

**“Português eu só uso na escola e na cidade, o russo para as todas outras coisas”:  
encontros etnográficos com alunos descendentes de russo no sul do Brasil**

Bianca de Campos de Paris  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Maria Inêz Probst Lucena  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo discutir como alunos descendentes de russo (des/re) constroem significados em seus mundos bilíngues, negociando culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em uma escola pública no sul do Brasil. A investigação teve como cenários de pesquisa a Colônia Marechal, uma comunidade localizada no estado do Paraná, formada por russos e seus descendentes, e o Colégio Benjamin, uma instituição da rede pública de ensino frequentado por atores sociais provenientes de diferentes grupos sociais. Nesse cenário plurilíngue e transcultural marcado pelos processos de globalização, buscamos entender como a escola lida com essa superdiversidade (VERTOTEC, 2006) ali presente. Considerando a linguagem como uma prática social e cultural em um mundo translocalizado (PENNYCOOK, 2010), esse estudo insere-se na área da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2010; GARCEZ, 2015; MOITA LOPES, 2006; dentre outros) que dedica-se a estudos de uso da linguagem na complexidade da modernidade recente (MOITA LOPES 2013), visando uma (des)construção de concepções naturalizadas sobre as práticas situadas de linguagem. Também tomamos como base para essa discussão os estudos culturais sobre identidade (HALL, 2011, 2012; MOITA LOPES, 2002, 2010, dentre outros) e, a partir do olhar etnográfico procuramos “mostrar a ecologia das ações de gente de carne e osso” (GARCEZ, 2012), investigando as práticas situadas da comunidade Marechal e de sua cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transculturalidade; Práticas de linguagem; Etnografia.

## **1 INTRODUÇÃO**

Devido as constantes mudanças sociais resultantes do processo de globalização, discutir a “superdiversidade” (VERTOTEC 2006)<sup>1</sup> e as novas configurações de mundo na modernidade recente<sup>2</sup>, buscando entender como a escola aborda as questões decorrentes desses processos tem se tornado um grande desafio para pesquisadores e

---

<sup>1</sup> Expressão cunhada por Vervotec (2006) para explicar como a intensificação dos processos de imigração, novos esquemas de significações foram gerados. Para o autor, a superdiversidade é o resultado da relação de diferentes variáveis, como etnias, países de origem, línguas, culturas, gêneros, idade, entre outros, que modificam a vida das pessoas, ou seja, é a “diversidade da diversidade”.

<sup>2</sup> Utilizamos o termo modernidade recente em consonância com Moita Lopes (2013). Para o autor, o termo modernidade recente “é usado em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e o tempo que vivemos, marcando um novo período da modernidade [...], no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

professores que procuram pensar a complexidade inerente a qualquer sala de aula. Diante desse mundo cada vez mais diaspórico, em que pessoas, línguas e textos apresentam um alto grau de mobilidade (JACQUEMET, 2005), entendemos a relevância de se refletir sobre o papel da educação linguística nas escolas, públicas ou privadas, pois dentro de sala de aula há uma grande mesclagem cultural e linguística que precisa ser (re)pensada em sua complexidade.

Considerando que as salas de aulas de línguas, seja ela língua materna ou língua adicional, são espaços atravessados por múltiplas práticas de linguagens<sup>3</sup>, este trabalho tem por objetivo discutir como alunos descendentes de russos<sup>4</sup> (des/re) constroem significados em seus mundos bilíngues, negociando culturas e identidades nas aulas de língua inglesa em uma escola pública no sul do Brasil. Para tanto fundamentamos nossa discussão nos estudos da Linguística aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2010), mais especificamente na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e nos estudos culturais de Hall (2011, 2012).

Com base nessas correntes epistemológicas procuramos problematizar o caráter ideológico e político da linguagem. O caráter crítico e interdisciplinar das linhas teóricas às quais nos filiamos, juntamente com os preceitos culturais, apontados por Hall nos permitem entender a língua(gem) como prática social e os falantes como legítimos produtores da linguagem. São eles que (des/re)constroem a linguagem em suas interações sociais situadas, nas quais usam as línguas para realizar as atividades em suas comunidades de atuação. Como nos explica Pennycook, “[s]empre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 127)<sup>5</sup>, e essas práticas se relacionam com as questões de poder que estão imbricadas em questões de classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade, etc.

A língua(gem), nessa corrente teórica, é considerada como uma prática performativa, que emerge nas interações sociais e esse modo de compreensão é celebrado por autores que defendem o protagonismo e a agência dos indivíduos em suas ações cotidianas. Nas palavras de Moita Lopes (2008), por exemplo, podemos

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo prática de linguagem em consonância com Pennycook (2010), para o autor o termo se refere a tudo aquilo que acontece por meio da linguagem.

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

<sup>5</sup> No original: “Whenever we practice language [...] we are engaged in a local language practice”.

identificar o reconhecimento da relevância de se conceber a linguagem enquanto performance:

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

Também Pennycook (2010) e Bloomaert evidenciam a propriedade local da linguagem, argumentando que ela carrega significados situados na história e no espaço em que acontecem as práticas que são fundamentadas nos pensamentos locais de seus usuários. E, nesse sentido, como pontua Blommaert (2010) precisamos olhar para essas práticas de linguagem como “[...] recursos reais situados [...] implementados por pessoas reais em contextos reais, e recontextualizado por outras pessoas reais [...]” (BLOMMAERT, 2010, p. 52 )<sup>6</sup>.

Essa localidade da linguagem coloca em questão o uso de múltiplas práticas de linguagem em comunidades bilíngues, como é o caso do contexto investigado nesse trabalho, em que alunos descendentes de russos engajam-se em múltiplas práticas de linguagem dentro e fora do espaço escolar.

Uma vez que a Linguística Aplicada (LA) volta-se aos processos culturais situados, esse campo de estudos nos permite a análise desses processos a partir de como e de onde eles são discursivizados, buscamos refletir sobre o papel dos discursos globais, nacionais e locais com um posicionamento crítico reflexivo, visando à (des)construção das narrativas universais que naturalizam e essencializam os processos sociais e culturais nos quais os atores desta pesquisa estão envolvidos. Nessa direção, considerando a LA por um viés “intercultural, interlinguístico e interdisciplinar” (KUMARADIVELU, 2006, p. 139) e associando-a ao olhar etnográfico, procuramos discutir os modos de vidas dos alunos descendentes de russos em uma comunidade no sul do Brasil.

---

<sup>6</sup> No original: “Consequently, we need to look at resources, actual situated resources as deployed by real people in real contexts, and recontextualized by other real people such as myself.”

## 2 A ETNOGRAFIA NA COLÔNIA MARECHAL<sup>7</sup>

No desenvolvimento da pesquisa, durante o período em campo, o caráter colaborativo do fazer etnográfico permitiu uma visão ampliada da realidade situada da Colônia Marechal uma vez que pesquisadora e participantes passaram a fazer parte de um mesmo espaço, vivenciando assim “tempos compartilhados” (FABIAN, 2006, p.509). Este caráter colaborativo da pesquisa etnográfica proporcionou uma compreensão mais próxima da realidade e incentivou todos os envolvidos na pesquisa a (re)pensar os tensionamentos existentes em seu contexto, possibilitando o dialogo constante. Esse tipo de reflexão conjunta nos parece emergencial em relação ao ensino de línguas em locais marcados por diferentes práticas socioculturais, em decorrência do processo de globalização e de novas e crescentes diásporas que alavancaram os deslocamentos de pessoas, línguas e culturas ao redor do globo. Uma vez que as salas de aulas de línguas, seja ela materna ou adicional, são cenários “superdiversos” (VERVOTEC, 2006) marcados por práticas plurilíngues e transculturais, elas precisam ser (re)pensadas como espaços híbridos, em que os alunos procuram caminhos alternativos para vivenciarem, naquele espaço, novas formas de vida.

Pensando nesses espaços de salas de aulas de línguas, e no caso específico desse trabalho, na sala de aula de língua inglesa, a etnografia nos permitiu desenvolver “olhares circunstanciados” (GARCEZ, 2015, p. 27) a partir dos quais “procuramos mostrar a ecologia das ações de gente de carne e osso” (GARCEZ, 2012), investigando as práticas situadas da comunidade Marechal e de sua cultura.

A comunidade Marechal, situada na zona rural da cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná é constituída por duas colônias, Marechal 2 e Marechal 3. Seus moradores são imigrantes russos e seus descendentes chegaram ao Brasil no ano de 1958. As Colônias Marechal 2 e 3 compartilham das mesmas tradições e costumes, procurando manter vivo o “legado cultural” de seus ancestrais, e para tanto, utilizam vestimentas típicas, cultuam práticas religiosas, provenientes do catolicismo ortodoxo e procuram manter a culinária russa. O principal meio de subsistências das famílias de russos provém da agricultura e pecuária.

As crianças e os adolescentes, descendentes de russos, em idade escolar que moram nas colônias Marechal 2 e 3, frequentam um colégio da rede pública estadual do

---

<sup>7</sup>Todos os nomes utilizados neste trabalho são nomes fictícios. Os usos desses nomes visam à preservação das identidades e da integridade de todos os participantes.

estado do Paraná, que aqui chamaremos de Colégio Benjamin, situado a 15 quilômetros da colônia, na cidade de Ponta Grossa. Eles geralmente têm como primeira língua o russo e são alfabetizados nessa língua por seus pais, sendo que somente perto da idade escolar elas começam a aprender o Português que nesse caso é a língua de escolarização. Os moradores dessas colônias geralmente interrompem seus estudos muito cedo, o que faz com que muitos não chegam a terminar o ensino médio e, conseqüentemente, pouquíssimos chegam a frequentar o ensino superior.

Diante das particularidades apresentadas nas Colônias Marechal 2 e 3, acreditamos que a etnografia, como princípio metodológico, nos permitiria registrar as ações situadas dos participantes e também possibilitaria estabelecer conexões “entre a totalidade e o particular, entre as generalizações e as coisas muito específicas” (FABIAN, 2006, p. 509), visando sempre um processo investigativo reflexivo, aberto e colaborativo. Como argumentam Clemente, Dantas-Whitney e Higgins (2011), metodologicamente, a etnografia permite:

abrir o processo metodológico para o diálogo reflexivo entre os participantes para compartilhar e colaborar no caminho e na medida que a etnografia pode se desenvolver. Esta abertura também envolve formas multi-modais de expressões de todos os atores [sociais]. Isto significa que, em primeiro lugar, a formação etnográfica dessas atividades vai ajudar atores sociais a desenvolverem suas próprias reflexões críticas em suas vidas diárias e, ademais, eles podem usar estas reflexões como formas de empoderamento como uma base para a manifestação de sua própria práxis. (CLEMENTE, DANTAS-WHITNEY E HIGGINS, 2011, p. 80-81)<sup>8</sup>

Considerando que a etnografia é uma metodologia que permite a reflexão e a colaboração na prática situada buscamos, ao longo da pesquisa, construir uma da narrativa etnográfica sob uma perspectiva êmica, desenvolvida, como explica Erickson, “a partir do interesse na vida e perspectivas de pessoas que [têm] pouca ou nenhuma voz na sociedade” (ERICKSON, 1990, p. 86).

---

<sup>8</sup>No original: Metodológicamente, ésta consiste en la apertura del proceso metodológico al diálogo reflexivo entre lós participantes para compartir y colaborar en la forma y extensión en que la etnografía se puede desarrollar. Esta apertura también involucra formas de expresiones multimodales de las actividades de todos os actores. Esta apertura también involucra formas de expresiones multimodales de las actividades de todos los actores. Esto supone que, primero, la formación etnográfica de estas actividades ayudará a que lós actores sociales desarrollen sus propios reflexiones críticas em sus vidas cotidianas y que, ademáis, puedan usar esas reflexiones como formas de empoderamiento que sirvan de base para las expresiones de su própria práxis ( CLEMENTE, DANTAS-WHITNEY E HIGGINS, 2011, p. 80-81)

Entendemos que a importância desse tipo de estudo realizado no espaço escolar consiste em “perceber, compreender e registrar [...] situações, [...] encontros entre pessoas, em que o ensino tem lugar e, mais importante ainda, em que a aprendizagem pode acontecer” (GARCEZ, 2012, p. 7).

Para dar conta de mundo que existe hoje com toda a sua “superdiversidade” linguística e cultural, a etnografia é uma importante ferramenta de identificação de questões ideológicas subjacentes em contextos de línguas minoritárias. E, como evidência Jaffe (2011) em relação à relevância de estudos etnográficos nesse tipo de contexto minoritarizado:

No estudo de contextos de línguas minoritárias, a etnografia nos permite documentar o significado social de práticas linguísticas [...]. Isso nos permite desconstruir ideologias de língua dominante que interpretam a ligação entre língua e identidade como essencial ao mesmo tempo em que reconhecemos seus efeitos tangíveis. Isto é, essas ideologias [...] se tornam uma parte real de experiências pessoais sobre o que significa “falar” ou “saber” uma língua. (JAFJE, 2011, p. 210)<sup>9</sup>

Nesse sentido, acreditamos que o estudo etnográfico contribuiu para o desenvolvimento e reflexões desse artigo, já que visamos discutir como um grupo de alunos descendentes russos se engajam em múltiplas práticas de língua(gem) em um cenário de escola pública. Deste modo o olhar etnográfico é relevante para repensarmos questões relacionadas à linguagem, cultura e identidade, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas brasileiras, problematizando assim ideologias hegemônicas sobre a linguagem.

### **3. LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE NO COLÉGIO BENJAMIN**

Com base na análise das práticas sociais dos participantes, buscamos discutir aqui o modo como ideologias dominantes essencializam e invisibilizam as práticas de linguagem e as identidades dos participantes da pesquisa. São vários os dilemas

---

<sup>9</sup> No original: “In the study of minority language contexts, ethnography allows us to document the social significance of range of linguistic practices [...]. This allows us to deconstruct dominant language ideologies that construe the connection between language and identity as essential at the same time as we acknowledge their tangible effects. That is, these ideologies [...] become a real part of people’s experiences of what it means to ‘speak’ or ‘know’ a language.”

enfrentados pelo grupo de descendentes russos dentro do espaço escolar do Colégio Benjamin, seja por questões relacionadas ao cotidiano dentro da escola, como o uso de uniformes e a alimentação, ou questões mais amplas como as políticas educacionais e o ensino de línguas.

A ideologia monolíngue faz parte dos problemas enfrentados pelos alunos na educação formal brasileira, já que a instituição escolar, na maioria das vezes, não considera a diversidade linguística do país, admitindo somente o português padrão como a língua da escolarização. Essa ideologia linguística acaba muitas vezes obrigando alunos que não possuem o português como primeira língua a se adaptar a realidade escolar monolíngue. No caso dos alunos descendentes de russos, eles geralmente aprendem a língua portuguesa no espaço familiar por volta dos quatro ou cinco de anos de idade, momentos antes de entrarem na educação formal brasileira. Deste modo, a aprendizagem do português está relacionada diretamente ao processo de escolarização, ou seja, as crianças devem aprender a língua para assim ingressarem na escola pública.

### 3.1 “PORTUGUÊS EU SÓ USO NA ESCOLA E NA CIDADE; O RUSSO PARA AS TODAS OUTRAS COISAS”: O papel do português como língua da escolarização para os descendentes de russos

A necessidade de aprender o português para os alunos da Colônia Marechal está relacionada ao acesso à escola e o papel do português está relacionado à escolarização, uma vez que não é dada outra opção àqueles alunos que, obrigatoriamente, precisam ter o domínio da língua majoritária para transitar dentro daquele espaço escolar. No entanto, no cotidiano dos participantes a língua russa desempenha um papel fundamental para a realização de suas práticas sociais. Por exemplo, como Leonardo explica, o uso de português e de russo era seletivo de acordo com diferentes espaços e situações: “Português eu só uso na escola e na cidade; o russo para as todas outras coisas” (ENTREVISTA COM LEONARDO, 16/10/2014). De modo semelhante, Pedro, explica que o uso de uma ou de outra língua é feito de acordo com liberdade que ele tem para usá-las. Em suas palavras: “Eu uso o russo para conversar... e nas redes sociais... com os amigos e TUDO! O português... só na escola...” (ENTREVISTA, PEDRO, 25/11/2014).

Os dois excertos de falas de Leonardo e Pedro evidenciam que a necessidade de falar o português, para esses alunos, está relacionada ao acesso à escola. As falas dos

alunos revelam o papel do português como língua da escolarização, ou seja, institucionalmente, não é dada outra opção a eles, e obrigatoriamente é preciso que eles tenham domínio dessa língua para transitar dentro do espaço escolar, deixando de lado assim, preferencialmente, qualquer outra prática linguística que não pertença ao padrão monolíngue institucional.

Maher ao analisar e discutir a situação dos falantes de línguas minoritárias na educação formal do Brasil, lembra que para indígenas, surdos e os imigrantes (e conseqüentemente para seus descendentes) “o bilinguismo é compulsório”. Assim, uma vez que ao aluno proveniente de grupos minoritarizados “não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e se tornar bilíngue.” (MAHER, 2007b, p. 68). Nessa mesma condição evidenciada por Maher, os alunos da Colônia Marechal passam a utilizar o português, no caso, a língua majoritária, como língua da escolarização, mas também a língua da ‘negociação’, uma vez que é essa a língua usada na “cidade”, ou seja, é essa a língua usada nas relações interpessoais que se dão fora do espaço da colônia.

Jaffe (2011) ao argumentar sobre as ideologias monolíngues em contextos de ensino e aprendizagem, destaca que mesmo em contextos de multiplicidade linguística, as posturas conservadoras em relação às práticas de linguagem fazem com que “[a]s ações dos professores [...] moldadas pela natureza da escola como uma instituição conservadora, [...] tradicionalmente valida[m] apenas uma resposta correta, uma forma oficial da língua, um único código legítimo, uma única forma de conhecimento”<sup>10</sup> (JAFFE, 2011, p. 215). Nessa direção, a sala de aula de línguas do Colégio Benjamin também era um espaço majoritariamente preferido para as línguas estipuladas no currículo, ou seja, além do português, esperava-se que os alunos falassem o inglês ( nas aulas desse componente curricular). No entanto, não havia espaço para performances em outras línguas que não fossem essas já idealizadas e nesse cenário, as práticas de linguagem dos alunos descendentes de russos passavam despercebidas, invisibilizando-se assim um cenário transcultural e plurilíngue.

Garcia (2009) discute como esses regulamentos linguísticos acabam muitas vezes limitando as práticas linguísticas e identitárias dos alunos provenientes de grupos minoritários. Segundo a autora [...] temos de reconhecer que um foco exclusivo na

---

<sup>10</sup>No original: “The teachers’ actions [...] are shaped by the nature of the school as a conservative, gate-keeping institution which traditionally validates only one right answer, one official language form, one legitimate code, one form of knowledge.”



variedade padrão impede a entrada de outras práticas de linguagem que são autênticas expressões de identidade linguística das crianças (GARCIA, 2009, p. 36)<sup>11</sup>. Diante dessa regulamentação linguística, a qual o português ocupa uma centralidade, os alunos descendentes de russos, ao longo das aulas, geralmente permaneciam em silêncio quase que absoluto. Essas práticas de silêncio podem ser classificadas como uma forma de resistência a regulamentações linguísticas “impostas” pela instituição.

### 3.2 “SE ELES SE ACHAM RUSSOS, QUE VOLTEM PARA A RÚSSIA”: resistências a transculturalidade no Colégio Benjamin

As dificuldades enfrentadas pelos alunos descendentes de russos no Colégio Benjamin não se restringe somente as práticas linguagem. Motivo de resistências, as práticas culturais desses alunos resultam em posturas contrárias a elas, como por exemplo, quando um educador trouxe à baila uma situação que evidencia a tentativa de reforçar um poder tradicional, em um cenário que deveria ser diverso e plural como é o caso do Colégio Marechal. Nesse caso específico, em um espaço de formação continuada<sup>12</sup>, em que professores e agentes educacionais discutiam questões relacionadas a práticas pedagógicas e educacionais, durante uma discussão sobre educação indígena, Rodrigo, um agente educacional, estabeleceu comparação entre a educação indígena e os encontros transculturais vivenciados no espaço do Colégio Benjamin, declarando: “É igual os russos que querem ser russos e estão aqui.” Se eles se acham russos, que voltem para a Rússia [...] (DIÁRIO DE CAMPO, COLÉGIO BRNJAMIN, 24/06/2014).

A visão monolítica de cultura e de resistência em relação à transculturalidade apresentada na fala do indivíduo que representa a instituição escolar revela uma negação em relação à diversidade cultural. Essa visão essencializada da cultura e das identidades

---

<sup>11</sup> No original: “[...] we have to recognize that an *exclusive* focus on the standard variety keeps out other languaging practices that are children’s authentic linguistic identity expression.”

<sup>12</sup> A atividade de formação continuada acontece em todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Os encontros são realizados duas vezes ao longo do ano letivo. São momentos destinados a discussões e elaboração de planos de ação sobre uma temática específica. As temáticas recorrentes no momento de formação continuada, a qual discutimos um dado gerado em tal situação, tinha como temáticas: educação especial, educação profissional, educação escolar indígena, educação de jovens e adultos e discussões específicas de cada área de atuação relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

dos alunos descendentes russos, presente na fala de Rodrigo ao se referir ‘aos russos que querem ser russos e estão aqui’ parece delimitar a cultura como algo concreto e dado, que ele concebe como natural e, talvez, como imutável. Esse posicionamento diante da diferença mostra o trato desigual que atores sociais de diferentes grupos sofrem diante de suas múltiplas identidades. A naturalização de conceitos universais legitima atos excludentes, dificultando vivências de indivíduos que se posicionam, em tempos e espaços, nos “entre-lugares” (BHABHA, 1998, p. 20)<sup>13</sup>. Como explica Bhabha, nesses “entre-lugares”, pessoas, línguas e culturas se mesclam, possibilitando diferentes (re)significações, mas podem encontrar dificuldades para viver suas identidades híbridas, como é o caso dos alunos descendentes russos.

A resistência em aceitar a cultura do outro, evidenciada na fala de Rodrigo aponta para uma concepção fixa de cultura e contribui para o afastamento de um entendimento mais amplo, como o proposto por Maher (2007a), quando a autora explica que, em vez de “camisas de força”, o que as culturas nos propõem são “esquemas de significação” (MAHER, 2007, p. 89). No entanto, o mito de unidade nacional ainda se faz presente, e de forma imponente, no espaço escolar brasileiro. A concepção de homogeneidade baseada na ideia de que uma nação deve apresentar uma língua e uma identidade nacional comum a todos os atores sociais que integram um cenário nacional, revela-se forte em contextos educacionais como é o caso do Colégio Benjamin.

Para que aconteça o reconhecimento das singularidades desses alunos descendentes russos, Maher (2007b), ao tratar das práticas interacionais em espaços transculturais, nos chama a atenção para “a necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro [...] a necessidade de aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007b, p. 267). No entanto, como vimos acima, “aprender a destotalizar o outro” foi motivo de tensionamento nos momentos de formação continuada, especialmente também no entendimento de questões relacionadas à cultura dos alunos descendentes de russos.

Por outro lado, importa registrar que em contraponto à rigidez institucional, o espírito juvenil dos colegas de classe dos alunos descendentes de russos acendia uma

---

<sup>13</sup> Utilizamos a expressão “entre-lugar”, em consonância com Bhabha (1998, p. 20), para o autor o hibridismo presente em nossa sociedade acaba por criar novas configurações como é o caso do entre-lugar, o termo é utilizado para problematizar espaços fronteiriços em que os atores sociais compartilham diferentes culturas.

curiosidade em relação à cultura ortodoxa<sup>14</sup> dos colegas que buscavam formas de lidar com a superdiversidade cultural e linguística vivenciadas no Colégio Benjamin. Um exemplo dessa negociação entre os alunos descendentes de russos e os alunos provenientes de outros grupos sociais, pode ser compreendido em uma situação narrada por Maria<sup>15</sup>, professora do Colégio Benjamin, em suas palavras:

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

Os alunos pareciam entender os argumentos de Maher (2007b), quando se refere ao diálogo entre culturas. Nas palavras da autora, em situações de conflito intercultural, “não se trata, [...] de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (MAHER, 2007b, p. 265). Nesse sentido os recursos utilizados para tais negociações são complexos, múltiplos, mas possibilitam que os alunos estabeleçam significados simultâneos, diferentes posicionamentos e também o compartilhamento de identidades, ou seja, um momento de “articulação de identidade híbrida” (JAFFE, 2000, 46)

As ponderações de Maher (2007b) e Jaffe (2000) estão em consonância com Hall (2011) que, em relação às identidades, pontua que devemos considerar a pluralidade das identidades, que se apresentam fragmentadas e híbridas e em constante processo de (re/des)significação, baseadas justamente nesses processos de hibridação e de (re)negociação de significados. Também Jacquemet (2005) assinala que é preciso reconhecer “a crescente mobilidade das pessoas e de seus recursos linguísticos e culturais (JACQUEMET, 2005, p. 261)”, considerando assim as novas combinações ou

---

<sup>14</sup> A cultura ortodoxa seguida pelos moradores das Colônias Marechal 2 e 3 inclui as práticas religiosas, adesão ao calendário Bizantino, hábitos alimentares e uso de vestimentas específicas. As roupas, confeccionadas pelas mulheres, são produzidas a partir da seda colorida e enfeitadas com bordados feitos a mão. Os homens usam calças e túnicas, as “rubaka” (WALDMANN, 1992, p. 43). Rubaka é um tipo de camisa de mangas cumpridas com a gola enfeitada com bordados russos, feito pelas mulheres. As mulheres solteiras vestem vestidos longos de mangas longas ou  $\frac{3}{4}$  e um cinto ou cordão na cintura. Enquanto as casadas usam lenços na cabeça, as solteiras fazem tranças ou deixam o cabelo amarrado, no estilo ‘rabo de cavalo’. Usa-se também uma espécie de cordão na cintura para separar o tronco - considerada por elas a parte limpa do corpo – dos membros inferiores, considerados a parte suja do corpo. Cabe salientar que os alunos descendentes de russos do colégio Benjamin fazem uso dessas roupas em seus cotidianos escolar.

<sup>15</sup> Como o acontecimento narrado por Maria aconteceu ao longo de sua experiência como professora do Colégio Benjamin, não foi possível identificar e conversar com os participantes que vivenciaram aquela ocasião, de maneira que a discussão apontada aqui se sustenta no relato da professora.

reconfigurações de comunidades que se encontram em constante fluxo. Nesse sentido, é preciso analisar os traços identitários, não como problemas ou deformidades, mas sim aceitando a diversidade como norma, abandonando concepções essencialistas sobre o limite entre uma cultura e outra.

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

A conexão entre cultura, linguagem e educação no espaço do Colégio Benjamin é estabelecida a partir de uma relação complexa e conflituosa em que forças assimétricas estão postas. A visão monocultural ainda se faz presente naquele cenário, como em muitos outros cenários educacionais brasileiros e os alunos descendentes de russo ainda são “inventados” como monolíngues e monoculturais, revelando a resistência da escola em relação a diversidade linguística e cultural desses alunos. Essas resistências muitas vezes acabam por invisibilizar a possibilidade desses alunos vivenciarem suas identidades de descendentes de russos dentro do espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio das reflexões apresentadas aqui neste texto, procuramos discutir, ainda que brevemente, como culturas e identidades de alunos descendentes de russos são negociadas em um cenário de escola pública.

Buscamos apresentar como a escola, enquanto espaço público, acaba por legitimar as ideologias linguísticas e culturais do estado (JAFFE, 2001), reforçando assim a ideologia que o Brasil é um país monolíngue, onde se fala unicamente a língua portuguesa. Essa ideologia monolíngue acaba estabelecendo um modelo de educação no qual o português ocupa o papel central como língua da escolarização.

Acreditamos que o papel da educação de línguas no contexto do Colégio Benjamin não é necessariamente dar conta do plurilinguismo, mas sim problematizar a presença de outras línguas naquele contexto, como é o caso da língua russa, reconhecendo assim a superdiversidade linguístico e cultural de modo a possibilitar a oportunidade de todos os alunos vivenciarem suas múltiplas identidades dentro do Colégio Benjamin.

A discussão apresentada aqui é uma pequena mostra das resistências apresentadas pelo Colégio Benjamin em relação às práticas culturais e linguísticas dos alunos descendentes de russo. Cabe ressaltar que os colegas na maioria dos tempos e dos espaços negociam com muita maturidade a diversidade ali presente e que há momentos em que o corpo pedagógico, mesmo que timidamente, procura estabelecer relevantes negociações pedagógicas que evidenciem a transculturalidade daquele cenário. No entanto, tal movimento, embora extremamente importante, não nos parece suficiente para dar conta de todas as especificidades do contexto.

Esperamos que a discussão apresentada aqui possa se alinhar com outras discussões que apontam para uma educação linguística mais democrática, sensível às características locais de cada contexto escolar. Nesse sentido, acreditamos que algumas considerações aqui apresentadas possam contribuir para o fortalecimento de discussões sobre práticas situadas de linguagem, possibilitando, assim, (re) pensarmos modelos de ensino de línguas em diferentes espaços, sensível á realidade de cada cenário escolar e as necessidades de seus atores sociais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

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

CLEMENTE, A; DANTAS- WHITNEY, M; HIGGIENS, M.J. “Queremos enseñarles que hay otras maneras”: los encuentros etnográficos y la enseñanza de ingles en una escuela de Oaxaca. In: **Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescents. Entre tiempos y espacios compartidos**, Buenos Aires, 2011. p. 79- 102

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

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

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

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

GARCEZ, P., SCHULZ L. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil - D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015

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

HALL, S. The work of representation. In : HALL, S. (org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage/OpenUniversity, 1997.

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

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

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

JAFFE, A. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. In: MCCARTY, T. L. (Ed.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C (Orgs.) **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-24. 152.

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

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

VERTOVEC, S. The emergence of super-diversity in Britain. **Working Paper 25**. London: Oxford University Press / Centre on Migration, Policy and Society 2006.

WALDMANN, I. M. **Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a imigração russa (1792-1990)**. Ponta Grossa: Planeta, 1992.