas vidas dos alunos descendentes de russos naquele cenário específico.

4.1.1 “Português eu só uso na escola e na cidade, o russo para as todas outras coisas” – o mito do monolinguismo no Colégio Benjamin

São vários os dilemas enfrentados pelo grupo de descendentes russos dentro do espaço escolar do Colégio Benjamin, seja por questões relacionadas ao cotidiano dentro da escola, como o uso de uniformes e a alimentação, discutidos na seção 4.3.2 desta dissertação, seja por

questões mais amplas, como as políticas educacionais, que têm implicações diretas sobre o ensino de línguas no Colégio Benjamin. Um exemplo dessas políticas é a concepção monolíngue na qual a educação brasileira ainda é moldada. A ideologia monolíngue faz parte dos problemas enfrentados pelos alunos descendentes de russos na educação formal brasileira, já que a instituição escolar, na maioria das vezes, não considera a diversidade linguística do País, admitindo somente o português padrão como a língua da escolarização.

No entanto, considerando a configuração mundial, em que as diásporas se movimentam de maneira cada vez mais dinâmica, não parece caber nesse novo cenário de fluxos, projetos nacionalistas de uma língua, uma nação. Maher (2013), por exemplo, evidencia a “surpresa e estranheza” com que o plurilinguismo é visto na sociedade brasileira. De acordo com a autora, tal estranhamento está ligado ao mito de monolingüismo, que tem suas origens em fatos históricos durante o processo de colonização do país. Também nesse sentido, Cavalcanti (2011) pontua que “o Brasil com suas políticas linguísticas mais implícitas do que explícitas sempre cultuou sua condição de país monolíngue dentro de suas dimensões continentais” (CAVALCANTI, 2011, p. 177). A autora assinala que o mito de monolingüismo ainda é visto por diversas classes sociais como uma qualidade, e essa valoração do monolingüismo acaba por favorecer e fortalecer a visão de que o Brasil é um país onde se fala exclusivamente a língua portuguesa.

Cavalcanti (1999; 2011) e Maher (2013) problematizam como um país como o Brasil pode se considerar monolíngue, tendo em vista que a variedade de línguas faladas em seu território. São em torno de 180 indígenas, 40 línguas faladas por imigrantes e duas línguas de sinais, sem mencionar aqui, nesse breve levantamento, as variedades de língua portuguesa e de outras línguas de comunidades não reconhecidas. Talvez essa visão essencializada em relação às línguas faladas em nosso país proceda justamente do desconhecimento da superdiversidade linguística e cultural de nosso país.

Também os documentos oficiais – PCNs, DCN e as DCE-LM – serviram para chamar a atenção acerca da diversidade, no contexto da educação brasileira, na discussão das políticas educacionais e do ensino de línguas. Porém esses documentos não conseguiram dar conta de toda a complexidade presente nos espaços escolares, e a discussão que é feita a partir deles, em muitos casos, são é pensada na totalidade, deixando de fora especificidades inerentes a qualquer espaço sociocultural. A existência de políticas educacionais não garante, desse modo, a equidade dentro do espaço escolar. Por isso, devemos considerar a necessidade de

políticas criadas e negociadas localmente, entre escola professores e alunos.

No contexto sociolinguístico dos alunos descendentes de russos, a língua russa ocupa um papel central dentro da comunidade da qual fazem parte, pois é em russo que os atores sociais compartilham suas vivências e suas práticas culturais naquele espaço. As crianças têm, primeiramente, contato com práticas de linguagem em russo, já que essa língua é utilizada nas relações interpessoais dentro das colônias e nas práticas religiosas. Nesse contexto, o russo pode ser entendido como língua das relações familiares e também como “língua de identidade pessoal e patrimônio cultural” (JAFJE, 2009, p. 235). A língua russa permeia todas as relações de poder e resistência em que os seus falantes se envolvem e, nesse sentido, ela também serve para “criar a adesão de membros de grupo (“nós/eles”), para mostrar o status econômico (“os que têm /os que não têm”) e classificação de pessoas e identidades pessoais” (SHOHAMY, 2006, p. XIII)⁵⁰.

Diante dessas características sociolinguísticas dos moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3, emergem questões relacionadas a políticas educacionais no ensino de línguas. Por exemplo, Samantha, aluna da 8º ano do ensino fundamental, relata como foi a sua entrada no sistema escolar brasileiro. Samantha me conta como aconteceram suas interlocuções dentro do espaço escolar do Colégio Benjamin e como ela, com a ajuda de seu colega de classe, também descendente russo, achou formas alternativas para participar dos momentos de aula, como exposto no excerto de entrevista abaixo:

Quando cheguei aqui:... achei a escola muito diferente::! Lá todo muito é quietinho tímido... Ninguém fala nada:: Aqui:: uma gritaria ((sorrindo)) ... no começo me assustei! **No começo... tive ajuda de professores ... e de um russo... que fazia a tradução das aulas pra mim. Só assim para entender. A professora falava em português... e o russo falava pra mim em russo... Foi bem difícil...** Mas eu gosto daqui, todos tratam com respeito... No começo não tinha amigas, agora tenho (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 25/06/2014).

⁵⁰ No original: “[...] language is used to create group membership (“us/them”), to show economic status (“have/have not”) and classification of people and personal identities”.

Outro caso semelhante das negociações realizadas pelos alunos descendentes de russos visando à inclusão na escola brasileira é observado no fragmento de entrevista de Sofia. Em uma conversa com Sofia, ela relatou a ausência de um trabalho voltado para os alunos que são falantes de outras línguas que não a oficial, no caso, o português. Sofia relata uma situação ocorrida com seu filho Carlos e a sua colega Laura, ambos descendentes russos e alunos do Colégio Benjamin.

Carlos nasceu na Colônia Marechal 3 e sempre frequentou a escola regular brasileira. No entanto, Laura morava com sua família dos EUA e, quando chegaram ao Brasil, a menina e seus familiares passaram a morar na Colônia Marechal 3 e ela passou a estudar no Colégio Benjamin. Carlos e Laura eram colegas de classe e, como Laura tinha acabado de chegar ao Brasil e ainda não falava português, Carlos a ajudava traduzindo para o russo os conteúdos apresentados ao longo das aulas. Sofia me contou, então, como aconteceram às negociações entre os professores e seu filho Carlos em relação à mediação que o aluno deveria fazer entre o conteúdo ministrado pelos professores e as traduções para a língua russa para Laura, como exposto no excerto abaixo:

[...] ano passado, lá na [escola] estadual... começaram a mandar ensinar uma menina dos Estados Unidos [Laura]... que agora mora aqui na colônia. Começaram a mandar ele ir ensinando aos poucos... falaram ...que se ele não começasse a ensinar, ela iria reprovar. Aí ele tinha que ensinar ... “AH”, EU FALEI : “você tem que parar de ensinar ela”... Chegou até a abaixar as notas dele... Ele tinha que ensinar ela e ensinar ele mesmo ... Eu fui e RECLAMEI na escola! Falei:: “Eu não quero que ele ensine ela, tem professora para ensinar!” (NOTA DE CAMPO, COLÔNIA MARECHAL, 28/01/2014)

Nas falas de Samantha e Sofia, percebe-se a fragilidade do sistema educacional público brasileiro em relação ao plurilinguismo. O fato de as alunas Samantha e Laura possuírem como língua adicional o inglês não garantiu tampouco o relacionamento com seus professores de língua inglesa, seus possíveis interlocutores naquele momento.

Em relação às primeiras vivências de Samantha no Colégio, nas aulas de língua inglesa, frequentemente ministradas em língua

portuguesa, a situação tornou-se desfavorável, dado que ela estava ainda em um processo de aprendizagem de português. Por outro lado, não havia tampouco a oportunidade de se comunicar em inglês ou russo. A ajuda para Samantha veio a partir de um colega de classe, Bernardo, que a auxiliou na negociação entre português e russo. O aluno traduzia as falas da professora em português para o russo, tentando, assim, mediar as explicações da professora para Samantha. Acredito que, no caso de Samantha, a questão central da falta de comunicação não está no professor que não sabe falar russo, mas sim na impossibilidade de interação entre aluna e professor de língua inglesa, levando em conta que a aluna possui como língua adicional o inglês, mas, ainda assim, a comunicação muitas vezes foi inviabilizada.

Esses dois exemplos de situações vivenciados por Laura e por Samantha ajudam a ilustrar as limitações da escola com o trabalho com grupos “minoritarizados”, atores sociais que não se enquadram no ideal monolíngue do país. Nesse sentido, importa refletir sobre os argumentos de Jaffe (2001), quando a autora pontua que “[...] a escola é representada como um campo de provas ideologicamente neutro para valores auto-evidentes e orientações comuns” (JAFJE, 2001, p. 294)⁵¹, reforçando assim as ideologias da língua dominante, que no caso do cenário educacional brasileiro, é a língua portuguesa. E é refletindo sobre a situação desse cenário que Cavalcanti (2011) afirma que “o Brasil que se vê como monolíngue, mas que tem vozes bilíngues/ multilíngues”.

As vozes bilíngues dos descendentes de russos e a indiferença da escola diante deles nos remetem à urgência das instituições de ensino (re)pensarem ações de ensino e de aprendizagem de línguas, facultando a esses alunos uma aprendizagem independente de qualquer tipo de ajuda ou tradução para a língua russa. Como Cavalcanti e Silva (2007) nos lembram, a cultura escolar resiste em incluir a diversidade e as especificidades de seus atores sociais, uma vez que esses alunos muitas vezes são “considerados pela escola e professores como ‘problemas’, uma carga a mais” (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 220). No caso dos alunos descendentes de russos, também o Colégio Benjamin apresenta, por vezes, resistências em reconhecer a diversidade cultural e linguística desses alunos. Além disso, conforme as autoras enfatizam em relação à dificuldade desse reconhecimento cultural e linguístico em várias partes do país, as orientações trazidas pelos documentos oficiais não garantem um trabalho específico com grupos minoritários.

⁵¹ No original: “[...] the school is represented as an ideologically neutral proving ground for self-evident values and shared orientations.”

Os dois excertos de entrevistas discutidos acima servem para reforçar a característica plurilíngue dos moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3. Nesse cenário sociolinguístico complexo, em que múltiplas práticas de linguagem coexistem, a língua portuguesa, para muitos de seus habitantes, pode ser considerada como uma língua adicional, já que é a língua aprendida depois do russo. Cabe ressaltar que os membros do grupo de descendentes russos apresentam grande mobilidade, de modo que é uma situação recorrente desse grupo passar temporadas em diferentes países. Assim a língua russa é a primeira língua aprendida pelas crianças descendentes de russos, independentemente do país que essa criança nasça. No caso da língua adicional, a aprendizagem está ligada com o cenário linguístico do qual ela participa e também da língua da escolarização. Um exemplo dessa situação de mobilidade dos habitantes das Colônias Marechal e o caso de Samantha que nasceu e morou nos Estados Unidos até seus 10 anos de idade. Assim ela possui como primeira língua o russo e como língua adicional o inglês.

Geralmente as crianças descendentes russas do Colégio Benjamin aprendem a língua portuguesa no espaço familiar. As crianças começam a ter contato com a língua portuguesa por volta de seus quatro a cinco anos de idade, momento em que são “preparados” para frequentar a escola básica brasileira, já que elas terão como língua da escolarização o português.

Considerando o português como língua adicional, Leonardo e Pedro, participantes desta pesquisa nascidos no Brasil, quando questionados sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa apresentaram respostas parecidas. Leonardo relatou: “eu aprendi português quando eu entrei na escola... Ah, na verdade:... eu comecei aprender depois dos quatro anos... em casa com meus irmãos!” (ENTREVISTA COM LEONARDO, 16/10/2014).

O processo de aprendizagem de português de Leonardo aconteceu entre seus quatros e seis anos de idade, nas relações estabelecidas em seu núcleo familiar. Essas relações foram essenciais para a aprendizagem de Leonardo, tendo em vista que o relacionamento das crianças descendentes de russos é basicamente local, ou seja, dificilmente uma criança da colônia estabelece relação com crianças pertencentes a famílias externas a esse grupo. Assim, a aprendizagem de língua portuguesa no período da infância é mediada pelos descendentes de russos mais velhos, pais e irmãos que já frequentam ou frequentaram a escola, e também por aqueles que possuem a língua portuguesa como língua adicional em seu repertório linguístico. Nesse quadro, ao falar de

sua rotina e o uso do português e do russo Leonardo declarou: “Português eu só uso na escola e na cidade; o russo para as todas outras coisas” (ENTREVISTA COM LEONARDO, 16/10/2014).

De modo semelhante à rotina de Leonardo com relação às práticas linguagem realizadas em língua portuguesa e russa, Pedro, quando questionado sobre o papel de cada língua em seu cotidiano, respondeu-me: “Eu uso o russo para conversar... e nas redes sociais... com os amigos e TUDO! O português... só na escola...” (ENTREVISTA, PEDRO, 25/11/2014).

Os dois fragmentos de entrevistas de Leonardo e Pedro evidenciam que a necessidade de aprender o português para esses alunos, está relacionada ao acesso à escola, uma instituição da rede pública estadual. Naquele cenário, organizado a partir de perspectiva monolíngue, o português é a língua de instrução, e esse aluno é obrigado a se adaptar àquele espaço educacional.

Nesse sentido, ao refletir sobre a educação bilíngue e intercultural, Maher (2007a) pontua que ao aluno proveniente de grupos minoritarizados “não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e se tornar bilíngue.” (MAHER, 2007b, p. 68).

Como mostrado nos exemplos, as respostas dos alunos Leonardo e Pedro evidenciam o papel do português como língua da escolarização e da ‘negociação’, uma vez que Leonardo afirma que é essa a língua usada na “cidade”, ou seja, é essa a língua usada nas suas relações interpessoais que se dão fora do espaço da colônia.

No caso dos alunos descendentes russos nascidos fora do Brasil, como é o caso da Samantha, é possível perceber a concepção que ela tem em relação a suas diferentes práticas linguísticas. Samantha, ao ser questionada sobre as suas dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, explicou que acha o inglês fácil, pois já tinha conhecimento nessa língua:

Eu acho o inglês fácil porque eu sei:: ... Quando cheguei aqui achei o português muito DIFÍCIL! ... Mas aprendi muitas coisas aprendendo o português. Eu prefiro o inglês ... Ah, na verdade, se eu tivesse com quem falar em espanhol seria melhor ((sorrindo)) (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 25/06/2014).

A imprecisão da resposta de Samantha reforça a característica híbrida da linguagem e como as línguas não possuem limites fixos de

onde começam e onde terminam. Como Shohamy (2006) afirma, “a língua é aberta, dinâmica, enérgica, em constante evolução e pessoal. Ela não tem limites fixos, mas sim é feita de hibridismos e variedades sem fim.” (SHOHAMY, 2006, p. 5)⁵². Esta falta de exatidão esboçada na fala de Samantha é algo esperado no caso do sujeito bilíngue já que “as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica” (MAHER, 2007, p. 74).

Com o exemplo da Samantha é possível perceber que as práticas de linguagem e as vivências dos membros desse grupo são plurilíngues e pluriculturais, mostrando que o plurilinguismo está presente no dia a dia desses descendentes russos desde muito cedo, já que ainda na infância essas crianças começam a ter contato com múltiplas práticas de linguagem.

Após ter discutido as problemáticas relacionadas ao mito do monolinguismo e o modo como o plurilinguismo faz parte das vivências dos alunos descendentes russos, passo a discutir, na próxima subseção, como esses atores sociais fazem uso de práticas híbridas de linguagem em seu cotidiano nas colônias Marechal.

4.1.2 “Na verdade a gente fala em português e em russo. A gente fala tudo junto” – a translanguagem nas colônias Marechal 2 e Marechal 3

Como o processo de intercâmbio entre os moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3 e os outros grupos de descendentes russos que se encontram em outros países é intenso, a aprendizagem de outras línguas depende da língua oficial do país em que essas famílias se encontram. Tal mobilidade do grupo contribui para a plurilinguismo e para práticas translíngues entre os moradores dessas comunidades.

Pode-se perceber a característica da fluidez da linguagem no fragmento da fala de Camila, uma moradora da Colônia Marechal 3 e estudante da rede estadual de ensino. Camila, ao falar sobre suas práticas linguísticas em língua russa e língua portuguesa, expõe como essas práticas de linguagem nas quais as línguas se mesclam são concebidas por ela:

⁵² No original: “Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but rather made of hybrids and endless varieties”.

Russo, eu uso para falar com os russos dentro na casa... com meus amigos russos... e também na igreja... a:: gente fala em russo. Na verdade a:: gente fala em português e em russo. A gente fala tudo JUNTO! ((sorrindo)) (ENTREVISTA COM CAMILA, COLÔNIA MARECHAL, 24/01/2014).

Camila sustenta: “A gente fala em português e em russo, a gente fala tudo junto” (ENTREVISTA COM CAMILA, COLÔNIA MARECHAL, 24/01/2014), apontando como as práticas translíngues fazem parte da sua rotina.

Nesse mesmo sentido, em um momento de entrevista pergunto a Samantha sobre a presença de práticas translíngues em seu dia a dia como apresento no trecho a seguir:

Bianca: Você já se pegou falando frases mesclando:: mais de uma língua?

Samantha: Muito::, bastante::, a todo o momento... geralmente o português é o inglês... quando eu to em casa e vou falar quero beber um copo de água. Eu falo tudo junto a *cup of* água, eu falo assim ((sorrindo)) (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 16/10/2014).

Também Pedro se posiciona, relatando o quanto as práticas híbridas o ajudam a desempenhar seu papel social em vários momentos. Ao ser questionado sobre a mistura de línguas, Pedro responde:

Pedro: Sim, isso acontece na maioria das vezes, falamos tudo misturado. Nesse grupo do *whats app* que falei, a gente fica fazendo bagunça e falando um monte coisa, misturado. Usamos uma palavra em cada língua. (ENTREVISTA COM PEDRO, 25/10/2014).

Samantha e Pedro ressaltam a importância de práticas translíngues. Como Jaffe (2000) nos lembra, em comunidades que apresentam práticas de linguagem translíngues as lutas de poder entre as línguas devem ser deixadas de lado. Para a autora, o mais importante nessas práticas de linguagem são as múltiplas possibilidades dadas aos falantes de vivenciar suas identidades híbridas.

Nesse mesmo sentido, também Assis-Peterson (2008) pontua que é preciso que examinemos também as identidades híbridas que se mesclam dentro desses contextos situados, uma vez que “ao usarem a linguagem, as pessoas frequentemente explicitam suas visões de mundo, distinguindo suas identidades constituídas em contextos socioculturais” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 2).

Do acordo com Garcia (2009) “em comunidades bilíngues, também é importante translanguajar, a fim de fazer sentido de signos escritos nas duas ou mais línguas da comunidade, que geralmente estão comunicando mensagens diferentes” (GARCIA, 2009, p. 45)⁵³. Segundo a autora, essas práticas híbridas de linguagem são importantes “também para construir uma compreensão mais profunda e fazer sentido dos seus mundos bilíngues [dos indivíduos].” (GARCIA, 2009, p.45)⁵⁴.

Após ter discutido, ainda que de modo breve, o modo como as práticas translíngues fazem parte das vivências dos descendentes de russos e como elas são de grande relevância para a compreensão de mundo desses, importa aqui ressaltar que o entendimento dessas práticas de linguagem é relevante para esse trabalho justamente pelo que elas representam para atores sociais bilíngues que transitam em diferentes línguas e culturas.

Na próxima seção, passo a discutir as problemáticas relacionadas ao ensino de língua inglesa no cenário de escola pública, no caso deste trabalho, no Colégio Benjamin. Para tanto, discutirei como os atores sociais procuram alternativas para se ajustarem a este cenário sociolinguístico complexo.

4.2 EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO BENJAMIN

Nesta seção, passo a discutir alguns aspectos do ensino de língua inglesa, focalizando as práticas de ensino de inglês e o uso do Livro didático (doravante LD), e como os alunos e professores do Colégio Benjamin estabelecem negociações ou resistências com os conteúdos apresentados nas aulas de língua adicional. Procuo estabelecer uma interlocução entre essas questões e a ideia de educação linguística.

⁵³ No original: “In bilingual communities, it is also important to translanguaje in order to make sense of signs written in the two or more languages of the community, often communicating different messages.”

⁵⁴ No original: “also to construct deeper understandings and make sense of their bilingual worlds.”

Considerando que uma sala de aula é constituída e compartilhada por diferentes atores sociais, Pennycook (2001) pontua que esse cenário é marcado por “lutas culturais”, ou seja, esse é um ambiente em que diferentes visões de mundo se relacionam, nem sempre de maneira harmoniosa. É relevante também considerar todos os elementos que fazem parte desse espaço, como, por exemplo, as práticas de ensino e todos os materiais utilizados na sala de aula de língua. De acordo com o autor, devemos abandonar a noção de sala de aulas como ilhas, ou seja, isoladas do mundo real, devendo considerar esse espaço como um cenário em que há influências de aspectos internos e externos. Desse modo, “tudo o que usamos na classe é carregado de significados que são trazidos de fora e de interpretações feitas no interior dela. E estes significados e interpretações ocorrem em meio às políticas culturais complexas de sala de aula.” (PENNYCOOK, 2001, p. 114)⁵⁵.

Portanto, a discussão sobre o uso de livros didáticos nas aulas de línguas adicionais tem grande relevância para este estudo, como parte da discussão que envolve o debate sobre as práticas de ensino no cenário do Colégio Benjamin. Importa registrar que essa discussão é trazida aqui especialmente pelo fato de o livro didático ser elemento importante na sala de aula. Alinhada com Holliday (1994), entendo que o LD deve ser problematizado sempre que falamos em pedagogia de línguas. Esse material didático exerce um importante papel na sala de aula de línguas, já que muitas vezes é ele o único material de apoio pedagógico utilizado por professores que trabalham com uma sobrecarga de horas aulas.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi um importante avanço na política educacional brasileira. De acordo com Rojo (2013), seus objetivos básicos são a avaliação, a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Porém, com o uso dos LDs, emergem preocupações em relação à concepção hegemônica sobre o ensino de língua que esses materiais apresentam, de modo que a reflexão sobre os conteúdos e as temáticas trazidas por esses manuais precisa ser pensada por educadores, para que seus contextos de atuação e os atores sociais que frequentam esses espaços sejam contemplados e se reconheçam nesses materiais. Frison (2009) pontua que:

⁵⁵ No original: “Everything we use in class is laden with meanings from outside and interpretations from inside. And these meaning and interpretations occur amid the complex cultural politics of the classroom.”

O professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC (FRISON, 2009, s.p *apud* ROJO, 2013, p. 170).

O olhar reflexivo sobre esses materiais e a problematização das temáticas trazidas por eles podem contribuir para contemplar as realidades contextuais de alunos e professores e à escola cabe o questionamento em relação ao seu uso. No entanto, nem sempre é tarefa fácil para professores estabelecer relações entre as ideias apresentadas nos LD e as especificidades de cada contexto.

Ao longo de minhas observações participantes, nas salas de aula do 8º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, tive oportunidades de acompanhar o modo como as professoras Carla, Ana e Mariana faziam o uso (ou não) do LD nas aulas de Inglês. A professora Mariana raramente utilizava o LD *On Stage – I*, em suas aulas no 1º ano do ensino médio, usando preferencialmente o quadro-negro para expor o conteúdo. Ao longo do período de seis meses que durou a geração de dados deste trabalho, essa professora utilizou o material impresso somente uma vez.

As professoras Carla e Ana, do 8º ano, utilizavam em suas aulas o livro *Vontade de saber. Inglês. 8º ano*⁵⁶. Este material apresenta oito unidades temáticas. Os títulos de cada unidade estão relacionados com o vocabulário apresentado ao longo de suas atividades. Após o final da unidade oito, o livro apresenta um dicionário ilustrativo, uma lista com os verbos irregulares e outra lista que contém sugestões de leituras para os alunos.

Na primeira observação em sala, Carla aproximou-se do local em que eu estava sentada e iniciamos uma conversa sobre o conteúdo programático de suas aulas, momento em que ela fez um comentário sobre o LD, explicando: “[O livro] é de uma complexidade que os alunos não conseguem acompanhar. Eu procuro adequar os conteúdos trazidos pelo livro e também trago conteúdos extras.” (NOTA DE CAMPO, SALA DE AULA 8º ANO, 12/05/2014).

⁵⁶ KILLNER, Mariana; AMÂNCIO, Rosana. *Vontade de saber. Inglês. 8º ano*. São Paulo: FTD, 2012.

Ainda, nesse sentido, em uma conversa com a professora Ana, que havia assumido as aulas de Carla, ela fala sobre o uso do LD em sua sala de aula:

Eu acho esse livro didático muito difícil... mas trabalho com ele em sala... porque a pedagoga fica no pé, fiscalizando! Se estou usando... ou não, na verdade, tem que trabalhar o livro inteiro durante o ano letivo (NOTA DE CAMPO, SALA DE AULA 8º ANO, 08/09/2014).

Rojo, ao problematizar a obrigatoriedade do uso do livro didático, enfatiza que, muitas vezes, o docente acaba “subordinado a esses impressos” (ROJO, 2013, p. 167), já que, muitas vezes, é imposta a ele a contemplação dos conteúdos dos trazidos no LD. Deixam-se, assim, os professores sem opção de escolha e com a obrigatoriedade de trabalhar o LD por completo. De acordo com Rojo (2013, p. 164), há uma “certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais [LDs], que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino.” (ROJO, 2013, p. 164).

Os comentários das professoras de inglês Carla e Ana em relação ao material didático utilizado em suas aulas revelam a dificuldade de adequação das atividades propostas no livro às necessidades locais do Colégio Benjamin. As duas professoras consideram os conteúdos apresentados no LD como complexos para os alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, a seguir, apresento uma vinheta na qual relato a reação do aluno Douglas diante da definição do termo *coffee table* (Figura 4), apresentado no dicionário do LD. Nessa ocasião, a turma estava trabalhando o final da unidade “Accessible Buildings”, cujo tema é a acessibilidade em locais públicos e privados para portadores de necessidades especiais, trazendo, como vocabulário, as partes da casa e suas respectivas mobílias, que, nas páginas 116 e 117 eram apresentados sob os títulos de “Parts of the house” e “Furniture”.

A professora realiza oralmente a leitura de cada palavra em inglês e pede que os alunos traduzam as palavras para o português, momento em o aluno Douglas questiona sobre uma figura apresentada nesse dicionário de uma sala de estar

que possui uma *coffee table*. Douglas diz: “Professora não entendi direito o porquê de chamar esta mesinha de *coffee table*.” Carla explica: “As pessoas têm o costume de oferecer café às visitas e a *coffee table* serve como apoio para a bandeja e para as xícaras... Lá eles costumam fazer assim”. Após a fala explicativa de Carla, Douglas diz: “Isso é coisa de gente rica ((sorrindo)) na minha casa não tem este tipo de coisa... A gente come em todos os lugares! E não oferecemos cafezinho para as visitas” (NOTAS DE CAMPO, SALA DE AULA 8º ANO, 12/05/2014).



coffee table

Figura 4: Ilustração de uma *coffee table* no livro didático do 8º ano
(Fonte: KILLER, AMANCIO, 2012, p. 117)

Apesar de a *coffee table* ser conhecida no Brasil como mesa de centro, Douglas não se reconheceu como parte integrante da temática apresentada no LD. O exemplo dado por Carla não é aplicável ao seu contexto familiar. Logo, não faz sentido para esse aluno o uso de termo *coffee table*.

A professora Carla ao declarar que “lá eles costumam fazer assim”, acaba reiterando as reificações culturais e, de certa forma, acata os padrões culturais mostrados pelo LD. Nesse sentido, autores como Schlatter e Garcez (2012) argumentam a favor de um ensino e aprendizagem em língua adicional pensando nas realidades locais, procurando estabelecer relações com as vivências dos alunos e as temáticas encontradas no LD. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), é preciso pensar em uma educação linguística que seja coerente com os


cenários de que esses atores sociais fazem parte e que os conhecimentos adquiridos na sala de aula de Línguas proporcionem subsídios para esses indivíduos engajarem-se em múltiplas práticas de linguagem em seus contextos de atuação.

Também a partir de um conteúdo apresentado pelo LD *Vontade de aprender*, nas aulas da professora Ana no 8º ano, trago outro exemplo de invisibilização da diversidade no espaço transcultural da sala de aula de inglês do Colégio Benjamin.

No desenvolvimento da unidade sete, “Pop Culture”, (Figura 5), a professora Ana orientou os alunos a fazer a leitura de algumas páginas e a responder os exercícios, explicando que esta atividade faria parte das atividades avaliativas referentes ao terceiro bimestre. Essa unidade didática é introduzida por imagens de fotos de pessoas e de personalidades que são consideradas ícones da cultura pop. A primeira imagem apresentada é do *Spider Man*, um personagem de desenhos animados; em segundo lugar, aparece à foto da cantora Cher, seguida pelas fotos de Elvis Presley e da cantora Madonna, todos considerados como estrelas da cultura pop. No final da página, segundo as orientações do livro, as imagens devem servir como base para a resposta de duas perguntas relacionadas ao assunto, como também demonstra a Figura 5.


unit **7** Pop culture

Look at these pictures and read the information.




• This character was created by Stan Lee and Steve Ditko. He first appeared in 1962, in the "Amazing Fantasy #15", and he's undoubtedly the most famous superhero created by Marvel Comics. The character is frequently portrayed in movies, cartoons and even plays.


undoubtedly = sem dúvida
portrayed = retratado
plays = peças de teatro



• This diva has sung, danced and acted for more than 50 years. Some of the prizes she holds are an Oscar, a Grammy, a Golden Globe and an Emmy.



• *Love me tender* and *A little less conversation* are just two of the famous songs that came up, respectively, in the middle of the 50's and at the end of the 60's. He is recognized as the king of rock.



• This woman is recognized nowadays as one of the most popular singer in the world. Among her most famous songs are *Material girl* and *Holiday*.

There are plenty of stars in pop culture areas (TV, movies, music, comics), but just a few icons. People all over the world say their names with respect and excitement, imitate their style (clothes, hair, accessories and attitude), recognize their work, buy everything that represents their image and work. Pop culture icons are very remarkable even in different generations.

Let's get started!

1 Answer the questions below.

a) Do you know the icons above?

b) In your opinion, which other artist or what character can be considered a pop culture icon?

87

Figura 5: Página do LD de Inglês do 8º ano (Fonte: KILLNER, AMANCIO, 2012, p. 87)

Na página 90 do LD (Anexo 5), aparecem imagens de ícones da cultura pop que servem como base para que os alunos respondam questões sobre a identidades das personalidades citadas acima. Na sequência, na página 91, a temática se volta para a influência da TV e é apresentada a programação de um canal televisivo. Com base nesse texto sobre a influência da TV, espera-se, segundo o livro, que o aluno responda a atividade A da página 91(Anexo 7) e a atividade 4 da página 92 (Anexo 8).

No momento de realização da atividade, mesmo após as instruções detalhadas dadas pela professora Ana, a maioria dos alunos estava com dúvidas sobre o assunto explorado ao longo da unidade “Pop Culture”. Por exemplo, Mateus que estava sentando na carteira, atrás de Samantha, chamou a colega, pedindo a sua ajuda e Samanta respondeu rapidamente: “Eu não sei responder esses exercícios” (NOTA DE CAMPO, SALA DE AULA, 08/09/2014). Samantha era reconhecida no espaço escolar como falante fluente de inglês. A aluna nasceu e morou por um tempo nos Estados Unidos. Por isso era considerada pelos colegas como uma pessoa com legitimidade para ajudá-los nas atividades das aulas de inglês.

A partir do comportamento inquieto de vários alunos, motivado pelo fato de a maioria tentar a ajuda de colegas para resolver os exercícios ali propostos, foi possível perceber que os elementos apresentados na unidade “Pop Culture” não faziam parte do conhecimento compartilhado desses alunos. Isto é, os alunos não conseguiram estabelecer uma conexão entre as ilustrações do LD e as suas vivências culturais.

É importante ressaltar que os moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3 possuem um modo de vida em que o acesso à televisão e à internet é algo ainda bastante restrito e tal restrição ocorre justamente por práticas culturais singulares desse grupo. Práticas reconhecidas pelo senso comum e pelo LD como familiares para os adolescentes brasileiros não pareciam fazer sentido para a maioria daqueles alunos do 8º ano. Assim, as práticas culturais apresentadas na unidade do LD não pareceram, definitivamente, relevantes para o grupo em questão.

Cabe salientar também que a concepção adotada pelo livro, nas páginas que apresentam algumas celebridades como ícones da cultura popular, acaba por sustentar as ideias estereotipadas sobre cultura, ou seja, ideias que possuem como base a cultura de países como Estados Unidos e países Europeus, já que estas personalidades são muito populares nesses países.

Diante de tal problemática, é possível perceber que a abordagem dessa unidade foi elaborada a partir de experiências de atores sociais idealizados a partir de uma visão anglófona de cultura. A idealização de atores sociais, de acordo com Salomão (2011, p. 240) concebe a “cultura como um corpo homogêneo, sem refletir as diferenças individuais de diferentes grupos étnicos ou sociais dentro de uma mesma comunidade”. Essa visão essencializada sobre as culturas acaba por estabelecer generalizações, criando assim estereótipos de falantes que devem se

esforçar para se aproximar das práticas linguísticas do falante ‘nativo’. Nesse sentido, Salomão (2011) coloca que:

[...] seria importante para o ensino e aprendizagem de línguas romper com a visão essencialista de cultura – ou seja, uma visão homogeneizante e estática, aquela apresentada como fatos no livro didático, que generaliza, estereotipa, cria uma ilusão de neutralidade daquele que apresenta a cultura, levando à ideia de imutabilidade, predestinação e, muitas vezes, até pureza (antecedentes de reações como xenofobia, nacionalismo exacerbado). (SALOMÃO, 2011, p. 254)

As reações, as surpresas dos alunos e o não reconhecimento de si próprios nos exemplos apresentados sugerem que o conteúdo integrante dessa unidade parece não fazer sentido para esses alunos do 8º ano. A superdiversidade presente nas salas de aulas de línguas é invisibilizada no material didático e, no caso específico do LD utilizado na sala de aula do 8º ano do ensino fundamental, as unidades que compõem esse material, elaboradas com base em atores sociais homogêneos idealizados, estabelecem, assim, padrões de conhecimentos partilhados que não dialogam com as identidades dos alunos do Colégio Benjamin.

Embora as aulas de inglês pudessem representar um contexto potencialmente rico para a ressignificação das identidades dos alunos da Colônia Marechal, uma vez que as identidades são produzidas por meio da língua(gem) (MOITA LOPES, 2010), o uso do LD não parecia contribuir para isso. Ainda que os alunos, muitas vezes, assumissem o seu protagonismo e discutissem a ideia da institucionalização de papéis monolíticos na escola, indo contra os discursos instituídos e as atividades estruturalistas das aulas, as práticas dominantes e a concepção de linguagem enquanto sistema abstrato acabavam sendo instauradas e legitimadas naquele cenário.

No exemplo a seguir, mostro como, em relação às práticas de ensino pautadas no LD *On Stage-1*, do 1º ano do ensino médio, Beatriz expõe sua opinião sobre o processo de ensino de língua inglesa ao longo de sua escolarização:

Nessa aula, em particular, a professora Mariana usa o livro didático. Ela pede ajuda a dois alunos para a distribuição dos livros e logo após pede que

o grupo abra o material na página 16. A unidade é sobre *present continuous*. Mariana explica rapidamente do que se trata a unidade e os exercícios que os alunos devem responder, utilizando o tempo verbal apropriado. Naquele momento, Beatriz reclama para a professora: “De novo isso professora:... já tem uns quatro anos que a gente estuda a mesma coisa.” Diante de tal argumento da aluna, Mariana responde: “Mas não é só isso, depois de resolver essa atividade vocês terão que escrever um texto usando o *present continuous*... Aí sim, vamos ver se todos sabem como usar! Quem sabe me explicar como se usa o *present continuous*? A frente do questionamento da professora, Pedro levanta-se de sua carteira vai até a frente da sala, local onde a professora estava e fala “É só colocar o *-ing* no final!” (DIÁRIO DE CAMPO, 1º ANO, 22/07/2014).

O apontamento da aluna Beatriz em relação à repetição dos conteúdos de língua inglesa ao longo do seu processo de escolarização revela que naquele cenário o ensino de inglês ainda está pautado em processos de estruturas gramaticais e no uso abstrato da língua, ou seja, na aplicação de regras em frases isoladas, ou exercícios de preenchimento de lacunas, os famosos exercícios de “*fill in the gaps*”.

No entanto, como nos lembra Moita Lopes (2008), ao argumentar em favor da Educação linguística na pós-modernidade, o ensino de língua deve ser pensado a partir das especificidades locais, possibilitando, assim, aos atores sociais “operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar” (MOITA LOPES, 2008, p. 326).

Também de acordo com Schlatter e Garcez (2012) as práticas de ensino em língua adicional devem levar em conta questões elencadas pelos autores como: “a) Quem sou eu neste mundo?; b) Quais os limites do meu mundo?; c) Quais são as minhas comunidades de atuação? d) De quem é essa língua? f) O que está língua tem a ver comigo?; g) Para que serve essa língua?” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 40).

Os questionamentos levantados por Schlatter e Garcez (2012) são relevantes para este trabalho, no sentido de que eles nos permitem (re)pensar o papel do inglês dentro das comunidades Marechal 2 e

Marechal 3 e no cenário escolar do Colégio Benjamin, locais onde a superdiversidade permeia as relações cotidianas desses atores sociais.

Pedro, que se manifestava de maneira espontânea, mostrando-se um aluno participativo nas aulas de inglês, ao se dirigir à frente da sala para responder à professora sobre o uso do *Present Continuous*, mostrou que os alunos já haviam aprendido o conteúdo em outro momento. A postura de Pedro vai na perspectiva contrária daquela postura dos alunos descendentes russos descrita pela professora Mariana em uma de nossas conversas. No início da pesquisa, quando a professora questionou o meu interesse em trabalhar com os alunos descendentes russos, ela argumentou que aqueles alunos “Na verdade:: [...] nem fala[va]m muito nas aulas...” (NOTA DE CAMPO, COLÉGIO BENJAMIN, 22/07/2014).

No entanto, as interações de Pedro nas aulas de língua inglesa mostraram que sua participação acontecia com frequência, em diferentes momentos, ao longo das aulas. Nesse sentido, a compreensão da professora Mariana, que os alunos descendentes russos não sabiam falar inglês, pode ter sido inferida pelo fato de eles apresentarem, em sua maioria, um comportamento tímido nas aulas. Importa, portanto, refletir a respeito da singularidade desses alunos, sendo que, muitas vezes, o silêncio pode assumir outras conotações e não somente o de não saber falar inglês.

Assim, acredito que a prática de silêncio, por parte dos alunos descendentes de russos, pode estar relacionada a uma postura própria adotada por eles dentro da sala de aula, visto que eles permanecem quase em silêncio absoluto, na maior parte do tempo. Por outro lado, essa atitude pode ser também de resistência. Ao refletir sobre as práticas de silêncio em sala de aula, Gadioli (2012), aponta e discute sobre práticas subversivas, agentividade e resistência dos alunos dentro e fora da sala de aula de línguas. Gadioli destaca que “muito silêncio em sala de aula pode ser classificável como uma forma específica de resistência, que não é o de não-participação” (GADIOLI, 2012, p.57) e pontua, com base em Norton (2001) e Wenger (1998), duas modalidades para não participação, quais sejam: a periferidade e a marginalidade.

A periferidade está ligada ao silêncio ou não-participação daqueles alunos que preferem ouvir os outros colegas, utilizando assim esse mecanismo a seu favor para a aprendizagem. Já a marginalidade, de acordo com o autor, é a não-participação que não promove reflexão “relegando o aluno a uma inércia negligenciada e reduzida de significado dentro da sala de aula” (GADIOLI, 2012, p. 58). O autor também assinala, com base em Raby (2005), outro mecanismo chamado

de resistência heroica, prática que, segundo ele, permite “que o aluno desafi[e] explicitamente práticas dominantes de teor ideológico muitas vezes partilhado com o grupo, mas sem um apoio (explícito) de seus colegas à investida” (GADIOLI, 2012, p. 58).

Em relação ao silêncio e à não-participação dos alunos descendentes de russos, tal postura pode estar relacionada à periferidade e também às questões culturais do próprio grupo. Para aqueles alunos, a pessoa mais velha, no caso da sala de aula, a professora Mariana, era a pessoa legitimada a falar, de modo que cabia a eles a posição de ouvintes. No entanto, cabe ressaltar que, para o entendimento de tal problemática, é preciso um estudo detalhado dessas situações de agentividade e tal entendimento ultrapassa o escopo dessa pesquisa.

Em suma, as práticas de ensino de línguas aliadas às atividades propostas pelo LD, discutidas nessa seção parecem demonstrar que esses materiais são elaborados com base em visões estereotipadas e homogêneas, visando atores idealizados. O conteúdo apresentado no LD não contempla a heterogeneidade dos alunos do Colégio Benjamin, distanciando-se sobremaneira das vivências desses alunos. Este distanciamento dos conteúdos apresentados no LD e a realidade dos alunos do Colégio Benjamin derivam da concepção homogeneizante de ensino de línguas a partir da qual esses materiais são fundamentados. O LD acaba por privilegiar os sistemas gramaticais da língua, deixando de lado questões contextuais e culturais que estão justapostas em todo processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

De acordo com Moita Lopes (2006) para que a educação linguística em língua adicional aconteça de maneira crítica, objetivando novas alternativas para os alunos envolvidos nessas práticas, o ensino e aprendizagem devem ser pensados a partir da problematização de estereótipos sobre cultura, gênero, classe social, entre outros. Ou seja, as práticas de ensino de língua, a partir do LD devem ser pensadas a partir das singularidades locais.

Na subseção seguinte, discuto as práticas de linguagem em que os alunos do Colégio Benjamin se engajaram durante as aulas de língua inglesa e como as negociações ou resistências emergiram nessas práticas de linguagem situadas.

4.2.1 “Ela que sabe falar inglês, russo e mais um monte de coisa... a gente não sabe falar nada!”

Foi possível perceber, no Colégio Benjamin, o posicionamento dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa.

Com uma perspectiva relacionada com a concepção de falante ideal, os alunos criaram um modelo daquilo que entendem sobre o que é *saber falar propriamente inglês*. Essa questão é evidenciada, por exemplo, pela perspectiva dos participantes em relação à Samantha, aluna cujas colegas esperavam que fizesse todas as atividades. Naquele cenário, Samantha era ‘inventada’ como ‘bilíngue legitimada’ para exercer múltiplas práticas de linguagem.

As oportunidades de reconhecer e discutir as práticas de linguagem do Colégio Benjamin se expandiram ainda mais quando fui convidada a ministrar uma aula para a turma da 8º ano, e é com base nesta experiência que discutirei nesta seção as concepções dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa e também como eles negociam línguas, culturas e identidades no cenário de sala de aula de língua adicional.

Planejei minha aula visando a uma conversa com todo o grupo, sendo que minhas escolhas didáticas foram pensadas a partir da complexidade sociolinguística ali presente. Eu pretendia fazer um trabalho colaborativo, de modo que os alunos pudessem sentir-se livres para utilizar todo o seu repertório linguístico e cultural. Para tanto, separei a aula em três momentos, de modo que três atividades pudessem ser desenvolvidas. Na primeira etapa, propus um *tongue twister* (trava-línguas), uma dinâmica que permitiu uma introdução à aula. Em seguida, prosseguimos com uma prática de leitura e interpretação textual de um artigo, intitulado “*Pardon anything*” (Anexo 9), que mesclava português e inglês (DUVIVIER, 2014). Por fim, tivemos um momento de conversa sobre o texto lido.

Expliquei aos alunos a razão de eu estar ali, a organização da aula e as atividades que seriam trabalhadas ao longo daquele período. Na vinheta abaixo, registro o momento de interação com o grupo de alunos durante a introdução da aula e também seus argumentos e resistência em relação às práticas de linguagem em inglês.

No momento em que expliquei como as atividades seriam abordadas, todos os alunos falaram que Samantha deveria fazer todas as atividades porque ela já sabia falar inglês. Expliquei que a aula era para todos e a hora que ela se sentisse a vontade poderia participar. Diante dessa explicação, os alunos questionaram: “Mas professora... **ela que sabe falar inglês, russo e mais um monte de coisa e a gente não sabe falar nada!**”. Reafirmei que a aula era para todos e propus ajudá-los com a

leitura e com a pronúncia de palavras desconhecidas que poderiam surgir ao longo das atividades. Samantha permaneceu calada diante dos comentários de seus colegas de classe. Perguntei, então, se ela queria participar do *tongue twister* e ela respondeu: “Só depois, professora, depois...” Concordei com a aluna e continuei a aula. No decorrer da atividade, Samantha se mostrou envolvida com a dinâmica e riu bastante com a brincadeira junto de seus colegas (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 8º ANO, 26/06/2014).

A insegurança expressada pelos alunos sobre as práticas linguísticas em inglês, momento em que eles declaram que “a gente não sabe falar nada” (NOTA DE CAMPO, SALA DE AULA, 8º ANO, 26/06/2014), ou nas palavras de Douglas “... a gente não sabe falar nem em português ((irônico)) e a professora quer que a gente fale em inglês? ((sorrindo))”, revela os desafios enfrentados por professores nas salas de aulas de língua inglesa diante da visão fatalista que os alunos têm em relação a suas práticas linguagem.

À frente de tais questionamentos, pontuei que a atividade apresentava frases em inglês e em português, e que eu poderia auxiliá-los, caso necessário, e expliquei também que o exercício não tinha como objetivo a avaliação da aprendizagem. Expliquei também que o objetivo daquele momento era compartilhar experiências e conhecimentos, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa. Diante de meus argumentos os alunos começaram a se envolver, deixando a aula mais descontraída, leve e com a ampla participação de todos.

Samantha se mostrou mais participativa e engajou-se nas atividades, rompendo o silêncio que geralmente apresentava nas aulas de língua inglesa, como apresento na vinheta narrativa a seguir:

Na continuidade, na segunda parte da aula, distribuí o texto “*Pardon anything*”, em formato impresso para todos os alunos. Ao receberem o texto, alguns alunos reclamaram da sua extensão, alegando que não conseguiriam “... ler um texto em inglês!” Solicitei, então, que eles olhassem novamente o escrito, prestando atenção na maneira como o texto era desenvolvido, e só então os alunos constataram que a redação estava organizada em duas línguas, quais sejam:

português e inglês. E, ao requerer voluntários para a leitura do texto “*Pardon anything*”, a aluna Samantha se manifesta falando: “Professora eu vou ler a última parte do texto tá bom?” (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 8º ANO 26/06/2014).

O maior envolvimento da aluna e também de outros colegas pode ter sido consequência de a temática fazer sentido para eles, uma vez que o evento da Copa do Mundo no Brasil foi um momento compartilhado por todos os alunos. Além disso, a presença de expressões translíngues no texto “*Pardon anything*” facilitou o envolvimento de todos os alunos.

Aproximadamente três meses após a aula que ministrei na turma de Samantha na turma do 8º ano, em uma conversa com Samantha, perguntei à aluna se ela lembrava as atividades trabalhadas naquela situação e também a questioneei sobre o texto e o formato no qual ele estava escrito. Expliquei a ela que gostaria de saber sua opinião e Samantha respondeu: “[...] ahã...lembro, sim. Nossa:: eu achei super legal... Tipo, a gente não sabe uma palavra em português... ou inglês... aí a outra palavra a gente já sabe:: Isso ajuda muito!” (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 16/10/2014). A fala de Samantha nos permite refletir sobre a importância de práticas translíngues, que podem ser utilizadas como recursos de aprendizagem, ou, no caso de um espaço sociolinguístico em que bilíngues interagem, a translanguagem contribui para a compreensão de significados em uma ou mais línguas.

Garcia (2009) pontua que, em comunidades bilíngues, a translanguagem é importante para dar sentido aos enunciados escritos em duas ou mais línguas da comunidade, muitas vezes para transmitir mensagens diferentes. A partir da experiência que tive com os alunos do 8º ano, foi possível perceber que as práticas translíngues trabalhadas no texto foram essenciais para o entendimento e interpretação do escrito, proporcionando assim maior engajamento dos alunos durante essa aula de língua inglesa. A discussão do texto aconteceu de modo bastante tranquilo, e pude perceber que a maioria dos alunos conseguiu acompanhar o desenvolvimento da atividade e compreender as ideias principais do texto. Ao serem questionados por mim sobre a opinião em relação texto, a maioria dos alunos falou que nem todas as informações ali expostas eram verdadeiras. Para eles, ser brasileiro era muito mais que aquelas características e estereótipos trazidos pelo jornal. Além

disso, levantaram discussões a respeito de política e transculturalismo, reconhecendo a diversidade do povo brasileiro.

A partir das falas dos alunos, também foi possível perceber que eles reconhecem e problematizam questões ligadas à diversidade cultural do povo brasileiro. Eles defenderam suas opiniões, destacando que ser brasileiro significa muito mais do que a representação feita a partir dos estereótipos apresentadas no texto.

Outra particularidade relevante foi que os alunos reconheceram facilmente a intertextualidade presente no texto. Dois trechos, em especial, foram comentados pelo grupo:

1. [...] It's a tradition. If you don't give three kisses, you don't marry in Minas. In the other places of Brazil, you can give how many beijinhos you want. In Rio, the beijinho is in the shoulder.
2. [...] You don't have farofa in your country? You know nothing, you innocent. (DUVIVIER, *Pardon anything*, Folha de S. Paulo, 09/06/2014).

No primeiro fragmento do texto, quando o autor discorre sobre os diferentes hábitos dos brasileiros em situações de cumprimentos interpessoais, os alunos identificaram a passagem "[...]the beijinho is in the shoulder" e comentaram que a expressão é parte de um *funk* da cantora Valesca Popozuda. O segundo excerto apresenta uma sentença utilizada em um comercial de um site brasileiro de classificados, OLX, no qual o cantor brasileiro, Compadre Washington profere a expressão em português "sabe de nada, inocente", que foi apresentada no texto em inglês: "You know nothing, you innocent".

Os dois trechos citados ocasionaram momentos de descontração e provocaram risos em todos do grupo. Considero esses momentos bastante significativos para o entendimento da aula, já que os alunos conseguiram fazer conexões entre as ideias abordadas no texto e suas vivências. Acredito também que esta experiência com o grupo foi expressiva e que eles refletiram sobre a diversidade, assunto que é vivenciado por todos os atores sociais daquele cenário, que apresenta uma complexidade cultural e linguística tão intensa.

A aproximação dos conhecimentos prévios da língua adicional e das suas realidades locais parece ter motivado os alunos a engajarem-se em práticas de linguagem "no aqui e no agora" (SCHLATTER e GARCEZ, 2012) da sala de aula. Como enfatizam Schlatter e Garcez (2012), as aulas de línguas devem ser um "espaço [que] deve servir

antes de mais nada para a reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 37).

Cabe salientar que as múltiplas práticas que constituem o cenário escolar do Colégio Benjamin são compartilhadas por todos os atores sociais que circulam naquele contexto. Uma dessas situações das vivências plurilíngues, do grupo de alunos do 8º ano, pode ser problematizada a partir de uma situação específica na qual os alunos descendentes de russos, Samantha e Leonardo interagem com o aluno Douglas, que pertence à comunidade do entorno da escola. Tal interação aconteceu na aula de língua inglesa, como apresento na vinheta narrativa a baixo:

Douglas chama Samantha e pede que ela escreva uma palavra bem difícil em inglês para ele perguntar para a professora. A aluna se recusa. Diante da negação de Samantha, Douglas pede para Leonardo que escreva uma palavra em russo. Leonardo atende o pedido e escreve uma palavra no caderno do amigo. Segundos depois, Douglas chama a Professora Ana, pedindo que ela vá até a sua carteira, mas ela se recusa. Com a insistência de Douglas, Ana dirige-se até a carteira do aluno. Ele aponta para a palavra escrita e pergunta: **“Como se lê está palavra?”** Ana olha para o caderno e se afasta falando: **“Eu tô vendo o que vocês dois estão fazendo, você e o Leonardo. Vocês ficam me testando para ver se eu sei as coisas [...] eu não estou estudando para passar por isso.”** Douglas responde à professora: **“Eu só tô te fazendo uma pergunta. Será que você não pode responder?”**. Durante a conversa de Ana com Douglas, Leonardo não fala nada, só dá risada. A professora afirma que da próxima vez vai chamar a vice-diretora para retirá-los da sala e fazer uma advertência (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 8º ANO, 03/11/2014).

Esse acontecimento que envolveu os alunos descendentes russos e o aluno Douglas, reporta à discussão levantada por Jaffe (2011) sobre as ideologias monolíngues em contextos de ensino e aprendizagem que apresentam uma multiplicidade linguística. A autora discute como essas

ideologias (re/des)constróem regimes de verdade que operam dentro da sala de aula de línguas. Assim, podemos refletir que a resistência da professora Ana em relação às práticas de linguagem apresentadas pelos alunos Douglas e Leonardo podem ser analisadas de acordo com essas ideologias e regimes linguísticos. Nesse sentido, Jaffe (2011, p. 215), ao avaliar posturas conservadoras em relação às práticas de linguagem, assevera que “[a]s ações dos professores [...] são moldadas pela natureza da escola como uma instituição conservadora, que tradicionalmente valida apenas uma resposta correta, uma forma oficial da língua, um único código legítimo, uma única forma de conhecimento”⁵⁷.

Após o acontecimento na sala de aula do 8º ano do ensino fundamental e o término da aula, a professora Ana faz comentários sobre o acontecido, como demonstrado na vinheta narrativa:

Ao terminar a aula, deixei a sala junto com a professora Ana, seguimos para o portão de saída do colégio, momento esse em que Ana me perguntou: “Você viu o que Douglas e o Leonardo fizeram?” Afirmando que sim e Ana prossegue falando: “Essa não é a primeira vez que eles me fazem passar por isso. Sempre tentam me testar para saber se eu sei responder suas perguntas.” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2014).

Para Ana, a postura adotada pelos alunos parece um enfrentamento que tem como finalidade testar seu conhecimento linguístico. Também ao dizer que “Essa não é a primeira vez que eles me fazem passar por isso...”, Ana revela que esse tipo de cena é algo recorrente em suas aulas. Nesse sentido, sua sala de aula é um cenário semelhante àquele descrito por Pennycook em que “os estudantes resistem às práticas pedagógicas dos professores e os professores resistem às práticas dos alunos” (PENNYCOOK, 2001, p. 129)⁵⁸. Assim, ao contrário de oportunidades para discussão de língua(gem), os momentos em que os alunos subvertem o andamento da aula e fazem usos performativos de sua(s) identidade(s) russa(s) são entendidos como

⁵⁷ No original: “The teachers’ actions [...] are shaped by the nature of the school as a conservative, gate-keeping institution which traditionally validates only one right answer, one official language form, one legitimate code, one form of knowledge.”

⁵⁸ No original: “Students resist teacher’s pedagogies and teachers resist student’s practice.”

expressões de afronta e de desinteresse. Isso evidencia que a sala de aula de línguas é um espaço majoritariamente preferido para as línguas estipuladas no currículo, sem espaço para outras performances que não sejam aquelas já idealizadas.

Portanto, além da problemática dos regulamentos linguísticos, é indispensável refletir a respeito do entendimento que temos sobre as salas de aula. Como pontua Pennycook (2001),

temos de traçar um caminho cuidadoso entre a noção sobredeterminada das salas de aula como uma simples reflexão do mundo exterior e a visão subdeterminada de salas de aula como ilhas em si mesma [...] precisamos ser capazes de estabelecer como as salas de aula estão relacionadas com questões sociais, culturais, políticas e ideológicas (PENNYCOOK, 2001, p. 117)⁵⁹.

A curiosidade dos alunos, em relação à superdiversidade cultural e linguística vivenciadas nesse contexto do Colégio Benjamin, pode servir como base para discussões acerca da temática.

Maher (2007b) argumenta que “não se trata, portanto de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (MAHER, 2007b, p. 265). Nesse sentido, é preciso analisar esses usos linguísticos, em outras línguas, nesse caso a língua russa, não como problemas ou deformidades, mas sim aceitar a diversidade linguística como norma, abandonando concepções essencialistas sobre o limite entre uma língua e outra. Como destaca Canagarajah (2013, p. 06):

As línguas estão sempre em contato e influenciam-se mutuamente. A partir desta perspectiva, a separação dos idiomas com diferentes rótulos precisa ser problematizada. A rotulagem é um ato ideológico de demarcação de

⁵⁹ No original: “we need to steer a careful path between an overdetermined notion of the classrooms as a mere reflection of the outside world and an underdetermined vision of classrooms as islands unto themselves [...] we need to be able to establish how classrooms are related to social, cultural, political, and ideological concerns.”

certos códigos em relação a certas identidades e interesses (CANAGARAJAH, 2013, p. 06)⁶⁰.

O posicionamento dos alunos em relação às diferenças poderia ser usado a favor de uma educação sensível às diferentes práticas linguísticas e culturais (CAVALCANTI, 2007, 2013; MAHER, 2007; GARCIA, 2009; PENNYCOOK, 2010 dentre outros). A discussão desses aspectos plurilíngues com os alunos pode servir como meio para a reflexão de questões relacionadas à transculturalidade que tenham por base uma educação linguística sócio-histórica e culturalmente situada (PENNYCOOK, 2010, CAVALCANTI, 2013). Ou seja, uma educação “inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atendida, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Nessa seção de análise, procurei problematizar questões relacionadas a práticas de linguagem que emergiam nas aulas de língua inglesa do Colégio Benjamin. À frente de tais práticas linguísticas foi possível perceber que o ensino de língua inglesa ainda está pautado em concepções hegemônicas que consideram um modelo de falante idealizado, que não se aproxima das vivências dos alunos do Colégio Benjamin, não contemplando assim as suas múltiplas identidades.

Na próxima seção, discutirei questões relacionadas às múltiplas identidades dos alunos descendentes de russos e como essas identidades são (re/des)significadas dentro e fora do espaço escolar.

4.3 IDENTIDADES DESLOCADAS

Nesta seção discuto questões relacionadas à (res)significação da(s) identidades dos alunos descendentes de russos. Para tanto, discutirei como esses atores sociais lidam com suas múltiplas identidades dentro e fora do espaço escolar em tempos de modernidade recente.

4.3.1 “Eu me considero brasileira... Agora sou brasileira!”

Em tempos marcados pelos processos de globalização, o transculturalismo e a superdiversidade são elementos fundantes da

⁶⁰ No original: “Languages are always in contact with and mutually influence each other. From this perspective, the separation of languages with different labels needs to be problematized. Labeling is an ideological act of demarcating certain codes in relation to certain identities and interests.”

sociedade pós-moderna, de modo que todos os grupos sociais são, de alguma forma, abarcados por tais processos. E, como nos lembra Bhabha (1998, p. 19) “encontramo-nos em momentos de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado, presente, interior, exterior, inclusão e exclusão”.

À frente dessa discussão sobre os processos de hibridação que a nossa sociedade vivencia, a cultura ocupa um lugar central, pois é por meio das diferentes práticas culturais que os atores sociais se expressam e (re/des)constróem significados e também a suas identidades.

No caso de grupos como os moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3, suas identidades culturais também são marcadas pela diferença, pelas rupturas, que, por sua vez, podem ser contraditórias, já que esses atores sociais transitam em diferentes espaços, em níveis locais e globais.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pude perceber, por meio de minhas observações participantes, a importância dada pelos descendentes de russos às práticas culturais e a tradição seguida por essa comunidade. Para problematizar aqui as práticas culturais desses atores sociais, importa ressaltar que considero, alinhada com outros pesquisadores, que a cultura é uma construção situada na história e nas relações entre os grupos sociais, sempre lembrando que esses movimentos estão em constantes processos de (re/des)construção. Nesse sentido, Hall (1997) pontua que, ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significação. De acordo com o autor “somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos” (HALL, 1997, p. 61)⁶¹.

Ao abordar os processos de representação e significação das práticas culturais, e também como essas práticas sustentam a noção de coletividade do grupo de imigrantes e descendentes de russos, em um momento de entrevista, questioneei uma moradora da colônia Marechal 2, Camila, sobre a sua função dentro do grupo de descendentes:

Bianca: Qual o seu papel aqui na colônia?

Camila: Manter a tradição...

Bianca: Qual seria a tradição?

Camila: Tem que obedecer direito:: e fazer uma coisa assim bem... não sei explicar! Casar

⁶¹ No original: “It is us – in society, within human cultures – who makes things mean, who signify.

com 16... 17... 18... mas eu só tenho 10 anos.
(ENTREVISTA COM CAMILA, COLÔNIA
MARECHAL 2, 24/01/2014).

Assim como perguntei a Camila, em momentos de conversa com Leonardo e Pedro questionei o que é para cada um deles ser russo. Diante de tal indagação Leonardo me respondeu: “Ir à igreja e não usar tecnologia” (ENTREVISTA COM LEONARDO, 16/10/2014). Para Pedro, ser russo é “A roupa, o Dia Santo, a língua, a Páscoa que tem que guardar uma semana no mínimo... Isso aí” (ENTREVISTA COM PEDRO, 25/10/2014).

Diante dos comentários apresentados por Camila, Leonardo e Pedro, sobre as percepções de seus papéis na comunidade Marechal, é possível perceber que esse grupo de descendentes russos compartilha práticas culturais que objetivam a manutenção da tradição da comunidade. De acordo com eles, a continuidade dos costumes da coletividade está relacionada como o uso de vestimentas, com o casamento e com as práticas religiosas que são regulamentados por princípios do catolicismo ortodoxo.

Camila, Leonardo e Pedro reconhecem suas posições e quais são suas funções como membros integrantes daquele grupo social. Além desses apontamentos, Pedro mencionou a língua russa e, nesse caso, para esse grupo cultural, podemos entender que o russo é considerado como a língua de herança (JAFFE, 2011)⁶².

De acordo com Hall (2000, p. 85), a necessidade de alguns grupos manterem o que definem como tradição está ligada com a tentativa de recuperação das raízes que foram, de certa forma, perdidas com os processos de globalização em que identidades e culturas se encontram cada vez mais fragmentadas e fluídas.

Na presença das constantes colocações dos participantes da pesquisa acerca dos costumes utilizados pelos membros do grupo sobre as vestimentas, constatei a relevância de problematizar tais usos, já que os descendentes de russos apresentaram uma relação dúbia em relação a tal prática. Ora a utilizam como meio de resistência, ora como meio de

⁶² Jaffe (2001) ao discutir educação bilíngue na Córsega, problematiza a representação da língua minoritária como língua de herança cultural e de identidade coletiva de grupos minoritários. A autora discute como a língua pode funcionar como ferramenta para recriar a unidade cultural “perdida” por grupos considerados como minoritários.

afirmação de sua identidade cultural. Nos excertos das entrevistas apresentados abaixo, Pedro fala sobre essa dubiedade:

Bianca: E sobre o uso das roupas típicas?

Pedro: Ah... eu... assim, roupa de domingo, eu uso a roupa russa::.. Aí, nos outros dias eu uso essa roupa para vir para escola (Neste dia, o aluno estava vestindo camisa de manga curta e calça jeans).

Bianca: Você está liberado para usar este tipo de roupa?

Pedro: Sei lá ((sorrindo)) Eu tô::.

Bianca: Você pode fazer isso?

Pedro: Eu sei dar meus pulos... Ninguém fala nada... Eu uso este tipo de roupa por causa do calor! Podê::: podê::: não pode! Mais eu acho minhas maneiras de não usar. Tipo essa cordinha... (Nesse momento, Pedro levanta a camiseta e me mostra o cordão que separa as partes do corpo), tem que usar isso SEMPRE!

Bianca: E por que você não usa isso por cima da camiseta?

Pedro: Porque eu não estou de roupa russa ((sorrindo))... Eu não sei porque usar isso... Sempre me esqueço de perguntar... Aí, prefiro usar! (ENTREVISTA COM PEDRO, 25/10/2014).

Pedro não consegue definir com precisão as motivações para o uso das roupas típicas. Ele demonstra que, em seu dia a dia, procura estabelecer negociações entre as práticas culturais da comunidade de descendentes de russos e práticas culturais vivenciadas por ele em outros cenários, como por exemplo, no espaço escolar do Colégio Benjamin.

Esses processos de negociação podem ser analisados como um comportamento recorrente de Pedro naquele espaço escolar. Apesar de ele se reconhecer como ator social que usa uma vestimenta contemporânea e não ortodoxa, ele não abandona o hábito de usar o cordão amarrado na cintura, mesmo que esse uso seja feito de forma não visível. Ou seja, o comportamento do aluno evidencia o caráter híbrido das culturas e os processos de negociação nos quais as diferenças culturais estão constantemente expostas, evidenciando assim que “as culturas propõem esquemas de significação, [mas] elas não são camisas de forças” (MAHER, 2007, p. 89).

No entanto, nem todos os participantes da pesquisa conseguem estabelecer negociações amigáveis em relação às práticas culturais dos descendentes de russos. Para alguns atores sociais esta relação pode ser conflituosa, como é o caso de Samantha que apresenta resistência em relação ao uso de roupas típicas e em relação à essencialização da cultura russa dentro do cenário das colônias Marechal 2 e Marechal 3. Tal problemática fica perceptível no fragmento de entrevista a seguir:

Todo mundo é diferente. Mas, quando eu cheguei dos Estados Unidos, foi difícil, esquisito... Sem ofensas... eu acho o povo russo daqui muito GROSSEIRO. Os pais ensinam seus filhos a serem assim! Por exemplo: Eu lá, eu usava vestido e roupa assim... normal, tipo calça:: jeans como vocês. Quando cheguei aqui, tive que usar só vestido por causa da tradição de não deixar partes do corpo à mostra. Sinceramente eu não acho que isso esconda meu corpo! Tudo tá aqui. Você pode ver isso... Sem ofensas, eu acho o povo russo meio grosso. Eles querem falar da vida da gente::, o que é certo e errado! Todo mundo acha que sua cultura é a certa, mas eu realmente não acho... Tipo os russos daqui... Nossa! Eles acrescentam um monte de coisas! Este tipo de roupa é certa, mas por quê? Tipo, eu acho EXAGERO... Eles acham que estão CERTOS EM TUDO... Eu NÃO acho que nós russos somos os certos (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 16/10/2014).

Nesse excerto de entrevista, Samantha explicita sua concepção a respeito das práticas culturais do grupo de imigrantes. A aluna pontuou a sua dificuldade em seguir o modelo considerado como ideal dentro da comunidade russa. Talvez essa dificuldade experienciada por Samantha esteja relacionada à visão essencializada que o próprio grupo de descendentes possui a respeito de suas práticas culturais e às concepções de como uma identidade russa é constituída.

De acordo com Hall (1997, p. 25), é por meio dessas representações que os atores sociais “utilizam os seus sistemas conceituais dos seus sistemas de representação culturais, linguísticos e outros para construir significado, para tornar o mundo significativo e

para comunicar esse mundo de modo significativo para os outros”⁶³. Essas representações acerca de uma identidade russa que é vista como unificada e determinada por meios das práticas compartilhadas entre os membros do grupo parecem gerenciar, em certa medida, o comportamento daqueles atores sociais e também servem para a reafirmação da unidade do grupo. Isso fica evidenciado no momento em que Samantha assinala a concepção adotada por algumas pessoas do grupo ao considerar somente uma forma de cultura como correta. Essa representação parece-me estar estreitamente ligada com o objetivo de manter a “tradição russa” no espaço das colônias.

Nesse sentido, Holliday (2011) pontua que atores sociais possuem depoimentos sobre cultura e suas histórias como membros de um agrupamento social, muitas vezes, como projeções com base em modelos idealizados, porém essas projeções nem sempre condizem com suas realidades culturais. A necessidade de manter a cultura russa nesse espaço está ligada com o projeto de “continuidade da tradição na intemporalidade”. Hall, com base em Hobsbawm e Ranger (1983), argumenta que a “tradição é inventada” e essa invenção está ligada “a um conjunto de práticas [...], de natureza ritual ou simbólica, que busca inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HALL, 2011, p. 54).

Samantha acaba questionando os modos pelos quais a cultura é vista e concebida por seus pares dentro das colônias Marechal 2 e Marechal 3. A aluna parece não concordar com tais posicionamentos, evidenciando em sua fala a condição da cultura como processo que está em constante atividade de (re/des)construção de significados, criando novas identidades e tipos de atores (HALL, 2003). Desse modo Samantha considera a singularidade e a mesclagem como partes constituintes de suas múltiplas identidades. Nesse sentido, Woodward (2000) pontua que “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p. 33).

Para entendermos a (re)significação das identidades dos participantes dessa pesquisa, é importante refletir sobre os fragmentos

⁶³ No original: “use the conceptual systems of their cultural and linguistic and other representation systems to construct meaning, to make the world meaningful and to communicate about that world meaningfully to the others”..

que compõem tais identidades. De acordo com Holliday (2011), a noção de cultura nacional pode ter diferentes significações dentro de um mesmo grupo, em diferentes situações.

Essas noções são relevantes para grupos como o contemplado nessa pesquisa, já que os membros das colônias Marechal 2 e colônias 3 procuram manter a “tradição russa” dentro desses cenários, demonstrando assim forte ligação com a “pátria mãe”. Contudo, essa relação com aspectos nacionalistas de suas identidades russas se mistura com as noções de pertencimento a outros espaços, como por exemplo, o conceito de identidade nacional brasileira.

É possível perceber, assim, que os participantes dessa pesquisa apresentam diferentes visões sobre suas identidades nacionais. Essas concepções acabam enfatizando ou colocando em posição secundária alguns aspectos das identidades inventadas como nacionais e, deste modo, a concepção de identidade nacional pode ser algo complexo. Como Hall (2011) argumenta, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2011, p. 49). O autor também argumenta, com base em Anderson (1983), que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (HALL, 2011, p. 51).

Leonardo, Pedro e Samantha ao falarem sobre a possibilidade de escolher uma identidade nacional, consideram tal escolha algo difícil de fazer:

Bianca: Sobre sua identidade nacional, como você se considera?

Leonardo: Brasileiro... Nasci aqui::, nunca fui para a Rússia!

(ENTREVISTA COM LEONARDO, 16/10/2014).

Pedro: Russo e brasileiro, os dois... Eu nasci no Brasil, mas sou russo. (ENTREVISTA COM PEDRO, 25/10/2014).

Samantha: Olha... eu me considero brasileira... AGORA SOU BRASILEIRA! (ENTREVISTA COM SAMANTHA, 26/06/2014).

Camila, aluna do Colégio, e Juliana, ex-aluna, moradoras das colônia Marechal 2 e Marechal 3, respectivamente, também evidenciam o caráter híbrido de suas identidades, como apresento nos excerto de entrevista abaixo:

Bianca: Sobre a sua identidade nacional, como você se considera?

Camila: A gente é tudo misturado né?
(ENTREVISTA COM CAMILA, COLÔNIA MARECHAL 2, 24/01/2014).

Do mesmo modo, Juliana diz:

Juliana: Eu me considero assim, nascida no Brasil, então brasileira. Se eu for assistir um jogo de futebol... entre Rússia:: e:: Brasil... eu ia torcer para o Brasil ((sorrindo)), mas a minha nacionalidade assim é:: um pouco diferente... por ser russa! (ENTREVISTA JULIANA, COLÔNIA MARECHAL 3, 28/01/2014).

O caráter híbrido das identidades e o compartilhamento de questões culturais aparecendo de modo conflitante nas performances dos participantes da pesquisa remetem aos argumentos de Hall (2011, p. 13) quando o autor pontua que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Nas falas dos moradores das colônias apresentadas acima, é possível perceber esse constante processo de deslocamento.

Leonardo considera sua identidade nacional como estritamente ligada à questão territorial. Ou seja, o fato de ele ter nascido no Brasil legitima a sua identidade como brasileira. E, quando ele declara “nunca fui para a Rússia”, coloca sua identidade cultural russa em um estágio secundário.

Por sua vez, os participantes Pedro, Camila e Juliana, consideram a mesclagem como base para a (re)significação de suas identidades nacionais, recusando uma unicidade e estabelecendo uma relação entre os meios culturais que eles vivenciam. Dessa forma, eles ultrapassam o binarismo de ser brasileiro ou russo, evidenciando a adição de características brasileiras e russas que constituem suas identidades fragmentadas. O caráter híbrido está presente em suas identidades, uma vez que as vivências desses atores sociais são marcadas por traços transculturais, de modo que esses atores sociais se encontram nos meandros do entre-lugares (BHABHA, 1998). Na presença de tal característica, não cabe pensar em uma identidade única brasileira ou russa, mas sim reconhecer a interligação entre essas diferentes identidades que constituem esses atores sociais.

Em uma sociedade marcada pelo processo de globalização a noção de uma identidade nacional parece mesmo fazer menos sentido, como aponta Hall (2011):

As identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação* [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz *sentidos* – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 2011, p. 49).

Considerando a mestiçagem das identidades em uma sociedade que apresenta novas configurações diaspóricas, os atores sociais negociam culturas e identidades em tempos e espaços diversos. Samantha, ao declarar “agora sou brasileira”, adota essa identidade, esboçando, no entanto, que isso pode mudar a qualquer momento. Ou seja, existe um processo de *tornar-se* ou de *vir a ser*, no qual o trânsito é constante, sem pontos fixos ou finalizações pré-determinadas.

Assim, no dia a dia dos moradores das colônia Marechal 2 e Marechal 3, foi possível perceber o papel das práticas culturais para esses atores sociais e como essas práticas são utilizadas para a marcação de suas identidades culturais. Esses processos identitários nem sempre costumam ocorrer de forma harmoniosa. Pelo contrário, diante dos dados apresentados aqui, foi possível perceber os tensionamentos que permeiam essas práticas. Tais tensionamentos exigem diferentes posicionamentos desses atores sociais, e são essas diferentes posições “assumidas” por eles que criam novas alternativas para estabelecer negociações entre suas múltiplas identidades, como é o caso de Pedro e Samantha.

Na próxima subseção, discutirei como o espaço escolar pode transformar-se em um espaço de lutas culturais e como os atores sociais nomeados como minorias, os alunos descendentes de russos, procuram caminhos alternativos para vivenciar suas identidades nesse cenário.

4.3.2 A escola e seu cotidiano: cenário de suspensão de fronteiras culturais x cenário de luta cultural

Ao longo de minhas observações, consegui perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos descendentes de russos em seu cotidiano escolar. Situações consideradas como simples, na rotina escolar, como o uso de uniformes e a merenda ofertada pelo colégio, muitas vezes podem ser constrangedoras e problemáticas para esses alunos e também para seus pais.

No entanto, importa ressaltar aqui que, se por um lado há intolerância e naturalização de problemas, por outro há compreensão e tentativas de convivência harmoniosa. Estas tentativas são procedentes das negociações feitas entre o corpo pedagógico do colégio, os alunos e seus pais. A vinheta narrativa a seguir esboça como as negociações em relação ao uniforme escolar são estabelecidas entre a escola e os pais de alunos descendentes de russos:

Em uma conversa com Maria, sobre a obrigatoriedade do uso de uniforme escolar, pergunto se existe uma negociação com os pais desses alunos sobre o não uso do uniforme. Maria responde: “Eles [alunos descendentes de russos] não são cobrados a usar o uniforme... Os meninos, às vezes, são cobrados de usarem somente a calça. Já as meninas, não há nenhum tipo de cobrança... Elas usam vestidos para vir à aula... Ah, desde que trabalho aqui é assim... Acho que isso já é uma questão naturalizada de respeito à diferença desses alunos! (NOTA DE CAMPO, COLÉGIO BENJAMIN 24/11/2014).

Quando Maria menciona que essa questão do não uso do uniforme escolar é tomada como algo natural dentro do espaço escolar, sugere que há tolerância a essa diferença. Também com relação à compreensão quanto ao uso do uniforme e às roupas típicas usadas pelos alunos descendentes de russos, nota-se que o ato da equipe pedagógica permitir a esses alunos a opção de não usar o uniforme é um movimento importante, uma vez que essa postura da equipe diretiva lhes possibilita vivenciar suas identidades de descendentes russos dentro do colégio.

Prosseguindo a conversa sobre o relacionamento entre os alunos do Colégio Benjamin, Maria diz que acredita que os alunos descendentes de russos não sofrem nenhum tipo de *bullying* por fazerem uso das roupas típicas. Ao falar sobre esse assunto, ela lembra uma situação em particular e relata:

Olha... eu já presenciei um dia em que alunos chegaram na escola com uma cordinha amarrada na altura da cintura para ficarem parecidos com os russos ((sorrindo)). E quando os alunos russos olharam aquilo:... **todos deram risada... eu acho isso muito legal ((sorrindo)). Esse respeito com a diversidade acontece já nos primeiros contatos entre os alunos na sala de aula** (NOTA DE CAMPO, COLÉGIO BENJAMIN, 24/11/2014).

Como o acontecimento narrado por Maria aconteceu ao longo de sua experiência como professora do Colégio Benjamin, não foi possível identificar e conversar com os participantes que vivenciaram aquela ocasião, de maneira que a discussão apontada aqui se sustenta no relato da professora.

Esse tipo de situação narrada por Maria se aproxima com a problemática abordada por Jaffe (2000). Ao discutir conceitos como *performance* cômica e identidades híbridas, a autora discute como comediantes de uma rádio da Córsega utilizam recursos bilíngues em seus programas de rádio. Esses programas de rádio eram apresentados em práticas de linguagem que mesclavam o francês e o corso. De acordo com a autora, o uso de práticas de linguagem mescladas neste tipo de mídia traz à tona também a mescla de diferentes culturas.

Os recursos utilizados para tais negociações são complexos, múltiplos, mas possibilitam que os interlocutores estabeleçam significados simultâneos, diferentes posicionamentos e também o compartilhamento de identidades. Nesse sentido, Jaffe (2000) enfatiza que “[n]este quadro criativo, a dramatização da diferença (a oposição dos dois códigos [francês e corso]) não necessariamente realça a sua desigualdade. Em vez disso, a diferença parece ser explorada na articulação de uma identidade híbrida” (JAFFE, 2000, p. 46)⁶⁴.

A manifestação do aluno não russo de usar uma cordinha para se parecer com o colega pode ser interpretada pelos alunos descendentes de russos como uma situação positiva, uma brincadeira, ou como articulação de uma situação em que as identidades possam se hibridizar. De acordo com Jaffe (2000), os possíveis pontos positivos em relação a esses tipos de práticas culturais são a suspensão momentânea das

⁶⁴ No original: “In this creative framework, the dramatization of difference (the opposition of the two codes) does not necessarily highlight their inequality. Rather, difference seems to be exploited in the articulation of a hybrid identity.”

fronteiras, em que as comunidades alcançam as diversas práticas locais e validam assim suas identidades plurais. Isso pode ser analisado na prática do aluno não russo em tentar imitar a cultura relacionada à vestimenta do aluno descendente de russos. Nesse instante, eles cancelaram, de certa forma, as marcações de limites entre “nós” e “eles”, compartilhando assim as suas práticas culturais.

No entanto, quando a professora afirma que “todos deram risada”, não garante que todos estavam se sentindo confortáveis com a situação. O ato de rir *sobre* alguém ou *com* alguém tem diferentes conotações para cada ator social envolvido neste tipo de situação. Ele pode se identificar ou não, e também pode não querer se posicionar diante de tal ocasião. O ponto negativo, de acordo com Jaffe (2000), consiste na manutenção de estereótipos, que são ocultados pelo tom humorístico usado. Por exemplo, o riso do aluno descendente russo não garante que ele se identifique ou concorde com tal acontecimento.

Assim, no Colégio Benjamin, apesar de que, por um lado, existam tentativas de negociação entre o corpo pedagógico e os pais dos alunos descendentes de russos, a comunidade escolar ainda apresenta dificuldade de lidar com a descentralidade de um pensamento único, voltado para valores considerados, naquele contexto, mais importantes do que outros.

Por exemplo, uma situação que causa ‘estranhamento’ naquele espaço é o fato de os alunos descendentes russos levarem a merenda escolar pronta de casa para a escola. Em uma conversa com Sofia, ela relata a dificuldade de seus filhos manterem a tradição (tanto em relação à religião, como em relação aos hábitos alimentares) dentro do ambiente escolar.

Eles não comem lanche na escola. Esses dias, eles [a escola] começaram a reclamar do lanche que eles [os alunos descendentes de russo] levam de casa... queriam proibir as crianças de levar. Eu perguntei para eles [da escola]: E QUANDO A QUARESMA COMEÇAR? Vocês NÃO RESPEITAM a gente, vocês comem ovo:... carne:... dão de tudo [para os alunos]. Daí eles [escola] deixaram a gente continuar mandando o lanche de casa... A gente sempre tem que dar um jeito das nossas crianças levarem o lanche próprio de casa, até mesmo por causa da NOSSA RELIGIÃO! (NOTA DE CAMPO, COLÔNIA MARECHAL, 28/01/2014).

O recuo da decisão da escola, diante do questionamento da mãe de aluna, acarretou a continuidade da permissão aos alunos descendentes de russos levarem seu lanche de casa, revertendo-se assim em um ato de reconhecimento da diversidade cultural.

Ainda em relação à merenda escolar, em uma entrevista com Pedro, pergunto a ele sobre a sua alimentação na escola.

Bianca: Você costuma comer o lanche oferecido no colégio?

Pedro: hum ... eu já comi:: ((sorrindo)),... mas não pode. Tem que rezar antes de comer ... e depois tem que pedir perdão na Igreja. A Igreja perdoa ... mas você tem que ficar três semanas sem poder rezar na Igreja ... Depois dessas três semanas, você pode voltar! (ENTREVISTA COM PEDRO, 25/10/2014).

Nos excertos acima, é possível perceber que o momento do lanche escolar pode causar desconforto para os alunos descendentes de russos, porque a religião seguida por eles apresenta uma dieta particular. Geralmente, esse tipo de questão é pensado a partir de uma “cultura comum”, a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante (SILVA, 2010, p. 88), e o ambiente escolar acaba por assumir essas ideologias dominantes, deixando os alunos que possuem hábitos e costumes que diferem dessa normatização à margem do sistema imposto pelo Estado. Pensando nas diferenças e nas dificuldades da escola em conviver com a diversidade, Pennycook (2001) nos lembra:

As salas de aula tornaram-se locais de luta cultural, contextos em que se disputa por diferentes versões do mundo. Neste contexto, também é possível ver como os alunos e professores operam de acordo com ou em oposição a diferentes possibilidades culturais (PENNYCOOK, 2001, p. 128)⁶⁵.

⁶⁵No original: “Classrooms became sites of cultural struggle, contexts in which different versions of the world are battled over. In this context it is also possible to see how students and teachers operate in accordance with or in opposition to different cultural possibilities”.

E é nesse emaranhado de possibilidades culturais que o Colégio Benjamin vai lidando com as diferenças culturais. Ora elas são problematizadas, ora são tomadas como naturais. Alinhada com Silva, concordo que o espaço escolar faculte a todos os seus alunos condições equivalentes para um bom convívio, não somente tolerando ou respeitando a diferença, mas sim que procure entender as relações de poder envolvidas nesses processos geradores de diferenças (SILVA, 2010, p. 88).

Em relação à diversidade cultural presente nas escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais pontuam que:

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2013, p.110).

Diante da complexidade linguística e cultural na qual os alunos do Colégio Benjamin vivenciam e compartilham suas identidades, durante os intervalos de recreio, pude perceber como essas negociações aconteciam fora da sala de aula. Ao longo da minha participação observante no Colégio Benjamin, percebi que os grupos de alunos se organizavam, formando assim pequenos “guetos”. Nesta organização, habitualmente, a aluna Samantha, que faz parte do grupo de alunos descendentes de russos, procurava se associar às alunas provenientes do quilombo.

Wenetz e Stigger (2011), ao discutirem questões acerca da configuração ou do agrupamento dos alunos na hora do recreio, problematizam a maneiras como os alunos se dividem e quais os fatores motivantes para tal organização. Weetz e Stigger (2011, p. 52-53) enfatizam que o espaço de tempo em que o recreio acontece pode ser visto como um espaço de processos de construção de identidades. De acordo com os autores, essa discussão sobre identidades é importante para problematizar espaços e tempos escolares, muitas vezes tomados como algo natural da rotina escola, mas que, no entanto, são atravessados por diferentes lutas de poder.

Apesar das diferenças socioculturais entre a aluna Samantha e as alunas quilombolas, elas se reconhecem como semelhantes em suas diferenças. Isto é, tanto Samantha como as alunas quilombolas são membros de uma comunidade minoritarizada e, de certo modo, encontram-se, naquele contexto escolar que frequentam, compartilhando as mesmas dificuldades de inserção, adaptação e reconhecimento, tendo em vista que suas variedades linguísticas e suas identidades culturais acabam por muitas vezes sendo silenciadas e invisibilizadas dentro desse espaço.

O movimento entre os grupos de alunas quilombolas e alunas descendentes de russos pode ser visto como um processo de construção de identidades coletivas. Ou seja, os indivíduos que pertencem a grupos minoritarizados buscam fazer associações com atores sociais que também compartilham, de algum modo, de vivências parecidas.

Pensando nesse contexto de pesquisa, ou seja, o Colégio Benjamin com todas as suas especificidades, é possível observar que a comunidade escolar procura, ainda que timidamente, descobrir novos caminhos para atender as demandas da diversidade linguística e cultural, buscando maneiras alternativas de atender as necessidades de seus alunos. Esses movimentos podem ser verificados nos dados apresentados nesta subseção, os quais apontam para as negociações estabelecidas pela instituição em relação ao não uso do uniforme e à permissão do corpo pedagógico para os alunos descendentes de russos utilizarem a roupa típica naquele contexto, e também em relação ao lanche consumido por eles no colégio. Por outro lado, os dados demonstram a necessidade de discutir algumas questões que, muitas vezes, ainda são tomadas como naturais no espaço escolar do Colégio Benjamin.

No próximo capítulo, trago minhas considerações finais em relação aos resultados desse estudo, e também suas possíveis contribuições para aos cenários investigados. Além disso, apresento as

limitações enfrentadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as novas possibilidades de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está dissertação teve por objetivo principal analisar e discutir práticas de linguagem em um cenário em que interagem brasileiros e descendentes russos, buscando problematizar como os participantes constroem significado em seus mundos bilíngues. Para tanto, procurei discutir o modo como os participantes negociam culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em um contexto sociolinguisticamente diverso, no sul do Brasil, em uma sala de aula constituída por alunos descendentes russos e brasileiros. Busquei problematizar os dados sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e dos Estudos Culturais na modernidade recente. Tomei como base tais perspectivas justamente por entender que as discussões dessas áreas procuram problematizar e desconstruir ideologias tomadas como universais, uma vez que o jogo de poder está enraizado em todas as práticas sociais em que a linguagem se faz presente.

Orientei-me pela perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa interpretativista etnográfica, inserindo-me nas salas de aulas de línguas do 8º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio do Colégio Benjamin para, então, “a partir do interesse nas vidas e perspectivas das pessoas que tinham muito pouca ou nenhuma voz na sociedade” (ERICKSON, 1990, p. 86), procurar compreender como esses atores sociais lidam com a transculturalidade presente naquele cenário escolar.

Pontuei no início desta dissertação os objetivos específicos que esta pesquisa procurou alcançar e os retomo aqui nesta última seção para pontuar minhas considerações sobre o presente trabalho.

Para atender ao primeiro objetivo específico, qual seja, **apresentar a diversidade linguística da Colônia Marechal, buscando problematizar o papel da(s) língua(s) minoritária(s), no caso a língua russa, em um cenário de escola pública**, procurei apresentar como a escola, enquanto espaço público, acaba por legitimar as ideologias linguísticas do estado (JAFFE, 2001), reforçando assim a ideologia que o Brasil é um país monolíngue, onde se fala unicamente a língua portuguesa. Tal ideologia acaba impondo um modelo de educação no qual o português ocupa o papel central como língua da escolarização.

Também discuti como essa ideologia monolíngue acaba por inventar os alunos descendentes de russos naquele espaço escolar e como as múltiplas práticas de linguagem e as práticas culturais são inviabilizadas. A partir da análise, foi possível perceber como grupos

considerados como majoritários no Colégio Benjamin acabam por essencializar as culturas que diferem de suas concepções acerca do que vem a ser aceito como “cultura”. Diante de tal problemática, foi possível perceber como as resistências em relação às diferentes práticas culturais e linguísticas acontecem, e como essas resistências estão justapostas dentro daquele cenário escolar.

Para minimizar tais processos de invisibilização e de essencialização dos grupos minoritários no cenário educacional brasileiro, importa considerar essa problemática por meio de outras lentes, buscando a desnaturalização e a descentralização de questões relacionadas a cultura, educação e identidade, abrindo assim espaços alternativos para uma educação mais sensível às singularidades e necessidades de seus alunos.

A realidade desses alunos, que apresentam uma diversidade linguística distinta da língua oficial das escolas brasileiras, pode ser discutida em formação de professores de línguas, de modo que conteúdos e objetivos mais coniventes com esta mesclagem, tão presentes em nossas salas de aula, sejam estabelecidos. Isso facultará a seus atores sociais encontros em outras línguas e culturas, culminando em um ensino mais igualitário. Acredito, assim, que o papel da educação de línguas no contexto do Colégio Benjamin não é necessariamente dar conta do plurilinguismo, mas sim problematizar a presença da língua minoritária, no caso específico deste trabalho, o russo, dentro daquele cenário escolar.

Com relação ao segundo objetivo específico desta pesquisa, qual seja, **discutir práticas de ensino de língua inglesa, em um contexto complexo que envolve diferentes línguas**, as análises dos dados mostraram como as práticas de aprendizagem de inglês muitas vezes desconsideram as singularidades locais, como é o caso do uso do LD em sala de aula e a falta de problematização de seus conteúdos. As ideologias trazidas por esses materiais – que trazem à baila perspectivas homogeneizantes com base em um modelo de “falante ideal” e em concepções de cultura, na maior parte das vezes, estereotipadas – raramente foram problematizadas nas salas de aulas de inglês do Colégio Benjamin, embora os alunos tenham sinalizado o quanto essas concepções não contemplavam suas realidades.

Procurei também, por meio das minhas observações e das falas dos participantes das turmas do 8º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, discutir como a sala de aulas de línguas devem ser (re)pensada com um espaço para promover “discussões acerca de questões interculturais e de identidade de modo a resistir imposições de

fora, além de reagir contra a ideia da neutralidade do ensino de inglês” (LUCENA, 2012, s. p.).

As análises evidenciadas nesta pesquisa ilustram como os alunos descendentes de russos são minoritarizados naquele cenário. Eles são, portanto, “inventados” como sendo uma minoria linguística e cultural, e passam a ser, assim, invisibilizados no cenário escolar. Diante da realidade desses descendentes, também nos parece urgente refletir sobre a educação linguística em termos locais, de modo que ela considere as especificidades e singularidades de seus atores sociais e também suas necessidades e objetivos em relação ao meio social e cultural em que vivem e também em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, este trabalho aponta para a necessidade de o professor de línguas estar preparado para atuar no “mutante mundo atual” (CAVALCANTI, 2013, p. 213), objetivando um ensino que faça sentido para a sociedade contemporânea, fluida e heterogênea.

Para essa sociedade, parece somente fazer sentido um processo de ensino e aprendizagem pautado nos interesses comuns entre professores e alunos, e em uma abordagem que leve em conta os atores sociais ali presentes, suas singularidades e seus objetivos em aprender determinada língua. Dessa forma, os objetivos do ensino e aprendizagem devem facultar a participação ampliada na sociedade, em espaços de ação nos quais os alunos podem querer participar. Repensar as aulas de línguas adicionais de acordo com a complexidade da demanda do tempo e do espaço em que elas acontecem pode contribuir para que elas façam mais sentido para seu público.

Como terceiro e último objetivo específico delimitado para este estudo, propus-me a **discutir a (res)significação da(s) identidade(s) dos alunos descendentes de russos**. Nesse sentido, discuti como os descendentes de russos procuram manter as práticas culturais da comunidade e como essas práticas são importantes para manter a identidade coletiva do grupo. De acordo com Hall (2000), alguns grupos procuram, por meio da preservação de suas identidades culturais, recuperar a tradição “perdida” com o processo de globalização. Foi possível perceber que, além dessa identidade de pertencimento a cultura russa, as identidades dos alunos descendentes de russos são (re/des)construídas pelo hibridismo. Em consonância com Hall (2003), a concepção de cultura utilizada nesta pesquisa é a de cultura como processo histórico, em que as identidades estão em constante processo de (re/des)formulação.

Diante da análise dos dados, foi possível perceber os movimentos das identidades dos alunos descendentes de russos e o processo de “ser”

e “tornar-se” e como esses movimentos são atravessados por diferentes práticas culturais situadas, que são muitas vezes marcadas por tensionamentos e descontinuidades.

Por se tratar de um trabalho etnográfico que visa o estudo de situações localizadas na história e nas relações de atores sociais pertencentes a um grupo sociocultural, as limitações que aconteceram durante a geração de dados foram consequência das contingências da vida social dos atores sociais que participaram desta pesquisa, quais sejam, alunos descendentes de russos, professores do Colégio Benjamin, moradores das colônias Marechal 2 e Marechal 3 e pesquisadora. Também importa ressaltar que o período de geração de dados, seis meses, não foi um período linear, devido à situação de greve da educação paranaense em 2014 e também devido aos imprevistos e mudanças de horários das aulas de língua inglesa do 1º ano do ensino médio.

Quanto às contribuições deste estudo, as reflexões deste trabalho contribuem para a área da Linguística Aplicada, para o ensino de línguas adicionais e também para o campo investigativo da etnografia em espaços educacionais. Acredito ser importante a realização de pesquisas dentro da escola, uma vez que a aproximação do que está sendo discutido nas universidades e em programas de pós-graduação com a realidade escolar pode proporcionar uma discussão rica para professores em atividade, como também para os pesquisadores e para toda a sociedade.

As observações participantes *in loco* e o constate diálogo com os participantes da pesquisa e os professores do Colégio Benjamin permitiram ampliar a discussão para toda equipe escolar sobre a transculturalidade vivenciada naquele cenário. Nesse sentido, destaco como exemplo desse compartilhamento os momentos de formação continuada dos quais participei e quando tive a oportunidade de falar com os professores de diversas áreas sobre a minha pesquisa e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, esta pesquisa possibilitou a discussão, junto com os professores pertencentes ao cenário do Colégio Benjamin, das vivências interculturais dos alunos descendentes de russos. Esses momentos foram relevantes para a sensibilização e educação daquele entorno. Como Maher (2007b) destaca ao tratar da educação do entorno de grupos monorritarizados, “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou de existência de legislação a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255). Assim, alinhada com Maher, acredito que tal movimento contribuiu para que os

atores envolvidos na pesquisa direcionassem seus olhares para a situação intercultural vivenciada pelos alunos descendentes de russos naquele espaço.

As contribuições de um estudo não são datadas, e a problemática levantada nesse trabalho não se esgota com a finalização dessa pesquisa e deste relato. Entre as discussões que ainda precisam ser aprofundadas está a sensibilização da comunidade e de todo o sistema escolar em relação a múltiplas práticas linguísticas e culturais dos alunos descendentes de russos, de modo que o reconhecimento do plurilinguismo e da transculturalidade tão intensos naquele cenário seja considerado a partir de visões de língua e cultura não essencializadas e reificadas.

Acredito, por fim, que as discussões apresentadas nesta pesquisa são fragmentos de uma problemática maior sobre políticas educacionais e o ensino de línguas em contextos que apresentam uma superdiversidade. Com base no que foi discutido no presente trabalho, futuras pesquisas poderão também abordar e ampliar a discussão trazida aqui, incluindo, para tanto, os (des)encontros interculturais dos alunos quilombolas que também frequentam o Colégio Benjamin, uma vez que a vivência e as práticas culturais e linguísticas desse grupo não foram problematizadas nesta pesquisa, pois ultrapassariam o escopo que esse trabalho pode atender.

Para terminar, destaco minha esperança de que o tema deste trabalho possa servir como base para gerar novos olhares diante das incertezas das colônias Marechal 2 e Marechal 3 e do Colégio Benjamin em relação à diversidade lá tão presente. E que este estudo também possa servir para a discussão em outros tantos cenários deste mundo em fluxo, em que pessoas com diferentes repertórios linguísticos e culturais interagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTONELLI, D. **Em domínio Russo**. Curitiba, 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, vol. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v.13, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf> Acesso em 02/04/15.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, vol. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: Magalhães, M.C.C; Fidalgo, S.S.. (Org.). **Questões**

de método e de linguagem na formação docente. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 171-186.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translínguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 210-226.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. e FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translínguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013

CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CAVALCANTI, M. C e SILVA, I. R. ‘Já que não sabe falar, podia ao menos escrever...’ O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo”. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras.2007, p. 219-242

CANAGARAJAH, S. A. Diáspora Communities, Language Maintenance, and Policy Dilemmas. In: McCARTY, T. L. (Org.). **Ethnography and Language Policy**, New York: Routledge, 2011, p. 76-97.

_____. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Nova Iorque: Routledge, 2013b.

CELANI, Maria A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 200.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 43-66.

CLEMENTE, A. What Ethnographers Can Learn from Children: Interactive data collection, context driven dynamics and emergence of local knowledge. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Editora Edifurb, 2012. p. 103-117

COLÉGIO BENJAMIN. **Projeto Político Pedagógico**, 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade & Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C.(orgs.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DICIONÁRIO CRIATIVO. **Colisão**. Disponível em: <http://dicionariocriativo.com.br/colis%C3%A3o>, acesso em: 13/12/2015.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. London: Cambridge University Press, 1997.

DUVIVIER, G. Jornal Folha de São Paulo. **Pardon anything**, publicado em 09/06/2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2014/06/1466925-pardon-anything.shtml>, acesso em: 10/06/2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: ERICKSON, F.; LINN, R. L. (Org.). **Research in teaching and learning**. vol. 2. New York: Collier Macmillan, 1990.

_____. What makes school ‘ethnographic’? **Anthropology and Education quarterly**, v.15, no.1 Spring, p. 51-66, 1984.

_____. Prefácio. In: COX, M.I.P; ASSIS-PETERSON,A. A (Orgs.) **Cenas de sala de aula**.1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FABIAN, J. Entrevista. **A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação**. Mana, 12 (2):503-520, 2006.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O Olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GADIOLI, I. **Práticas subversivas na escola pública:** resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês. 220 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Linguística. – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

GARCEZ, P. M. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: FRITZEN,M.P.; LUCENA,M.I.P.(Org) **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** Interpretando práticas de linguagem,Blumenau: Edifurb,2012, prefácio, p. 7-10.

_____. Pedro Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**: Pedro de Moraes Garcez. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 215-229.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALL, S. The work of representation. In : HALL, S. (org.).

Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage/OpenUniversity, 1997.

_____. **Díaspóra: Identidades e Mediações Culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLLIDAY, A. **The culture of the classroom: appropriate methodology and social context**, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **Intercultural communication and Ideology**. London: Sage, 2011

_____. Using existing cultural experience to stamp identity on English. Disponível em: <http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/02/beatakira24c.pdf>. Acesso em 20/05/2014

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice**. London: Taylor and Francis, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Paraná » Ponta Grossa. Disponível em

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411990>, acesso em 05/08/2014

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language & Communication**. vol. 25, Issue 3, p. 257-277, July 2005.

JAFFE, A. Comic performance and the articulation of hybrid identity. **Pragmatics**, vol. 10, n. 1, p. 39-59, 2000.

_____. Authority and authenticity: corsican discourse on bilingual education. In: HELLER, M. & Martin-Jones, M. (Eds.). **Voices of authority: education and linguistic difference**. Westport, ABLEX, 2001, p. 269-296.

_____. Introduction: The Sociolinguistics of Stance. In: JAFFE, A. (Ed.). **Stance: Sociolinguistic Perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. In: MCCARTY, T. L. (Ed.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.
 KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVANDIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

KILLNER, M.; AMÂNCIO, R. **Vontade de saber: Inglês: 8º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

LUCENA, M. I. P. **Bilinguismo e translinguagem: discutindo a educação bilíngue no século XXI**. Palestra proferida na Universidade Federal do Pampa. Bagé, 5 de dezembro de 2013.

_____. **A pesquisa etnográfica no ensino e aprendizagem de línguas em contextos escolares**. Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 4 de abril de 2014.

_____. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

LUKE, A. Introduction. In: HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality**: toward an understandings of voice. Bristol: Taylor&Francis, 1996. p. V-VX.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007a. p. 67-94.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCATI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

MARQUES, A, *On stage 1*. São Paulo: Ática, 2012.

MASON, J. **Qualitative Researching**. North Yorkshire: Redwood Books, 1996.

MCCARTY, T. L. Entry to conversation. In: MCCARTY, T. L. (Ed.) **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, vol. 24, n. 2, 2008.

_____. **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C (Orgs.) **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-24.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey: L Erlbaum, 2001.

_____. **Language as a local practice**. London/New York: Routledge, 2010.

PIRES-SANTOS, M. E. CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 47, n. 2: jul/dez. 2008, p. 429-446.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE GROSSA. A cidade.

Disponível em:

<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade#caracteristicas>. Acesso em: 20/08/2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA**, vol. 27, n.2, p. 235-256, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna**. Paraná, 2008.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SHOMAY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. London/New York: Routledge, 2006.

SPRADLEY . J. P. **The ethnographic Interview**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1979.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**. Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, jul./dez. 2010. p. 289-306.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13095/7488>>. Acesso em 21 de setembro de 2013.

VERTOVEC, S. The emergence of super-diversity in Britain. **Working Paper 25**. London: Oxford University Press / Centre on Migration, Policy and Society 2006.

WALDMANN, I. M. **Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a imigração russa (1792-1990)**. Ponta Grossa: Planeta, 1992.

WANG, X; SPOTTI, M.; JUFFERMANS, K.; CORNIPS, L.; KROON, S.; BLOMMAERT, J. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. **Applied Linguistics Review**, vol. 5, n. 1, p. 23-44, 2014.

WENETZ, I.; STIGGER M. P. Género y sexualidad en la escuela: um estúdio etnográfico del recreo. In: MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A.; DANTAS-WHITNEY, M.; GUERRERO, A. L.; HIGGINS, M. (Orgs.). **Encuentros etnográficos com niñ@s y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011, p.51-78.

WOODWARD, K. Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOODWARD, K; KROSKRITY, P. (Eds.) **Language ideologies: Practice and theory**. New York: Oxford University Press, 1998.

_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexo 1 – Declaração**DECLARAÇÃO**

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA, cumprirei a Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre o/a (os/as) pesquisador/a (es/as) e participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis, 15/07/2013

Bianca de Campos de Paris
Pesquisadora principal

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena
Pesquisadora Responsável

Anexo 2 – Declaração

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA

Projeto de Pesquisa
PRÁTICAS DE LINGUAGEM
DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulado “PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA”.

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências do Colégio Estadual xxxxxxxxx, e por esta instituição apresentar condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA

Projeto de Pesquisa

PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE
RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO SUL DO BRASIL
Pesquisadora: Bianca de Campos de Paris (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Professor (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa nomeada “PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO SUL DO BRASIL”. Esta pesquisa tem como objetivo refletir como ocorrem as práticas de linguagem dentro das aulas de língua inglesa em um contexto bilíngue (Russo/Português/Inglês). Desta forma, pretendo observar, fazer gravações em áudio de falas e diálogos, ter contato com alunos e corpo docente que se encontram neste contexto e acompanhar as aulas de língua inglesa e todas as discussões pedagógicas que possam vir a gerar dados importantes para a pesquisa, por um período de seis meses. Sua participação consistirá em permitir a minha presença nesses espaços. O(s) benefício(s) desta pesquisa são de suscitar discussões sobre a realidade do ensino de língua inglesa na esfera pública, provocar a reflexão sobre as diferentes práticas de linguagem presentes em uma sala de aula marcada por práticas bilíngues e de registrar e documentar a realidade do ensino de língua inglesa em Ponta Grossa. Todos os dados da pesquisa ao longo da execução do projeto serão confidenciais, serão adotadas identificações fictícias para preservar a identidades dos participantes, os dados gerados durante o estudo serão analisados pela pesquisadora responsável, de modo que os riscos apresentados por essa pesquisa são baixos. Não há uma obrigatoriedade de você participar

desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Seu indeferimento não trará nenhum dano em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde será desenvolvido o trabalho de pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com os responsáveis pela pesquisa através dos telefones ou *e-mails* abaixo listados:

Bianca de Campos de Paris – Pesquisadora – Telefone: (48) 98213077

E-mail: bianca.prs@gmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável – Telefone: (48) 99621305

E-mail: lucena.inez@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres humanos CEPSES-SC – Telefone (48) - 3212-1644 / (48)- 3212-1660).

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e compreendo todas as implicações da minha participação, e firmo, por meio deste documento, que estou em conformidade com o que foi acima apontado, além de expressar aqui minha livre escolha em participar da pesquisa “PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

_____ De acordo (Assinatura)

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.
Agradecemos previamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Bianca de Campos de Paris
Pesquisadora PPGLg/UFSC

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Projeto de Pesquisa**

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE
RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO SUL DO BRASIL**

Pesquisadora: Bianca de Campos de Paris (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Aluno (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quero convidá-lo (a) a participar da pesquisa nomeada “PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS DESCENDENTES DE RUSSOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO SUL DO BRASIL”. Esta pesquisa tem como objetivo refletir como os alunos fazem uso das diferentes línguas (Português, Russo, Inglês, dentre outras) nas aulas de língua inglesa. A duração da pesquisa será de seis meses.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista sobre o uso de diferentes línguas na escola. Você não é obrigado a participar desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua desistência não trará nenhum dano em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde será desenvolvido o trabalho de pesquisa. Essa pesquisa apresenta baixo risco aos seus participantes, já que para todos os dados, gerados por meio de diálogos e entrevista, serão atribuídos nomes fictícios visando a preservação das identidades dos participantes.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com os responsáveis pela pesquisa através dos telefones ou *e-mails* abaixo listados:

Bianca de Campos de Paris – Pesquisador – Telefone: (48)
9821-3077

e-mail: bianca.prs@gmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável –
Telefone: (48) 9962-1305

e-mail: lucena.inez@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres humanos CEPSES-SC –
Telefone (48) - 3212-1644 / (48) 3212-1660
e-mail: cepses@saude.sc.gov.br

De acordo (Assinatura)

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.

Agradecemos previamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena **Bianca de Campos de Paris**
Orientadora PPGLg/UFSC Pesquisadora PPGLg/UFSC

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.

Anexo 5 – Ofício SUED

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA
LIMA - TRINDADE
CEP: 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE: (42) 9904-0472 / (48) 9821-3077
e-mail: bianca.prs@gmail.com

Ofício n.º 01/2014 - SUED- Superintendência de Educação

Florianópolis, 06 de junho de 2014.

Prezado (a) Senhora Eliane Terezinha Viera

Venho através deste, solicitar a realização de um projeto de estudos no Colégio [REDACTED], situado na cidade de Ponta Grossa - PR, cujo período de observação deverá durar de junho/2014 a dezembro/2014. Esse estudo trata-se de minha dissertação de Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A pesquisa tem como propósito analisar e discutir as práticas de linguagem de alunos descendentes de russos que são estudantes desta instituição de ensino. O estudo discutirá as práticas de linguagem dentro das aulas de língua inglesa na instituição de ensino supracitada, cujo contexto sociolinguístico é bilíngue (Russo/Português/Inglês). Os dados gerados na pesquisa serão bases para reflexões sobre: a) diversidade linguística da região de Ponta Grossa; b) as atuações dos alunos em escola pública, considerando-se essa diversidade; c) o papel da(s) língua(s) minoritária(s) nas práticas sociais; d) os modos que as realidades de imigrantes russos são representadas nas aulas de inglês.

Para tanto, minha presença no âmbito escolar desta população deverá ser constante para que as observações sejam realizadas.

Ficarei grata com a autorização.

Cordialmente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucen
Orientadora PPGLg/UFSC

Bianca de Campos de Paris
Pesquisadora PPGLg/UFSC

Anexo 6 – Página do livro texto da disciplina Inglês

The World of Words

Pop Icons

- 1** An American artist named Andy Warhol painted some pop icons in the sixties. Read the text about him.

Andy Warhol (1928-1987)

"In 1962, he transferred objects and celebrities like Marilyn Monroe and Elvis Presley to canvas, and rapidly became the quintessential Pop Artist."

Extrato de: 20th Century Art. Museum Ludwig Cologne; Taschen, 1006, p. 740.

- 2** Take a look at the photos below and answer the question.



- a) Who are the celebrities painted by Andy Warhol?

- Lady Gaga
 Elvis Presley
 Marilyn Monroe

- 3** Look at the photos below. They represent pop culture icons. Who are they?

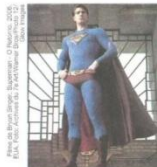


Photo by Bruce Springsteen. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art. Photo by Bruce Springsteen. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art.

- This is the most famous superhero ever. In the story, he comes from a planet called Krypton. One of his nicknames is "The Man of Steel".



Photo by Greg Gorman. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art.

- This singer has a beautiful voice. She's also recognized for her unusual clothing style. One of her famous songs is "Poker Face".



Photo by Michael Ochs. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art.

- He is known as the "King of pop music". One of his famous songs is "Beat It".



Photo by Peter Lindbergh. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art.

- This English rock band was formed in 1960 and became the most acclaimed rock band in the world. The band consisted of John Lennon (rhythm guitar, vocals), Paul McCartney (bass guitar, vocals), George Harrison (lead guitar, vocals) and Ringo Starr (drums, vocals).



Photo by Bob D'Amico. Reprinted in "Photography: 2000 Years of Art and Artists" by the Metropolitan Museum of Art. © 2010 The Metropolitan Museum of Art.

- This cartoon character was created in 1928. He has a dog called Pluto and he's the symbol of the Walt Disney Company.

Anexo 7 – Página do livro texto da disciplina Inglês

TV influence

Assess
study

- 1 Do you have a favorite TV show? Which one?
- 2 What type of show don't you like? Why?
- 3 Read the TV listing below and answer the questions.

Friday 17 February

Channel 4

UPC Channel: 111Sky Channel: 135

TV Listings for Channel 4, 17 February 2012

Afternoon	16:00	Deal or No Deal: 80s Love Mix	Valentine's-themed edition of the game show where contestants try to beat the banker and guess the contents of mystery boxes to win a big-money prize. [...].
Evening	18:00	The Simpsons	The family visits an exclusive country club, but its swanky atmosphere has a disturbing effect on Marge, forcing Homer to bring her back down to earth. Featuring the guest voice of golfer Tom Kite.
Night	19:00	Channel 4 News	Including sport and weather.
	22:00	The Mad Bad Ad Show	New series. Mark Dolan hosts a comedy panel show that offers an irreverent insight into the world of advertising.
	23:55	10 O'Clock Live	Satirical current affairs show, with David Mitchell, Jimmy Carr, Charlie Brooker and Lauren Laverne. They are joined by guests George Galloway and Hugo Rifkind for debates, interviews, topical comedy, investigations and opinion.

Extrato do site -<http://entertainment.ie/tv/teletext.asp?channelID=53&programme_day=17 February 2012&programme_line=timetv&programme=Channel-4>.
Acesso em: 17 fev. 2012.

- a) Check the types of the programs you saw in the TV listing. If necessary, use the dictionary.

- | | | |
|---|---------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> comedy show | <input type="checkbox"/> game show | <input type="checkbox"/> sitcom |
| <input type="checkbox"/> talk show | <input type="checkbox"/> series | <input type="checkbox"/> news |
| <input type="checkbox"/> medical drama | <input type="checkbox"/> movie | <input type="checkbox"/> cartoon |
| <input type="checkbox"/> current affairs show | <input type="checkbox"/> cooking show | <input type="checkbox"/> soaps |



Assess
write

- b) After reading the TV listing, which program would you like to watch? Why?

Anexo 8 – Página do livro texto da disciplina Inglês

4 Fill in the gaps with the types of TV show mentioned in the text.

- a) "Glee" is a _____. It's the story of some students who play some musical instruments and are taking part in the school choir.
- b) Jô Soares is a famous _____ host. In his show, he discusses various topics with his guests.
- c) Some Brazilian _____, such as "O Clone", are famous in many other countries.
- d) _____ is important to get us updated about the current events in our country and the world.



Arquivos de TV Artur/Photo
by Chris Hedges



Shane Pymme/Corbis/Getty Images

Anexo 9 – Crônica de Gregório Duvivier

14

Pardon anything - 09/06/2014 - Gregorio Duvivier - Colunistas - Folha de S.Paulo

FOLHA DE S.PAULO

Pardon anything

09/06/2014 02h10

Hello, Gringo! Welcome to Brazil. Não repara a bagunça. Don't repair the mess. In Brazil we give two beijinhos. Em São Paulo, just one beijinho. If you are em Minas, it's three beijinhos, pra casar. It's a tradition. If you don't give three kisses, you don't marry in Minas. In the other places of Brazil, you can give how many beijinhos you want. In Rio, the beijinho is in the shoulder.

The house is yours. Fica à vontade. Qualquer coisa é só gritar. Shout. Mas keep calm. Como é que se fala keep calm em inglês? Here the things demoram. It's better to wait seated. Everything is atrasado. it's like subentendido that the person will be atrasada.

For a meeting, it's meia hora. For a party, it's two hours. For a stadium, it's one year. For the metrô, it's forever.

Never say you are a gringo. Yes, people love gringo but people also love money and gringos have money so people vai cobrar de você mais money because you are gringo. Say you are from Florianópolis. People de Florianópolis look like gringo and they have a strange sotaque igual like you. People will believe you are from Florianópolis.

Politics is complicated. We don't like Dilma because of corruption but I think she don't rob but people from PT rob and Dilma don't do nothing to stop people robbing but politics is complicated.

Try this moqueca. Put some farofa. Try this açaí. Put some farofa. Try this chicken we call à passarinho because it looks like a little bird. Now put some farofa. Now put some ovo inside the farofa. Mix with some banana. Delicious. You don't have farofa in your country? You know nothing, you innocent.

I'm catholic but I'm also budista and I am son of Oxóssi. How do you say Oxóssi in english? It's the brother of Ogum. You don't know Ogum? They are guerreiros. And my moon is in Áries. Ou seja. Imagine the mess.

Try this xibóquinha. It's cachaça with canela and honey. Try this Jurupinga. It's cachaça with wine. Or maybe it's wine and sugar. Nobody knows. It's delicious. Try this soltinho da Bahia. It's organic. I only smoke when I drink. But the problem is drink a lot. Try this brigadeiro. This is called larica. Now put some farofa. Delicious.

This cup passed really fast. Volte sempre. Come back always! Fica lá em casa. We are family now. You like that? You can keep it. It's your. Faça questão. I make question. Go with god and desculpa qualquer coisa. Pardon anything.

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2014/06/1466925-pardon-anything.shtml>