

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA GROCOSKI SCHWAB

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS COMUNITÁRIAS PRESENTES EM
CONTEXTO ESCOLAR BI/MULTILÍNGUE: UMA ANÁLISE DE
PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2009 - 2020)**

IRATI

2022

PATRICIA GROCOSKI SCHWAB

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS COMUNITÁRIAS PRESENTES EM
CONTEXTO ESCOLAR BI/MULTILÍNGUE: UMA ANÁLISE DE
PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2009 - 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Krause Lemke.

IRATI

2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

S398p	<p>Schwab, Patricia Grocoski Práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue: uma análise de produções acadêmicas (2009 – 2020) / Patricia Grocoski Schwab. -- Irati, 2022. xii, 97f. : il. ; 28 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.</p> <p>Orientadora: Cibele Krause Lemke Banca examinadora: Cibele Krause Lemke, Loremi Loregian Penkal, Jamile Santinello, Aliandra Mesomo Lira, Claudia Cristina Ferreira</p> <p>Bibliografia</p> <p>1. Bilinguismo. 2. Multilinguismo. 3. Práticas Linguísticas. 4. Análise. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p>
	CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

PATRICIA GROGOSKI SCHWAB

"PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS COMUNITÁRIAS PRESENTES EM CONTEXTO
ESCOLAR BI/MULTILÍNGUE: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2009 -
2020)".

Dissertação aprovada em 07/02/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke
(Orientador/UNICENTRO)


Prof.ª Dr.ª Claudia Cristina Ferreira
(UEL)


Prof.ª Dr.ª Loremi Loregian Penkal
(UNICENTRO)


Prof.ª Dr.ª Jamile Santinello
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA – IRATI
2022

Home Page: <http://sis.unicentro.br>

Dedico este trabalho a Deus, que com sua infinita sabedoria foi o importante guia em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, pela família que tenho e pela oportunidade de estudar com pessoas de tão grande conhecimento, colegas e amigos que ao passar de cada encontro de estudo e aulas acrescentaram muito em minha vida e me presentearam com muito conhecimento. Sou muito grata a Deus por ser uma pessoa abençoada por Ele, por tantos acontecimentos divinos em minha vida, tantas realizações pessoais e profissionais que somente com a Sua permissão e benção foram e são possíveis.

À minha família, fundamental nessa caminhada, que não mediu esforços para me incentivar, motivar e colaborar para essa realização: meus pais, Laertes e Ondina Grocoski, com sua presença constante nessa trajetória; meu esposo, André Fabiano, que sempre me auxiliou e caminhou junto comigo; e meu filho, Enzo Laertes, por ser meu companheiro e meu principal motivador na busca por constante aprimoramento pessoal e profissional.

À minha Orientadora, Dra. Cibele Krause Lemke, que por todo o percurso acreditou e depositou sua confiança em mim, compartilhou seu conhecimento em suas orientações e momentos de discussão acerca de temas relevantes em minha pesquisa. Sem sua dedicação e auxílio, a realização deste trabalho não seria possível.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste, instituição onde realizei minha graduação e, agora, Mestrado. Obrigada pela oportunidade, pela acolhida, por todo conhecimento que me proporcionou.

Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que ele diz, mas o que ele significa.

(Umberto Eco)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Detalhamento dos documentos selecionados na pré-análise	57
Quadro 2: Comparativo entre textos analisados	83

RESUMO

SCHWAB, Patricia Grocoski. **Práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue: uma análise de produções acadêmicas (2009 - 2020)**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

Esta dissertação, com base nos pressupostos teóricos da educação do campo (SCHEWENDLER, 2005; CALDART, 2012) e dos conceitos de língua, cultura e bi-multiculturalismo (PAREJA, 2013; MUSSOLIN; BENTES, 2006; KRAUSE-LEMKE, 2010) tem como objetivo principal analisar qual é o tipo de abordagem adotada por trabalhos acadêmicos que tratam de práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue na região Sudeste do Paraná, com foco em produções acadêmicas recentes (de 2009 a 2020). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, com investigação pautada em dados bibliográficos e documentais. Para tanto, são tomadas cinco produções acadêmicas recentes, a partir das quais analisa-se: a) se a educação no campo apresenta uma correlação com a identidade cultural das comunidades da região de Prudentópolis/PR; b) se nas pesquisas é levada em conta a presença e a utilização de diferentes línguas no contexto escolar; c) se os trabalhos acadêmicos se reportam aos papéis assignados às línguas do contexto na escola e na comunidade. Os resultados demonstram que a realidade das práticas linguísticas bi/multilíngue comunitárias ocorrem de maneira acentuada, sendo facilmente percebidas em contexto escolar.

Palavras-Chave: Bilinguismo. Multilinguismo. Práticas Linguísticas. Análise.

ABSTRACT

SCHWAB, Patricia Grocoski. **Community linguistic practices present in a bi/multilingual school context: an analysis of academic productions (2009 - 2020). 2021.** 97 f. Thesis (Master's degree in Education) - State University of the Midwest, Irati, 2021.

This dissertation, based on the theoretical assumptions of field education (SCHEWENDLER, 2005; CALDART, 2012) and the concepts of language, culture and bi-multiculturalism (PAREJA, 2013; MUSSOLIN; BENTES, 2006; KRAUSE-LEMKE, 2010) has as main objective to analyze what is the type of approach adopted by academic papers that deals with community linguistic practices present in a bi/multilingual school context in the Southeast region of Paraná State, focusing on recent academic productions (from 2009 to 2020). The methodology used is qualitativ, with research based on bibliographic and documentary data. To this, five recent academic productions are taken, from which it is analyzed: a) if education in the country side presents a correlation with the cultural identity of the communities of the Prudentópolis/PR city; b) if the presence and use of different languages in the school context is taken into account in the research; c) if academic papers refer to the roles assigned to the languages of the context in the school and in the community. The results show the reality of community bi/multilingual linguistic practices occur in a marked way, being easily noted in the school context.

Keywords: Bilingualism. Multilingualism. Linguistic Practices. Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	16
EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CORRELAÇÃO COM A IDENTIDADE CULTURAL DAS COMUNIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PARANÁ	16
CAPÍTULO 2	25
LÍNGUA, CULTURA E BI-MULTILINGUISMO: DIVERSIDADES QUE SE ENTRELAÇAM	25
2.1 BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, CONTEXTO BI-MULTILINGUÍSTICO E ANALOGIAS.....	31
CAPÍTULO 3	39
LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANORAMA NO SISTEMA ESCOLAR NACIONAL	39
CAPÍTULO 4	52
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
CAPÍTULO 5	55
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	55
5.1 ANÁLISE 1 - DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ESTUDO DE UMA COMUNIDADE UCRANIANA DE IRATI/PR57	
5.1.1 Pré-análise	57
5.1.2 Exploração do Material	58
5.1.3 Interpretação dos Resultados Obtidos.....	59
5.2 ANÁLISE 2 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DIÁSPORA DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO SUL DO BRASIL.....	61
5.2.1 Pré-análise	61
5.2.2 Exploração do material	61
5.2.3 Interpretação dos resultados obtidos	64
5.3 ANÁLISE 3 - O MULTILINGUISMO NA ESCOLA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM UMA COMUNIDADE DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ.....	66
5.3.1 Pré-análise	66
5.3.2 Exploração do Material	68

5.3.3 Interpretação dos resultados obtidos	69
5.4 ANÁLISE 4 - CULTURA HÍBRIDA E ENSINO: VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE MULTICULTURAL/MULTILINGUÍSTICA DE DESCENDENTES DE UCRANIANOS EM PRUDENTÓPOLIS – PR	72
5.4.1 Pré-análise	72
5.4.2 Exploração do Material	73
5.4.3 Interpretação dos resultados obtidos	74
5.5 ANÁLISE 5 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E MULTILINGUISTICO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO PARANÁ	76
5.5.1 Pré-análise	76
5.5.2 Exploração do material	77
5.5.3 Interpretação dos resultados obtidos	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender, em uma perspectiva bibliográfica e documental, as práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue, a partir da análise de produções acadêmicas delimitadas entre o período de 2009 a 2020, as quais pautam suas investigações em comunidades e escolas do campo, localizadas na região Sudeste do Paraná.

A seleção do tema deste estudo se deve a dois fatores, relacionados à experiência pessoal da proponente da pesquisa. Primeiro, pelo fato de ser moradora da região e vivenciar diariamente os usos linguísticos da população. Segundo, por conta de sua atuação profissional enquanto professora de Língua Portuguesa nos ensinos Fundamental e Médio, em contexto bi/multilíngue, portanto, diretamente relacionado à abordagem desta dissertação.

A partir dessas experiências e de estudos acerca da questão, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico-documental, na qual se busca responder à seguinte questão: como os trabalhos acadêmicos abordam as práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue?

Com base nesse questionamento, delimita-se o objetivo geral desta pesquisa: analisar qual é o tipo de abordagem adotada por trabalhos acadêmicos que tratam de práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue na região Sudeste do Paraná, com foco em produções acadêmicas recentes – de 2010 a 2020.

Como objetivos específicos, tem-se: a) verificar se a educação do campo apresenta uma correlação com a identidade cultural das comunidades da região de Prudentópolis/PR; b) analisar se os trabalhos acadêmicos se referem à presença e à utilização de diferentes línguas na escola, por parte dos sujeitos escolares; c) identificar se os trabalhos acadêmicos se reportam aos papéis assignados às línguas do contexto na escola e na comunidade.

Para cumprir os objetivos e responder à questão de pesquisa, adota-se uma metodologia de análise qualitativa, de base bibliográfica e documental, na qual são analisados cinco trabalhos acadêmicos – duas teses e três dissertações – que abordam direta ou indiretamente as práticas linguísticas comunitárias, sobretudo em contexto bi/multilíngue.

Este trabalho se justifica pela necessidade cada vez mais latente de compreensão da educação em sua articulação com a cultura de cada contexto de inserção. Nesse sentido, nenhuma forma de educação é neutra, mas sim, incorporada pelas vivências culturais de cada

grupo de sujeitos que a integram. Em cenários escolares e comunitários, onde há a presença de sujeitos bi/multilíngues, a língua, enquanto parte da cultura, apresenta estreita relação com a escola, haja vista que ambas se relacionam entre si.

Entretanto, se a língua for tomada apenas como um sinal e for percebida pelos agentes educacionais somente como tal, ela perderá sua dimensão valorativa, pois “[...] não existe mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem [...] mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, o componente de identificação que lhe é correlato” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Nesse sentido, a educação do campo – ligada diretamente à questão linguística – surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que o integram (CALDART, 2004).

Assim, pontua-se que

a Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere a produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003 *apud* SANTOS, 2012, p. 03).

A educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo propriamente dita. Dessa forma, pode ser compreendida como fenômeno social, constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos (CALDART, 2004). Em outras palavras, a educação do campo requer que o docente esteja atento a todas as particularidades de seu fazer pedagógico, articulando as demandas de cada espaço local e institucional.

Analogamente, são questões culturais vivenciadas por todos aqueles que integram algum meio de origem imigratória. Assim, as escolas do campo abrigam muitos desses sujeitos que, com todas as suas particularidades, ainda precisam vencer formas de repressão e preconceito, na escola ou mesmo na sociedade de maneira geral.

No que diz respeito à questão linguística, num contexto de imigração, são muito comuns situações em que uma criança domina a língua dos pais enquanto imigrantes, como primeiro contato com a língua, para posteriormente ter contato com a Língua Portuguesa, o

que pode ocasionar atitudes de preconceito por parte dos sujeitos escolares. Isso requer profissionais atentos e conscientes da especificidade desse contexto, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado.

Para discutir melhor essas questões, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro, trata da educação do campo, com exposição e detalhamento de sua correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas.

O segundo, aborda aspectos e elementos que entrelaçam língua, cultura e multilinguismo.

O terceiro, contempla a Língua Portuguesa especificamente através de considerações sobre o panorama no sistema escolar nacional.

O quarto, trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

O quinto, realiza a análise dos dados bibliográficos e documentais do recorte estabelecido para esta investigação.

As considerações finais retomam e pontuam as respostas encontradas ao longo da pesquisa e análise dos dados, o que pode colaborar na compreensão das práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue na região Sudeste do Paraná.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CORRELAÇÃO COM A IDENTIDADE CULTURAL DAS COMUNIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PARANÁ

A educação do campo é uma modalidade de educação que ocorre em espaços localizados na zona rural das cidades. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em florestas, minas, agricultura, espaços pesqueiros, populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas (BRASIL, 2007).

Esse formato de educação é destinado às populações que vivem no campo nas diversas produções de vida, assim como serve também como denominação da educação para comunidades de imigrantes, quilombolas, em assentamento ou indígenas. Ela é resultado de uma política pública no Estado do Paraná desde 2010, instituída por meio da Resolução n.º 4783/2010 - GS/SEED, e tem como objetivo oferecer educação de qualidade aos sujeitos do campo, no lugar onde vivem, de forma participativa e condizente com suas necessidades humanas, culturais e sociais. Dessa forma, trata-se de uma educação voltada para as especificidades dessa população, a levar em conta seu modo de vida, sua identidade, sua estreita relação com a terra, seus costumes, valores e suas tradições.

Conforme afirma Schwendler (2005, p. 43):

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade.

Ainda segundo a autora,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva que simboliza futuros, na rede de Ciências e Tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (SCHWENDLER, 2005, p. 43).

De acordo com Batista (2007, p. 176),

Identifica-se, nos movimentos sociais do campo, a tentativa de realçar alguns traços da identidade dos sujeitos em movimentos e da educação voltada a eles. Destacam-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimentos e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta [...] esses elementos embasam a construção de um paradigma de educação construído pelos sujeitos coletivos que afirmam, reivindicam uma educação identificada com eles mesmos.

Para relação com essas considerações acerca da educação do campo, vale apresentar uma breve contextualização histórica das comunidades rurais do município de Prudentópolis/PR e das regiões de seu entorno, contexto em que este trabalho é pautado. Tais comunidades são compostas por um conjunto diverso de sujeitos, os quais influenciam e são influenciados pelo meio que circunda as escolas do campo presentes na região.

O território rural de Prudentópolis foi o local onde se instalaram inicialmente, em 1896, vários imigrantes, assim,

em 1896 em Prudentópolis existiram 30 núcleos sem denominação ocupando uma área de 41.480 hectares divididos em 1.574 lotes abrigando 16.637 imigrantes: ucranianos, poloneses, alemães e outros. Em 1907 o núcleo colonial Jesuino Marcondes em Prudentópolis ocupava área de 1.520 hectares com 61 lotes e 307 imigrantes ucranianos (COSTENARO, 2013, p. 61).

Caldart (2012) considera que os imigrantes contribuíram de diversas formas no desenvolvimento do estado do Paraná. Entre elas, destacam-se o processo de urbanização, a aplicação de capital nos setores produtivos e sua ligação direta com a educação.

Na categoria educacional voltada ao campo, é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, as características de cada local, bem como os saberes ali presentes, já que, de acordo com Semechechem (2016), cada escola possui sua própria identidade, a qual está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, 9394/96, no artigo 28, que trata da diversidade existente no campo, em seus diversos aspectos: social, cultural, político, econômico, como também o gênero e etnia, que compõem os sujeitos que fazem parte do cenário geográfico do campo.

Para Arroyo (1999), à escola cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família e na vivência cotidiana, para organizar esse conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos.

Para Munarim, (2008, p. 2),

são considerados povos do campo, as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem estas populações nas sedes dos pequenos municípios, ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras ou nas propriedades da agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços geográficos de igual apelo cultural e de produção de vida.

Compreender o campo como um espaço de vida social contribui para que seus sujeitos afirmem sua identidade, na valorização do seu trabalho, da sua história, do seu jeito de ser, dos seus conhecimentos. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de mudança de sua própria história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam (PARANÁ, 2010).

Não se pode compreender o campo de maneira injusta e incorreta ao considerá-lo atrasado, pois isso faz perpetuar uma série de preconceitos com as culturas camponesas, “reduzindo o outro à uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe.” (TAYLOR, 1998, p. 45). Talvez esses movimentos de depreciação das culturas do campo não sejam tão fortes quanto foram no passado, há uma chance de isso não acontecer mais devido à hibridização das culturas.

A região Sudeste paranaense abriga em seu território uma ampla diversidade cultural que se destaca pela presença dos imigrantes ucranianos e poloneses, notável pela apresentação de significados e práticas que levam consigo uma série de fatores marcados por sua cultura estrangeira, sejam nos costumes, tradições, hábitos ou línguas. Essas culturas remontam ao processo histórico da sua colonização e ao fluxo imigratório que se manteve ao longo das décadas. Assim, povos europeus das mais variadas etnias imigraram e se estabeleceram por todo território nacional, nesse caso em específico, estado do Paraná (ANDREAZZA; NADALIN, 1999).

Cuche (1999) destaca que a população paranaense é composta por uma multiplicidade de raças, e dentre elas, remete-se, no presente estudo à região sudeste, que se destaca, segundo o autor, por ter recebido os fluxos imigratórios de eslavos, com um significativo recorte de ucranianos e poloneses.

Costa (2019) considera que tais etnias superaram adversidades e conseguiram produzir do sonho europeu a realidade camponesa em solo paranaense, e, na contemporaneidade, as colônias ainda produzem nas pequenas propriedades, conservam sua

tradicional cultura baseada na religiosidade, e procuram manter o espírito camponês nas comunidades do interior das cidades ao longo do território Sudeste paranaense.

Vale salientar que, segundo Guérios (2012), fatores não somente econômicos, mas também sociais e políticos impulsionaram o processo de imigração de contingentes populacionais ucranianos e poloneses de sua terra natal. Esses grupos de imigrantes, na atualidade, ainda mantêm grande força identitária, resguardada em seus mais diversos traços (COSTENARO, 2013).

Guérios (2012) considera que a identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com haja reconhecimento enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros. O autor afirma, ainda, que é difícil definir uma identidade cultural específica, pois ela é variável e depende do momento e das peculiaridades culturais de uma determinada sociedade.

Nesse contexto, destaquem-se as considerações de Costa (2019), que aborda as manifestações de resguardo cultural dos povos eslavos, fundamentais na transmissão de valores que atuam na preservação da identidade cultural, por meio das configurações de organização e costumes tradicionais. O autor afirma que os imigrantes conservam, reproduzem e reinventam atitudes, práticas, linguagens e discursos, a fim de garantir sua coesão. Por isso, é possível verificar, em tempos atuais, a busca pelos descendentes de imigrantes ucranianos e poloneses em reafirmar sua cultura, tanto em Prudentópolis como também nas demais comunidades da região Sudeste, tal é a força étnica que boa parcela da população que reside na região carrega consigo (COSTA, 2019).

Dessa forma e de modo indissociável à questão da imigração, é válido refletir paralelamente sobre o significado da educação do campo, enquanto um conceito formal e também enquanto uma prática, assim como considera Caldart (2004), ao afirmar que a educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. “É do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo” (FERNANDES, 2012, p. 21). Ainda,

os territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada (FERNANDES, 2012, p. 15).

Portanto,

saber ler o campo brasileiro, com suas diferentes formas de organização, e situar o projeto de produção da existência elaborado pelos camponeses é exigência primeira. Outra tarefa é conhecer a escola, com seus ritos e processos, bem como localizar o projeto de educação que dialoga com os interesses dos trabalhadores camponeses (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 28).

A contribuição dos imigrantes no Paraná, de acordo com Costa (2019), foi de fundamental importância para concretizar um atendimento escolar de maneira indistinta. Segundo Arroyo (1999), a educação nasceu de pensamentos, desejos e interesses dos povos que habitam o campo brasileiro, a fim de lhes proporcionar melhores condições de vida, de manutenção de culturas, tradições e crenças, de forma a priorizar, assim, os modos de vida de cada comunidade do campo, devendo ser diferenciada da educação urbana, devido ao fato de que cada espaço do campo possui práticas, metodologias, culturas e vivências diferenciadas.

O fato de a população específica da região Sudeste do Paraná ter grande influência desses imigrantes é percebida facilmente através das suas manifestações culturais em comunidades com as suas características bastante específicas, haja vista que "[...] uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações" (CHUCHE, 1999, p. 182).

Sendo assim, destaca-se a língua e a cultura como característica acentuada dos povos distribuídos pela região Sudeste do estado do Paraná, que, nas palavras de Boruszenko (1969), sempre tiveram seu território e população atrelados a outros povos e nações, com promoção de uma intensa prática de manutenção de sua cultura.

A cultura é essencial à constituição de uma determinada comunidade. Ela pode ser caracterizada de forma resumida como “o modo de viver típico, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, desta ou daquela etnia” (VANNUCCHI, 2011, p. 26). Nesse sentido, é pertinente pensar que os costumes cristalizados no interior de um determinado grupo são conhecimentos herdados e partilhados ao longo da história social do grupo em causa. Esses conhecimentos pertencem ao sujeito individual e coletivo, e se propagam ao longo dos anos. Em outros termos, o fazer, o agir e o modo de ser são comportamentos que refletem a cultura da comunidade estudada, a tornam conhecida. Agir de um modo ao invés de outro diz muito sobre o tipo de cultura que partilha cada indivíduo, até porque o grupo do qual faz ele parte se baseia em conhecimentos partilhados socialmente.

Desse modo, a cultura é um assunto presente entre as comunidades camponesas do Sudeste paranaense e, na maioria das vezes, esteve atrelada ao âmbito religioso enquanto um dos seus denominadores comuns utilizados na preservação cultural. A religiosidade, nesse caso, representa um alicerce de sustentação como também de preservação da maioria das suas práticas culturais, dentre elas, o uso da língua, que é acentuadamente utilizada nas manifestações religiosas (COSTA, 2019).

Tamanini (2017, p. 40) aborda a questão da ligação entre educação e cultura religiosa, e afirma que “a coligação entre o catequizar e o ensinar a ler e escrever a língua eslava parecia uma estratégia e método assegurador para manter os imigrantes em seu pertencimento religioso”.

A região Sudeste do estado do Paraná é cenário de etnicidades distintas, de grupos que se constituem “pelo auto reconhecimento de pertencimento a um determinado conjunto de pessoas que possuem heranças culturais comuns e que também são reconhecidas pelos outros como diferentes da cultura oficial” (SILVA, 2004, p. 298).

Costa (2019) defende que as culturas e etnias não compõem um quadro hermético, sem trocas. Dessa forma, no que diz respeito às vivências escolares, sabe-se que estas não são exatas, mas flexíveis e mutáveis, em que pairam vários e distintos cenários multiculturais. Assim, ponderar sobre as formas de interação que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo, simplesmente nas interações entre os sujeitos escolares das escolas do campo, é tratar da inclusão identitária e cultural de um povo, e do acolhimento e valorização de sua história. .

Nesse viés, a região Sudeste do Paraná guarda uma cultura própria, pois, como acentua Barth (2011, p. 195), “a fronteira étnica, não se forma no isolamento geográfico e sim na relação social decorrente do atrito, da contiguidade territorial”. O processo de imigração trouxe para a região não somente os sujeitos enquanto indivíduos estrangeiros e imigrantes, mas uma identidade cultural distinguida por vários fatores, especialmente a língua, bastante afastada do idioma vernáculo do Brasil.

Ao considerar a impureza das identidades culturais, Ramos (2004) acredita que as comunidades presentes no campo no Sudeste paranaense partilham traços culturais em que as subjetividades de identidade estão em cada sujeito, que carrega sua cultura peculiar.

Com relação às escolas do campo da região de Prudentópolis e seu entorno, ressalta-se a grande e preservada quantidade de colégios localizados na zona rural. Dessa forma, a escola acaba sendo um espaço de preservação das culturas. Exemplo disso ocorre a respeito

das línguas, já que a maioria das línguas maternas ainda é falada pelas gerações mais antigas nas comunidades e no espaço escolar.

A pesquisa de Hauresko, Vilas Boas e Gomes (2016, p. 3) evidencia as possibilidades de manutenção cultural e étnica nas escolas e comunidades, mesmo que indiretamente, de modo

[...] que, os principais alicerces que asseguraram a manutenção da etnicidade [...], são principalmente a rica tradição oral, importante veículo cultural de transmissão de conhecimentos, dos saberes e dos fazeres desse grupo, e os distintos espaços educativos e religiosos construídos pelos imigrantes.

De acordo com o pensamento de Smaha e Penkal (2018), tratar de diversidade no Sudeste do Paraná é considerar vários fragmentos multiculturais, em que se unem as mais diversas etnias, cada uma trazendo um pouco da sua tradição num misto de Europa, Brasil e Paraná, evidenciado especialmente no uso da língua praticada no ambiente escolar e religioso.

Referente à educação do campo, esta possui sua própria identidade, a qual está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, 9394/96 no artigo 28, que trata da diversidade existente no campo, contemplando todos os aspectos: social, cultural, político e econômico, como também o gênero e etnia que compõem os sujeitos que fazem parte do cenário geográfico do campo.

Por isso, pode-se dizer que a educação do campo é a educação formal oferecida para a população do campo propriamente dita. De acordo com Caldart (2000), ela pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos, tornando-se necessário que este formato de educação fosse percebido em constante movimento, a partir de suas condições de relações entre os sujeitos que a integram. Tais relações englobam as esferas econômicas, políticas, educacionais, sociais, dentre outras. Destaque-se que a forma de convivência, socialização, ensino e aprendizagem do campo atravessou um cenário de contradições e conflitos, pois

[...] articulado à luta pela reforma agrária e pela construção de um projeto popular de sociedade, o significado de “campo” e não mais o rural acrescenta à conquista da educação do campo a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais associadas a este trabalho. Nesse sentido, o campo assume a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o rural que não considera os camponeses como sujeitos da produção de saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, infere-se que os processos que acontecem nas escolas do campo precisam ser significativos conforme a realidade dos indivíduos que o integram. A educação do campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, dos princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo (CALDART, 2000). Assim, “ao significar, as pessoas também estão envolvidas em uma realidade e que trazem consigo significações já estabelecidas devido as suas vivências escolares ou não” (STORNILO, 2006, p. 45).

A Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso,

a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere a produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003 *apud* SANTOS, 2012, p. 3).

Isso conduz a uma reflexão acerca da educação rural no Brasil ao longo da história – muitas vezes marcada por visões equivocadas, bem como de sua influência sobre a maneira de lecionar na atualidade, o que envolve diversos aspectos voltados à aprendizagem eficaz do aluno do campo, em todas as esferas do conhecimento.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em xeque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade (BRASIL, 2007, p. 13).

As especificidades da Educação do Campo têm-se mostrado por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contrárias à hegemonia da construção social e humana. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a cultura com suas características, necessidades e sonhos dos sujeitos que vivem no meio rural, em

busca de assegurar garantias a esses povos por meio de políticas públicas voltadas a essas realidades.

Nesse sentido, Caldart contribui ao afirmar que

a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo [...] (2012, p. 259).

Compreende-se que, a partir dessa nova forma, algumas questões passaram a ser evidenciadas, tanto pela promulgação de leis que focam a conquista de direitos, quanto pelas demandas que surgem no próprio meio escolar, onde se é convidado a repensar alguns papéis e alguns espaços conquistados ao longo das vivências humanas.

O próximo capítulo discorrerá sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto bilíngue, evidenciando o panorama geral do ensino da Língua Portuguesa no sistema escolar nacional.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA, CULTURA E BI-MULTILINGUISMO: DIVERSIDADES QUE SE ENTRELAÇAM

A cultura é responsável pelo tipo de comunicação e expressão de cada indivíduo ou grupo social, responsável por refletir valores e possibilitar descobertas e novos conhecimentos. Ela abarca movimentos artísticos, populares e comunicativos, pois, a forma com que cada ser humano usa a língua pode ou não determinar os seus valores sociais, uma vez que envolve a todos, seja de um mesmo grupo ou de uma mesma comunidade.

Por a cultura não ser comum para todos, compreende-se que, embora partilhe-se de um mesmo código linguístico, o português brasileiro, existem também as variações linguísticas que são determinadas por vários fatores, entre os quais “se destacam os geográficos, históricos, sociais e estilísticos” (PAREJA, 2013, p. 17).

Desse modo,

a cultura é o conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos a ações, crenças, hábitos, objetos que passam a simbolizar aspectos da vivência humana em coletividade. Construída socialmente no cotidiano das relações humanas demanda que seja definida no seio das relações sociais e históricas que a amparam e por ela são caracterizadas (PAULA, 2007, p. 74).

De acordo com a distinção feita por Saussure (2006) entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), a primeira diz respeito ao conjunto de signos abstratos que servem de meio de expressão e de compreensão entre os membros de uma mesma comunidade linguística. A *langue* se configura, nesse sentido, como parte essencial da linguagem, existindo como um produto social depositado na memória coletiva, que é herdada culturalmente, dentro de um processo inteiramente coercitivo (SAUSSURE, 2006). Já a *parole*, ainda na perspectiva saussuriana, apresenta-se como a realização desses signos linguísticos, que se concretizam de modo linear a partir do modelo disponível realizado individualmente, ou seja, é o uso que cada membro da comunidade linguística faz da língua disponível para se fazer ouvir e compreender.

A língua estabelece a comunidade na qual toda a cultura humana é construída, isto é, ela se torna uma pré-condição para a cultura. Portanto, onde quer que se encontrem obras culturais, lá estará a língua como pré-condição, ou seja, “a comunidade de falantes que organizam seus signos linguísticos (significantes e significados) em relação a uma

organização da experiência dos falantes, tendo estas ligadas às necessidades e interesses de sua comunidade e sua história” (COSTA, 2019, p. 59). Ainda,

As línguas são heranças históricas passadas de geração para geração, faz parte da identidade e da cultura de um povo presente no cotidiano. A sua variação social “está relacionada a um conjunto de fatores que tem a ver com a identidade dos falantes também com a organização sociocultural da comunidade de fala” (MUSSOLIN; BENTES, 2006, p. 194).

A língua, segundo Altenhofen (2013, p. 113), “tem as características daquelas atividades criativas do espírito cujos resultados não são materiais, ou nos quais o material não é determinante, e que são chamados, conjuntamente, de cultura”. Portanto, compreende-se que a língua é uma forma de cultura, talvez a mais universal de todas e, em qualquer caso, “a primeira que distingue imediata e claramente o homem dos outros seres na natureza” (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 13).

A educação escolar, por exemplo, é a que se preocupa com a formação do indivíduo, valendo-se de um sistema de ensino, em função de políticas definidas pelos dirigentes de um determinado país. Nesse caso, a língua torna-se um fator importante, porque é por meio dela que se estabelecem as relações, primeiro a um nível pessoal e familiar, e, posteriormente, com a comunidade e a sociedade. A partir do conceito de língua de Saussure, na sua dimensão homogênea e estruturante, a Linguística considera atualmente que a língua deve ser encarada do ponto de vista de sua heterogeneidade, pois ela é o resultado das práticas sociais e não um sistema isolado da atividade humana.

São essas práticas sociais que colocam a língua numa constante interação com outras línguas, com o desenvolvimento das sociedades e com as suas necessidades. Num contexto de línguas em contato e coexistindo num mesmo espaço, elas interagem entre si e acabam exercendo influências umas sobre as outras, independentemente da vontade ou não das pessoas. “Nesse sentido, estabelece-se a relação língua e sociedade visto que a língua só pode existir como um sistema dinâmico, colocando os indivíduos numa interação entre a estrutura linguística e a estrutura social” (TIMBANE, 2014, p. 2).

Como aponta Bakhtin (2006), na maioria dos casos de pesquisas que envolvem problemas ideológicos, esses problemas acabam sendo vistos “[...] somente como manifestações da consciência, cuja natureza é psicológica. No entanto, tal concepção reduz as ideologias a problemas individuais, sendo que a linguagem, de acordo com a sua

perspectiva, é resultado de ideologias acerca dos mais diversos assuntos” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Ideologias linguísticas são enquadradas como

compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou não entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo (MOITA-LOPES, 2013, p. 48)

Assim, são diversas as ideologias que permeiam o fenômeno do bilinguismo, que aqui é estudado, e que potencializam ambientes discriminatórios de grupos e indivíduos, tanto bilíngues quanto monolíngues. Além dessas questões diretamente de cunho social, essas ideologias estão também intimamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Escudé e Janin (2010, p. 13) consideram que “o contato entre povos e línguas, se não for bem acompanhado e didatizado, proporcionará um espaço diglótico, com conflitos de diversos tipos, híbrido e não acompanhado em que a harmonia da existência de diversas línguas e povos não terá lugar”.

A identidade linguística, por sua vez, é percebida quando o sujeito está em contato com o diferente, ou seja, quando o falante utiliza uma determinada língua na interação com outro falante de variedade diferente, e sente a sua própria identidade linguística. É a partir do contato com o diferente que o sujeito falante percebe as particularidades comuns ao grupo de pertença, e, com isso, não identificando-as no grupo com o qual está em contato, percebe a sua própria identidade e a do outro também. Enquanto convive com o seu grupo, o sujeito interage de modo inconsciente e não tem noção do que é sua identidade, não a visualiza como diferente na sociedade. Isso acontece devido à noção de mundo que o sujeito tem quando em convívio estrito com seu grupo, contrastada quando se depara com outras formas linguísticas e culturais. Na percepção contemporânea de Costa (2019) quanto à “língua” se impondo sobre o sentimento e demonstrando a sua interconexão com a cultura, o autor evidencia que

a importância da questão linguística nas querelas entre russos e ucranianos não é algo irrisório ou secundário: ela está conectada à narrativa histórica de cada um dos dois países. A história “oficial” de cada um deles irá reivindicar a antiguidade e relevância de seu idioma. A construção de um discurso sobre a condição genuína da língua e sua antiguidade repousa na necessidade que alguns Estados Nacionais

possuem de construir uma História épica, uma epopeia que ressalte os feitos grandiosos e quase imemorais que praticamente se perdem na passagem do tempo, mas que influenciam questões na contemporaneidade (COSTA, 2019, p.62).

Mussolin e Bentes (2006) ponderam que, para que a língua seja entendida como prática social de fato, deve-se considerar que os diferentes discursos por ela vinculados têm objetivos diversos. Tome-se, por exemplo, a situação do discurso escolar, no qual o principal objetivo é o de se fazer compreender, de maneira a introduzir os sujeitos no campo do conhecimento.

A Língua Portuguesa, a título de elucidação, é uma unidade composta por diversas variantes e sofre várias transformações. Contudo traz em si a ideia de época em que ela é usada, cabendo ao ser humano a consciência de que a língua muda e deve ser respeitada em suas variantes.

A língua que falamos é a mesma, desta forma todos fazem o uso do mesmo código linguístico (português brasileiro), no entanto a fala de cada ser humano brasileiro sofre modificações e são diversificadas, individualizadas e heterogêneas. A ideia da existência do monolínguíssimo desaparece a partir do contexto social e vivência com outras pessoas de culturas, regiões e sociedades diferentes (MAGALHÃES, 2011, p, 232).

Ao longo do tempo, buscou-se identificar as funções do ser humano enquanto um ser possuidor de pensamento e linguagens, com caráter comunicativo. Para Gomes (2011, p. 11), o “ser humano tem poder de entrar na mente de outro ser humano”, isso dado a partir do uso da palavra.

Bortoni-Ricardo (2005, p.15) defende que a escola é um espaço socializador e múltiplo de diferenças, portanto, um lugar privilegiado no reconhecimento das contraposições, e, “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”.

Travaglia (2018, p. 205) considera que a língua é “um meio de comportamento social, e a sociedade é muito diversificada, contudo o uso da linguagem segue um padrão. Por sua vez, a língua varia de acordo com as pessoas que a usam e de acordo com o contexto de comunicação no qual ela é utilizada”.

O estado do Paraná é dividido em regiões e cada uma delas possui culturas diferentes. Costa (2019) destaca que, apesar de compartilhar do mesmo código linguístico nacional, a

população da região Sudeste do Paraná tem peculiaridades e variação da língua que os identifica. Guérios (2012) explica que os registros orais são marcas da cultura das comunidades de cada região, originadas no decorrer de séculos e transmitidas de geração a geração, tornando-se marcas regionais, sociais, geográficas e culturais que constituem a identidade e determinam as suas diferenças.

Bagno (1999, p. 140) se refere especialmente ao professor quando considera que

é fundamental que este busque sempre procurar manter uma autocrítica na perspectiva de melhorar o seu modo de ensinar. Assim como se faz necessário que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

Ao se levar em conta aspectos históricos, culturais, socioeconômicos e a variação linguística de região para região, é possível afirmar que a língua é viva, muda constantemente, porque “uma língua que só apresenta um só estilo já não é uma língua viva” (BECHARA, 2009, p. 25). Assim, diversas pesquisas têm mostrado que situações multilíngues fazem parte da realidade das comunidades e escolas do campo localizadas na região Sudeste do Paraná, bem como da vida dos estudantes que ajudam a compor o cenário escolar.

Dentre essas pesquisas, destaca-se o trabalho realizado por Semechechem (2016), que a autora denomina de “etnografia da linguagem”. Essa pesquisa busca compreender como alunos, professores e a comunidade escolar produzem o espaço sócio-político da língua brasileira de imigração, notadamente língua ucraniana, e também do multilinguismo utilizado na escola.

A autora relata que a comunidade em que aconteceu o estudo é reconhecida como multilíngue e como uma “comunidade ucraniana”, ou ainda, “como uma “comunidade ucraniana tradicional”, principalmente por conta das práticas linguísticas em língua ucraniana e dos eventos realizados pela igreja católica do rito ucraniano, como festas, procissões e ordenações de padres” (SEMECHECHEN, 2016, p. 46).

Diante disso, pode-se perceber quão significativa é a presença e utilização de diferentes línguas nas escolas do campo da região estudada do Paraná, por parte dos sujeitos escolares. Também, constata-se o pertencimento demonstrado pela valorização, não apenas da língua ucraniana, mas também dos ritos que circundam a religião e suas experiências sagradas.

Nesse viés, nota-se que, intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se relações sociais e de identidade que implicam em determinadas formas de se engajar no mundo. Lidar com a grande variedade linguística é uma das maiores dificuldades do ser humano. Ao se descobrir as diversidades, em muitas ocasiões, manifestam-se a tensão, a intolerância e, principalmente, o preconceito que define as diferenças como algo negativo.

A variedade linguística, de acordo com Bechara (2009), é vista equivocadamente como uma língua utilizada por pessoas que não tem nível de escolaridade, e não como um fator de riqueza sociocultural. Isso evidencia como a questão da linguagem em seu uso social é complexa. Nesse ponto, infere-se que o ensino voltado à essa heterogeneidade pode desmistificar esse preconceito em relação à variação linguística e à noção de erro presente na norma padrão ou não-padrão da língua.

Ao adentrar à questão das diversidades linguísticas, faz-se necessário citar as pesquisas executadas em algumas localidades diretamente relacionadas a esta investigação. Dentre elas, a dissertação de Costa Rosa (2017), intitulada *Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná*. Essa pesquisa, de cunho etnográfico, busca informações sobre como acontecem/funcionam as "políticas linguísticas" e "ideologias linguísticas", em localidades que abrigam moradores de descendência eslava, localizadas no interior Sudeste do Paraná.

Costa Rosa (2017) retrata a realidade das localidades/linhas rurais a partir da diversidade linguística, como parte das interações cotidianas da população. Em seu texto, cita Guil (2015), que descreve algumas particularidades da região, especialmente das "linhas ou comunidades". Afirma, ainda, que embora o autor não fale diretamente do campo linguístico, seu trabalho faz referência a Prudentópolis ser multilíngue, pois ao apresentar as comunidades, discorre sobre as línguas nelas faladas.

Outra pesquisa que aborda variedades linguísticas é o trabalho de Simionato (2012), que também compõe a etapa de análise do presente estudo. A autora desenvolve a sua pesquisa de doutorado em uma turma de alfabetização, com foco na situação sociolinguística. Os resultados apontam que nas interações realizadas em sala de aula a língua da comunidade sempre se faz presente.

Também Guérios (2012) trata da manutenção cultural ao investigar, através das memórias dos sujeitos, questões relacionadas à imigração para a região. Sua pesquisa resulta na publicação de um livro com inúmeros excertos de memórias dos sujeitos a respeito do processo imigratório, com destaque ao "sentimento" do imigrante mesmo antes de migrar.

Tal estudo colabora com a presente investigação, uma vez que evidencia a importância da cultura de sua etnia, através da exposição de memórias.

Krause-Lemke (2010) também contribui no que diz respeito à discussão do uso de diferentes línguas na escola. Em seu estudo, faz uma observação analítica – em aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio – dos usos linguísticos das línguas espanhola, ucraniana e portuguesa, e constata uma não-identificação dos alunos falantes dessas línguas como multilíngues, fato que evidencia a contraposição dos sujeitos com a realidade dos seus próprios usos linguísticos.

A referida tese está centrada no ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira contida no currículo escolar, ocorrido numa região do interior do estado do Paraná, designando o formato de pesquisa de caráter discursivo e etnográfico, sobre a estrutura das políticas e práticas linguísticas. Dessa forma, busca, através de caráter preliminar, avaliar textos elaborados na universidade, e outros de caráter normalizadores, para compor duas linhas paralelas organizacionais, que resultam nos estudos voltados para a investigação sobre como as políticas contidas nesses documentos contemplam a realidade multilíngue do Brasil.

O estudo se apoia em Bourdieu e Authier-Revuz e, posteriormente, em práticas linguísticas escolares, na busca por entendimento da utilização alternada do português e ucraniano enquanto línguas veiculares, e a língua espanhola enquanto língua estrangeira incluída no currículo escolar, assim precipitando práticas plurilinguísticas alternadas presentes no referido contexto.

Os resultados da pesquisa direcionam-se para uma incompatibilidade entre as políticas linguísticas e as realidades linguísticas que utilizam vários vetores sinalizadores às realidades multilíngues, o que aponta, por sua vez, para a necessidade de atualizações direcionadas a uma nação plural quanto a sua cultura e língua, o que se inicia pela escola.

As discussões até aqui apontadas demonstram que cultura e língua se entrelaçam numa constante prática social, seja manifestando o resguardo étnico de geração a geração, seja na mistura inconsciente dessas línguas em dados espaços sociais, como exemplo, a escola.

2.1 BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, CONTEXTO BI-MULTILINGUÍSTICO E ANALOGIAS

O presente tópico realiza uma abordagem em torno do multilinguismo, bilinguismo e o contexto bi-multilinguístico, de modo a circunscrever as principais questões interligadas

à educação e ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, necessita-se, primeiramente, apresentar um pouco da identidade linguística do Brasil e uma distinção entre multilinguismo, bilinguismo e plurilinguismo, para compreensão das características de cada um e de sua aplicação no país.

De acordo com o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Esse fato pode levar ao entendimento de que o Brasil é um país monolíngue. A realidade, no entanto, é que o Brasil é um país multilíngue. Exemplo primeiro disso são as línguas indígenas, que, segundo o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 276. Além delas, há também a questão linguística que envolve as fronteiras do Brasil com países falantes de espanhol, onde cidades brasileiras inteiras se comunicam em duas línguas. Podem ser citadas, também, regiões que tiveram forte imigração europeia ao longo do século XX e conservam sua língua originária na comunidade até os dias atuais (COSTA, 2019), como é o caso da região Sudeste do Paraná, enfocada neste trabalho.

O bilinguismo é bastante estudado no Brasil e é cada vez mais forte e frequente em discussões sobre a educação bilíngue de surdos e de indígenas, além de estar na base das iniciativas que buscam revitalizar as línguas herdadas dos imigrantes. De acordo com Flores (2017), a definição de bilinguismo é polêmica, e a grande maioria dos dicionários apresenta-o como a qualidade daquele que apenas fala dois idiomas. No início do século passado, pesquisadores definiram bilíngues como indivíduos com domínio perfeito em dois ou mais idiomas. No entanto, as pesquisas mais recentes são unânimes em afirmar que bilinguismo não é exatamente isso.

De forma semelhante a Barker e Prys (1998), Li Wei (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, aqueles com diferentes graus de proficiência, e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas. Na mesma direção, Mackey (2000) pondera que ao se definir bilinguismo devem ser consideradas quatro questões:

- a primeira é referente ao grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisam ser equivalente em todos os níveis linguísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente.
- a segunda questão proposta destaca a função e o uso das línguas, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo.

– a terceira questão levantada diz respeito à alternância de código. Deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra.
- e, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilinguismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por interferência (MACKEY, 2000, p. 27).

François Grosjean (2017) trabalha o conceito de bilinguismo a partir da ideia de uso das línguas. Dessa forma, para o linguista, bilíngues são pessoas que usam as duas línguas que adquiriram/aprenderam em situações do seu dia a dia, alternando-as conforme suas necessidades e finalidades específicas. Assim, “para conversar com os pais na língua materna, ler um artigo, participar de um jogo virtual, ou escutar uma história dos avós que falam uma língua minoritária, por exemplo” (GROSJEAN, 2017, p. 164). Portanto, bilíngues se valem, em menor ou maior grau, do conhecimento linguístico que possuem, e das habilidades comunicativas que dominam (ler, ouvir, falar e escrever) nas duas ou mais línguas que fazem parte de sua vida, tanto para interagir com o outro quanto para experimentar o mundo que os cerca.

Desse modo, a língua estrangeira não é vista somente como um privilégio que atribui valor ao falante, tanto social quanto intelectual. “Falantes bilíngues de línguas minoritárias, por exemplo, assim como bilíngues que não moram em seu país de origem, podem ser estigmatizados, ou por falarem línguas de pouco valor global, ou por se comunicarem em um idioma cuja pronúncia terá grande influência da sua língua materna” (MENDES, 2017, p. 34).

Mendes (2017, p. 79) pontua ainda que

o bilinguismo é um fenômeno bastante vasto e presente na vida de muitas pessoas. O conhecimento do significado desse conceito por parte de profissionais da área de Letras possibilita uma abordagem didática em sala de aula muito mais pertinente e livre de ideologias linguísticas negativas carregadas de questões históricas, sociais, políticas, econômicas e de poder que podem dificultar o ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, compreender o conceito de bilinguismo deve também ser estendido até falantes bilíngues e monolíngues leigos, pois tal conceito está diretamente vinculado às questões sociais que atingem todas as pessoas, podendo reprimir indivíduos que têm (ou podem ter) seu(s) idioma(s) rotulado(s) de estigma e desprestígio, prejudicando assim toda e qualquer minoria linguística, assim como todo indivíduo que dispõe de uma variedade linguística desprestigiada socialmente.

De acordo com Moore (2006), existem aproximadamente 8000 línguas faladas em duzentos países, o que comprova a impossibilidade da predominância do monolinguismo. Somente no Brasil, por exemplo, os dados levantados apontam que existem

aproximadamente 250 línguas faladas, divididas entre as línguas indígenas, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e de imigração (CARDOSO, 2016).

Destaque-se que os termos multilinguismo e plurilinguismo são muitas vezes utilizados como sendo sinônimos, quer na linguagem escrita quer oral. Porém, os seus significados são diferentes uns dos outros. Os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, segundo Harmers e Blanc (2000), são complexos e podem envolver várias dimensões ao se definirem, “de modo que a noção dessa diversificada existência linguística se tornou cada vez maior e difícil de conceituar a partir do século XX no país” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 17).

O termo plurilinguismo, de acordo com Harmers e Blanc (2020), vem do latim e significa literalmente “diversas línguas”. Assim, fala-se de plurilinguismo quando uma pessoa é capaz de comunicar em várias línguas – geralmente em três ou mais línguas. Não é necessário dominar correntemente essas línguas para ser classificado de plurilíngue, basta ser capaz de mobilizar os recursos linguísticos suficientes para comunicar com diferentes interlocutores estrangeiros.

O multilinguismo, por sua vez, “é utilizado para descrever a coexistência de diversas línguas no seio de um mesmo grupo social ou de um mesmo território” (FONTÃO, 2011, p. 10). Em síntese, de acordo com Fontão (2011, p. 13), “utilizamos o termo ‘multilíngue’ para descrever um país, um local ou uma instituição que acolhe diversas línguas, e utilizamos o termo ‘plurilíngue’ para descrever uma pessoa que se exprime em diversas línguas”.

Os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo são entendidos, de forma geral, como sendo o contexto de “convivência simultânea” de várias línguas/falares, considerando tanto o aspecto individual como o coletivo, e, por essa razão, é mais amplo que bilinguismo. A diferença entre multilíngue e plurilíngue, segundo Santos (2012, p. 55),

pode ser analisada pelo aspecto etimológico, em que multi refere-se a “muitos” e pluri refere-se a “vários”. Do ponto de vista da política de línguas, diz-se que um indivíduo é plurilíngue e a área geográfica é multilíngue. Esta diferenciação, no entanto é didática e não causa interferências nos estudos que envolvem o contexto de diversidade linguística.

Sobre o assunto, Gonçalves e Andrade (2007, p. 64) argumentam que “desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade através do contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença”.

Fontão (2011) contribui em relação ao plurilinguismo e, apoiando-se no Quadro Europeu Comum de Referências (QECR), diz que

o plurilinguismo decorre direta ou indiretamente das competências de intercompreensão e de comunicação intercultural. Esse conceito se assenta, sobretudo, na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural de um país e de comunicar eficazmente numa sociedade que é, cada vez mais, multilíngue e multicultural (FONTÃO, 2011, p. 4).

Depois de subsidiar e publicar vários estudos efetuados nesse campo, a UNESCO, edita, em 2003, o relatório de Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, sobre o multilinguismo, que constitui hoje um marco histórico da educação multiculturalista e multilinguista. Nesse relatório (UNESCO, 2003), são defendidos os seguintes pontos:

- A importância da aprendizagem da Língua Materna, sobretudo em situações de emigração em países de outra língua;
- O papel da língua mãe na educação já tinha sido referido na Declaração da Raça e Preconceito Racial, de 1978, que recomenda no art. 9, que “têm de ser dados passos para tornar possível o ensino da língua mãe às crianças e aos povos estrangeiros”;
- Adoção oficial do termo “multilinguismo” como designando o ensino de várias línguas ao mesmo tempo;
- O ensino multilinguístico nas escolas, incluindo a língua materna, em todos os países, e não apenas a língua oficial;
- Estabelece os princípios do Direito Linguístico (ensino da sua língua materna, da língua da cultura onde vive e o acesso às línguas internacionais) (UNESCO, 2003, n.p.).

A UNESCO já adotara o termo “educação multilíngue”, em 1999, na “Conferência de Resoluções Gerais 12”, para salientar o uso de pelo menos três línguas no sistema educativo: a língua mãe, uma língua regional ou nacional e uma língua internacional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 enunciando os princípios contra a discriminação nos campos da linguagem, já referia, no seu Artigo 2º, que: “Cada um tem o direito a todos os direitos e liberdades publicados nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, [...] tais como a língua”.

A Declaração Universal de Diversidade Cultural, adotada em 2001, também tocava na importância das línguas para a divulgação das diversidades culturais. O Artº. 6 do Plano de Ação para a implementação da Declaração define que as línguas devem estar incluídas

no campo da educação, mantendo o respeito pela língua mãe, pela diversidade linguística a todos os níveis de educação e a promoção do multilinguismo desde a tenra idade.

Por assim dizer, o devido entendimento do multilinguismo e do contexto multilinguístico fundem a linguística, a sociolinguística e a antropologia, para o acontecimento de, não apenas a percepção rasa, mas sim, a compreensão orientada, justa e adequada da língua. Estudos sobre as fronteiras linguísticas e os efeitos do contato linguístico nas línguas e nas populações envolvidas, de acordo com Santos (2012, p. 33)

são construídos em uma base interdisciplinar, pois a situação de contato entre línguas é um fenômeno psicológico e sociocultural. De tais estudos participam pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico, quais sejam, geógrafos, etnógrafos, historiadores, juristas, sociólogos, educadores e linguistas. Estudar a situação de contato linguístico e seus efeitos em cada língua contribui para a compreensão da história das línguas e da cultura dos povos que se encontram em contexto de fronteira internacional e cultural.

Assim, adota-se como meio de definição para o presente estudo que o multilinguismo se trata da comunicação oral e escrita de múltiplas línguas, e, o contexto multilinguístico, como aquele no qual existe a presença de várias línguas.

Com o intuito de levantar as diretrizes vigentes para o ensino de línguas na atualidade, parte-se da unidade de ensino em aulas de línguas, sendo, portanto, o texto a unidade de ensino referida.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1998, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, ressalta que “os estudantes devem interagir criticamente com a complexidade do mundo, favorecendo assim o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (2017, p. 193). Diante dessa perspectiva e sendo este um dos últimos documentos redigidos pelo Ministério da Educação do Brasil, percebe-se que o multilinguismo permeia todo o campo do ensino das línguas.

Evidencia-se, portanto, que o multilinguismo inserido na sala de aula se incorporará à vida, haja vista seus benefícios para o aluno, assim distinguindo as principais competências que o estudante seguramente utilizará para a vida.

Então, ao abordar o multilinguismo, automaticamente remete-se ao multiculturalismo, pois a língua veicula a cultura e com ela o modo de estar, de pensar, de agir, de raciocinar, etc. O conceito de multilinguismo não pode ser visto como só o caso de coexistência de línguas. “O multilinguismo não descreve competências fixas. Os indivíduos desenvolvem competências em vários códigos linguísticos, por vontade ou por necessidade, para responder as necessidades de comunicar com o outro que não partilha os mesmos códigos” (COSTE *et al.*, 2009, p. 16).

Independentemente de seu *status*, todas as línguas devem, portanto, ser levadas em conta: línguas estrangeiras, principais idiomas de escolaridade (usado para aprender/ensinar na escola), línguas familiares, minorias ou línguas regionais. O acesso à educação e ao sucesso acadêmico dependem, em grande parte, das habilidades linguísticas. Alguns jovens estudantes podem se encontrar em desvantagem assim que entram na escola, porque suas habilidades não correspondem ao que o contexto espera. Mas todos, independentemente de seu repertório de línguas, devem aprender a se comunicar na escola. O domínio da linguagem/escolaridade é fundamental para o sucesso acadêmico e o futuro social.

Os princípios fundadores do multilinguismo, de acordo com Mussalin e Bentes, são:

o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, conforme assegurado pelo Conselho de Convenções da Europa; o direito de cada pessoa de usar suas variedades linguísticas como meio de comunicação, como meio de aprendizagem e como forma de expressão de seus pertences; o direito de cada aluno de experimentar e adquirir o domínio das línguas (linguagem da escolaridade, primeira língua, língua estrangeira, etc.) e as dimensões culturais associadas a eles, de acordo com suas expectativas e necessidades pessoais, cognitivas, sociais, estéticas e emocionais, a fim de adquirir a capacidade de se apropriar de outras línguas por si mesmas após a escola; o lugar central do diálogo humano, que é realizado principalmente através de línguas. A experiência da alteridade através das línguas e culturas que transmitem é a condição (necessária, mas não suficiente) de compreensão intercultural e aceitação mútua (2006, p. 34).

Tarallo (2007) afirma que o Brasil é um país multilíngue e multicultural e que a situação linguística e cultural decorre de fatores históricos e sociais. No país coexistem as línguas indígenas, Língua Portuguesa e outras línguas transplantadas por imigrantes que se instalaram no país, diversidade linguística que faz do Brasil, e especificamente do estado do

Paraná, uma sociedade multilíngue e multicultural. Isto é, o resultado justamente de convivências com várias etnias, várias línguas e várias culturas.

A situação do multilinguismo no país se remete à relação entre língua e sociedade, questão objeto de estudos da Sociolinguística, ciência que se preocupa em explicar a variabilidade linguística e sua relação com diversos fatores linguísticos e sociais, buscando também relacionar variação e mudança linguística. As variações da língua portuguesa no Brasil incluem aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e retóricos (TARALLO, 2007).

Souza (2021), ao descrever a metodologia multilinguista especificamente para a educação infantil, afirma que a criança consegue aprender várias línguas ao mesmo tempo, compreendendo-as e fazendo-se compreender nelas, muito antes de possuir capacidades para aprender a ler e a escrever. A aquisição de diferentes línguas em simultâneo é tanto mais fácil quanto menor for a idade da criança.

Vale citar nessa contextualização a Lei de diretrizes e bases de nº 9.394. No seu artigo 26, parágrafo 5, a referida lei diz que a partir do sexto ano será ofertada a língua inglesa. Diferentemente, a versão anterior dava a oportunidade de cada unidade escolar brasileira selecionar suas línguas estrangeiras modernas, de acordo com as necessidades e escolhas da comunidade escolar. Porém, publicada a nova versão em 2017, o que se percebe é uma total contradição frente aos outros documentos já apresentados neste texto que regem e orientam igualmente a educação, bem como o ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Assim, com caráter impositivo, o governo brasileiro desconsidera o contexto de cada comunidade, desacatando a perspectiva multilíngue regional que está presente em todos os documentos oficiais para o ensino de línguas. A LDB passa então a limitar a possibilidade de o estudante ter amplo e variado acesso à cultura e língua, ao restringir sua aprendizagem a somente dois idiomas: português e inglês, escancarando a ideia de hegemonia da língua inglesa frente a outros idiomas.

A partir do estudo abordado no capítulo II sobre o entrelaçar da cultura com a língua e, por sua vez, compondo o cenário multilíngue, no capítulo III são expostas algumas considerações e apontamentos sobre a língua portuguesa especificamente, buscando o panorama presente no sistema escolar nacional.

CAPÍTULO 3

LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANORAMA NO SISTEMA ESCOLAR NACIONAL

Desde o início da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa tem sido muito discutido dentro da necessidade de se melhorar a educação do país. Uma das maiores dificuldades das escolas é ensinar seus respectivos alunos a ler e a escrever com propriedade de conexões, haja vista que tais dificuldades refletem no número de pessoas alfabetizadas de modo não muito promissor.

O professor de Língua Portuguesa, que tem como base as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, utiliza-se de dicas e exemplo em suas salas de aula. Os PCN's têm como objetivo auxiliar o educador no cumprimento de seu trabalho juntamente aos educandos, visando assim um bom aproveitamento de ambos, mestre e aluno.

Ao longo da trajetória dessa prática, deduziu-se que as crianças de famílias favorecidas financeiramente desenvolvem melhor aprendizado em virtude de viverem em círculos sociais mais cultos e estarem mais perto de escritores e leitores “assíduos”, e muitas vezes, praticantes. Essas constatações favoreceram o entendimento de que o processo de alfabetização não é baseado em memorização, e sim, é um segmento no qual o aluno usufrui para aprender a ler e escrever, precisando construir um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, entender não só o que a escrita representa, mas de que forma representa graficamente (LAGARES, 2018; SILVA, 2002).

Atualmente, vivencia-se momentos de investigação e modificação no âmbito escolar, que visam favorecer gradativamente o ensino e a aprendizagem do educando que está sendo cada vez mais valorizado.

Em meio a outras disciplinas, o ensino da Língua Portuguesa é considerado complexo e de difícil aprendizagem, isso porque, durante muito tempo, fez-se uso de uma pedagogia que não respeitava os saberes do aprendiz, considerando errado tudo o que não estava de acordo com as regras normativas da língua.

Segundo Coseriu (1959/1960), o sistema pode ser visto sob duas perspectivas: o normal e o funcional. O sistema funcional diz respeito às formas linguísticas e está à disposição do indivíduo. O sistema normal compreende aquilo que é repetido no interior da comunidade linguística pelo indivíduo e seus pares, e se configura como modelo impositivo, que se impõe aos usuários do sistema em si.

Importa pensar que uma norma é a “realização coletiva do sistema, que contém o próprio sistema e também elementos funcionalmente não pertinentes, porém usuais no falar de uma comunidade” (DUARTE, 2001, p. 164).

Segundo Leite (1997, p. 24),

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...).

Assim, de acordo com Silva (2002), a Língua Portuguesa normalmente era vista como um sistema fechado, em que mudanças não eram “permitidas”, de modo que havia uma fragmentação no ensino, em que as aulas de gramática não se relacionavam com as aulas de leitura e produção textual. O autor afirma, ainda, que a metodologia utilizada tinha caráter transmissivo e dedutivo, ou seja, os conteúdos eram apenas repassados, transmitidos aos alunos e as atividades propostas sempre seguiam um modelo estipulado.

Através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o professor encontrou uma espécie de itinerário que apontou para um possível avanço, em comparação aos anos antecedentes, em que, por exemplo, buscava-se no aluno o fracasso escolar, para somente anos mais tarde, começar a circular entre os educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança no processo de alfabetização. Ou seja, iniciou-se a percepção de processos voltados à maneira pela qual se ensinava, bem como a maneira pela qual se aprendia. Esse segmento foi de grande auxílio aos professores, na compreensão de aspectos importantes de aprendizagem, da leitura e da escrita.

Tais processos privilegiaram as habilidades linguísticas, em que a linguagem é considerada objeto de estudo, porém, não enquanto prática social, o que proporcionou a análise e compreensão. Ante o desenrolar de estudos, o ensino da gramática na atualidade, por exemplo, é ministrado desde as séries iniciais até o fim do processo escolar. Gramática, por sua vez, significa, segundo Silva (2002, p. 46) “a arte de ler e escrever”, assim, pela lógica, seriam esses os objetivos ao ensinar aos alunos a leitura e a escrita.

Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa, baseado na prática da análise linguística, contrapõe-se ao ensino anterior. A Língua é vista e entendida como algo em constante transformação, ela cria e recria-se a todo o momento, resultado das interações entre

os sujeitos. A metodologia utilizada se baseia na indução, ou seja, o aluno é estimulado a chegar à “resposta correta”, e a compreender todo esse processo.

O ensino de Língua Portuguesa passa, atualmente, assim como todas as outras disciplinas, um momento de revisão de seus princípios, objetivos e principalmente de suas metodologias. Nos dias atuais, tais atitudes estão sendo analisadas e revisadas por educadores e estudiosos da área. De acordo com Freire (1996), o professor deve respeitar o educando considerando seus gostos, conservando sua curiosidade em busca do saber e sua linguagem. Surgem então os desafios do ensino da língua portuguesa, pois o docente se vê perdido em meio à pedagogia tradicional – que descarta a linguagem coloquial e a considera totalmente errada – e as novas concepções de ensino em que a linguagem de cada um e seus dialetos devem ser respeitados, cabendo ao professor promover um ensino que possibilite aos alunos escolher a língua funcional adequada para cada situação ou momento (SANTOS, 2009).

Para isso, parte-se de situações vivenciadas pelos alunos ou de seus conhecimentos a respeito dos mesmos, como por exemplo, a língua produzida pela interação entre esses indivíduos em diversas ocasiões sociais. A produção textual é incentivada, e os textos utilizados como objeto de trabalho. Igualmente ocorre com os gêneros discursivos, os quais são trabalhados em suas várias modalidades e funções, pois também fazem parte da língua (ANTUNES, 2007).

A regularização da língua culta realizada pelos manuais gramaticais estipulando-a como a única correta, digna e pronunciada pela classe dominante, se analisada profundamente faz deparar-se com um dos maiores fortalecedores das diferenças sociais. A linguagem utilizada pelas pessoas passou a ser um espelho de sua condição social; se a língua utilizada for a culta, o indivíduo conquista certo respeito diante da sociedade, já se a língua utilizada se diferenciar desta, esse indivíduo na maioria das vezes passa a sofrer preconceitos, pois não se encaixa no padrão estipulado pela sociedade (LAGARES, 2018).

De acordo com Bagno (1999, p.149),

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.

Esse ensino deveria ser precedido pelo estudo da língua em suas verdadeiras condições de uso, com objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento e domínio das

diferentes formas de comunicação, incluindo as diferentes tipologias textuais existentes e não apenas a norma culta e sua gramática, para que no “fim do processo” os sujeitos sejam capazes de optar pela linguagem que mais se adapta à situação vivenciada. Como pontua Antunes (2007, p.99), “é de fundamental importância saber discernir o que é adequado a cada situação, para se poder, com eficiência, escolher esta ou aquela norma, este ou aquele padrão vocabular, este ou aquele tom, esta ou aquela direção argumentativa”.

Como alerta Bagno (1999, p. 107-108):

Esse ensino [...] em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência.

Antunes (2007) esclarece que se torna evidente que, mais importante do que se enfatizar as regras gramaticais da língua desde o início da alfabetização, é proporcionar aos alunos atividades significantes, partindo dos conhecimentos que eles já possuem, para então iniciar o estudo da norma culta e sua gramática. Faz-se necessário que o aluno compreenda o significado da língua e sua função, para então entender que existe uma norma culta de maior prestígio na sociedade, e muitas vezes diferente da sua linguagem, mas que ele precisará aprendê-la, pois se deparará com situações que dependerão de sua utilização.

Vale ressaltar que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (CAGLIARI, 1992, p.148).

Para Catherine Walsh (2012, p. 288-289), “a interculturalidade no campo educacional e na pedagogia decolonial, significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua e igualdade”. Assim, significando a legitimidade da cultura branca trazida pelos europeus, de igual monta da cultura indígena e negra.

As aulas contemporâneas de Português não se restringem ao estudo da gramática da língua, não se contrapondo ao verdadeiro objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, o sentido do ensino da gramática, principalmente no Ensino Fundamental, volta-se em função de contribuir para o aprendizado eficiente da leitura e da escrita pelo aluno.

São diversas as Leis que regem o sistema educacional no Brasil, a começar pela Constituição Federal de 1988, que destina à educação todo um capítulo, sendo este composto

por dez artigos com vários princípios. Mas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamenta o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado. Atualmente, a LDB é a Lei nº. 9394, sancionada em dezembro de 1996.

Outras leis importantes para a Educação brasileira que se voltam a questões linguísticas, são: a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Lei 10.172, de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação, consoante art. 9º inciso I da LDB; e Lei nº 9131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por auxiliar o Ministério da Educação na formulação e avaliação da política nacional de educação, que por sua vez, trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Vale evidenciar, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil.

Dessa forma, a BNCC (2018) determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender. Na prática, isso significa que, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), no que se refere aos currículos, para o presente estudo, ganha principal notoriedade ao trazer que os mesmos “têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 5).

Ainda, quanto às competências gerais e sabendo que estabelece quais são as habilidades e competências necessárias a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, evidenciam-se as competências 1, 4 e 6, pontuadas na íntegra a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 7).

Quanto ao compromisso com a educação integral, a BNCC

[...] reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 12).

Especialmente quanto ao contexto bilíngue presente nas escolas que contam com alunos descendentes de imigrantes, a contribuição da BNCC está justamente na forma de promover a sua educação. Isto é, na importância do contexto para o aprendizado da Língua Portuguesa, beneficiando-se da interdisciplinaridade, propondo que o aluno faça uso da Língua Portuguesa também a partir dos conteúdos das demais disciplinas. Também por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional. As matérias passam por adaptações a fim de obter parâmetros de conteúdos e formas de avaliação. Por ser necessário trabalhar o estudante em todas as suas dimensões, não há questões conceituais que impeçam a aplicabilidade do ensino bilíngue (BRASIL, 2018).

Os benefícios de fornecer as oportunidades de aprendizado de português partindo dos conteúdos que estão sendo trabalhados nas demais disciplinas são diversos. Por exemplo, a possibilidade de o aluno criar conexões, de cambiar informações entre as línguas e de reconhecer maneiras plurais de se comunicar. A educação bilíngue interdisciplinar favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno como um todo (BRASIL, 2018).

Notadamente quanto à educação bilíngue, a legislação educacional brasileira regulamenta a “educação indígena” e a “educação especial de surdos”. De acordo com postulados internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU), e da Declaração da ONU de 2007, o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” das populações

índigenas é assegurado pelo § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 e pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004. O Decreto nº 6.861/2009 ainda dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e modos de organização em territórios étnico-educacionais.

Como item relacionado ao contexto legislativo do país, recentemente fora aprovada a súmula das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, estabelecendo destaque e ganhando a evidência angariada por aproximadamente quarenta anos por estudiosos e pesquisadores da área. Dessa forma, o momento se tornou histórico especialmente para as pessoas que se interessam pela área de Educação Bilíngue.

Isso posto, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais traz importantes definições e regulamentações para todos, orientando escolas e familiares sobre o que é, de fato, uma escola bilíngue.

A iniciativa, liderada pelo conselheiro Dr. Ivan Siqueira, na Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, envolveu a participação de diversos atores sociais, como universidades e seus pesquisadores, escolas, empresas e a sociedade civil. O parecer foi aprovado, mas ainda não foi homologado (publicado no Diário Oficial)¹.

A partir da discussão entre os especialistas Gigalime, Brentano, Ladeia e Moura (2020), pode-se pensar no uso da língua no contexto da sala de aula no ensino regular, como uma série de outras questões que envolvem não só a definição de uma ou várias línguas na escola, as quais devem efetivamente constituir objetos de ensino e aprendizagem nesse contexto, como também a definição de uma política linguística, o que envolve a determinação da posição das línguas e dos seus falantes dentro de uma área política e geograficamente organizada em termos de município, estado ou país. O mundo atual demanda uma formação integral do aluno e, no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa é uma exigência para o estudante do século XXI (GIGALIME; BRENTANO; LADEIA; MOURA, 2020).

De acordo com Brasil (2018), o processo educativo se constitui de um contínuo, de formação e de aprendizagens, sempre articulado com a cultura de cada contexto. Nesse sentido, pensar o ensino e aprendizagem requer que se saiba compreender esse processo em

¹ GIGALIME, Raquel; BRENTANO, Luciana; LADEIA, Rita; MOURA, Selma. **Vídeo de bate papo com 4 especialistas sobre a sumula do CNE acerca da Educação Plurilíngue no Brasil**. 2020. (1:42:58). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dBgtmz8UcM&list=UUkxqpqifsYp1m4IMWAK2Zx9A> Acesso em: 04 jan. 2021.

cada espaço institucional e suas relações com o meio comunitário em que se desenvolve. Portanto, nenhum processo de ensino é neutro, mas sim, incorpora as vivências experienciais de cada grupo de sujeitos que a integram.

Nessa linha tênue, percebe-se a ocorrência de vastos cenários e contextos escolares que deveriam se voltar ao ensino e a aprendizagem plena, porém, o Brasil demonstra não estar preparado para determinados processos de acolhimento e ensino idôneo. No processo de formação da cultura brasileira, ocorreu, e ainda ocorre, a interação de diferentes povos e grupos sociais, o que resulta em uma grande miscigenação, formando uma realidade cultural peculiar que inclui aspectos das diferentes culturas (BRASIL, 2018).

E nesse interim, a língua varia principalmente por fatores históricos e culturais, pelo modo como é utilizada, pelo contexto geográfico e sociocultural etc. É necessário, ainda, entender a língua como vinculada a um estatuto de verdade e poder, que se constitui diferentemente em cada época e em cada sociedade, a partir do horizonte social de determinado momento (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2004).

Lourenço Rezende da Costa (2020, p. 99) afirma que

Em contextos de imigração a língua adquire uma relevância especial, uma vez que influencia o sucesso do contato interpessoal no local de destino. Mas o abandono, total ou parcial, da identidade trazida do lugar de origem não é imediato ou desejável na maioria dos casos. Quando a dificuldade de comunicação surge nesses contextos, o bilinguismo aparece como uma tática possível.

Essa realidade cultural cria uma forma específica de vida que passa a ser uma característica desse povo. No caso específico do estado do Paraná, e especialmente da cidade de Prudentópolis, sabe-se que a formação do município se associa ao processo imigratório sucedido ao término do século XIX e primórdios do século XX, meio pelo qual inúmeros ucranianos adentraram e se instalaram na região (ANDREAZZA, 1999), que por esse motivo, caracterizam-se como bilíngues e multiculturais.

Assumindo uma concepção de língua como um universo rico e sistemático organizado em função da interação, torna-se bastante relevante falar a respeito do ensino bilíngue no que lhe diz respeito, haja vista que pode ser entendido como o ensino de um currículo acadêmico em duas línguas diferentes. Em tese, estas línguas conviveriam em um ambiente bilíngue ou plurilíngue e, a partir deste contexto, trabalhariam juntas de igual forma.

Por outro lado, o bilinguismo para dois idiomas e multilinguismo para três ou mais, é o uso ou promoção de mais de um idioma, seja por uma pessoa em sua individualidade, seja por uma comunidade de pessoas e suas respectivas condutas. O termo bilinguismo, se aplicado ao indivíduo, significa a capacidade de expressar-se em duas línguas, enquanto que quando aplicado a uma comunidade, vem a ser a situação em que os falantes usam duas ou mais línguas alternadamente (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2004). De modo a ilustrar a amplitude do tema, segundo a ONU, há 191 países e, o mundo tem entre três e dez mil línguas, sendo que mais da metade da população mundial é bilíngue ou multilíngue. No Brasil, o MEC reconhece na atualidade como escolas bilíngues apenas aquelas que oferecem Educação Bilíngue Indígena (Lei 9.394), Educação Bilíngue para Surdos (Lei 10.436/2002) e fronteiriças.

Essa forma de ensino arrasta consigo alguns fatores que acabam por minimizar a incidência de algumas barreiras linguísticas. Os problemas normalmente acarretados pelo bi/multilinguismo dão-se em função das questões evidenciadas à coesão da língua. Assim, uma comunidade é mantida unida pela língua de cada um dos seus participantes. No entanto, na incidência de várias línguas faladas, a comunidade não seria tão sólida como um grupo de pessoas que fala apenas uma língua. Nesse caso, o sentimento de pertença coletiva é mais forte e, na atualidade, a sociedade está mais consciente disso.

Em meio à dualidade entre o processo de sistematização da linguagem escrita e o desenvolvimento humano, a prática pedagógica nem sempre consegue abranger a amplitude do que representa o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, historicamente oscilando entre apropriação do código (fonemas-grafemas) e o significado da escrita em seus aspectos conceituais primários, que postulam a nomeação direta do objeto (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2004). Segundo Senna (2008, p. 215), “a escola há muito deixou de ser a fonte mais confiável de saber [...] Os saberes que povoam a escola hoje se tornaram circunstanciais”.

[...] as línguas não são geneticamente herdadas, mas adquiridas em contextos/ambientes sociais; as pessoas não pertencem a um grupo social apenas; o pertencimento a um grupo não é estático, tampouco a língua; ter nascido num grupo não dá garantia automática de um domínio funcional completo da língua do grupo; a maioria dos países e das pessoas não são monolíngues (MUSK, 2006, p. 38).

Assim, esse aspecto se acentua com o fator de integração e envolvimento dos participantes de uma sociedade através do multilinguismo. Uma pessoa multilíngue não pode

falar nenhuma das suas línguas com qualquer grau de certeza, uma vez que todas as línguas se influenciam mutuamente. Isso também diz respeito às famílias e comunidades imigrantes, pois acaba levando a uma situação em que ninguém, numa sociedade multilíngue, pode se comunicar adequadamente entre si. Em relação às famílias imigrantes, isso pode impedir a sua integração e participação na sociedade de maneira geral (CORACINI, 2007).

A linguagem escrita, entretanto, é um processo que exige sistematização dos conceitos que nela estão implícitos, a qual complexifica as funções psíquicas dos sujeitos. Assim, a palavra não é secundária no processo de apropriação da linguagem escrita, mas concentra em si possibilidades qualitativas de aprendizagem que ampliam as relações do sujeito aprendiz com o mundo em que se insere. De acordo com Marcuschi (1995, p. 13), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Todavia, a segunda língua no caso de filhos de imigrantes, no processo de ensino e aprendizagem escolar da Língua Portuguesa linear e oficial do país, não deveria ser ensinada como uma língua que arrasta consigo teores sutis de superioridade, verdadeiramente infundados, mas sim, apenas uma língua “parceira”, sem distinções irracionais, que agrega não somente o conhecimento linguístico, mas também a cultura do outro e sua visão de mundo. Isto é, não aconteceria apenas uma alfabetização bilíngue, mas uma promoção do desenvolvimento educacional entre dois idiomas parceiros, com o devido discernimento entre ocasiões plurais, mas carregando a devida valoração entre si (MOITA-LOPES, 1996).

Aranha (2004, p. 02), nessa mesma linha que se volta ao estigma e à divisão de classes, aponta que “o processo de inclusão é um tema bastante complexo, trata-se da garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, sejam quais forem as peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. Na mesma atmosfera, as comunidades imigrantes se aproximam das comunidades indígenas e das de fronteira, quando equiparadas, especialmente, quanto à tradição exposta pela oralidade linguística.

Assim, vale o que diz Bourdieu (2007) a respeito da afirmação de uma cultura mediante a eliminação dos valores implícitos e explícitos de uma cultura concorrente em relação às alterações nos parâmetros identitários do povo brasileiro. Ser negro, ser caboclo, ser caipira, falar português, usar um registro coloquial, passaram a ser sinônimo de ser brasileiro. Boa parte do sul do Brasil não se encaixava nesses parâmetros.

Em inúmeras situações, paralelamente, ocorrem certas formas de vulnerabilidades humanas frente às adequações e aprendizados escolares, momento em que se evidenciam certas urgências nos modos de se proceder com os meios sociais e, para que os seus

respectivos sujeitos possam obter, por direito, o que de melhor estiver sendo disponibilizado quanto ao ensino.

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

É fato que os alunos em processo de alfabetização na escola são surpreendidos quando se veem diante de uma língua amplamente distante daquela do cotidiano familiar e demais esferas sociais até então compartilhadas. Bilac (1916) traz considerações pertinentes de que o português entrou no país por meio do processo de colonização, ocupou e dividiu espaços com outras línguas praticadas nesse território. Nesse sentido, o português nem sempre foi a língua mais falada no Brasil. Houve um período no qual a língua mais falada no Brasil era a língua geral, e foi apenas a partir dos séculos XVII e XVIII que essa língua perdeu espaço para o português, devido à obrigatoriedade do seu uso e do seu ensino.

A ideologia do monolingüismo e do monoculturalismo como ideal supremo tão profundamente arraigado nas sociedades ocidentais colonizadas, tem conduzido à compreensão da pluralidade como obstáculo para o desenvolvimento e a construção dos estados nacionais. Essa posição segue causando gravíssimos conflitos em vastas regiões do mundo (HAMEL, 1983, p. 84).

Os alunos filhos de descendentes imigrantes que entram no Ensino Fundamental trazem consigo suas línguas maternas, além de suas histórias e ideologias. E o modo pelo qual elas foram constituídas por suas línguas maternas é determinante da forma com que estes se relacionam com a Língua Portuguesa falada e escrita. A maneira pela qual se dará a entrada e a adaptação desses alunos em um novo e distinto espaço se conecta diretamente com a forma pela qual eles se relacionam com o ensino do português contido no currículo escolar.

Cavalcanti (1999) pondera sobre essas questões, no entanto, evidencia prioritariamente os processos sutis das vertentes sociais, políticas e econômicas entrelaçadas entre si e com imposições veladas.

No processo de ensino e aprendizagem em contexto bilíngue, é imprescindível que se reflita sobre como a diversidade linguística, seja ela oral ou escrita, manifesta-se em instituições escolares de ensino fundamental, bem como as suas respectivas formas de

vencer o distanciamento entre a escola e a apropriação individual integralizada do conhecimento.

Todo esse contexto genuíno e quase consolidado pelas leis brasileiras, no que tange a aspectos da cidadania, negligencia uma discussão central relacionada ao acesso dos imigrantes nas instituições de ensino. Isso também se reflete no monolinguismo latente e presente na grande maioria das escolas brasileiras.

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades (FIORIN, 2006, p. 61).

A partir de seus estudos em comunidades bilíngues no município de Prudentópolis-PR, Smaha e Loregian-Penkal (2018, p. 66) ponderam que

A escola não encoraja o bilinguismo dos alunos dentro desse contexto de minorias linguísticas, mesmo que na referida comunidade trate-se da maioria. A presença incontestável da língua de herança no dia a dia dos alunos deveria garantir-lhes o direito de expandir seu bilinguismo por intermédio da educação formal e desenvolver essa habilidade, que adquirem de maneira natural no seio de suas famílias, não o contrário.

Pesquisas e estudos como das autoras supracitadas apontam para a dificuldade do falante com língua materna ucraniana ao se deparar com a língua portuguesa nas séries iniciais na escola. “Esses sujeitos, nos seus usos, se apropriam e (re-)significam políticas linguísticas oficiais” (ROSA, 2017, p. 08).

Na pesquisa de Rosa (2017), é possível perceber as interações de línguas imigrantes e portuguesa em contexto de letramentos em turma multisseriada, demonstrando interações em que os seus participantes constituem e são constituídos por políticas linguísticas, as quais confabulam com ideologias linguísticas. .

A dificuldade do falante bilíngue ucraniano-português pode trazer um impacto que, como exemplo no estudo e percepção de Rosa (2017), inúmeras palavras da língua portuguesa são “hibridizadas” com elementos da língua ucraniana, para, talvez, trazê-las o mais próximo possível da língua ucraniana (materna). Alguns dos sujeitos pertencentes às comunidades investigadas no estudo, discorrem sobre a sua respectiva língua falada, como

sendo intensamente mesclada, combinada, com aceitação e validação de tal processo. Fato esse que descreve uma das dificuldades percebidas e enfrentadas pelos alunos na fase escolar correspondente ao ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, os quais arrastam consigo um formato natural de “bilinguismo”, enquanto falante da língua materna conhecendo a língua portuguesa na escola.

Esse formato de impacto ocasionado aos sujeitos em questão traz o entendimento e a reflexão de que cabe entender a língua não como sistema de formas abstratas, mas sim como língua viva, ou seja, como interação e, portanto, dotada de um dinamismo e mobilidade intrínsecos, que se expressam tanto na maneira como ela se modifica, como nas relações que mantém com os demais.

A circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos... os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos (MARCUSCHI, 2006, p. 30).

De modo que a linguística e a didática de línguas, como disciplinas próprias, inclinam-se autonomamente sobre a língua materna, no que diz respeito aos aspectos complementares e que são alusivos à aquisição, uso e manutenção da língua em contextos imigratórios.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, este trabalho seria realizado a partir da análise de um contexto institucional específico, por meio de uma pesquisa de campo, em uma escola do campo do município de Prudentópolis-PR, em turmas de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados em específico, seria proposta a aplicação de grupo focal junto das classes pesquisadas, como forma de conseguir maiores detalhes a serem elencados para análise posterior.

No entanto, em virtude da pandemia de COVID-19 que impôs múltiplas restrições e limitações à prática de pesquisa, não haveria viabilidade para a proposta. Por isso, readaptou-se a investigação para uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise qualitativa de produções acadêmicas compreendidas em um recorte temporal de 2009 a 2020, como método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca das práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue no Sudeste do Paraná. Destaque-se que o período estipulado não foi completamente preenchido, pois os trabalhos encontrados e que corresponderam ao tema da dissertação se limitaram ao ano de 2017.

Ressalte-se que foram vários os achados entre os anos de 2009 e 2020 sobre as culturas eslavas presentes no Sudeste do Paraná, porém, a grande maioria dessas pesquisas se voltava às práticas de manutenção e pertencimento dos povos eslavos, com grande predominância e direcionamento às questões religiosas e de costumes, não exclusivamente ao uso da língua. Assim, tais trabalhos apenas tangenciavam o tema da presente pesquisa, haja vista que também não contemplaram os usos linguísticos nas instituições escolares e, por esse motivo, foram retirados do material de análise desta dissertação. Ainda, trabalhos compreendidos aos anos entre 2017 a 2020 não foram escolhidos por não contemplarem especificamente os usos linguísticos ocorridos nas escolas do campo do Sudeste do Paraná. Dessa forma, restaram cinco pesquisas acadêmicas que tratam de modo específico dos usos multilinguísticos dos sujeitos escolares das escolas do campo da região Sudeste do Paraná. Estes são analisados qualitativamente nesta dissertação.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório, que se volta de modo subjetivo ao objeto analisado. Em outras palavras, busca compreender o comportamento do sujeito, suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos. Nesse método, as respostas costumam não ser objetivas, ou seja, os resultados obtidos não são contabilizados em números exatos.

Segundo Vilela Júnior (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar o fenômeno que observa. Seus objetivos são a observação, a descrição, a compreensão e o significado. Nela, não devem haver necessariamente hipóteses pré-concebidas, pois elas são construídas após a observação – ou seja, enfatiza a indução. Não existe “suposta certeza” do método experimental. Nesse sentido, quem observa ou interpreta – o pesquisador – influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado. A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Neste trabalho, adota-se a perspectiva documental, que incide sobre “materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares [...]” (GODOY, 1995, p. 21).

Assim, entende-se por documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nessa concepção, apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de fontes que estão no cerne da pesquisa documental, enfatiza-se neste estudo a relevância dos documentos de linguagem escrita, pois estes constituem os principais tipos na área da pesquisa educacional. Destaca-se a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador como requisito para o emprego desse método.

Portanto, a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente autêntica. Essa forma constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O trabalho de análise se inicia com a coleta dos materiais, não sendo acumulação cega e mecânica. À medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONE, 1999). Dessa forma, no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise de documentos já produzidos.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social,

[...] não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Dessa forma, há que se considerar que a pesquisa documental não deve ser apenas analisada como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas como método de pesquisa. À vista disso, o trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo e os procedimentos e cuidados a serem adotados pelo pesquisador em cada uma dessas fases.

A partir desses pressupostos, a presente pesquisa tratou, de um lado, a observação e a análise de como se dá o ensino em contexto bilíngue; de outro, intencionou o descobrimento das dificuldades e desafios dos alunos e professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, visto que são muitas as particularidades linguísticas que circundam as escolas da região sudeste do Paraná. Assim, as teses e dissertações encontradas no período elencado foram devidamente analisadas, resultando nos denominadores comuns que melhor corresponderam à investigação aqui proposta.

Tais documentos e suas respectivas análises serão explicitados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas. Frequentemente, ampara-se em Laurence Bardin, haja vista que a autora é referência nesse tipo de mecanismo científico. Por ser muito didático, ele facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos. De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

O método apresentado por Bardin para análise de conteúdo é bastante rico em detalhes e didático. Resumidamente, o processo descrito pela autora circunscreve três etapas que devem ser percorridas pelo pesquisador como um passo a passo a ser organizado e delineado: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A *pré-análise* diz respeito à primeira etapa que a autora apresenta para a organização da análise de conteúdo, posteriormente à coleta dos dados. Para Bardin (2011), a fase deve corresponder à “leitura flutuante do material”, isto é, a sua aproximação superficial, constatando do que ele se trata. A etapa também deve possibilitar a escolha dos documentos que constituirão o *corpus* da análise, baseando-se na “exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência”, elementos que dão condições para a formulação de hipóteses e objetivos.

Na segunda fase, *exploração do material*, tem-se a etapa de “codificação”, em que deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento.

Além disso, faz-se necessária a enumeração, de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. A enumeração inclui presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coocorrência (análise de contingência). Depois da codificação, ocorre, ainda, a “categorização”, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Por fim, acontece o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, que pode ser feito por meio da “inferência”, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Assim, faz-se necessário atentar-se para o “emissor ou produtor da mensagem”, o “indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem”, a “mensagem propriamente dita” e o “canal por onde a mensagem foi enviada”.

Na presente análise dos documentos de dissertações e teses elencados, com base nos pressupostos anteriormente apresentados, busca-se verificar se a educação do campo apresenta uma correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas apreciadas, e se os trabalhos acadêmicos se referem à utilização de diferentes línguas na escola por parte dos sujeitos escolares, identificando se os trabalhos acadêmicos se reportam aos papéis assignados às línguas do contexto na escola e na comunidade.

Para tanto, foram selecionadas duas teses e três dissertações para integrar o *corpus* da presente pesquisa (QUADRO 1), que correspondem , assim, à primeira etapa da análise descrita por Bardin (2011).

QUADRO 1: Detalhamento dos documentos selecionados na pré-análise

Documentos	Título	Autor (a)	Ano	Formato
Documento 1	Diversidade linguística, cultural e políticas linguísticas: estudo de uma comunidade ucraniana de Irati/PR	JACUMASSO, Tadinei Daniel	2009	Dissertação
Documento 2	O Processo de Alfabetização e a Diáspora da Língua Materna na Escola: um Estudo em Contexto de Imigração Ucraniana no Sul do Brasil	SIMIONATO, Marta Maria	2012	Tese
Documento 3	O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná	SEMECHECHEM Jakeline Aparecida	2016	Tese
Documento 4	Cultura híbrida e ensino: vozes de alunos e professores acerca da constituição da identidade multicultural/multilinguística de descendentes de ucranianos em Prudentópolis – PR.	KUTZMY, Sergio Luiz	2017	Dissertação
Documento 5	Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná	ROSA, Vanessa Makohin Costa	2017	Dissertação

Fonte: Autora, 2021.

5.1 ANÁLISE 1 - DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ESTUDO DE UMA COMUNIDADE UCRANIANA DE IRATI/PR

A primeira análise se desenvolve apoiada no documento de dissertação de Tadinei Daniel Jacumasso, defendida no ano de 2009. A investigação se desenrolou em uma comunidade ucraniana localizada na cidade de Irati-PR, e foi defendida na cidade de Cascavel-PR. A presente observação percorre o itinerário perscrutado por Bardin (2011), ao propor uma técnica de análise efetiva e ordenada.

5.1.1 Pré-análise

A pesquisa teve como principal objetivo o estudo da diversidade linguística, cultural e as políticas linguísticas de uma comunidade ucraniana, localizada no município de Irati/PR.

Para tal, realizou-se um levantamento sócio-histórico dessa comunidade, bem como investigou-se quais as línguas e em que situações elas são utilizadas pelos moradores da comunidade de Itapará. Outrossim, foram feitas referências às atitudes dos falantes em relação às línguas portuguesa e ucraniana, pesquisando, ainda, fatores que levaram/levam à preservação da língua ucraniana, especialmente relacionados à igreja.

A base da inquirição se deu nos conceitos da sociolinguística, com enfoque no fenômeno de línguas em contato, atitudes linguísticas e políticas linguísticas. Em paralelo à pesquisa bibliográfica, houve também a coleta de dez relatos de falantes da comunidade citada, sendo, posteriormente, analisados quanto aos temas propostos da diversidade linguística e cultural e das políticas linguísticas.

Entre outros resultados, constata-se que a conservação e a prática da língua e cultura ucranianas estão fortemente ligadas aos aspectos religiosos. Mesmo que a prática da língua e cultura ucranianas esteja em fase de regressão na comunidade, é possível notar que estas fazem parte da própria identidade dos falantes.

5.1.2 Exploração do Material

5.1.2.1 Categorização

5.1.2.1.1 Concepção de língua

Língua ucraniana nas celebrações religiosas na comunidade de Itapará, entrelaçamento (paradoxo) das duas línguas (português e ucraniano) nas demais situações sociais.

5.1.2.1.2 Concepção de bilinguismo

A compreensão do conceito de bilinguismo predominante na literatura atual e, do mesmo modo, abordado nesta pesquisa, envolve dois aspectos: o social e o individual. Em ambos, a relação existente entre as línguas é inerente à condição do bilíngue.

Como aponta Lagares (2018), a passagem de uma língua à outra em um mesmo discurso não é um indício da incapacidade dos locutores em distinguir as línguas de forma

clara. Na verdade, isso demonstra “o domínio do falante em alternar, de forma adequada, dois códigos linguísticos distintos” (SANTOS, 2018, p. 17).

Pelo fato dos membros da referida comunidade estudada por Jacumasso (2009) serem favoráveis ao ensino de língua ucraniana e se mostrarem cautelosos em relação ao ensino de língua inglesa na escola de Itapará, acredita-se que a concepção de bilinguismo nesse contexto seja de uso comum bilíngue das duas línguas portuguesa e ucraniana, justificando-se pela dificuldade de lidar com conceitos e graus de bilinguismos existentes em tais contextos linguísticos e culturais.

5.1.2.1.3 Metodologia de Ensino

Jacumasso (2009) efetuou a pesquisa na comunidade de Itapará, mais especificamente, na Escola Rural Municipal de Itapará, a qual contava em 2009 com 121 alunos de primeira à quarta série; e também, a Escola Estadual São Miguel, que no mesmo ano possuía 101 alunos de quinta à oitava série, com as duas escolas ocupando o mesmo prédio.

Em 2009 não era ofertado o Ensino Médio aos alunos na escola local, conforme relata Jacumasso (2009) no estudo. A escola era composta por alunos residentes na comunidade de Itapará e em comunidades vizinhas, também marcadas pelo fenômeno da imigração, sobretudo da imigração ucraniana (JACUMASSO, 2009).

Portanto, a escola enquanto um espaço de saber formal, e sua metodologia de ensino enquanto estabelecida pelos padrões escolares, funde-se com o saber informal tradicionalmente criado, conservado e transformado no mundo comunitário do campo.

Assim, presume-se que a partir do envolvimento com a atmosfera criada nesse meio, o processo de ensino e aprendizagem também se manifeste através das adequações linguísticas preponderantes do contexto.

5.1.3 Interpretação dos Resultados Obtidos

O estudo traz uma vasta aproximação entre a dualidade manifestada através da fronteira entre o sistema de ensino formal e a cultura da comunidade em questão, produzindo resultados pautados na memória e na história desse povo tradicional.

Ao contextualizar a história da imigração ucraniana no Paraná, especificamente para comunidade de Itapará, um novo universo sobre a temática é descoberto. Dentre algumas de suas características mais evidentes, encontram-se a dificuldade de adaptação desse povo nas terras brasileiras por conta do desconhecimento da língua portuguesa, a conservação dos elementos culturais, que é uma marca do povo ucraniano, a igreja com papel relevante na preservação da língua e de seus outros elementos culturais, e de modo acentuado, a atitude dos falantes/moradores de Itapará em relação ao uso da língua ucraniana e preservação dessa cultura, descrito no ambiente familiar dessa comunidade predominantemente ucraniana, que oportuniza a conservação dos costumes e da língua.

Sendo assim, Jacumasso (2009) pondera em sua pesquisa que há um paradoxo entre a intenção de conservar os elementos culturais ucranianos na comunidade e a falta de incentivo para que isso permaneça, o que denota problema/desafio das políticas linguísticas e dos direitos relacionados à língua e à cultura minoritária. É nesse momento que tomam consciência de quem são, como são e de onde são, quer dizer, a identidade “remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 1999, p. 176).

O mesmo autor supracitado relata que os alunos que são também moradores dos faxinais, sabedores de suas origens, entendem a importância de seu modo de vida e seus costumes singulares e os mostram àqueles que não os conhecem a partir de suas representações, mesmo que de modo simples – como num desenho na folha de sulfite. Os faxinalenses têm na escola uma possibilidade de divulgar sua forma de vida, seus costumes, sua tradição.

O estudo possibilita a verificação de que a educação do campo descrita na pesquisa demonstra intensa correlação com a identidade cultural dos sujeitos e respectivas comunidades camponesas contempladas.

Nesse viés, Jacumasso (2009) avalia que o trabalho na respectiva instituição mostra que os sujeitos escolares se utilizam diferentes línguas. À vista disso, identifica-se que o estudo se reporta aos papéis assignados às línguas do contexto, tanto na escola como na comunidade de modo geral.

5.2 ANÁLISE 2 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DIÁSPORA DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO SUL DO BRASIL

A segunda análise é realizada com o documento de tese defendido pela estudiosa Marta Maria Simionato, no ano de 2012, na cidade de Prudentópolis, localizada no interior do estado do Paraná. A análise seguiu os passos da autora Bardin (2011), percorrendo assim as etapas organizacionais descritas.

5.2.1 Pré-análise

A pesquisa buscou sustentação sobre o processo de alfabetização numa localidade e respectivo nicho escolar localizados no interior do Paraná, caracterizando um lugar bucólico e rodeado de cultura imigrante ucraniana, cabendo a ressalva de que detém a maior quantidade desse povo, no tocante ao Brasil.

A investigação se deu ao longo de um ano e designou um formato de pesquisa etnográfica, contando com inúmeras observações de cunho “linguisticamente complexo”, representadas por uma turma de crianças em processo inicial de alfabetização e também sua professora, todos descendentes de ucranianos.

Os estudantes evidenciavam-se bilíngues (ucraniano e português) e, uma pequena demanda apenas monolíngue do ucraniano. Os dados foram tratados e amparados em Bakhtin e Vygotski a partir da teoria histórico-cultural, e as discussões teóricas sobre multiculturalismo, bilinguismo e letramento, ancoraram-se em Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, Maher (1998, 2007) e outros.

Em suma, o estudo defende a necessidade do combate à (des)construção da identidade cultural e linguística constatada e, também, a necessidade de fomento aos professores que atuam em contextos como o da realidade investigada, para que possam exercer a docência efetiva contemplando o conhecimento da língua falada pelo mesmo grupo étnico de imigração e de suas respectivas crianças em fase de alfabetização, adequando-se ao currículo tendencioso que muitas vezes coabita no contexto escolar.

5.2.2 Exploração do material

5.2.2.1 Codificação

“Linguagem” como unidade de registro e “contexto linguístico” como unidade de contexto.

5.2.2.2 Categorização

5.2.2.2.1 Concepção de língua

A concepção de língua no primeiro documento analisado é a língua ucraniana considerada pela autora uma língua minoritária, assim denominada por pertencer ao contexto sociolinguisticamente complexo de línguas minoritárias de imigração no Brasil, e, por constatar a coerção que essa língua sofre na comunidade pesquisada. Isto é, a língua representa um código verbal característico, ou seja, um conjunto de palavras e combinações específicas compartilhadas por um determinado grupo.

Nas palavras de Ramírez (2001 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 36),

por meio da gramática, a língua nos oferece instrumentos para nos relacionarmos (o vocabulário, as regras morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, etc.) e, assim, nos une; por outro lado, a fala, a atividade discursiva, materializa e dá sentido a essa relação [...].

Para melhor entendimento do sentido de língua representado nesta análise, atrela-se o conceito ao termo idioma. O idioma é um código criado para facilitar a construção e a transmissão de uma mensagem, é o código verbal utilizado no ato comunicativo de grupos, esferas, comunidades ou sociedades.

5.2.2.2.2 Concepção de bilinguismo

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e o contexto de minoria linguística investigado, o bilinguismo no presente documento é denotado enquanto a simultânea ocorrência do português/ucraniano na comunidade e também presente em sala de aula, inclusive em determinados momentos do processo de alfabetização.

O senso comum, como visto em Cardoso (2016), tende a crer que o Brasil é um país monolíngue, cuja língua portuguesa é a única existente. Essa concepção desconsidera todo o trajeto histórico pelo qual nosso país passou, tornando todas as línguas de colonização, de sinais e de imigração minorias irrelevantes.

Em contrapartida, percebe-se a partir de o enredo capitular descrito nos recortes analisados frente às convicções e pareceres de Simionato (2012), em termos gerais, que as línguas de imigração e de herança, especialmente a língua ucraniana, são patrimônios socioculturais, pois marcaram e ainda marcam a história linguística e cultural do Paraná.

Além disso, de acordo com dados levantados pela UNESCO, mais da metade das crianças de oito anos de idade no mundo falam uma língua no ambiente escolar e outra com os pais.

Nesse viés, o bilinguismo, de acordo com todas as constatações e ponderações do estudo Simionato (2012), é fabricado a partir da capacidade do ser humano em comunicar-se simultaneamente através de duas línguas, de modo que estas na grande maioria das vezes são a materna e outra estrangeira.

5.2.2.2.3 Metodologia de Ensino

O processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, em condição de bilinguismo, traz as línguas ucraniana e portuguesa se entrecruzando em sala de aula, através das interlocuções em língua portuguesa permeadas por expressões da língua ucraniana de uso familiar.

Embora a linguagem seja apenas oral, as interações mediadas pelas duas línguas representam uma possibilidade a mais para as crianças que pouco falavam o português. No decorrer das aulas, a metodologia de ensino adotado pela professora se deu em todos os momentos a partir do uso de práticas de ambas as línguas, assim repercutindo em uma maior espontaneidade dos alunos, para falar a língua usada em família e assim, iam aos poucos se apropriando da língua portuguesa sem deixar totalmente a fala em ucraniano.

Dessa forma, a professora usava os recursos linguísticos de língua ucraniana que as crianças já possuíam para fazer a mediação com os conhecimentos de língua portuguesa dos quais elas precisam se apropriar. Não havia barreiras para falar essa ou aquela língua – havia, sim, uma divisa imposta pelo sistema escolar, recorrente das normas e leis que regem as ações pedagógicas na escola.

A escrita em português sempre ocupou o maior tempo nas abordagens da professora, pois o interesse era a grafia das palavras, principal objetivo na alfabetização que se realizava, fato a ser ponderado aos educadores, pois isso os exige refletirem sobre suas concepções e práticas alfabetizadoras, para encontrar os possíveis não ditos, a arte, as alegorias, o brincar, no tempo e com o tempo da criança se assim quiser colocá-la no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Outro fato que chamou bastante a atenção foi sobre que raramente as atividades lúdicas se faziam presentes, não se levando em conta o imaginário individual e coletivo das crianças. Essas experiências foram, normalmente, negligenciadas por não fazerem parte do conteúdo que é de praxe ser ensinado na escola.

Também, reflexões acerca dos assuntos familiares, dos ensinamentos e experiências aprendidas em casa com quem os ensina e educa, o cotidiano das crianças poucas vezes permeou os eventos de alfabetização, no presente estudo apenas apareceram nas rodas de conversa, nas quais a professora estimulava esses assuntos.

5.2.3 Interpretação dos resultados obtidos

Na análise da referida tese, constata-se o desafio vivenciado pelo professor ao conduzir suas aulas, não diminuindo também a adequação do alfabetizado na manutenção da língua materna enquanto primeira apropriação linguística, mas que precisou deixar em segundo plano a partir do ingresso a instituição escolar.

Sendo assim,

a sala de aula é, portanto, um ambiente bilíngue de aprendizagem de outros idiomas e também de outras culturas. A possibilidade de conhecer tais culturas e línguas permite uma reflexão sobre tradições e ideais de outros povos, assim como a percepção do outro enquanto indivíduo portador de uma identidade única. Aprender uma língua não significa somente a capacidade de expressão, mas também o entendimento da história e da cultura de determinado povo. É nesse ambiente que se encontra uma grande diversidade de línguas e culturas e é preciso, então, saber como proporcionar um trabalho correto com todos esses indivíduos bilíngues (MENDES, 2017, p. 33).

Com base na descrição externada por Simionato (2012), podem ser constatados os principais desafios do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto bilíngue, de modo que estes podem ser sintetizados e pontuados relacionando o conteúdo ao cotidiano dos

alunos, não afugentando a criança que faz parte de cada um deles, fazendo-os esquecer de suas dificuldades, mantendo sua atenção e interesse em sala de aula, conciliando as diferentes habilidades de modo a acompanhá-los e supervisioná-los continuamente.

Assim, evidenciou-se que o maior desafio da educação bilíngue nesse contexto acontece no papel do educador em “fazer” com que os alunos lidem bem com suas dificuldades e que eles evitem pensar no erro e nos desafios de aprender em um novo idioma, pois esses pensamentos em muito dificultam o bom aprendizado da língua portuguesa.

Dessa forma, verificou-se que a educação do campo no cenário/contexto da primeira pesquisa analisada, apresenta uma correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas selecionadas no estudo. Santos (2018, p. 25) corrobora com esta constatação ao ponderar sobre as relações sociais quando disserta que

a interação social é fundamental para a existência humana, pois o homem só sobrevive em comunidade porque consegue se relacionar com seus pares, caso contrário não suportaria a solidão e possivelmente acabaria por se extinguir do universo social. A dinâmica social exige que os participantes do processo interacional se comuniquem e essa comunicação se efetiva através do uso de um determinado código linguístico. Esse faz parte da complexidade cultural que sustenta as identidades dos membros de determinada comunidade linguística, visto que é um sistema que se transmite de geração em geração (SANTOS, 2018, p.25).

Ainda, analisou-se que o trabalho acadêmico em questão se refere à utilização de diferentes línguas na escola por parte dos sujeitos escolares, assim como, foi possível identificar que o estudo se reportou aos papéis assignados as línguas do contexto na escola e na comunidade.

Sob o ponto de vista bakhtiniano,

as palavras isoladas perdem seu valor. Em contraposição, adquirem vida quando em um contexto maior, o contexto social. Não basta a ele o estudo da língua, mas o estudo da comunicação através desta língua. Quando as pessoas a utilizam, não procedem como máquinas, mas como consciências que sabem da existência de um falante e de um ouvinte (BAKHTIN, 2006, p.132).

Em síntese, a cultura é essencial na formação identitária de um povo, tornando a realidade comum aos membros de uma determinada comunidade mais significativa dentro do contexto que envolve as relações sociais no interior desta comunidade. E é graças à disposição do sistema linguístico para determinada comunidade que os valores culturais e

morais são transmitidos de tempos em tempos, tornando possível a ligação entre passado e presente.

Diante disso, é perceptível a importância da língua para a transmissão da cultura, sendo aquela também parte desta.

5.3 ANÁLISE 3 - O MULTILINGUISMO NA ESCOLA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM UMA COMUNIDADE DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO PARANÁ

A terceira análise teve como sustentação o trabalho de tese da estudiosa Jakeline Aparecida Semechechem, a qual fora defendida no ano de 2016, na cidade de Maringá, enquanto a realização da pesquisa propriamente dita aconteceu na cidade de Prudentópolis-PR, especificamente numa localidade da zona rural do mesmo município. A organização da análise se pautou nos estudos de Bardin (2011), transcorrendo desta forma os seus ciclos organizacionais.

5.3.1 Pré-análise

A autora se remete ao estudo de tese como uma “etnografia da linguagem”, haja vista que o mesmo busca compreender como alunos, professores e comunidade escolar produzem o espaço sócio-político da língua brasileira de imigração - o ucraniano - e do multilinguismo em uma escola pública localizada na zona rural do município de Prudentópolis-PR, possuidora de comunidade multilíngue.

A teoria sugerida no embasamento da pesquisa compreende a linguagem como prática social, o multilinguismo como um conjunto de recursos comunicativos ideologicamente carregados, constituindo o repertório linguístico dos sujeitos objetos do estudo, as práticas linguísticas como atividades semióticas realizadas por meio da linguagem, mercados linguísticos como não unificados, e políticas linguísticas produzidas pelas práticas e ideologias linguísticas.

Os dados foram coletados em 2013, por meio de um trabalho de campo em duas turmas de uma escola do campo em uma das localidades do município, sendo elas uma do 6º ano do Ensino Fundamental e outra do 3.º ano do Ensino Médio, como também em todo o ambiente escolar e na comunidade.

A análise de dados descreve como os alunos, professores e funcionários mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola, nas aulas e fora delas, sempre associando valores a esses recursos na comunidade.

As informações coletadas demonstram que há similaridades e diferenças nas duas turmas. Embora majoritariamente em ambas as práticas linguísticas que envolviam a língua ucraniana fossem realizadas pelos alunos em conversas subordinadas às atividades e em participações adjetivadas como exuberantes, no 6.º ano houve situações de alinhamento dos educandos a conversas paralelas, chamadas por Semechechem (2016) de “pisos conversacionais” sobre a pauta da aula e cossustentados com os professores e por meio da língua ucraniana nas aulas de línguas.

Analogamente, no 3.º ano a autora da pesquisa também constatou que, agora com maior frequência, a ocorrência de conversas subordinadas às atividades e o uso da língua ucraniana se fazia mais visível. Para além das aulas, as práticas linguísticas que envolviam a língua ucraniana também aconteciam entre funcionários e professores.

Com relação à variável das práticas linguísticas entre as duas turmas, uma iniciante do Ensino Fundamental e outra concluindo o Ensino Médio, além de estar relacionada à idade dos alunos, aos seus repertórios linguísticos e aos modos de participação nas aulas, ela descreve uma política linguística local que possibilita o uso da língua ucraniana e o multilinguismo em alguns momentos das aulas e no espaço escolar.

Na comunidade em especial, há línguas ucranianas que estão articuladas a valores e grupos sociais distintos. A língua ucraniana local que constituiu o repertório da maioria dos alunos, professores e funcionários, está associada, segundo Semechechem (2016), a uma identidade de “ucraneidade local”, possuindo valores relacionados às práticas sociais locais e símbolo de pertencimento, como valor cultural primário em um espaço utilizado para diferentes fins de trocas culturais.

Ainda, Semechechem (2016) expõe que a língua ucraniana culta, como os sujeitos a denominaram ao se referirem a língua ucraniana utilizada principalmente em ambientes e momentos religiosos, tem valor como capital linguístico local representando mobilidade linguística, que promove condições e possibilidades como prática cidadã fomentando diálogo entre as culturas.

Por tudo isso, a pesquisa traz o entendimento de que na produção do espaço sócio-político da língua ucraniana na escola, as práticas linguísticas, os valores atribuídos pelas línguas e as ideologias linguísticas subjacentes, aspiram políticas linguísticas locais para o paralelo estabelecido entre o monolinguismo e o multilinguismo. Percebe-se que o espaço

sócio-político da língua ucraniana e do multilinguismo na escola contribuem para cossustentar, principalmente, valores locais das línguas ucranianas e da cultura como um todo da comunidade.

5.3.2 Exploração do Material

5.3.2.1 Codificação

“Linguagem” como unidade de registro e “contexto linguístico” como unidade de contexto.

5.3.2.2 Categorização

5.3.2.2.1 Concepção de língua

A concepção de língua no estudo de Semechechem (2016) se volta às ocasiões, variadas de acordo com as práticas sociais, revelando um formato alternado entre o ucraniano e o português, assim adequando as práticas linguísticas ao ensino.

Nesse viés, a autora identifica uma problemática que repercute sobre o “ser falante” ou não. O fato descreve uma “categoria balizada” pelos participantes a partir de suas ideologias linguísticas e das suas concepções que circunscrevem “o que é ser falante de uma língua”.

5.3.2.2.2 Concepção de bilinguismo

Moore (2006) aponta que o fenômeno do bilinguismo é comumente observado em países cujo plurilinguismo se faz bastante presente. O mesmo autor (2006, p. 12) considera que o bilinguismo é cada vez mais predominante em bilíngues “equilibrados” que em “desequilibrados”, ou seja, aqueles que aprendem duas ou mais línguas ainda na infância em situação natural são mais facilmente encontrados no mundo que aqueles que aprendem línguas em situação artificial.

No contexto analisado de Semechechem (2016), pode-se acreditar que a concepção de bilinguismo também se adequa às interações linguísticas da população delimitada neste estudo. Isto é, as práticas são alternadas entre o português e o ucraniano, caracterizando um cenário bilíngue. Entretanto, essas práticas apresentam maior ou menor peso de acordo com cada indivíduo ou ocasião.

5.3.2.2.3 Metodologia de Ensino

Os alunos e professores usavam a língua ucraniana nas práticas de linguagem durante as aulas e em conversas subordinadas a atividades escritas em português. Mendes (2017, p. 33) afirma que “a sala de aula bilíngue acaba sendo um ambiente no qual a alternância entre dois ou mais sistemas linguísticos é normal e, por vezes, necessária”.

Nem todos os professores que dispunham da língua ucraniana em seus repertórios, e que eram identificados como falantes de ucraniano, usavam ucraniano em pisos conversacionais cossustentados com os alunos sobre a pauta da aula. Alguns professores usavam com alguns alunos e em algumas situações.

Normalmente, os professores se utilizavam do quadro negro para transmitir matérias em português, como também para expor e explicar sobre as mesmas. Alguns educadores faziam uso de “ditados” em ucraniano como método de transmissão de conteúdo, em ritmo suficientemente adequado à anotação escrita realizada pelos estudantes em português.

Como é visto em Moore (2006, p. 21), “a escola é um ambiente de integração de línguas tanto no nível institucional, quanto de práticas sociais cotidianas”, no entanto, muitos professores acabam enfrentando tal realidade de maneira inadequada, tendo em vista as grandes questões linguísticas e culturais que o plurilinguismo engloba.

5.3.3 Interpretação dos resultados obtidos

A análise dos dados da pesquisa de Semechechem (2016) permite identificar que a língua ucraniana constitui também as práticas de linguagem, com regularidade em relação ao uso do ucraniano.

Nas aulas das duas turmas participantes do estudo, as práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana são realizadas majoritariamente pelos alunos nas

conversas subordinadas às atividades. Isto é, onde quer que encontremos obras culturais, será encontrada a língua como pré-condição, ou seja, “a comunidade de falantes que organizam seus signos linguísticos (significantes e significados) em relação a uma organização da experiência dos falantes, tendo estas ligadas às necessidades e interesses de sua comunidade e sua história” (COSTA, 2019, p. 59).

Nessas conversas, os alunos, em ucraniano e por meio de práticas de translinguagem, tratavam de assuntos alheios aos conteúdos e as atividades em pauta quando em aula. Nesse momento, há que se lembrar o estudo de Krause-Lemke (2010), adotando a linguística do bilinguismo ao invés da linguística da aquisição, dessa forma se amparando em Py (2004). Para Krause-Lemke (2010) é uma “versatilidade” linguística da pessoa enquanto indivíduo.

Assim, os estudantes realizaram práticas de translinguagem em língua portuguesa e ucraniana, indexicalizando pertencimento uns para os outros, incluindo ou excluindo participantes de enquadres, de modo que realizam diversas práticas multilíngues.

Pode-se dizer que as crenças em torno do bilinguismo “atingem o indivíduo bilíngue e seu meio social. Dominar dois códigos linguísticos pode representar algo bastante relevante na vida de um falante, assim como pode ser motivo de repreensão, visto que a língua está diretamente ligada à identidade e à cultura” (MENDES, 2017, p. 34).

Dessa feita, os membros de uma determinada cultura partilham conhecimentos e formas de pensar que os induzem a considerá-los como os mais adequados e corretos, uma vez que “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2009, p. 72). Assim, numa sociedade plural como a que constitui o mundo é natural que encontremos povos de culturas diversas, semelhantes ou não entre si. Mas, como diz Hall (2011), a diferença é essencial ao significado, até porque a cultura contribui para a significação do contexto social e histórico de um povo e por isso é tão importante a sua transmissão.

Em síntese, evidencia-se que os resultados apresentados são de um contexto que apresenta uma história iniciada com a imigração ucraniana e associada à igreja católica do rito ucraniano, e que, é preservada até os dias atuais, acentuadamente através da língua, das suas linguagens e da etnicidade mantida pelo seu povo.

De acordo com o pensamento de Mateus (2001), a produção da cultura, vista como processo modelador, nasce da assimilação que faz o sujeito da tradição que lhe foi transmitida pelos seus semelhantes. Essa prática constitui a elaboração de comportamentos e atitudes modelados dentro da cultura que é produzida em determinada sociedade.

Sobretudo, não é fora dos moldes culturais que o homem aprende a ser, pensar ou a se fazer no mundo, mas tudo que aprendeu, ou melhor, tudo que ele faz reflete os moldes culturais que representam a sociedade de que faz parte (MATEUS, 2001).

Nisso, percebe-se a forte presença camponesa e étnica tal como verifica-se na categoria educacional voltada ao campo, onde é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando as características de cada local, bem como os saberes ali presentes, já que, de acordo com Semechechem (2016), cada escola possui sua própria identidade, a qual está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, 9394/96 no artigo 28, que trata da diversidade existente no campo, contemplando todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, como também o gênero e etnia que compõem os sujeitos que fazem parte do cenário geográfico do campo.

Portanto, no cenário desenrolado por Semechechem (2016), é possível averiguar que a educação do campo apresenta uma correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas situadas. Também, verifica-se a utilização de diferentes línguas na escola, por parte dos sujeitos escolares. E, diante disso, identifica-se que o trabalho se reporta aos papéis assignados às línguas do contexto, tanto na escola quanto na comunidade, do início ao fim da pesquisa.

5.4 ANÁLISE 4 - CULTURA HÍBRIDA E ENSINO: VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE MULTICULTURAL/MULTILINGUÍSTICA DE DESCENDENTES DE UCRANIANOS EM PRUDENTÓPOLIS – PR

A quarta análise é constituída a partir do documento de dissertação do pesquisador Sergio Luiz Kutzmy, defendida no ano de 2017, com base em estudo desenvolvido em duas comunidades escolares localizadas na zona rural do município de Prudentópolis. A pesquisa seguiu a didática de Bardin (2011), detalhando e pormenorizando o percurso do autor analisado.

5.4.1 Pré-análise

A dissertação de Kutzmy (2017) teve como objetivo estudar a ocorrência do hibridismo cultural, linguístico e de identidade no município de Prudentópolis-PR. A pesquisa parte do estudo sobre o movimento imigratório da chamada grande imigração, ocorrida no final do século XIX e início do século XX, e a colonização ucraniana no Paraná, de forma especial, em Prudentópolis. No trabalho, analisa-se se há manutenção da cultura ucraniana local e como os direitos linguísticos do grupo étnico são garantidos.

Assim, a pesquisa de Kutzmy (2017) busca averiguar se existem ações que reverberaram a cultura e a identidade étnica no município de Prudentópolis, consideradas as propostas educacionais para atender as demandas do pluri/multiculturalismo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, no artigo 78.

Kutzmy (2017) denomina os colégios pesquisados como colégio A e colégio B, em que o colégio A é o único da rede estadual de ensino do Paraná a possuir em sua matriz curricular a garantia da língua ucraniana; enquanto colégio B possui a oferta de língua ucraniana em contraturno, através do programa de Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM).

No trabalho, o autor supracitado realiza o mapeamento da descendência étnica das comunidades escolares estudadas, de questões referentes ao uso da língua ucraniana nas comunidades escolares e nas comunidades em que residem, no intuito de identificar a importância do ensino dessa língua nas comunidades.

A pesquisa abarca temas como o bilinguismo escolar, o hibridismo, a cultura, a identidade e o movimento imigratório. Ainda, apresenta dados que revelam o desejo das comunidades escolares pela garantia do ensino da língua ucraniana no contexto escolar, na perspectiva de preservar e reverberar a cultura ucraniana local.

A dissertação de Kutzmy (2017) revela que a cultura local não pode ser considerada como pura, mas fruto de processos de hibridismos, sendo que os resultados a que chegou, apontam para a fragilidade das leis educacionais voltadas aos grupos étnicos e deficiência das políticas públicas.

5.4.2 Exploração do Material

5.4.2.1 Categorização

5.4.2.1.1 Concepção de língua

Português (língua majoritária) na escola e ucraniano (falantes da língua materna).

5.4.2.1.2 Concepção de bilinguismo

Exposição direta de duas línguas, ucraniano principalmente no seio familiar e comunitário, e no espaço escolar para aqueles que ingressam como monolíngues, tornam-se bilíngues devido à exposição da Língua Portuguesa.

Para que seja possível compreender tal afirmação e concebê-la como regra, de acordo com Baker (2014, p. 14), “é necessário que tanto os indivíduos bilíngues quanto os monolíngues tenham consciência do significado do que é o bilinguismo e da relevância social e individual que tal questão representa”.

5.4.2.1.3 Metodologia de Ensino

As línguas utilizadas em sala de aula muitas vezes se mesclam, assim como a descendência dos estudantes, entre o ucraniano e o polonês.

No entanto, o estudo revela que mesmo em comunidades mais tradicionais, a globalização tem influenciado na perspectiva do uso de línguas. Fica claro que alguns alunos, mesmo descendentes de ucranianos, têm a preferência pelo uso e o ensino de línguas com mais prestígio social, como é o caso das línguas inglesa e espanhola, dado ao fato que essas são facilmente encontradas em concursos e em outros contextos.

Tal fator imprime uma característica “tendenciosa” ao falso monolinguismo brasileiro. No estudo não se observam ações educativas que visem à manutenção da cultura local, ignorando as diferenças encontradas em salas de aulas, o bi-multiculturalismo não é reconhecido nas escolas municipais.

5.4.3 Interpretação dos resultados obtidos

Com a apreciação dos dados catalogados, observa-se que, segundo Kutzmy (2017), o ambiente escolar é propício para a promoção do hibridismo cultural, e ainda, que as culturas não são puras, mas sofreram e sofrem mesclas ao longo dos anos, chegando a um ponto em que indivíduos se identificam com várias culturas.

As informações coletadas por Kutzmy (2017) em seu estudo revelam que as escolas de Prudentópolis apresentam uma singularidade, na qual cada ambiente escolar é único, revelando a complexidade de falar sobre as escolas dessa cidade, marcada principalmente pela imigração eslava (ucranianos e poloneses).

A língua ucraniana, no contexto prudentopolitano, pode ser entendida como um artefato identificador que define a identidade cultural e étnica dos sujeitos que a ela pertencem. O uso dessa língua em Prudentópolis indica, de certa forma, o pertencimento ao grupo. Justamente por isso,

usar uma determinada língua ao invés de outra é comportar-se de uma forma ao invés de outra. Tanto a linguagem quanto as línguas específicas podem ser encaradas como comportamento, ou atividade, parcialmente observável como comportamento linguístico, não só pelos participantes-observados (isto é, falantes e ouvintes na medida em que restringimos nossa atenção à língua falada) mas também por observadores que naquele momento não estão envolvidos neste comportamento caracteristicamente interativo e comunicativo (LYONS, 1981, p. 22).

Apesar dos esforços de entidades religiosas e das próprias comunidades ucranianas locais para reverberar a cultura, a língua e a identidade étnica ucraniana, o grupo étnico

ucraniano de Prudentópolis percebe que aos poucos a cultura vem sofrendo um processo de diáspora, tanto natural quanto pela falta de investimentos materiais e imateriais, bem como das políticas educacionais e pedagógicas.

A identidade cultural “aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177). Ou seja, cada grupo partilha uma cultura e esta se baseia em elementos fundamentais que particularizam cada um como diferente no mundo social. Nesse caso, convém lembrar que a cultura é o conjunto composto complexamente por representações de juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmite no interior de uma comunidade. A identidade cultural é a consolidação dos sentimentos e valores que são interiorizados pelos sujeitos sociais como manifestações significativas que traduzem o mundo ao indivíduo sob uma ideia muito peculiar ao grupo de origem.

Outro fenômeno facilmente notado nessas comunidades escolares é o hibridismo cultural e linguístico, processos inevitáveis, pois essas comunidades não vivem isoladas do resto da humanidade, mas encontra-se em um intercâmbio comunicacional constante, criando um movimento cultural e da identidade.

Hall nesse sentido acredita que

possuir uma identidade cultural é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de tradição, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade” (HALL, 2011, p. 29).

Notadamente, o estudo de Kutzmy (2017) demonstra que a educação do campo apresenta, no cenário evidenciado, uma vigorosa correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas apreciadas, haja vista que “é a realização, para cada pessoa, de uma determinada cultura abstratamente considerada. Assim, essa identificação cultural [...] está intimamente ligada aos hábitos, crenças, atividades artísticas, relações parentais e sociais do meio restrito em que o indivíduo está inserido” (MATEUS, 2001, p. 19).

Em tempos de múltiplas diversidades, é nesse sentido que a linguagem acaba assumindo um valor muito importante na vida das pessoas. Junto a isso, “a necessidade de compreender a língua, cultura, identidade se faz cada vez mais pertinente” (MOITA-LOPEZ, 1996, p. 78).

Compreende-se que a investigação realizada por Kutzmy (2017) aponta que os sujeitos utilizam diferentes línguas no ambiente escolar, conferindo a sua identificação

cultural na sociedade em qual está inserido, ainda que sofrendo intercorrências que atuam muitas vezes “reduzindo o outro à uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (TAYLOR, 1998, p. 45).

5.5 ANÁLISE 5 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E MULTILINGUISMO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO PARANÁ

A quinta e última análise foi constituída a partir do documento de dissertação da pesquisadora Vanessa Makohin Costa Rosa, defendido no ano de 2017, a partir de pesquisa realizada na área rural da cidade de Prudentópolis/PR. O trabalho seguiu os passos detalhados pela autora Bardin (2011), ao defender e propor um particionamento bastante didático para o arranjo das pesquisas científicas.

5.5.1 Pré-análise

A pesquisa de Vanessa Makohin Costa Rosa (2017) teve como contexto quatro localidades da área rural de Prudentópolis/PR, que são conhecidas pela descendência dos moradores, relativamente ligados aos imigrantes eslavos (ucranianos e poloneses). Os participantes da pesquisa ainda na contemporaneidade utilizam das línguas maternas para as interações dentro da comunidade, e com isso, muitas crianças têm essas línguas como língua materna.

O foco do estudo é o uso linguístico das crianças e das professoras no contexto escolar, entendendo que ele constitui políticas linguísticas pontuais, que por sua vez são norteadas por ideologias linguísticas. Essa população, através do uso linguístico, apropriase e (re)significa políticas linguísticas oficiais.

Dessa forma, Rosa (2017) estabelece como objetivos principais da pesquisa, investigar as políticas linguísticas nas interações realizadas nas comunidades e nas duas escolas multisseriadas em que esses alunos estudam, bem como analisar as políticas construídas por esses sujeitos nas ações relativas ao contexto escolar, e refletir como as suas ideologias linguísticas constituem e são constituídas pelas políticas linguísticas produzidas nessas ações, investigando como a escola trabalha com esses alunos, focalizando as línguas usadas no contexto escolar.

Para atender a esses objetivos, Rosa (2017) realizou uma pesquisa etnográfica, com observações de aulas e do contexto escolar de modo mais amplo, anotações em diário de campo, gravações de aulas e entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas e com os pais dos estudantes.

As análises dos dados gerados indicam que os sujeitos dessas comunidades produzem políticas linguísticas relacionadas às línguas eslavas e também à língua portuguesa faladas neste contexto, demarcando fronteiras linguísticas e promovendo legitimação e deslegitimação dessas línguas.

No que se refere ao processo escolar, percebe-se que, na escola analisada, os sujeitos promovem uma política de pedagogia culturalmente sensível, de modo que a professora não só permite o uso das línguas maternas por seus alunos, como também utiliza essas línguas nas interações em sala de aula. No entanto, em assuntos relacionados ao conteúdo do livro didático, que envolvem a escrita e a leitura, a Língua Portuguesa é a que predomina.

A pesquisa de Rosa (2017) possibilita a compreensão de que os sujeitos promovem políticas linguísticas pontuais, as quais dialogam com as políticas oficiais e orientam e são orientadas por ideologias linguísticas.

5.5.2 Exploração do material

5.5.2.1 Categorização

5.5.2.1.1 Concepção de língua

A concepção de língua no quinto documento analisado traz a separação e distinção das línguas enquanto língua materna a língua ucraniana, e enquanto obtida na escola a língua portuguesa. Assim, a grande maioria dos sujeitos da referida pesquisa apresenta como primeira língua a ucraniana, mas a partir do momento em que ingressam na escola aprendem gradativamente a língua portuguesa.

Portanto, o estudo de Rosa (2017) aponta que parte significativa do processo de aprendizagem da língua portuguesa nas comunidades multilíngues de Prudentópolis, muitas vezes ocorre na escola.

Nesse viés, é possível constatar que a diferenciação da língua materna com a língua portuguesa não se dá apenas pelo sotaque ou pela forma com que ela foi adquirida. Mas sim,

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

5.5.2.1.2 Concepção de bilinguismo

Nas comunidades rurais em algumas escolas, o bilinguismo ucraniano/português é bastante presente, nesse caso, com o uso do ucraniano inclusive nas interações dentro da sala de aula.

Assim, pode-se dizer também que, como aponta Moore (2016, p. 16) “todos nós falamos um dialeto e temos sotaque, pois todo falante tem diversos estilos de fala que se moldam de acordo com a situação”. Se considerar que o bilinguismo tenha se apresentado cada vez mais em “bilíngues equilibrados”, esses mesmos indivíduos também podem ser considerados “bilíngues desequilibrados”, porém em outros pares de línguas. Por esse viés, a alternância entre as variações linguísticas é inerente à condição do sujeito falante tanto social quanto individualmente (MOORE, 2016).

Entretanto, no estudo de Rosa (2017) na área urbana do município delimitado, a língua falada é apenas a língua portuguesa, haja vista que, “o uso exclusivo dessa língua pode estar relacionado ao fato de que, na cidade, a escola estar sob ação mais intensa da ideologia do monolinguismo” (CARDOSO, 2016, p. 3).

Em contrapartida, nas escolas rurais, no estudo de Rosa (2017), essa ideologia era confrontada ou enfraquecida perante tamanho cenário bilingue latente entre os seus pares.

5.5.2.1.3 Metodologia de ensino

Rosa (2017) teve em sua pesquisa uma turma multisseriada, formada por quatro séries em um mesmo ambiente, mas separada através de “linhas imaginárias”, como designadas pela autora. A interação entre professor e aluno se configura num bi-multilinguismo, o qual está relacionado ao bi-multilinguismo na comunidade.

Nas interações da professora com os alunos, as línguas maternas são usadas concomitantemente com a língua portuguesa. É importante destacar que tornar-se bilíngue, seja na infância ou na fase adulta, afeta toda a vida dos indivíduos, bem como a vida de seus

familiares e amigos (BAKER, 2014). O bilinguismo, enquanto fenômeno linguístico e altamente recorrente, interfere diretamente na identidade dos sujeitos, afetando seus relacionamentos, escola, cultura, viagem e pensamento (BAKER, 2014).

Vale observar que, ao falar a professora usa especialmente a língua ucraniana. Nota-se que, em um mesmo enunciado, a língua portuguesa e a língua ucraniana são usadas conjuntamente, assim podendo ressaltar a hibridação de formas linguísticas que podem ser denominadas de práticas translíngues.

Durante a utilização do material didático, a professora usa somente a língua portuguesa para trabalhar com os alunos. De modo que esse uso seja assim realizado porque a língua que passa a orientar a interação é a língua do texto escrito. Pode-se observar aqui a força da escrita, especialmente no que se refere ao material didático. E como os estudantes leem o livro, as respostas deles são em língua portuguesa também.

Além disto, é importante observar que esse uso foi feito com alunos do segundo ano, ou seja, com estudantes que em tese, teriam já maior domínio da língua portuguesa que as crianças do pré e primeiro ano.

Nesse momento cabe a colaboração de Moore (2006, p. 36), quando se remete à questão de que “monolíngues também podem acessar duas ou mais culturas, a partir de diferentes bairros, comunidades ou países, no entanto, o indivíduo bilíngue tem a vantagem de poder penetrar verdadeiramente em duas ou mais línguas e culturas”.

Sendo assim, a ideologia do monolinguismo é confrontada pelos alunos e pela professora, e é significativa a sua utilização em momentos de verificações individuais das atividades, nas quais as interações são com cada aluno individualmente.

5.5.3 Interpretação dos resultados obtidos

Com o estudo foi possível perceber que as línguas agregam valores aos falantes, e o contexto histórico e social em que elas são usadas produz diversos significados e valores para os sujeitos.

Assim, os falantes considerados na pesquisa de Vanessa Makohin Costa Rosa demonstram agregar valores diferentes para a língua praticada em distintas circunstâncias, tais quais na escola, na igreja, no dia a dia, no comércio e em casa.

Percebe-se o fato de que, num contexto comunitário plurilinguístico, muitas palavras da língua portuguesa são “hibridizadas” com elementos da língua ucraniana para, talvez, ocasionar a aproximação dessas palavras.

Evidentemente, vários dos sujeitos investigados trazem a língua que falam bastante combinadas, de modo que esta mescla é aceita e validada pelos falantes. Para explicar a importância e o papel da língua materna na determinação de como o ator social pensa e apreende o mundo, Saussure, (2006, p. 27) destaca que “devemos tomá-la globalmente como um fenômeno social, ou institucional que, em si mesmo, é puramente abstrato. Isso porque a língua não apresenta uma existência física, mas que, em determinadas ocasiões, é atualizada no comportamento linguístico”. É através dessa perspectiva que as línguas naturais se distinguem e contrastam entre si.

Por isso, ainda se observaram diversas ideologias linguísticas em relação às línguas faladas pelos mesmos sujeitos participantes da pesquisa de Rosa (2017), algumas delas mencionadas como a ideologia da padronização e do monolinguismo.

Compreende-se, portanto, que as ideologias linguísticas estão intimamente ligadas às políticas linguísticas, embora não haja menção específica para tal fator, ainda assim constata-se que são de fato interconectadas através de uma relação construída a partir de uma reflexão sob a forma de diálogo.

Dessa forma, houve a verificação de que no cenário educacional do campo constante no estudo de Rosa, há correlação com a identidade cultural das comunidades camponesas apreciadas pelo mesmo estudo.

Nesse contexto, o trabalho ainda foi analisado quanto à utilização das diferentes línguas na escola por todos os sujeitos que a representam, fomentando também a constatação de que a pesquisa de Rosa (2017) se reporta amplamente aos papéis assignados às línguas do contexto na escola e na comunidade.

No quadro a seguir, realiza-se uma comparação entre os textos analisados, no que diz respeito a seus objetivos, conclusões e exposição das relações entre língua, cultura e práticas linguístico-culturais.

(Continua)

Quadro 2: comparativo entre textos analisados

Documento/Ano	Principais objetivos	Principais conclusões	Relações entre língua, cultura e práticas linguísticas
1/ 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar quais as línguas e em que situações estas são utilizadas na comunidade ucraniana de Itapará; - levantar e descrever alguns aspectos culturais ucranianos de conservação da própria língua; - analisar as políticas linguísticas e o paradoxo entre a existência de políticas dessa natureza e o uso intenso da língua ucraniana na região. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conservação dos elementos culturais é uma marca do povo ucraniano; - igreja assume papel relevante na preservação da língua e outros elementos culturais ucranianos, assim como o ambiente familiar das comunidades ucranianas; - confronto das políticas linguísticas e dos direitos relacionados à língua e cultura minoritárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - A igreja faz parte da vida dos ucranianos e descendentes e, por isso, é um fator importante na conservação dos elementos culturais, entre eles, a língua ucraniana; - a valorização da língua e cultura locais é o centro das discussões para a preservação do patrimônio cultural; - todos os grupos sociais devem ter o direito de identificar-se com uma ou mais línguas, bem como o reconhecimento e respeito desta identidade pelos outros indivíduos.
2/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar como a professora desenvolvia o processo de alfabetização, em língua portuguesa, frente a um grupo de alunos predominantemente bilíngues; - analisar como se dava a interlocução nesse processo de alfabetização e que sentido as crianças atribuíam à alfabetização em língua portuguesa; - investigar os modos de constituição dos alfabetizandos, falantes/ ouvintes, aprendizes da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A desqualificação da língua falada nas comunidades de fala bilíngues constitui um desafio para educadores-formadores, diante da eminente emergência de praticarmos as políticas de linguagem e de inclusão previstas na legislação, embora não haja clareza suficiente sobre o assunto, no meio escolar; - a comunidade tem características próprias decorrentes da formação da sociedade brasileira. Existem, no país, discrepâncias sociais, ligadas ao status das minorias, e uma diversidade cultural marcada pelo intenso processo de imigração que marca nossa história. 	<ul style="list-style-type: none"> - A transculturalidade e características que a constituem precisa de uma escola que assegure às crianças a apropriação da língua portuguesa sem, para isso, gerar apagamento dos conhecimentos da sua língua oral materna ucraniana.
3/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o espaço sócio-político das práticas linguísticas que envolvem o uso da língua ucraniana na escola; - descobrir como os alunos, os professores e funcionários mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana nas práticas de linguagem na escola; - averiguar que valores são associados às práticas linguísticas em língua ucraniana na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas linguísticas e políticas linguísticas na escola têm diferentes ideologias em tensão; - valores das línguas, o ucraniano tem valor de prática social de interação e vida na comunidade; - espaço sócio-político da língua ucraniana na escola é construído por uma proposta pedagógica monolíngue e, por outro, pelas práticas linguísticas, valores das línguas, ideologias e gerenciamentos linguísticos locais das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - as práticas linguísticas na escola produzem políticas linguísticas locais que ora tendem para o monolinguismo ora para o multilinguismo, subjacente a essas práticas há ideologias linguísticas.

(Conclusão)

Documento/Ano	Principais objetivos	Principais conclusões	Relações entre língua, cultura e práticas linguísticas
4/2017	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a hibridização cultural linguística e o papel da educação na constituição da identidade das comunidades estudadas; - investigar o que está sendo realizado para preservar as culturas no município de Prudentópolis, consideradas as propostas educacionais para atender ou não às demandas do pluri/multiculturalismo; - identificar a relação escola/comunidade, quanto aos aspectos linguísticos, culturais e de identidade de descendentes de ucranianos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O ambiente escolar é propício para a promoção do hibridismo cultural, e ainda, que as culturas não são puras, mas sofreram mesclas ao longo dos anos, chegando a um ponto em que indivíduos se identificam com várias culturas; - a língua ucraniana, no contexto prudentopolitano, pode ser entendida como um artefato identificador que define a identidade cultural e étnica dos sujeitos que a ela pertencem; - nas comunidades escolares ocorre o hibridismo cultural e linguístico, pois se encontram em um intercâmbio comunicacional constante, criando um movimento cultural e de identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mescla linguística e étnica em Prudentópolis, apontando que isso é algo muito presente até mesmo em comunidades mais tradicionais; - apesar dos esforços da comunidade étnica local, estas caminham para a “diáspora” da língua, identidade e cultura, em ritmo cada vez mais acelerado; - a língua ucraniana no espaço religioso sofreu a cristalização, principalmente nas celebrações religiosas; - a manutenção e preservação dessa língua sempre se deu por meio de instituições religiosas.
5/2017	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar como a escola trabalha com seus alunos, focalizando como a(s) língua(s) é/são tratada(s) em contexto escolar; - analisar as interações construídas pelos sujeitos (professores e alunos), focalizando as ações relativas às línguas no contexto escolar; - identificar as ideologias linguísticas dos falantes sobre as línguas presentes/usadas no seu contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi possível perceber as interações de línguas imigrantes e portuguesa em contexto de letramentos em turma multisseriada. Essas interações demonstram que os participantes da pesquisa constituem e são constituídos por políticas linguísticas, as quais dialogam com ideologias linguísticas; - os moradores das comunidades produzem e (re)produzem políticas linguísticas; - os sujeitos demarcam fronteiras linguísticas quando reproduzem as ideologias linguísticas de quais línguas são permitidas nos ambientes frequentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Línguas ucranianas nas comunidades rurais, mas na área urbana a língua majoritária é a portuguesa; - a língua ucraniana é uma questão de aproximação aos costumes e tradições religiosas deste povo, mais especificamente à religião católica de rito ucraniano, a igreja (re)produz políticas linguísticas e ideologias linguísticas; - pedagogia culturalmente sensível: movimento que possibilita a inserção das línguas faladas nas comunidades em interações em sala de aula, que se contrapõe à ideologia linguística do ensino monolíngue.

Fonte: Autora, 2021.

O quadro acima evidencia os principais aspectos das pesquisas analisadas nesta dissertação. De maneira geral, percebe-se nelas o foco dado à conservação linguístico-cultural, aos paradoxos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em contexto bilíngue e multicultural, e às peculiaridades interlocutivas dessas comunidades. A seguir, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo fundamental investigar e analisar textos acadêmicos que versam sobre as práticas linguísticas comunitárias presentes em contexto escolar bi/multilíngue, em algumas comunidades e escolas do campo do Sudeste do Paraná.

Praticamente a totalidade dos cinco estudos apontou para a necessidade de melhoria e qualificação das práticas de ensino quando exercidas em contexto de imigração, isto é, com sujeitos (estudantes) ativos compondo a esfera educacional localizada na região Sudeste do Paraná.

Os estudos analisados se igualam quanto a um de seus resultados, que diz respeito à necessidade latente da preparação e organização docente, de modo amplo e eficiente, reverberando em práticas de acolhimento ao público discente presente em tal contexto, bem como a efetiva percepção e entendimento de cada entorno contextual e comunitário que se apresenta nas escolas e classes educacionais, já que o bilinguismo e o multilinguismo são percebidos a todo momento nas salas de aula, fora delas e nas comunidades.

Assim, no entorno das salas de aula, as práticas linguísticas multilíngues que envolvem o uso do ucraniano são mais recorrentes, principalmente entre alguns interlocutores, como funcionários que costumam manter conversas em ucraniano. Também, alguns professores – principalmente os professores que têm alguma relação com a religião católica –, os alunos em seus próprios círculos e outros sujeitos escolares e membros das comunidades.

Portanto, é possível afirmar que o bilinguismo é um fenômeno pouco compreendido, seja por parte de falantes bilíngues – professores, alunos e demais sujeitos escolares – ou monolíngues. O bilinguismo é um fenômeno bastante vasto e presente na vida de muitas pessoas. Tal conceito está diretamente voltado às questões sociais que atingem vários sujeitos, podendo inclusive reprimir indivíduos que têm ou podem ter seu(s) idioma(s) rotulado(s) de estigma e desprestígio, prejudicando assim toda e qualquer minoria linguística, assim como todo indivíduo que dispõe de uma variedade linguística desprestigiada socialmente.

O espaço sócio-político da língua ucraniana nas escolas e comunidades é construído, de um lado, por uma proposta pedagógica monolíngue e, por outro, pelas práticas linguísticas, valores das línguas, ideologias e gerenciamento linguísticos locais das pessoas. Essas práticas produzem políticas linguísticas locais que ora tendem para o monolinguismo ora para o multilinguismo, de modo que subentendido a essas práticas existem ideologias

linguísticas. Há nas escolas práticas linguísticas que produzem políticas para o monolinguismo, e subjacentes a elas também há ideologias do monolinguismo e a ideologia da homogeneidade linguística da língua oficial (Português). Algumas práticas demarcam fronteiras linguísticas quando reproduzem as ideologias linguísticas de quais línguas são permitidas nos ambientes frequentados.

Além do valor simbólico para o pertencimento, a língua ucraniana tem outros valores como a sua associação às práticas religiosas da igreja católica do rito ucraniano, expressando um valor religioso. Foi possível compreender que a igreja é de suma importância para a manutenção da língua ucraniana e para a criação de uma identidade de grupo.

Por isso, com esta pesquisa foi possível verificar que as línguas agregam valores aos falantes, e o contexto histórico e social em que essas línguas são usadas representam diversos significados e valores para os sujeitos. Os falantes agregam valores diferentes para a língua da escola, da igreja, do dia a dia, do comércio, da casa, enfim, da comunidade.

Acredita-se que, para muitos professores, limitados pela falta de conhecimento não tendo curso superior direcionado especificamente a realidade de bilinguismo ou de multilinguismo, existe uma emergência de capacitações constantes voltadas as políticas de linguagem e de inclusão previstas em lei. É a forma de assegurarmos a sobrevivência das línguas e da cultura das populações de imigração existentes não apenas no Paraná, mas em todo o território nacional, e de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem justo e democrático.

Para isso, a posição dos educadores não será apenas de ordem técnica, mas, sobretudo, ideológica, pedagógica e afinada com as necessidades das comunidades que, por sua vez, formam as massas minoritárias. A construção da identidade é ideológica e exige de cada pessoa/educador o comprometimento individual e coletivo no empreendimento das ações educativas. O esforço para repensar a constituição da identidade de alunos e professores é uma resposta ideológica a uma situação existente e dominante na escola brasileira.

A diversidade de línguas existentes no Brasil demanda a necessidade de ampliação do número de escolas que venham a atender as populações com características bi-multilíngues.

Com esta pesquisa, buscou-se contribuir na discussão e implantação de política pública que tenha como meta a formação de professores e a educação de alunos bi-multilíngues, pois negar a língua, a cultura e os valores de povos que contribuíram para a constituição do estado do Paraná é negar-lhes a cidadania. Pensar escolas com proposta

pedagógica diferenciada e oficial, proveniente do Estado, em termos de políticas linguísticas oficiais, significaria ter que considerar os valores associados à língua ucraniana nesse contexto, as práticas linguísticas e as ideologias linguísticas.

Além da constante capacitação docente, também seria pertinente o ajuste das políticas públicas educacionais voltadas à população de descendentes de imigrantes, para assim promover o incentivo governamental de pesquisas e estudos acadêmicos que colocassem em prática a “pedagogia culturalmente sensível” defendida por Rosa (2017), que se contrapõe à ideologia linguística do ensino monolíngue, possibilitando a inserção das línguas faladas nas comunidades em interações em sala de aula professor-aluno, notadamente na condução de todas as aulas.

Não restam dúvidas de que as diferentes línguas e culturas convivem em um mesmo espaço em perfeita normalidade. Não foi possível neste trabalho observar diretamente as ações educativas e as interações entre os sujeitos escolares e da comunidade, em virtude da limitação imposta pela pandemia, a qual não permitiu o estudo *in loco*.

A temática estudada na presente pesquisa se abre, podendo ramificar-se para várias outras novas pesquisas sobre a questão cultural e de identidade dos povos descendentes de imigrantes, em suas manutenções e valorações identitárias frente aos usos linguísticos das comunidades escolares. Acredita-se que esse trabalho não deverá finalizar aqui, mas deverá ser o ponto de partida para novas discussões acerca do tema, que de certa forma se apresenta suscetível às múltiplas interações culturais que impactam com as práticas de manutenção cultural.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verrina. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, n. 1 (3), p. 83-93, 2004.
- ANDREAZZA, Maria Luíza. **Paraíso das delícias: estudo de um grupo imigrante ucraniano (1895-1995)**. 1996. 392 p. Tese (Cursos de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- ANDREAZZA, Maria Luíza; NADALIN, Sérgio Odilon. O cenário da colonização no Brasil Meridional e a família imigrante. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. Campinas/SP, n. 11, 1999.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais** / Maria Isabel Antunes- Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, [organizadoras]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BAKER, C.; PRYS J. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual**. Matters, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail.: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In: POUIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2a ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo-Reconstituindo território e a identidade camponesa. *In: JESINE*. Edineide; Educação e movimentos sociais. Campinas, SP. **Alínea**, 2007. p. 169-189.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 37 ed.

BILAC, O. (1916) "A língua portuguesa". *In: Últimas conferências e discursos*. São Paulo: Livraria Francisco Alves. 1927.

BILINGUISMO. *In: Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bilinguismo/> Acesso em: 27 nov. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORUSZENKO, Oksana. A Imigração Ucraniana no Paraná. 1969. *In: Colonização e Imigração*. Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. ANPUH. Organizado pelo Prof. Eurípedes Simões de Paula. São Paulo: **Coleção de Revista de História**.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANCO, Maria do Carmo Castelo. Multiculturas e interlinguagens: aspectos. *In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD 2. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> Acesso em: 27 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística.** 4ª ed. São Paulo, SP, Editora Scipione, 1994.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> Acesso em: 17 mai. 2021

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, **Seminário Estadual da Educação do Campo**, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004; Momento Atual da Educação do Campo, do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo.* CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012

CARDOSO, M. O Brasil e suas muitas línguas. **Plataforma do Letramento.** Disponível em: <http://eipol.org/?s=Plataforma+do+Letramento%3A+O+Brasil+e+suas+muitas+l%C3%A9guas> , 2016.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. V. 15. São Paulo: 1999 (385-417). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015 Acesso em: 20 jul. 2020

CORACINI, M. J. **A celebração do outro.** Campinas: 2007, Mercado de Letras.

COSERIU, Eugénio. Sistema, norma e fala. *In: VI Congresso Internacional de Linguistas: Introdução aos estudos linguísticos.* Coimbra: Almedina, 1959/1960. p. 1-30. Disponível em: <http://www.roling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu26.pdf> Acesso em: 27 dez. 2021.

COSTA, Lourenço Resende da. **A prática da língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná: preservação da identidade e das fronteiras étnicas (1940-2018)**. Curitiba, 2019. Tese (Doutorado em História) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

COSTA, Lourenço Resende da. Do monolinguismo à diglossia: a língua ucraniana em Prudentópolis-Pr ao longo do século XX. **Rev. Fronteiras & Debates**. v. 7, n. 1 (2020)

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. Compétence Plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires, (Version révisée). Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2009, Conseil de l'Europe.

COSTENARO, Eliane Crestiane Lupepsa. **Para a dona de casa: comida e identidade entre descendentes de ucranianos em Prudentópolis/ Pr, 1963- 1976**. 2013. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-Pr.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Ed. EDUSC, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

DICIO. **Dicionário online de Português**. 2009 – 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lingua/> Acesso em: 22 jun. 2020

DUARTE, Sirlene. A noção de norma linguística segundo Eugênio Coseriu. Linguagem: estudos e pesquisas. v. 2-3. **Catalão**, p. 155-164, 2001.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, C. Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenômeno migratório. **Diacrítica**, v. 31, n. 3, p. 237-250, 2017.

FONTÃO, Manuel Fonseca. Multiculturalismo e Plurilinguismo. *In: Quiosque das letras*, 2011, disponível em: www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo. Acesso em: 26 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRITZEN, Maristela P. **Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil**. UNICAMP, Instituto de Linguagem – IEL - Campinas, SP: [s.n.] Tese de Doutorado. 2007.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 1-19, 2016.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In: Revista de Administração de Empresas*, v. 35 n.2 Mar/Abril 1995, p.57-63. Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais, *In: Revista de Administração de Empresas*, v. 35 n.3 Mai/Jun. 1995b, p. 20-29.

GOMES, Maria Lucia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2001. 2ª ed.

GONÇALVES, Maria de Lurdes; ANDRADE, Ana Isabel. **Disponibilidades e auto implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo**. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007, disponível em: www.plurilinguismo.pdf Acesso em: 04 abr. 2021.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Revista UFG*, v. 10, n. 5, p. 163-176, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. de Adelaine La Guardia Rezende *et.al.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HAMEL, Reiner Enrique; SIERRA, M. T. Diglossia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. *In: Boletín de Antropología Americana*. México, nº 8: 89-100. 1983.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAURESKO, Cecilia; VILAS BOAS, Marquiana de Freitas; GOMES, Emerson de Souza. A relação entre a paisagem e o território ucraino-brasileiro no município de Prudentópolis, Paraná. **Ambiência Guarapuava (PR)** v.12 n.4 p. 955 - 1014 Set./Dez. 2016

JACUMASSO, Tadinei Daniel. **Diversidade linguística, cultural e políticas linguísticas: estudo de uma comunidade ucraniana de Irati/PR**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). 146 f. Cascavel-PR, 2009.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, C. Molina. Por uma Educação Básica do Campo – texto base. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999, **Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 1**.

KUTZMY, Sergio Luiz. **Cultura híbrida e ensino: vozes de alunos e professores acerca da constituição da identidade multicultural/multilinguística de descendentes de Ucranianos em Prudentópolis – PR**. Dissertação (mestrado) - Irati, 2017.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 23.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LEMKE, Cibele Krause. Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação. São Paulo, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. Linguagem. *In*: LUCHESI, Dante. A transmissão linguística irregular na formação do português brasileiro (Org.). **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara/ Koogan, 1981. p. 15-41.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. *In*: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. London ; New York : Routledge, 2000.

MAGALHÃES, Maria Aparecida Caltabiano. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011. Volume 1.

MALCON, Cristina Feldens. **Ensino de língua portuguesa : desafios e encantamentos**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. PUCRS, 2006. Porto Alegre, 2006. 94 f. MARCUSCHI, Luiz, Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATEUS, Maria Helena Mira. Se a língua é um fator de identificação cultural, como se compreende que uma língua viva em diferentes culturas? Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateusquando_uma_lingua_vive.pdf Acesso em: 21 nov. 2021.

MENDES, Júlia Costa. Ideologias linguísticas e bilinguismo: o que é ser bilíngue para monolíngues, para bilíngues leigos e para profissionais bilíngues da área de Letras. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. 84f.

MOITA-LOPES, Luis Paulo. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Editions Didier, 2006.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **Revista Centro de Educação**, v.33, nº 1, jan/abr 2008.

MUSK, N. 2006. **Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh: a study of language policy and the language practices of young people in bilingual education**. Linköping, Department of Language and Culture, Linköping University, 457 p.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

PAREJA, Cleide J. M. **Leitura e escrita na era digital**. Curitiba: Editora Fael, 2013.

PAULA, Maria Helena. **Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano**. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?**

Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, Vanessa Makohin Costa. **Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná**. Dissertação (mestrado) Estudos da linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SANTOS, Veraluci Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SANTOS, Alessandra de Souza. Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. Tese (Doutorado - Universidade de Brasília Brasília) Brasília, 2012. 144f.

SANTOS, Ivonete da Silva. **A identidade linguística brasileira em contato com o Português europeu: a variação léxico-cultural**. Dissertação (mestrado -Universidade Estadual de Goiás). Catalão, 2018.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos. NEVES, Márcia Luzia C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando, Caderno Temático IV** Nº6, V.1, Ano III (2012), p.1-10, Set Dez. Disponível: <http://www.scielo.br> Acesso em: 12 abr. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. *In: Cadernos temáticos: educação do campo*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016. Maringá, 2016. 271 f.

SENNA, L. A. G. **Formação Docente e Educação Inclusiva**. Cadernos de Pesquisa. vol.38 no. 133. São Paulo. Jan/abril 2008.

SILVA, Délcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar Brasileira e seus pressupostos de aprendizagem**. 2002. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm Acesso em: 15 jun. 2020

SILVA, Ferreira da G. Sociedade Multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação [online]** 2004, XXVII (setembro-dezembro) Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805402> Acesso em: 20 jul. 2020

SIMIONATO, Marta Maria. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012. 291p.

SMAHA, Édina; PENKAL, Loremi Loregian. Desmistificando o monolinguismo no Brasil: a língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná. **Slovo – Revista de Estudos em Eslavística**. V.1, N.1, Jul. – Dez 2018

SOUZA, Alberto B. **Metodologias de Educação: o método multilinguista**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/multilinguismo> Acesso em: 01 abr. 2021.

STORNIOLO, Juliana Pereira de Albuquerque. **A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento durante a formação inicial de professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, Piracicaba; SP, 2006.

TAMANINI, Paulo Augusto. **A prece ucraniana na pressa da cidade: as renegociações das práticas religiosas ucranianas nos espaços da cidade de Curitiba a partir de 1960**. Curitiba: CRV, 2017.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TAYLOR, Charles. (Org.). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TIMBANE, A. A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários, **Artifícios. Revista do Difere**, v. 4, n. 7, jun/2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A complexidade da língua, as muitas teorias linguísticas e o ensino. *In*: BASTOS, Neuza Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, memória e interseções lusófonas**. São Paulo: EDUC: 2018. p. 201-212.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural - 2002**.

Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO. **Education in a multilingual world. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - 2003**. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 04 mai. 2020.

UNESCO. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2007. Disponível em:

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf Acesso em: 22 jun. 2020.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros. **A pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em:

www.guanis.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf Acesso em: 13 mai. 2021.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

WALSH, Catherine. **Pedagogías deconoliales: prácticas insurgentes de resistir, (re) exisitir y (re) vivir**. Equador: Serie pensameiento decolonial, 2012.

WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.