

## Interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas de uma escola pública no Sul do Brasil: “Deus o livre, Як ви сі повбирали”

Plurilingual interactions and the Ukrainian language in classes of a South Brazilian public school: “For God’s sake, Як ви сі повбирали”

Jakeline A. Semechechem\*  
Neiva Maria Jung\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos um panorama das interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana nas aulas de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública em uma comunidade rural no município de Prudentópolis, sudeste do Paraná, Sul do Brasil. Os pressupostos teóricos que nos orientam estão baseados em conceitos como de repertórios linguísticos, práticas linguísticas e de translinguagem. Os dados apresentados fazem parte de uma etnografia da linguagem e mostram que as interações plurilíngues nas aulas dessa turma ocorrem predominantemente entre os alunos em conversas sobre assuntos alheios aos conteúdos das aulas, em participações adjetivadas como *exuberantes*, e também, embora em menor proporção, para a construção de conhecimento sobre a pauta da aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interações plurilíngues. Língua ucraniana. Prudentópolis.

**ABSTRACT:** In this paper, we present an overview of the plurilingual interactions involving the use of the Ukrainian language in the classes of the third-year of high school group of a public school situated in a rural community in the municipality of Prudentópolis, in the southeast of the state of Paraná, in the south of Brazil. The theoretical assumptions that guide this study include the concepts such as linguistic repertoires, language practices and translinguaging. The data are part of a linguistic ethnography study and the data analysis shows that plurilingual interactions in class occur predominantly among students in conversations about issues unrelated to school content, in exuberant participations, and also, though to a lesser extent, to construction of knowledge about the topic of the class.

**KEYWORDS:** Plurilingual interactions. Ukrainian language. Prudentópolis.

### 1. Introdução

Neste artigo, temos como objetivo apresentar interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana e da língua portuguesa em aulas de uma turma de 3.º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada em uma comunidade rural no município de Prudentópolis, sudeste do Paraná, Sul do Brasil.

\* Doutora em Letras (UEM). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). Contato: [jakeline.semechechem@uenp.edu.br](mailto:jakeline.semechechem@uenp.edu.br)

\*\* Doutora em Letras (UFRGS). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Contato: [neiva.jung@gmail.com.br](mailto:neiva.jung@gmail.com.br)

O município de Prudentópolis está localizado a 200,88 km da capital do estado, Curitiba, é reconhecido como um contexto plurilíngue, que envolve interações em língua portuguesa, língua ucraniana e algumas poucas práticas em língua polonesa. A situação de plurilinguismo no município é decorrente da imigração europeia para o município no final do século XIX e início do século XX, principalmente de populações eslavas, ucranianos e poloneses, estes em menor proporção, e alguns alemães e italianos. No dia-a-dia em Prudentópolis, mesmo após cem anos dos fluxos migratórios, é comum as pessoas se depararem com interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana e da língua portuguesa, seja na cidade seja nas comunidades rurais, principalmente em algumas comunidades rurais, contrapondo-se dessa forma ao mito do monolinguismo no Brasil (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2000; ALTENHOFEN, 2004; CESAR; CAVALCANTI, 2007).

Embora haja no Brasil municípios, ao total 16, que cooficializariam suas línguas de imigração ou suas línguas indígenas (OLIVEIRA, 2015), muitos ainda têm em suas realidades apenas o português como língua oficial, e esse é o caso de Prudentópolis. Nas escolas, a língua oficial de instrução é a língua portuguesa e, em algumas, a língua ucraniana é ensinada como língua estrangeira, como em um curso de línguas estrangeiras modernas em horário extracurricular, pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)<sup>1</sup>, e em uma escola pública como disciplina da grade curricular. Na escola *locus* deste estudo, a língua ucraniana é ofertada no curso de língua estrangeira moderna e, além disso, faz parte das interações plurilíngues nas aulas e para além das aulas, constituindo uma política linguística local (SEMECHECHEM, 2016).

Tendo em vista, o novo paradigma sociolinguístico que, segundo Blommaert (2010), precisaria, ao invés de se preocupar com línguas como códigos e sistemas, se preocupar com as línguas e recursos linguísticos em contextos socioculturais, históricos e políticos reais, apresentamos por meio deste recorte de um estudo etnográfico, como alunos e professores usam os recursos linguísticos de que dispõem em interações plurilíngues que envolvem também o uso da língua ucraniana nas aulas de uma turma de 3.º ano do Ensino. Para isso, organizamos o artigo do seguinte modo: primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos, em seguida,

---

<sup>1</sup> “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade”. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345> Acesso em 20 out. 2015.

os pressupostos metodológicos e o contexto de pesquisa, na sequência, a análise de dados e, por fim, algumas considerações finais.

## 2. Linguagem como prática social: plurilinguismo e translinguagem

Alvarez-Cáccamo (1998) e Heller (1999) destacaram que ainda continuamos a ver, em muitas de nossas pesquisas, as línguas como sistemas autônomos, conseqüentemente o multilinguismo como um conjunto de monolingüismos paralelos (HELLER, 1999). Para Heller (2007), é necessário mover as discussões para uma abordagem que privilegie a linguagem como prática social, falantes como atores sociais e limites e fronteiras como produtos da ação social.

Para abarcar a diversidade linguística em tempos de superdiversidade, da diversificação da diversidade (VERTOVEC, 2007), Blommaert (2010) e Blommaert e Rampton (2011) propõem reconhecer e trabalhar com repertórios, uma vez que essa abordagem daria conta dos diferentes recursos linguísticos que as pessoas podem usar, o que envolve não só diferentes variedades linguísticas, mas também estilos, gêneros etc (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Além disso, dá conta do que Blommaert (2010) caracterizou como “multilinguismo truncado<sup>2</sup>” em situação de superdiversidade, ou seja, um multilinguismo não no sentido de as pessoas terem total competência nas línguas, mas de usarem partes de seus conhecimentos para a realização do que pretendem. Para Westinen (2014), o termo “multilinguismo truncado” sinaliza que esse tipo de ocorrência seria problemático, embora Blommaert (2010) não se refira a ele nesse sentido. Por isso, ela prefere não usar esse termo.

De acordo com Lähteenmäki, Varis e Leppänen (2011), a fim de reconhecer a complexa interação entre a diversidade linguística, negociação de identidades e diferentes representações sócio-ideológicas da realidade alguns autores propõem trabalhar com a noção de heteroglossia de Bakhtin (1981)<sup>3</sup>.

[...] a heteroglossia não opera com a ideia de línguas separáveis, mas representa uma dinâmica e um conglomerado híbrido de recursos linguísticos e discursivos que proporcionam auto-expressão, comunicação e identificação,

---

<sup>2</sup> Truncated multilingualism.

<sup>3</sup> Tal abordagem heteroglössica para o multilinguismo tem sido discutida, por Bailey (2012), Blackledge, Creese e Takhi (2013) e Solovova (2014).

em situações comunicativas particulares (Leppänen, no prelo)<sup>4</sup> (LÄHTEENMÄKI; VARIS; LEPPÄNEN, 2011, p. 3).

Outros autores, como García (2009, 2012, 2013, 2014) e García e Wei (2014), propõem, a partir de uma epistemologia pós-estruturalista e pós-colonialista, o termo *translinguagem*<sup>5</sup>, reconhecendo a heteroglossia das práticas discursivas dos falantes e as características dinâmicas que as definem (GARCÍA, 2013). De acordo com García (2014), o termo *translanguaging* foi cunhado por Cen Williams (1994) e no seu uso original referia-se a uma prática pedagógica em que alunos foram convidados a alternar suas línguas, por exemplo, os alunos eram convidados a ler em inglês e escrever em galês e vice-versa. Desde então, o conceito foi ampliado por muitos estudiosos.

A *translinguagem* não é simplesmente alternar entre um código linguístico e outro. A abordagem de *translinguagem* postula que os bilíngues têm um repertório linguístico a partir do qual eles selecionam recursos estrategicamente para se comunicar (GARCÍA, 2012). Os falantes selecionam recursos de linguagem de seus repertórios e “articulam-nos” em suas práticas linguísticas com vistas à situação comunicativa<sup>6</sup> (GARCÍA, 2014).

Para García e Wei (2014), a *translinguagem* é a realização de práticas linguísticas nas quais os falantes utilizam diferentes recursos movidos independentemente e motivados por diferentes histórias, e experienciados em interação como um novo conjunto. “A *translinguagem*, portanto, não é simplesmente uma adaptação passiva a uma ou duas línguas autônomas, mas o surgimento de práticas linguísticas novas e complexas<sup>7</sup>” (GARCÍA, 2013, p. 355).

García (2012) destaca ainda que a *translinguagem* assume a posição de que a linguagem é ação e prática, e não um simples sistema de estruturas e conjuntos discretos de habilidades. Por isso, o termo *translinguagem* apresenta a forma “ing<sup>8</sup>” (p. 1), para enfatizar ação e prática de “linguajar bilingualmente<sup>9</sup>” (p. 1).

---

<sup>4</sup> (...) heteroglossia does not operate on the idea of separable languages but represents a dynamic and hybrid conglomerate of linguistic and discursive resources that afford self expression, communication and identification in particular communicative situations (Leppänen, forthcoming).

<sup>5</sup> Tradução para *translanguaging*, conforme temos identificado na literatura brasileira.

<sup>6</sup> A *translinguagem* além de prática comunicativa é também abordada como uma prática pedagógica (GARCÍA, 2009, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) quando a *translinguagem* passa a ser usado como estratégia pedagógica.

<sup>7</sup> El *translenguajar* no es por ende simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas.

<sup>8</sup> “*translanguaging*”.

<sup>9</sup> *linguaging* bilingually.

Nesta perspectiva, a noção de repertórios e práticas são relevantes, no entanto, não tomamos práticas como simples uso de línguas em diferentes contextos, ou como um mero “fazer das coisas”, mas como uma forma de ação em um lugar e tempo específicos (PENNYCOOK, 2010a), como fundamento da linguagem (GIDDENS, 2010). Pensar em termos de práticas é, para Pennycook (2010a), reconhecer a atividade social como central. Pennycook (2010b) enfatiza que essa abordagem de linguagem como prática social, destacada por ele e Heller (2007), trata a linguagem como uma propriedade de diferentes práticas sociais. Tendo em vista esse viés teórico, na próxima seção, apresentamos os pressupostos metodológicos, bem como o contexto e os participantes/interlocutores da pesquisa.

### **3. Etnografia da linguagem: contexto e o percurso de pesquisa**

A discussão apresentada neste artigo faz parte de uma pesquisa etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007; PEIRANO, 2008), uma etnografia da linguagem (CREESE, 2008; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ; SCHULZ, 2015), realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino na comunidade rural de Linha Verde. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido durante 4 anos, contando desde a elaboração do projeto, o trabalho de campo e a redação do relato etnográfico ou tese de doutorado. O trabalho de campo foi realizado em 2013, por meio de diferentes procedimentos e instrumentos para registrar informações e gerar dados, dentre os quais estão: a observação participante com registros em notas de campo na escola e no seu entorno, registros audiovisuais de aulas de duas turmas da escola e outras atividades, por meio de filmagens, entrevistas individuais e de grupo focal, diário dos participantes e entrevistas sobre os diários, sessões de visionamento de dados, questionários e registros de documentos escritos e artefatos.

Para fins de recorte apresentaremos os resultados em relação à análise e discussão das práticas linguísticas plurilíngues que envolviam o uso da língua ucraniana em uma das turmas pesquisadas, um 3.º ano do Ensino Médio, o 3.º H. A análise das práticas linguísticas nas aulas foi realizada a partir de dados gerados por meio de observação participante e registros em notas de campo de aulas de 10 disciplinas diferentes nesta turma e de registros em áudio e vídeo de 16 horas, 35 minutos e 34 segundos de aulas das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia, Biologia e História.

Para a análise dos registros audiovisuais de aula, usamos a abordagem microetnográfica (ERICKSON, 1992; GARCEZ, 2008; GARCEZ et al., 2014) ou a microanálise etnográfica da

interação, como é também conhecida, uma vez que essa abordagem é interdisciplinar e tem como objetivo descrever como a interação é social e culturalmente organizada em situações particulares, como a sala de aula (GARCEZ, 2008). Nas etapas de análise foram selecionados segmentos interacionais com ocorrências típicas e atípicas (ERICKSON, 1992) de práticas plurilíngues das aulas que envolvessem o uso da língua ucraniana. Posteriormente, dentre os segmentos selecionados foram escolhidos segmentos representativos para a transcrição e para a discussão na análise de dados. Os segmentos foram transcritos de acordo com as convenções Jefferson de transcrição (LODER, 2008), que seguem em anexo. O modo de transcrição utilizado foi a grafia mista (GAGO, 2002) tanto para a língua portuguesa como para a língua ucraniana, ou seja, parte no modo ortográfico e parte na grafia modificada. As transcrições das falas em língua ucraniana não correspondem ao todo ao ucraniano escrito em cirílico reconhecido como culto ou padrão. As transcrições apresentadas são de uma língua ucraniana constituída pelo contato com a língua polonesa e também com a língua portuguesa, uma língua ucraino-brasileira oral e que não tem uma escrita sistematizada. As traduções são apresentadas nas linhas abaixo das transcrições em ucraniano. Para preservar as identidades dos participantes todos são identificados por pseudônimos.

A escola de Linha Verde está localizada na comunidade de Linha Verde a cerca de 12 km da cidade. A comunidade tem um histórico de formação bastante ligado à imigração ucraniana e polonesa para o município e possivelmente o povoado originou-se por volta do ano de 1897, data em que foram registradas as primeiras atas da igreja (ANTONIO; CARDOZO, 2008). É uma comunidade reconhecida no município por seu plurilinguismo, principalmente, devido ao uso constante da língua ucraniana pelos seus moradores, no dia-a-dia.

A escola oferta Ensino Fundamental e Médio no período matutino e vespertino e, no período noturno, Ensino Médio. Além disso, a escola oferta cursos de língua ucraniana e língua espanhola pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A escola recebe alunos de aproximadamente 35 comunidades rurais, além de alunos da própria comunidade de Linha Verde, na época da pesquisa. Algumas comunidades são próximas de Linha Verde, cerca de 2 km, 7 km etc., outras mais distantes, cerca de 40 km. Na época da geração de dados, a escola contava com aproximadamente 382 alunos no período matutino, 218 no período vespertino e 51 alunos no período noturno. No período matutino tinha duas turmas de 3.º ano do Ensino do Médio, o 3.º H e o 3.º I.

A turma do 3.º H era composta por 31 alunos e eles estudavam juntos desde as séries finais do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos, com exceção de uma que trabalhava em um mercado na cidade, trabalhava em atividades relacionadas à agricultura familiar, inclusive as meninas. Dos alunos da turma, somente duas alunas não tinham ascendência ucraniana. Os alunos da turma reconheciam conviver com práticas linguísticas plurilíngues (em português e em ucraniano) em suas famílias, na vizinhança e na escola, com exceção de uma aluna que dizia vivenciar essas práticas apenas na vizinhança e na escola. Alguns inclusive reconheciam que em suas famílias e na comunidade as práticas linguísticas se davam mais em língua ucraniana do que em língua portuguesa. A maioria absoluta dos alunos participava da Igreja Católica de rito ucraniano e o cotidiano deles fora da escola era dividido entre o trabalho e a igreja, festas nas comunidades, passeios na casa de familiares e amigos e em alguns pontos turísticos, como por exemplo, cachoeiras<sup>10</sup>. Alguns meninos, diferentemente das meninas, também iam, nos finais de semana, aos bares das comunidades para jogar sinuca e encontrar os amigos.

A maioria dos professores da turma residia na cidade e ia para a escola de ônibus, alguns residiam em comunidades rurais, como o professor de Sociologia e o professor de Química que levava uma vida dividida entre o campo e a cidade. Os professores de Língua Espanhola, de Química, de Geografia, de História e de Sociologia eram identificados pelos alunos como falantes de língua ucraniana e também como membros da Igreja Católica de rito ucraniano.

Na próxima seção, apresentamos uma análise de interações plurilíngues nas aulas do 3.º H.

#### **4. As interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas do 3.º H: “Deus o livre Як, ви ci повбирали”**

Nesta seção, apresentamos algumas práticas plurilíngues que ocorreram nas aulas do 3.º H, a partir de três excertos representativos.

No excerto 1, a seguir, apresentamos parte de uma sequência interacional de uma aula de Filosofia. Nessa sequência, os alunos copiavam um conteúdo, disponibilizado pela professora Edilaini, em *slides*, na TV *Pendrive*<sup>11</sup>. Enquanto realizavam a cópia, Paula e Pati

<sup>10</sup> O município além de ser referenciado na mídia pela questão étnica e linguística, é também por suas belezas naturais como cachoeiras.

<sup>11</sup> A TV Pen Drive, ou TV Laranja faz parte de uma política educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. A TV possui entradas para cartão de memória, pen drive, DVD, CD, computador e tem como objetivo auxiliar os professores nas aulas. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 15. jun. 2015.

mantinham uma conversa sobre uma festa realizada pela igreja católica do rito ucraniano de Linha Verde<sup>12</sup>, da qual participaram no dia anterior, no domingo. Paula e Pati durante a conversa usaram a língua ucraniana e a língua portuguesa. Lauro e Emília, posteriormente, (conforme mostra excerto 3) também se alinharam ao mesmo piso conversacional, demonstrando entendimento da conversa delas.

**Excerto 1** – (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбїрали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

|      |          |  |
|------|----------|--|
| 01   | Paula    | Tava bom lá embaixo. ((refere-se a uma festa da igreja da comunidade ocorrida no fim de semana)) |
| 02   |          | (.)  |
| 03   |          | (.)  |
| 04   | Pati     | ((tosse)) [(tinha )]   |
| 05   | ♂        | [( )]  |
| → 06 | Paula    | Deus o livre? >Як ви сі повбїрали<<br>>Como vocês se vestiram<                                   |
| 07   |          | (.) ((Paula e Pati copiam da televisão))   |
| 08   | Pati     | Hahaha, aqui em cima ((aponta com o dedo para o lado direito))                                   |
| 09   | Paula    | Haha.  |
| 10   |          | (0,4)  |
| 11   | Pati     | Ai ((tosse))   |
| 12   |          | (.)  |
| 13   | Pati     | ((tosse novamente))  |
| 14   |          | (.)  |
| 15   | ♂        | Oh que dia é hoje.   |
| 16   |          | (.)  |
| 17   | Edilaini | Dezesseis  |
| 18   | ♂        | (°segunda-feira°)  |
| → 19 | Pati     | ( )Ta camiseta Сузани ((olha para a camiseta que estava vestindo))<br>Essa camiseta é da Suzana  |
| 20   | Paula    | ((Paula olha para a camiseta))   |
| 21   | Pati     | ( )  |
| 22   |          | (.)  |
| → 23 | Paula    | Ta Сузана сі вмила: ((Pati olha para Paula))<br>A Suzana se lavou:                               |
| 24   |          | (.)  |
| → 25 | Pati     | xi:: <u>де сі вмила?</u><br><u>onde se lavou?</u>  |

Paula estava usando a língua portuguesa e, na sequência, usa a língua ucraniana para fazer um comentário, “Deus o livre? >Як ви сі повбїрали<” (linha 06), ratificado por Pati que faz um comentário referente ao uso da camiseta da irmã, “Та camiseta Сузани” (linha 19). Paula e Pati usam práticas de translíngua para conversar. Posteriormente, Paula (linha 23) sinaliza a narração de um episódio ocorrido com Сузани, a irmã de Pati na festa, “Та Сузана сі вмила:”. Embora ela não cite que se tratava de um acontecimento ocorrido na festa (linha 23), é possível

<sup>12</sup> A festa ocorrida na comunidade foi realizada pela Igreja Católica do rito ucraniano com o objetivo de angariar fundos para a instituição religiosa.



inferir pela moldura metacomunicativa como enquadre de conversa sobre a festa. Pati (linha 25), também em língua ucraniana, ratifica Paula e assume um alinhamento de quem quer saber mais sobre o evento, “xi:: де сі вмила?”), o que é sinalizado pelas ênfases de som em “де” e “вмила” (linha 25) e entonação ascendente.

Na sequência, conforme excerto 2, Paula em língua ucraniana e língua portuguesa passa a narrar o fato cujo foco principal passou a ser o evento envolvendo a irmã de Pati, Сузані, durante a festa.

**Excerto 2** – (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

- 26 Paula (hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела  
Se lavou no роço onde tava se amassando (ficando)
- 27 Pati з ким?  
Com quem?
- 28 (.)
- 29 Paula ( ) [Ничьом]  
Netio
- 30 Lauro [(Meu deus)] ( ) ((Para Antonio))
- 31 (.)
- 32 Pati Аі, нãо аredito?
- 33 Paula А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті. (.) не, не, [кажи нічого] =  
E eu disse > espere, espere< eu vou contar pra Tati. Nãо, нãо, нãо diga nada
- 34 Antonio [( )]
- 35 = я вже йду там haha.  
Eu já vou lá haha.
- 36 Pati Hahah.
- 37 Paula Nãо demoro cinco minuto ( ) ((fala em ucraniano nãо transcrita))
- 38 Pati Eu nãо acredito °nisso°
- 39 Paula ( [haha]) ((fala em língua ucraniana nãо transcrita))
- 40 Pati [( )]
- 41 Paula ( ) ((fala em língua ucraniana nãо transcrita))
- 42 Pati (° nãо falou nada pra mim°)

Paula relata em língua ucraniana que Сузані se lavou onde estava ficando<sup>13</sup> com alguém “(hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела” (linha 26). Pati, em adjacência e também em língua ucraniana, pergunta “з ким?” (linha 27) e Paula responde (linha 29), pronunciando o nome da pessoa em língua ucraniana. Pati, por sua vez, em língua portuguesa, sinaliza surpresa e diz “Аі, нãо аredito?” (linha 32). Paula, na continuidade do relato, muda seu *footing* de narradora em 3.<sup>a</sup> pessoa para o discurso direto e reproduz as falas do evento narrado, primeiro em seu tom de voz “А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті.” (linha 33), depois com tom

<sup>13</sup> Paula usa o termo “ficar” para descrever o envolvimento de Сузані, usando o termo literal de se amassar. No entanto, na língua ucraniana culta é usada outra expressão para o termo “ficar”.

de voz modificado “не, не, [кажи нічого] я вже йду там,” (linha 33 e 35), simulando a voz de Сузані. Na sequência, Paula volta a fazer o relato no discurso indireto, usando a língua portuguesa e a língua ucraniana “Não demoro cinco minuto ( ) ((fala em ucraniano não transcrita por não estar bem audível))” (linha 37).

Nesse piso conversacional sobre acontecimentos na festa do fim de semana, subordinado à atividade de cópia, Paula e Pati mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa para construção de significados sobre a festa na conversa, trazendo a vida vivida na comunidade para dentro da escola, realizando também práticas de translinguagem.

Na sequência, Lauro e Emília também se alinham ao piso conversacional de Paula e Tati, demonstrando que também estavam participando e produzindo sentidos da interação plurilíngue das meninas.

**Excerto 3** - (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

|   |    |        |   |
|---|----|--------|---|
| → | 43 | Lauro  | Павла, Павла? Vô contá, vô contá (tudo) pro teu pai.<br>Paula, Paula? |
|   | 44 | Paula  | ((olha para Lauro))   |
|   | 45 |        | (.)   |
|   | 46 | Pati   | Oh? domingo foi feito pra se diverti.                                 |
|   | 47 |        | (.)   |
| → | 48 | Emília | Oh, Pati?   |
|   | 49 | Pati   | Âh?   |
| → | 50 | Emília | é dia seis ° que vai tê outra festa (né)°                             |
|   | 51 | Pati   | é:<br>((linhas omitidas))   |
| → | 60 | Lauro  | Vocês passaram por ali nessa pedrera ( )                              |
|   | 61 | Paula  | Èh nesse carero ((aponta com a caneta))                               |
|   | 62 | Lauro  | Aqui em (roda) esse carero ( )  |
|   | 63 |        | (.)   |
| → | 64 | Paula  | Ahã.  |
| → | 65 | Lauro  | pois é: porque vocês pararam ( )                                      |
| → | 66 | Pati   | Ihul:: Tixo? Quietto Paula<br>Silêncio?                               |
|   | 67 | Paula  | Mas nós fomo de carro   |
|   | 68 | Lauro  | Âh?   |
|   | 69 | Paula  | Nós fomo de carro   |

Lauro, que estava sentado mais ao fundo da sala, cerca de três carteiras atrás de Pati e Paula, logo após o turno de Pati (linha 42, excerto 2), toma o turno e seleciona Paula, pronunciando seu nome em língua ucraniana e assumindo um alinhamento de denunciante em

língua portuguesa “Павла, Павла? Você conta, você conta (tudo) pro teu pai.” (linha 43). Lauro em língua portuguesa comenta “Paula vocês passaram ali perto da ( ) né:” (linha 52). Quando Paula (linha 64) confirma positivamente os questionamentos de Lauro sobre os lugares nos quais ela tinha passado com o namorado, Lauro a questiona “pois é: porque vocês pararam ( )” (linha 65) e Pati (linha 66) se autosseleciona, usando a língua portuguesa e a língua ucraniana para enfatizar que Paula fique quieta, “Ihul:: Tixo? Quietô Paula”. Nessa sequência, Paula, Pati e Lauro mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa, cossustentando uma conversa plurilíngue subordinada à realização da atividade da cópia.

Emília também demonstra que estava orientada para a interação plurilíngue de Paula e Pati quando pede para a Pati a confirmação de quando seria a outra festa, se alinhando à conversa delas (linha 50). Assim, Lauro e Emília não eram ouvintes endereçados e ratificados por Paula e Pati, mas se alinharam à conversa delas e passam a ser ratificados. Ambos demonstram também que estavam produzindo sentidos da conversa em língua ucraniana e em língua portuguesa.

Nesse segmento da aula, os participantes Paula, Pati, Lauro e Emília, mantêm uma conversa sobre assuntos alheios ao tópico da aula e subordinada à realização da atividade de cópia. Nessa conversa, eles alternam suas práticas linguísticas em língua portuguesa e em língua ucraniana, produzindo uma interação plurilíngue durante a aula e práticas de translíngua (GARCÍA, 2009, 2014; GARCÍA; WEI, 2014). Nessas práticas demarcam um piso paralelo ao da aula, no qual tratam de assuntos da comunidade e incluem e excluem interlocutores por meio das línguas que usam.

Além das conversas paralelas sobre assuntos cotidianos, os alunos, ao realizarem práticas linguísticas plurilíngues, realizam participações adjetivadas como exuberantes (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015). Rampton (2006), em relação à sala de aula contemporânea de Londres, descreve uma nova ordem comunicativa, na qual os alunos não seguem mais práticas interacionais tradicionais. Nessa nova ordem comunicativa na sala de aula, eles apresentam outras práticas interacionais, nas quais se auto-selecionam, selecionam outros alunos, avaliam outros alunos, fornecem respostas sem solicitação pelo professor, apresentam turnos de canto, fazem estilizações linguísticas durante as aulas e realizam performances expressivas. Essas participações podem estar a serviço da construção de conhecimento sobre a

pauta da aula, mas também podem ser unicamente com o objetivo de gerar riso e tornar a aula animada (LOPES, 2015).

A seguir, apresentamos uma sequência de uma aula de uma aula de História, na qual durante a cópia de atividade da lousa de uma síntese que era passada pela professora Renata, Pati e Paula iniciam uma conversa em língua ucraniana e Jane se alinha a elas produzindo um turno de canto em língua ucraniana, realizando uma performance expressiva por meio da língua ucraniana.

**Excerto 4** - (Segmento “Чуєш” -21:51-23:37 - Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

- 58 Paula Чуєш? ((vira o rosto para trás em direção a Pati))  
Escute?
- 59 ((Pati olha para Paula e Jane também))
- 60 Eder Oi o (cara).
- 61 Paula Pati?
- 62 (.) ((Tati sinaliza com a cabeça))
- 63 Paula [>що ти будежробила:<]  
[>O que você vai fazerhoje:<]
- 64 (.) ((Paula mexe com o ombro))
- 65 Pati [>Я маю шмаття прати.<]  
[>Eu tenho roupa pra lavá.<]
- 66 [( )] ((conversas dos meninos em sobreposição))
- 67 Jane [ЧУЄШ] ((olha para o lado de Paula))  
[ESCUTE]
- 68 ♂ [FI:.....]((som com a boca))
- 69 ♂ [ram:...]((som com a boca))
- 70 Pati ( ) ((para Paula))
- 71 Jane Ó Oh, Paula?
- 72 (.)
- 73 Jane ЧУЄШ.  
ESCUTE
- 74 ♂ >rebola rebola rebola<
- 75 Paula ЧУЄШ (° °)  
ESCUTE
- 76 Jane >ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:< ((cantarolando))  
>ESCUTE: ESCUTE: ESCUTE:<
- 77 Paula ((Faz expressão de riso))
- 78 Renata O que é: pra escutá? ((Deixa de escrever no quadro e vira-se para frente))
- 79 Eder Ué BICHANO haha. ((para o colega))
- 80 (.) ((Paula olha para Renata depois para Jane))
- 81 Paula Hãhã ((ri e volta copiar a atividade))
- 82 Jane [Escute (° °)] ((fala algo inaudível para a Renata))  
((linhas omitidas))
- 89 Cássio [>°e remexe °<] ((cantarolando))
- 90 Pedro >Mexe pra lá< ((cantarolando))

Paula sinaliza propor um piso conversacional selecionando Pati, por meio da língua ucraniana “Чуєш?” (linha 58). Na sequência, Pati e Jane olham para Paula (linha 59), Jane também sinaliza se orientar para a fala de Paula embora não tivesse sido a interlocutora endereçada, já que na análise multimodal é perceptível que Paula tinha olhado somente para Pati (linha 58). Em seguida, Paula seleciona Pati (linha 61), chamando-a pelo nome “Pati?”. Pati ratifica Paula com uma expressão corporal (linha 62) e Paula pergunta para Pati [>що ти будеж робила:<] (linha 63). Pati em adjacência ao turno de Paula faz um sinalização corporal com o ombro (linha 64) e responde a pergunta de Paula [>Я маю шмаття прати.<] (linha 65). Paula e Pati cossustentam um piso conversacional sobre afazeres domésticos do dia, por meio de práticas linguísticas em língua ucraniana.

Jane (linha 67) olha para Paula e diz: “ЧУЄШ”, no entanto, ela não é ratificada por Paula em adjacência, talvez devido às falas em sobreposição (linhas 68 e 69) e à distância de onde Jane e Paula estavam na sala, embora a entonação de voz tivesse sido elevada. Jane toma o turno novamente (linha 71) e seleciona Paula, chamando-a pelo nome “Ô Oh, Paula?”. Na sequência, Jane toma o turno ЧУЄШ. (linha 73). Paula ratifica Jane, ЧУЄШ (° °) (linha 75), respondendo também em língua ucraniana. Jane começa a cantarolar em tom de voz elevado “>ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:<” (linha 76) e é ratificada por Paula que faz expressão de riso (linha 77). O fato de Paula ter ratificado o turno de Jane com um riso e não com outro turno pode ser pelo fato porque, de acordo com Rampton (2006), um turno de canto não requer um turno de resposta. Assim, há uma laminação no enquadre de conversa para de cantoria, uma participação exuberante.

Renata (linha 78) para de escrever na lousa e pergunta o que era para escutar “O que é: pra escuta?”, demonstrando que estava orientada para as práticas linguísticas e se alinhando em língua portuguesa às falas em língua ucraniana das meninas. Paula e Jane não respondem à pergunta de Renata, Paula ri e volta a copiar a atividade (linha 81), e Jane, quando Renata já virou novamente para escrever no quadro, diz [Escute (° °)] (linha 82), “por que não escutou” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013).

Alguns meninos também realizavam participações tidas como exuberantes, como sons com a boca (linhas 68 e 69), turnos de cantoria em português (linhas 74, 89 e 90). Jane vai além das conversas paralelas e produz um turno cantorolado em língua ucraniana. Desse modo, nas aulas dessa turma, identificamos também participações plurilíngues exuberantes.

Interações plurilíngues que envolviam o uso da língua ucraniana pelos participantes em pisos conversacionais cossustentados em torno da discussão de atividades e de conteúdos das aulas foram menos observadas. Também foram poucos os usos da língua ucraniana em pisos conversacionais envolvendo toda a turma e os professores.

Nas vezes em que foram observados esses usos, os participantes usaram a língua ucraniana em pisos conversacionais cossustentados por alguns participantes. Ilustramos com a aula de História, na qual Anita<sup>14</sup> se alinha ao piso conversacional de Antônio, Lauro e Ivan usando a língua ucraniana e depois eles passam a discutir a atividade em língua ucraniana e em língua portuguesa, conforme apresentamos na vinheta narrativa a seguir.

Anita passou cinco questões na lousa sobre o Brasil (devido à semana da independência do Brasil) para serem respondidas pelos alunos em grupos de até 4 pessoas, para depois serem apresentadas para a turma toda. Após passar as questões, Anita destinou a aula para que os alunos formassem os grupos e respondessem as questões. Os alunos formaram os grupos. Como eu estava sentada mais ao meio da sala fiquei próxima ao grupo de Antônio, Lauro e Ivan. Ivan estava incumbido de ser o escriba e copiava lentamente as perguntas da lousa. Antônio contava para eles sobre a compra de um trator, alternando seu relato entre a língua portuguesa e a língua ucraniana. Anita, que passava pelos grupos, vai até eles e chama a atenção em língua ucraniana. Ela disse para os alunos: *Ходім до роботи. Без говорення* (vamos, vamos, trabalhar chega de conversa), Lauro respondeu: *Ми тепер працюємо* (estamos fazendo a atividade). Ela respondeu: *Нуто починай ти писати також* (então comecem a escrever também). Depois ao passar por mim e em português conta o ocorrido e o diálogo entre ela e os alunos. Ainda salientou que eu observasse os meninos que passaram a discutir sobre a atividade em língua ucraniana ((observo e eles, olhando para as perguntas, conversavam em língua ucraniana e em português)) (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013).

O fato de os alunos terem optado por discutir essa tarefa em língua ucraniana e língua portuguesa, por meio de translíngua, pode ter sido devido ao incentivo de Anita que se alinhou em língua ucraniana à conversa deles sobre a compra de um trator, na qual usavam o português e o ucraniano, e por meio de seu papel institucional de professora fez com que eles mudassem da conversa sobre o trator para a discussão da atividade.

O uso da língua ucraniana em pisos conversacionais com os professores e todos os alunos da turma como ouvintes endereçados ocorreram em situações particulares e, nas aulas de alguns professores, por exemplo, quando Anita usou a língua ucraniana para questionar os

---

<sup>14</sup> Durante o trabalho de campo a turma teve duas professoras de História, Anita e Renata. Renata substituiu Anita quando ela se afastou da escola.

alunos sobre a não entrega de um trabalho sobre o filme “Made in Ucrânia”, passado na semana da Cultura Ucraniana na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013), ou quando os participantes tornaram relevante desconhecer palavras em língua portuguesa com igual significado e usaram palavras em língua ucraniana, seguida de uma busca de tradução para o português. Isso ocorreu na aula de Química e de Sociologia quando os professores, ambos da comunidade, trouxeram para a pauta da aula saberes locais para os quais não havia uma tradução em língua ucraniana, conforme mostramos no excerto a seguir da aula de Sociologia.

O professor Rubens, durante um ditado na aula da Sociologia, faz uma pausa, para a explicação e exemplificação do conteúdo, cita um exemplo em língua ucraniana e da religião Católica do rito ucraniano e revela não saber um significado equivalente em “brasileiro”.

**Excerto 5** – (Segmento “Em brasileiro não sei o que é” - 21:37-24:32 - Aula de Sociologia – 16/10/2013)

|   |    |          |   |
|---|----|----------|---|
|   | 24 | Rubens   | Então as- (.) relação social é quando os indivíduos agem do mesmo modo  |
|   | 25 |          | (.) Geralmente dentro de igrejas mesquitas e o (.) sinagogas.   |
|   | 26 |          | (.)   |
|   | 27 | Rubens   | Veja bem nem que não (.) não [faça parte] >da da< religião mas se a pessoa tá =   |
|   | 28 | Rafael   | [( )] ((para Fabrícia))   |
| → | 29 | Rubens   | = dentro de uma igreja (.) quando alguma (.) geralmente fazê o sinal da cruz  |
| → | 30 |          | todo mundo faz igual na mesma no mesmo momento, o Поклони vocês já<br>Práticas de genuflexão ou prostrações <sup>99</sup> |
| → | 31 | Rubens   | ouviram falá né, o que é Поклони: [ os] ucranianos [sabem] i em brasileiro=   |
| → | 32 | Jorge    | [[ (levanta a mão) ] [ (ucraniano ) ] ((fala  |
| → | 33 |          | algo ininteligível acenando movimentos com a mão para baixo e para cima))   |
| → | 34 | Rubens   | =[não vô sabe] nem o que é,   |
| → | 35 | Antônio  | [( >° ° < ) ] ((fala em língua ucraniana para Jorge))   |
| → | 36 | Rubens   | mas é um dia especial onde as pessoas [(praticam)] [( )]  |
|   | 37 | Fabrícia | [( )]   |

Rubens (linha 24) inicia uma explicação sobre o conteúdo que estava ditando para os alunos. Ele traz para a explicação a religião e a igreja (linhas 29, 30 e 31), especificamente cita um exemplo em língua ucraniana, o “Поклони”<sup>15</sup>, e ao dizer “vocês já ouviram falá né”, não deixa espaço relevante para transição de turnos.

<sup>15</sup>Não há uma tradução literal para a língua portuguesa. Guérios (2007) traduziu como prostrações e a professora de língua ucraniana que auxiliou nas transcrições deste trabalho usou o termo genuflexão. O termo “Поклони”, segundo Guérios (2007), refere-se a um dos rituais do rito oriental da Igreja Católica que não existe no rito latino. Esse ritual é constituído de uma série de rezas, acompanhadas de prostrações até o chão, que se estendem durante horas no último domingo da Quaresma.

Rubens não sinaliza que fez uma pergunta, mas uma afirmação de que os alunos já tinham ouvido falar, indexicalizada pelo “né”. Depois, na sequência, ele sinaliza uma pergunta retórica “o que é *Поклони*: [os] ucranianos [sabem]” (linha 31), pois embora tenha dito “o que é” e depois pronunciado o final da palavra “*Поклони*.” com ênfase de som, ele não deixa espaço relevante para tomada de turno, para uma possível resposta, já citando que “[os] ucranianos [sabem] i em brasileiro[não vô sabe] nem o que é” (linha 34).

Jorge tentou se autosselecionar logo após Rubens ter dito “o que é *Поклони*: [os]” (linha 31), levantando a mão (linha 32), mas não é ratificado por Rubens. Em seguida, Jorge fala algo ininteligível em sobreposição à fala de Rubens ([ (ucraniano ) ] (linha 32) e faz movimentos com a mão para baixo e para cima. Assim, embora Rubens tenha feito uma pergunta retórica sobre o que era “*Поклони*”, Jorge sinaliza querer responder tanto pela autoseleção, erguendo a mão, como pelos movimentos que faz com a mão.

Rubens traz, assim, para o piso conversacional cossustentado com toda a turma, durante a exemplificação de conteúdo da aula um termo em língua ucraniana, da religião professada pela maioria dos alunos e a igreja frequentada por todos os alunos da turma. Ao afirmar que os alunos já deveriam ter ouvido falar do “*Поклони*”, ele associa-os como pertencentes a um grupo étnico e religioso. Rubens ratifica a língua e a cultura local, ao trazê-las como exemplo, mas também quando se justifica que não sabe em “brasileiro”, indexicalizando que pretendia apresentar o significado em português, o que ele desconhece.

Portanto, identificamos práticas linguísticas que envolviam o uso da língua ucraniana nas aulas, em conversas paralelas ou subordinadas às atividades em língua ucraniana, nas quais traziam a vida vivida localmente para a sala de aula, em participação exuberantes, em grupos particulares em que usavam a língua ucraniana para a realização das tarefas e em pisos com toda a turma quando traziam termos locais dos quais desconheciam tradução para o português.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, os resultados da análise mostram que as interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana ocorreram mais entre os alunos e em pisos conversacionais paralelos à interação focal das aulas ou subordinadas às atividades com o texto escrito. Nessas conversas, os alunos falavam de assuntos alheios ao conteúdo das aulas, sobre suas vidas



peçoais, acontecimentos, atividades domésticas etc. É possível reconhecer que os alunos realizam práticas de translíngua, uma vez que selecionam recursos de língua dos seus repertórios para articulá-los em suas práticas linguísticas com vistas à situação comunicativa (GARCÍA, 2014), ou seja, considerando tratar-se de pisos paralelos à atividade da aula, a importância do conhecimento local para a aula e considerando os interlocutores. Esses fatores que constituem a ação, o linguajar bilíngue, é que orientaram os interlocutores na alternância entre a língua portuguesa e a língua ucraniana. Além disso, os alunos também usaram a língua ucraniana para realizar participações exuberantes de cantorias, práticas que comumente também realizavam em língua portuguesa.

As atividades de letramento escolar, como cópias da lousa ou da TV *pendrive*, resolução de atividades do livro ou no caderno, individuais ou em grupos, assim como o comportamento *exuberante* dos adolescentes e a flexibilidade dos professores na organização da *sala de aula contemporânea*, possibilitavam a coconstrução desses espaços durante as aulas. Geralmente, a maioria dos professores não se opunha às conversas subordinadas às atividades, fossem elas por meio das práticas linguísticas em língua ucraniana, em língua portuguesa ou nas duas línguas.

Em síntese, as interações plurilíngues nas aulas nessa turma têm subjacente as ideologias linguísticas em trânsito na escola, ideologias que, de acordo com Semechechem (2016), tencionam para o plurilinguismo e para o monolinguismo. Além disso, essas interações plurilíngues constituem práticas e políticas linguísticas locais articuladas com práticas religiosas e uma identidade de ucraniedade (cf. SEMECHECHEM, 2016). Nesse sentido, reafirmamos uma crítica de Reyes (2014) quando problematiza quem de fato experiencia hoje o mundo como superdiverso? Os nossos interlocutores vivem a vida no plurilinguismo, na interculturalidade.

Enfim, as interações e práticas linguísticas plurilíngues nas aulas dessa turma de uma escola pública desfazem o mito de um aparente monolinguismo, principalmente no campo educacional, visibilizam o invisibilizado e nos instigam a, conforme Cavalcanti (2015), sairmos da zona de conforto do monolinguismo que permite soluções em grandes escalas, porém irreais.

## Referências Bibliográficas

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.º 1 (3), p. 83-93, 2004. Disponível em:

[http://www.jstor.org/stable/41678200?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/41678200?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: ago. de 2016.

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. From 'switching code' to 'code-switching': Towards a reconceptualization of communicative codes. In: AUER, P. (Ed.). **Code-Switching in Conversation**. London: Routledge, 1998. p. 29-50.

ANTONIO, F. M.; CARDOZO, P. F. Turismo étnico no meio rural: possibilidades para a comunidade de imigrantes ucranianos de Linha Esperança – Prudentópolis/PR. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, n. 5, p. 85-100, 2008. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/201>. Acesso em 21 ago. 2016.

BAILEY, B. Heteroglossia. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.) **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 499–507.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A.; TAKHI, J. K. Language, Superdiversity and Education. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 59-80.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

\_\_\_\_\_. RAMPTON, B. Language and Superdiversity. A position paper. Working Papers in Urban Language and Literacies, **Paper 70**. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP070-Language-and-superdiversity-a-position-paper-.aspx>. Acesso em 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual In: SAINTGEORGES, I.; WEBER, J.-J. **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 11-32. **crossref** [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2)

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA** [online], vol.15 p. 385-417, 1999. Atualmente disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015). Acesso em: 15 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 287-302.

CESAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CREESE, A. Linguistic Ethnography. In: KING, K; HORNBERGER, N. (Eds). **The encyclopedia of language and education**. Vol.10: Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. **crossref** [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_257](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_257)

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n.2, p. 89-113, jul./dez.2002. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. (Eds). **The encyclopedia of language and education**. Vol.10: Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. **crossref** [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_259](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_259)

\_\_\_\_\_; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA** [online], vol.30, n.2, p. 257-288, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

\_\_\_\_\_; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA** [online], 31(spe), p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>. Acesso em: 20 jan. 2016

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

\_\_\_\_\_. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C; SELTZER, K. **Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators**, p.1-6, 2012. Disponível em: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (Eds.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares**. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Español, 2013, p. 353-373.

\_\_\_\_\_. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. **NYS TESOL Journal**, (1)1, p. 2-10, 2014. Disponível em: <http://www.journal.nystesol.org/jan2014/2garcia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. **crossref** <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUÉRIOS, P. R. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. 2007. Tese de doutorado (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. 3 ed. New York: Routledge, 2007.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. London: Continuum, 1999.

\_\_\_\_\_. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. **Bilingualism: a social approach**. United States: Palgrave Macmillan. 2007, p. 1-24. **crossref**  
[https://doi.org/10.1057/9780230596047\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230596047_1)

LÄHTEENMÄKI, M.; VARIS, P.; LEPPÄNEN, S. The shifting paradigm: towards a reconceptualisation of multilingualism. **APPLES**, a special issue on Mediated Multilingualism, 5(1), p. 2–11, 2011. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27271>. Acesso em: 21 ago. 2016.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação da sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L; MOURA, H. M. M (Org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83 - 92.

\_\_\_\_\_. “É importante preservar e reconhecer porque as línguas são recursos para o país”. **Portal Galego da Língua – PGL-gal**. 15 de setembro de 2015. Entrevista concedida a José Carlos da Silva. Disponível em: <http://pgl.gal/muller-oliveira-importante-preservar-reconhecer-as-linguas-sao-recursos-pais/>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe: Revista de antropologia urbana da USP**, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em 21 ago. 2016.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London and New York: Routledge, 2010a.

\_\_\_\_\_. Critical and alternative directions in Applied Linguistics, **Australian Review of Applied Linguistics**, Monash University Epress, volume 33, number 2, p. 1-16 2010b.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. London: Cambridge University Press, 2006. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486722>

\_\_\_\_\_; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. In: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (Eds) **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. Palgrave Advances Series, 2014 (no prelo).

REYES, A. Linguistic Anthropology in 2013: Super-New-Big. In: **American Anthropologist**, vol. 116, n. 2, p. 366-378, 2014.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. 2016. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SOLOVOVA, O. **(In)-Between a rock and a hard place: notes for an ecology of language policies from a complementary school for Eastern European immigrant children in Portugal**. 2013. Tese de Doutoramento em Letras, área de Línguas e Literaturas Modernas, especialidade em Sociolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30 (6), p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: jul. 2010.

WESTINEN, E. **The Discursive Construction of Authenticity: Resources, Scales and Polycentricity in Finnish Hip Hop Culture**. 2014. Academic dissertation, Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, Finland, 2014.

## Anexos

| CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO |   |  |
|---------------------------|---|--|
| .                         | (ponto final)                           | entonação descendente                                  |
| ?                         | (ponto de interrogação)                 | entonação ascendente                                   |
| ,                         | (vírgula)                               | entonação intermediária                                |
| :                         | (dois-pontos)                           | prolongamento do som                                   |
| ↑                         | (flecha para cima)                      | som mais agudo do que os do entorno                    |
| ↓                         | (flecha para baixo)                     | som mais grave do que os do entorno                    |
| -                         | (hífen)                                 | corte abrupto na produção vocal                        |
| <u>fala</u>               | (sublinha)                              | ênfase em som  |
| <b>FAla</b>               | (maiúscula)                             | som em volume mais alto do que os do entorno           |
| °fala°                    | (sinais de graus)                       | som em volume mais baixo do que os do entorno          |
| >fala<                    | (sinais de maior do que e menor do que) | fala acelerada   |
| <fala>                    | (sinais de menor do que e maior do que) | fala desacelerada                                      |
| (2,4)                     | (números entre parênteses)              | medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) |
| (.)                       | (ponto entre parênteses)                | silêncio de menos de 2 décimos de segundo              |

|                              |                                       |  |
|------------------------------|---------------------------------------|--|
| ( )                          | (parênteses vazios)                   | segmento de fala que não pôde ser transcrito                         |
| <b>(palavra)</b>             | (segmento de fala entre parênteses)   | fala transcrita, mas com dúvida do transcritor                       |
| [ ]                          | (colchetes)                           | fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)     |
| =                            | (sinal de igual)                      | elocuições contíguas   |
| <i>palavra</i>               | (citação em itálico da fala no texto) | citações de elocuições dos excertos no corpo do texto                |
| <b>Maria</b>                 | (pseudônimo)                          | nome fictício para a identificação do participante da interação      |
| ♀                            | (símbolo de feminino)                 | menina não identificada  |
| ♂                            | (símbolo de masculino)                | menino não identificado  |
| <b>((olhando para teto))</b> | (parênteses duplos com texto)         | descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor |

Artigo recebido em: 23.05.2016

Artigo aprovado em: 25.09.2016