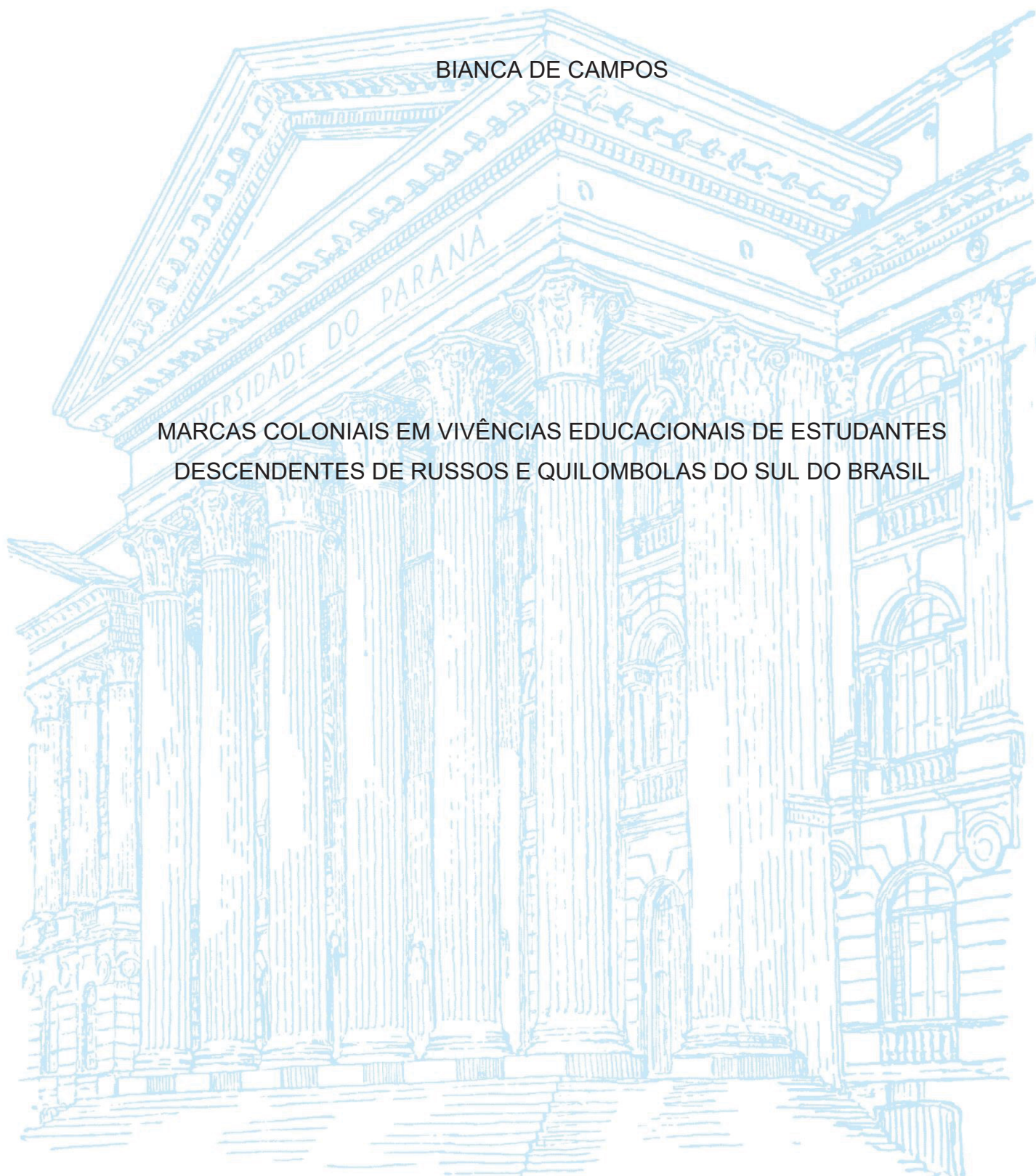


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA DE CAMPOS

MARCAS COLONIAIS EM VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES  
DESCENDENTES DE RUSSOS E QUILOMBOLAS DO SUL DO BRASIL

CURITIBA  
2023



BIANCA DE CAMPOS

MARCAS COLONIAIS EM VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES  
DESCENDENTES DE RUSSOS E QUILOMBOLAS DO SUL DO BRASIL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Estudos linguísticos, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA  
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Campos, Bianca de

Marcas coloniais em vivências educacionais de estudantes descendentes de russos e quilombolas do sul do Brasil. / Bianca de Campos. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

1. Vivências educacionais. 2. Multilinguismo. 3. Interculturalidade.  
I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/002092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **BIANCA DE CAMPOS** intitulada: **MARCAS COLONIAIS EM VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES DESCENDENTES DE RUSSOS E QUILOMBOLAS DO SUL DO BRASIL.**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Maio de 2023.

Assinatura Eletrônica  
30/05/2023 14:23:55.0  
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
31/05/2023 11:27:52.0  
BOZENA KAROLINA BIELENIN LENCZOWSKA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE VARSÓVIA)

Assinatura Eletrônica  
30/05/2023 17:48:27.0  
APARECIDA DE JESUS FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica  
30/05/2023 17:52:29.0  
KLEBER APARECIDO DA SILVA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica  
30/05/2023 17:53:41.0  
CLORIS PORTO TORQUATO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: [pglet@ufpr.br](mailto:pglet@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 288185

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 288185

**A TODOS OS ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA, QUE ME MOTIVAM  
DIARIAMENTE A LUTAR POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA JUSTA, IGUALITÁRIA  
E EQUÂNIME.**

## AGRADECIMENTOS

Compartilho que o fazer etnográfico não é apenas uma metodologia, mas sim uma área de estudos que transforma a pesquisadora e todos os envolvidos nas relações situadas. A partir das minhas vivências como etnógrafa me transformei, afinei ainda mais meu olhar para as pessoas e seus mundos, procurando sempre ter um olhar sensível todos os sujeitos envolvidos no imenso caos das relações sociais, afinal viver em sociedade é um grande desafio!

Agradeço primeiramente a minha família, meus pais, João e Eliana, que desde muito cedo me incentivaram aos estudos e a ser uma menina independente, fora das amarras patriarcais. A minha irmã Kris, minha melhor amiga, suas conversas, apoio e amor são essenciais para o meu caminhar. Ao meu filho Luan, que desde muito cedo compreendeu minha escolha pela pesquisa e me dedicou muito amor. Agradeço meus filhos pets Jimmy e Karev por toda companhia e amor incondicional... Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós... (Emicida).

Agradeço todos os meus amigos da vida que acompanham a minha trajetória e procuram me acolher e não largaram minha mão ao longo dos anos. Em especial agradeço minha crush acadêmica Caroline, amiga, confidente, minha alma gêmea na academia e na vida. Carol andou ao meu lado, nos momentos de leitura, pesquisa, escrita, revisão, sem falar dos momentos de indecisão e insegurança. Gratidão amiga por muito, com você o caminho se tornou mais leve e colorido!

Agradeço a Eduardo, meu orientador, por me aceitar como orientanda e acreditar na potencialidade da minha pesquisa desde a entrevista para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras. Agradeço também toda confiança e parceria ao longo desses quatro anos de doutorado.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karolina Bielenin-Lenczowska e o Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Francisco Carlos Fogaça, por seus apontamentos cuidadosos que proporcionaram o enriquecimento desta pesquisa. Agradeço também aos professores que aceitaram participar da banca de defesa da tese: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clóris Torquato, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karolina Bielenin-Lenczowska, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Kléber Aparecido Silva e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Francisco Carlos Fogaça.

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

Não há como compreender a questão da linguagem sem um corte étnico-racial, de classe e de gênero. A linguagem está relacionada ao poder.

**(NILMA LINO GOMES)**

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar e discutir as políticas educacionais situadas em um cenário em que alunos descendentes de russos, quilombolas e alunos da zona urbana interagem, com vistas a investigar como essas políticas representam os participantes da pesquisa e suas práticas situadas de linguagem. Considerando a linguagem como prática social (PENNYCOOK, 1994, 2010), as discussões apresentadas aqui procuram problematizar a complexidade linguística e cultural presente nas aulas presenciais/remotas com esse público e também como os participantes da pesquisa, a saber, estudantes de uma escola aqui denominada como Arco-Íris, interpretam tais práticas diante de suas realidades locais onde acontecem encontros entre línguas e culturas. Teoricamente, por acreditar que a reflexão crítica contribui para a compreensão e problematização das múltiplas práticas de linguagem dos alunos da escola Arco-Íris, toda a discussão foi pautada na Linguística Aplicada Crítica, com respaldo em Makoni; Pennycook (2007, 2020); Garcia (2009); Garcia; Wei (2007); Menezes de Souza (2019); Blommaert (2006, 2010) e nos estudos decoloniais (MIGNOLO, 2002; WALSH; MIGNOLO, 2019; SOUSA SANTOS, 2007). No que tange à metodologia, a etnografia foi adotada como epistemologia, na qual toda prática de pesquisa e conhecimento é social, político e histórico. Diante de todas as particularidades apresentadas nos cenários que serviram como campo investigativo de pesquisa, acredita-se que a etnografia como princípio metodológico permite registrar as ações situadas dos participantes e também possibilita estabelecer conexões entre a totalidade e o particular, entre as generalizações e as coisas muito específicas (FABIAN, 2006), visando sempre um processo investigativo reflexivo, aberto e colaborativo. Sendo assim, por meio dessa abordagem, buscou-se compreender e problematizar os encontros e desencontros dos alunos descendentes de russos e quilombolas que compartilham do tempo/espaço no contexto educacional da Escola Arco-Íris. Tendo em vista que os interesses da etnografia são as pessoas e seus mundos (HYMES, 1996), este tipo de estudo tem interesse em descrever e interpretar significados culturais de determinado grupo. Os resultados apontam para a assimilação e essencialização das práticas de linguagem e culturais dos alunos descendentes de russo e quilombolas, que são inventados como monolíngues e monoculturais. Logo, as políticas linguísticas do estado são usadas como ferramentas para tal processo de universalização.

**Palavras-Chave:** Multilinguismo. Interculturalidade. Políticas educacionais do ensino de línguas. Práticas de linguagem.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze and discuss educational policies situated in a scenario where students of Russian descent, quilombolas, and urban zone students interact, in order to investigate how these policies represent the research participants and their situated language practices. Considering language as a social practice (PENNYCOOK, 1994, 2010), the discussions presented here seek to problematize the linguistic and cultural complexity present in face-to-face/remote classes with this public and also how the research participants (students from a school here referred to as Rainbow) interpret such practices in face of their local realities, where encounters between languages and cultures occur. Theoretically, because critical reflection contributes to the understanding and problematization of the multiple language practices of Rainbow School students, the discussion was based on Critical Applied Linguistics, mainly Makoni; Pennycook (2007, 2020); Garcia (2009); Garcia; Wei (2007); Menezes de Souza (2019); Blommaert (2006, 2010), and decolonial studies (MIGNOLO, 2002; WALSH; MIGNOLO, 2019; SOUSA SANTOS, 2007). Regarding methodology, ethnography was adopted as epistemology, in which all research and knowledge practices are social, political, and historical. Given all the particularities presented in the scenarios that served as the investigative research field, it is believed that ethnography as a methodological principle allows for recording the situated actions of the participants and also enables establishing connections between the totality and the particular, between generalizations and very specific things (FABIAN, 2006), always aiming for a reflexive, open, and collaborative investigative process. Thus, through this approach, we sought to understand and problematize the encounters and mismatches of students of Russian descent and quilombolas who share time/space in the educational context of Rainbow School. Considering that the interests of ethnography are people and their worlds (HYMES, 1996), and therefore this type of study is interested in describing and interpreting cultural meanings of a certain group, the results point to the assimilation and essentialization of language and cultural practices of students of Russian descent and quilombolas, who are invented as monolingual and monocultural. Hence, state language policies are used as tools for this universalization process.

**Keywords:** Multilingualism. Interculturality. Educational policies for language teaching. Language practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da localidade da Fazenda Fronteiras.....	39
Figura 2 - Mapa do Estado Paraná, evidenciando a cidade de Ponta Grossa .....	40
Figura 3 - Área da fazenda Fronteiras.....	41
Figura 4 - Quilombo Raízes.....	42
Figura 5 - Foto do cemitério do Quilombo Raízes .....	44
Figura 6 - Comunidade russa .....	45
Figura 7 - Teoria da evolução.....	62
Figura 8 - Espécie humana .....	63
Figura 9 - Etnia .....	65
Figura 10 - Diferenças físicas.....	65
Figura 11 - Diferenças.....	66
Figura 12 - Diferenças II.....	67
Figura 13 - Cor e raça no Brasil .....	68
Figura 14 - Os donos do tráfico negreiro .....	74
Figura 15 - Os problemas pós abolição da escravidão .....	79
Figura 16 - Ilustração do Quilombo Raízes .....	82
Figura 17 - Ilustração da colônia russa .....	82
Figura 18 - Ilustração da colônia russa .....	83
Figura 19 - Ilustração do Quilombo Raízes .....	86
Figura 20 - A história dos números I .....	93
Figura 21 - A história dos números II .....	94
Figura 22 - A história dos números III .....	94
Figura 23 - países falantes de português .....	110
Figura 24 - Variação Linguística.....	110
Figura 25 - Mito minotauro .....	113
Figura 26 - Atividades sobre o mito.....	114
Figura 27 - Verbos.....	114
Figura 28 - Verbos explicação.....	115
Figura 29 - Abayomi .....	134
Figura 30 - Viagem até o Brasil .....	134

Figura 31 - Sentimento das crianças .....	135
Figura 32 - Colors.....	136
Figura 33 - Skin .....	137
Figura 34 - Hair .....	137
Figura 35 - Body.....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - objetivos e instrumentos de geração de dados .....	36
Quadro 2 - Perfil das alunas, alunos e professoras participantes .....	50
Quadro 3 - quantidade de aulas semanais por disciplinas na programação da Tv “programa vem aprender.....	51
Quadro 4 - aulas de inglês .....	127

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

LAC	- Linguística Aplicada Crítica
SME	- Secretaria Municipal de Educação
BNCC	- Base comum curricular
TVE	- Tv Educativa

## SUMÁRIO

<b>1 . CAMINHOS QUE ME TROUXERAM E ME CONDUZEM POR ESTE ESTUDO.....</b>	<b>14</b>
1.1 LINGUAGEM IMPORTA.....	18
1.2 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ESTUDO DA LINGUAGEM SITUADA.....	19
1.3 (RE)PENSAR A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL PERFORMATIVA.....	26
1.4 A PESQUISA ETNOGRAFIA COMO INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS	
30	
1.5 OBJETIVOS .....	35
1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	37
<b>2. O CONTEXTO DESTE ESTUDO: MINHA FLORESTA E MINHAS ÁRVORES...</b>	<b>39</b>
2.1 CAMPOS GERAIS: FAZENDA FRONTEIRAS.....	40
2.2 QUILOMBO RAÍZES .....	42
2.3 COLÔNIAS MARECHAL .....	45
2.4 CONTEXTO DE PESQUISA: A ESCOLA ARCO-ÍRIS E SUA SINGULARIDADE.....	47
2.5 CONTINGÊNCIAS DA PESQUISA: DAS AULAS PRESENCIAIS AO ENSINO REMOTO.....	48
<b>3. ESTRUTURAS COLONIAIS NAS RELAÇÕES ESCOLARES - (RE) NEGOCIANDO FORMAS DE EXISTÊNCIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 IDENTIDADES PREFIGURADAS PELA COLONIALIDADE .....	54
3.2 RAÇA E RELAÇÕES SOCIAIS COMO MARCAS DA COLONIALIDADE.....	59
3.3 A PROBLEMÁTICA DA ESCRAVIZAÇÃO DOS CORPOS NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: (ELES) FORAM IMPORTANTÍSSIMOS PARA QUE O BRASIL CRESCESSE ECONOMICAMENTE.....	73
3.4 MEU LUGAR NO MUNDO .....	80
3.5 MEU REPERTÓRIO CULTURAL E LING UÍSTICO.....	89
3.5.1. Negociando repertórios em outras cenas.....	92
3.6 MEU CORPO E A RAÇA QUE ME DERAM.....	97
3.6.1 Processos de racialização.....	97
3.6.2 Retratos da diversidade.....	100

3.7 A CONSTRUÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NACIONAL E CURRICULAR.....	105
3.7.1 Google meet e as aulas de língua portuguesa .....	118
3.7.2 Língua inglesa nas aulas da TV educativa .....	125
3.7.3. As questões de raça e o ensino de inglês .....	131
<b>4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SEM FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>

## 1 . CAMINHOS QUE ME TROUXERAM E ME CONDUZEM POR ESTE ESTUDO<sup>1</sup>

Os caminhos que me trouxeram até aqui estão imbricados e implicados em minhas vivências. Sou filha de Joana, uma mulher brasileira com descendência materna de poloneses da família Schimit, seu pai, Manoel, um homem pardo de olhos verdes descendentes de pretos da família Antunes dos Santos. Já sobre a genealogia do meu pai, João, filho da família De Campos, um homem preto com a mesma descendência. Ou seja, sou uma das filhas do casal interracial Eliana e João. Tenho marcas raciais marcadas em meu corpo, sou uma mulher lida socialmente como parda, com traços da minha ancestralidade preta. Meus lábios grossos e bem-marcados sempre foram motivos de comentários de diferentes ordens ao longo da minha vida como estudante e como acadêmica do curso de Letras.

Minha trajetória escolar foi permeada por concepções sociais sobre o meu corpo e raça, de modo que passei por vários episódios de bullying, carregados de risadas, atribuição de apelidos relacionados a minha aparência física, dentre outros. Acredito que o caminho que me trouxe até aqui está estritamente relacionado a todos esses episódios, pois são eles que fazem parte da minha constituição como sujeita social, que me constituem como mulher, parda, mãe, homoafetiva, dentre as múltiplas identidades que me atravessam.

Ao ingressar no curso de Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, tive contato já no primeiro ano com a Professora Doutora Letícia Fraga e com os pressupostos da Linguística Aplicada, por meio de suas orientações relacionadas ao meu projeto de pesquisa científica. Desde o início do curso de Letras e da minha trajetória como pesquisadora, tive interesse em problematizar questões linguísticas na sociedade, visando discutir a complexidade desta relação. Durante a graduação e o desenvolvimento do meu projeto inicial, participei de vários eventos, grupos de pesquisas e estudos direcionados que

---

<sup>1</sup> Em relação aos procedimentos formais para a obtenção da autorização para o desenvolvimento da pesquisa, importa ressaltar que o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e aprovado sob o Número do Parecer: 4.899.658

fizeram despertar e entender a urgência de estudos e pesquisas referentes a língua, sociedade e grupos minoritarizados.

Sempre fui aluna de instituições públicas, desde minha formação básica até graduação, mestrado e doutorado. Acredito que todas as minhas experiências pessoais, como filha de um casal interracial, quanto as acadêmicas são bases para o desenvolvimento desta tese, pois de certa forma compartilho com os meus participantes certas narrativas de como é ser lida como diferente no ambiente escolar.

Meu primeiro contato com a comunidade da Colônia Marechal onde desenvolvo este estudo se deu por meio da moradora Fernanda<sup>2</sup>. Ela é uma descendente de russos e mãe de sete crianças e adolescentes, dos quais três estavam em idade escolar no ano de 2012. Conheci Fernanda na frente da casa dos meus pais, pois ela passava semanalmente na região para oferecer seus produtos de fabricação caseira, tais como pirogues, massas caseiras, queijos, nata e requeijão, produtos que conhecemos no sul do Brasil como “coloniais”. Em uma das conversas com a minha mãe, Fernanda comentou que estava enfrentando dificuldades com a entrada de seus filhos na escola brasileira devido às várias mudanças de país, estado e cidade pelas quais a família havia passado. Naquele momento, minha mãe comentou com Fernanda que eu era professora de línguas e que talvez conseguisse ajudá-los.

Eu, recém-formada em Letras, atuava em cursos de línguas como professora de língua inglesa havia dois anos. Minhas principais inquietações e interesses na época eram ingressar no mestrado e dar continuidade ao tema de pesquisa que desenvolvi durante a graduação como aluna de iniciação científica. Naquele momento, eu discutia os processos ideológicos e como as crenças de alunos de graduação em Letras Português/Inglês eram construídas e influenciavam suas práticas como futuros professores, com vistas a entender a percepção dos diferentes “Englishes” pelos docentes. Ao conhecer Fernanda, passei a refletir sobre as questões linguísticas enfrentadas por essas crianças e adolescentes de comunidades rurais, como é o caso dos descendentes de russos. Percebi que as questões linguísticas estão presentes em todas as esferas sociais

---

<sup>2</sup> Todos os nomes utilizados neste trabalho para designar participantes, comunidade e instituição escolar, são nomes fictícios. Os usos desses nomes visam à preservação das identidades e da integridade de todas as pessoas que contribuíram para realização desta pesquisa.

e que as línguas passam por processo de hierarquização e valorização; essas questões marcaram significativamente minha formação enquanto educadora linguística e como pessoa que luta por uma educação linguística de qualidade na esfera pública.

Durante três meses acompanhei o desenvolvimento escolar de dois filhos de Fernanda; Mateus, de 15 anos e André, de 11 anos, já que a mãe tinha relatado que ambos enfrentavam dificuldades na escola. A principal queixa dela era de ordem linguística, tendo em vista que as práticas linguísticas dos meninos não se enquadravam na lógica monolíngue do sistema educacional brasileiro. As minhas intervenções pedagógicas focaram no letramento e estudos dos gêneros textuais. As aulas aconteceram na sala da casa dos meus pais aos sábados, pois eram os dias em que Fernanda se deslocava da zona rural até a zona urbana para a venda de seus produtos. Então, antes de começar sua tarde de trabalho, ela deixava os filhos em minha casa e os pegava no final do dia. Como o período era longo (em torno de 3 a 4 horas), criamos um vínculo de amizade com os meninos e desenvolvemos um bom trabalho, que envolvia pausas para longas conversas e trocas de experiências. As aulas eram pagas com os próprios produtos comercializados pela família.

Esse primeiro contato com a comunidade me levou a discutir a experiência de alunos descendentes de russos na educação básica brasileira. Eu me questionava sobre como eles construía significados em seus mundos bilíngues dentro de um contexto escolar de escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio que atendia os alunos da colônia de descendentes de russos na zona urbana da cidade de Ponta Grossa. Todas essas reflexões resultaram na minha dissertação de mestrado (CAMPOS DE PARIS, 2015) sob o título: “*Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Maria Inêz Probst Lucena. Com a minha pesquisa de mestrado, consegui compreender melhor a rotina escolar dos alunos descendentes de russos e como a escola buscava achar meios de lidar com a diversidade e as constantes negociações dos agentes educacionais, professores e direção, com as famílias e alunos provenientes dessa comunidade.

Foi naquele momento que percebi a lacuna e o apagamento de determinados corpos. Refiro-me aqui, principalmente, a estudantes quilombolas que também fazem parte da comunidade escolar que estudei e que são muitas vezes invisibilizados dentro daquele contexto. Questionei-me sobre quais narrativas eu estava contando na minha dissertação, sobre quais lentes elas eram construídas e como as relações e negociações que aconteciam entre as comunidades de descendentes de russos e quilombolas eram atravessadas pela e na colonialidade, legitimadas no currículo e na instituição escolar. Sendo assim, vejo esta pesquisa de doutorado como um movimento de justiça epistêmica, pois a discussão apresentada em 2015 foi somente uma leitura possível das relações situadas naquele contexto. Cabe então, nesta tese, o olhar sensível e situado em relação às comunidades de quilombolas e descendentes de russos e o entorno do qual essas comunidades fazem parte, na busca por compreender como as relações acontecem nesse cenário em particular e como as relações de poder são impostas pela política educacional brasileira.

Entendo que os grupos estudados aqui, os alunos descendentes de russos e quilombolas são apenas uma parte de grupos de corpos assimilados como monoculturais pelo sistema educacional brasileiro, pois a diversidade cultural e linguística faz parte do nosso cotidiano (CAVALCANTI, 1999). No entanto, devido ao projeto colonial de criação de nação (ANDERSON, 1983), a diversidade passou a ser lida como exceção e algo perigoso, pois é vista como desvio da norma ou do padrão, ao invés de ser a norma de toda análise e criação de políticas sociais e educacionais.

Nesse contexto, proponho pensar a complexidade do contexto em questão em relação às generalizações impostas pelo modelo educacional brasileiro. Entendo que o cenário requer uma discussão situada das práticas de linguagem desses alunos, tendo em vista que a língua portuguesa é percebida como principal ferramenta dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo em um contexto multilíngue, o que traz a dimensão linguística para local de destaque nos processos de compreensão das dimensões e dinâmicas sociais deste local. Para tanto defendo neste trabalho a tese de que uma política educacional pautada no monolinguismo limita os espaços de sujeitos e repertórios linguísticos e culturais em práticas locais na escola. E pretendo, a partir desse cenário, apresentar

movimentos possíveis a (des/re)construção da validação das práticas linguísticas locais.

## 1.1 LINGUAGEM IMPORTA

Meu interesse aqui é pela língua e pelos signos e memórias inscritas no corpo, mais do que pelos signos inscritos no papel. (MIGNOLO, 2003, p.343)

Assim como Mignolo (2003), interesse-me por corpos que foram e continuam sendo apagados em múltiplos contextos escolares devido a uma política educacional monolíngue e excludente (CAVALCANTI, 1999), como é o caso dos alunos descendentes de russos e quilombolas que frequentam a Escola Arco-Íris.

O título desta seção (“Linguagem Importa”) se relaciona a um livro escrito por Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018), intitulado *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Já no primeiro capítulo, cujo título é “Why language matters now”, os/as autores/as evidenciam a centralidade da linguagem nas práticas sociais e situam a etnografia como método de pesquisa. Para os(as) referidos(as) autores(as), é importante pensar como os processos linguísticos são importantes para as pessoas e como elas se relacionam com seus pares ao negociar recursos e repertórios linguísticos para a construção de significados e identidades. De acordo com eles/as, “A linguagem está interligada à forma como as coisas são produzidas, circuladas, consumidas e valorizadas” (2018, s/p.).

A partir de minha perspectiva como pesquisadora, acredito que a linguagem e os corpos importam na compreensão das práticas sociais no contexto situado da pesquisa. Por essa razão, associo-me a Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018) na busca por responder por que a linguagem importa para a minha pesquisa e, principalmente, para os participantes de pesquisa que negociam linguagem, culturas e identidades em um contexto de escola pública no Sul do Brasil. Por meio das palavras de Heller *et al.* (2008 s/p) pontuo que nosso trabalho enquanto Linguistas Aplicados “não é decidir onde uma comunidade ou linguagem termina e a próxima começa e onde as pessoas estão com respeito a eles, mas

sim entender como e por que as categorias são construídas em toda a sua complexidade”.

Considero a centralidade da linguagem para minha tese, bem como para a vida social de pessoas de carne e osso que somos e dedico as próximas subseções para apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta investigação.

## 1.2 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ESTUDO DA LINGUAGEM SITUADA.

Os processos sociais, culturais, políticos e demográficos que vivenciamos em tempos de modernidade recente nos convocam a desconstruir certos padrões e normas sobre as posições sociais que ocupamos. Em outras palavras, precisamos desconstruir o “Estado soberano, produtivo, coeso e monocultural” (FABRICIO, 2017.p 609), pois as práticas cotidianas não se encaixam em tais normatizações.

Com a grande mobilidade de pessoas, línguas, culturas e a grande diversidade política e econômica que evidencia as desigualdades sociais, torna-se fundamental uma mudança paradigmática para o engajamento com as mudanças sociais provenientes desses novos processos de ser e estar no mundo pós-moderno. De acordo com Blommaert (2010, p. 27), o mundo pós-moderno é bagunçado, complexo e imprevisível, marcado pela mobilidade e pela complexidade sociolinguística. Essa configuração exige de nós adequações para tentarmos minimamente atender às demandas socioculturais e educacionais de nossos alunos e faz emergir a necessidade de problematizar modelos educacionais pautados em aspectos universais e excludentes. Em vista disso, são necessárias novas concepções teóricas e metodológicas para lidar com práticas de linguagem reais. Nesse sentido, Lucena (2015, p.70) assevera que:

O desafio posto na contemporaneidade envolve, pois, a busca do entendimento sobre como as pessoas agem no mundo, fazendo uso de várias línguas ao atuarem em seus contatos transnacionais e globais, mas sem se descuidarem de suas ações localmente situadas.

Nesse contexto, é imprescindível problematizar as demandas de outras formas de estar no mundo, as quais incluem: mobilidade, interculturalidade e

superdiversidade<sup>3</sup> (BLOMMAERT,2010), bem como novas formas de ensino-aprendizagem de línguas. Coadunando com Blommaert (2010) e Vertovec (2007), compreendo este contexto como superdiverso devido às relações territoriais, linguísticas, econômicas, sociais e culturais entre os quilombolas e descendentes de russos. Os níveis de superdiversidade presentes no contexto desta pesquisa diferem dos níveis encontrados nos grandes centros cosmopolitas, pois não encontramos as mesmas configurações sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais, elementos que contribuem para a diversidade. A superdiversidade encontrada nas relações entre descendentes de russos e quilombolas é um processo “não óbvio” (WESSENDORF, 2014): os dois grupos em questão estabelecem relações familiares para negociação de serviços e produtos, fator que Wessendorf (2014) denomina como Corner-shop. As interações de negócios entre os grupos étnicos demonstram o domínio de determinado grupo em relação ao outro. No caso dos descendentes de russos e dos quilombolas, os contratos de trabalho estabelecidos entre eles deixam bem marcado quem tem o poder de negociação, os descendentes de russos, já que os quilombolas criaram maneiras de ofertar seus serviços nessas comunidades. A tentativa dos quilombolas de aprender algumas palavras em russo faz parte da negociação linguística e cultural sob a justificativa de aproximação dos descendentes de russos.

Nesta tese, procuro discutir as questões relacionadas às práticas de linguagem e práticas culturais dos alunos descendentes de russos, quilombolas e os demais estudantes em uma escola pública no Paraná, onde essas populações estão em contato, com base nos estudos do campo da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC).

Pennycook (2006, p.67) define seu entendimento sobre a LAC da seguinte maneira:

Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar,

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo Superdiversidade em consonância com Vertovec (2007), Blommaert (2010) e Blommaert e Rampton (2011). Vertovec (2007) cunhou o termo após ter realizado um estudo sobre as correntes migratórias na Grã-Bretanha, discute como a intensificação desse movimento cria novos esquemas de significação social, cultural, linguística e econômica proveniente das relações entre diferentes grupos sociais. A superdiversidade incorpora a diversidade e toda a complexidade envolvida nas mudanças das dinâmicas demográficas, sociais e culturais.

prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer que não somente que a LAC implica em um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico.

Essa área do conhecimento manifesta-se a partir das novas configurações de um mundo com agendas múltiplas que nos levam a “interrogar nossos próprios modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). De acordo com Pennycook (2001, 2006), a LAC é considerada como transgressiva pela necessidade de transgredir os limites políticos e epistemológicos, na busca por desconstruir o discurso hegemônico e olhar para as novas realidades locais. Assim como para Pennycook (2006, p. 76-77), meu interesse nesta pesquisa é:

Relacionar os conceitos de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global; transculturação, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural permitem uma fluidez de relações; transmodalidade, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; transtextualização, como modo de pensar signos atravessando contextos, tradução, como modo de pensar significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; transformação, como uma maneira de pensar a mudança constante em direção de todos os modos de significados e interpretação.

Para a LAC, usar uma língua significa tomar posição ideológica e política de seus desdobramentos, como questões sociais e identitárias. Pennycook (2010) evidencia a propriedade local da linguagem ao argumentar que ela carrega significados situados na história e no espaço em que acontecem as práticas fundamentadas nos pensamentos locais de seus usuários. Nas palavras do autor, “Sempre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 127). Essas práticas se relacionam às questões de poder, classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade etc.

A localidade da língua coloca em questão o uso de práticas de linguagem em comunidades bilíngues, como é o caso da Fazenda Fronteiras, pois seus membros se engajam em múltiplas práticas. E, como Blommaert (2010, p. 52) pontua, devemos olhar para essas práticas como “recursos reais situados como implementados por pessoas reais em contextos reais e recontextualizados por outras pessoas reais”. Portanto, acredito que a LAC é um campo de estudo adequado para o desenvolvimento desta tese. Logo, defendo a tese que uma política educacional pautada no monolinguismo limita os espaços de sujeitos e

repertórios linguísticos e culturais em práticas locais na escola. E pretendo, a partir desse cenário, apresentar movimentos possíveis a (des/re)construção da validação das práticas linguísticas locais

De acordo com Fabrício (2017, p.600), olhar para a linguagem pelo viés da LAC nos permite “desaprender e despraticar as normas como estratégias centrais na reconstrução do conhecimento”. Todo esse movimento de (re/des)construção do conhecimento nos posiciona no pensamento e nos saberes da fronteira (MIGNOLO, 2003). Segundo esse posicionamento, os sujeitos agem por meio e na linguagem com o objetivo de borrar tais fronteiras e seus saberes e como instrumento para entender os processos de inclusão e exclusão.

Mignolo (2003) discute o *Border Thinking*, traduzido para o português como Pensamento Liminar ou Pensamento de Fronteira. Para o autor, o pensamento de fronteira é um rompimento com as ideias de comunidade, língua e nação que serviram como artefatos para criação e manutenção do imaginário homogêneo nacional usados como objetivos dos controles da colonialidade. Segundo Mignolo (2003, p. 300),

Ideologias nacionais [...] associam língua, literatura, cultura e território para a constituição de um todo homogêneo”, nesse sentido, a língua é concebida como objeto de desejo e instrumento de dominação colonial e nacional, pois “Projetos globais traçam mapas linguísticos, cartografias literárias e epistemológicas (MIGNOLO, 2003, p. 346).

A partir do pensamento de fronteira, Fabrício (2017, p. 609) levanta questionamentos sobre a ação de despraticar certos construtos teóricos

- Por que seria necessário mover-se além das fronteiras?
- Por que precisaríamos de outra episteme?
- Por que a linguística aplicada deveria operar esses deslocamentos?

Todo esse movimento orienta a despraticar à LAC, que significa questionar a maneira pela qual nós, enquanto estudiosos da linguagem, a percebemos. Como colocado por Fabrício (2017, p.611), “a categoria língua continua potente e viável?” Por meio dessa pergunta, pretendo discutir como a linguagem e os corpos se relacionam em meu contexto de pesquisa. Para tanto, parto dos estudos da LAC para problematizar as práticas de linguagem e as relações entre os sujeitos no contexto desta pesquisa.

A respeito da problematização de novos arranjos linguísticos e mudanças sociais que incluem fluxos entre pessoas, línguas e cultura, Makoni e Pennycook

(2007) argumentam sobre a urgência de desinventar e reconstruir o conceito de linguagem (como mencionado anteriormente). Para os autores, a língua é concebida como uma invenção, pois não existe como uma entidade real; ou seja, é uma construção ideológica e social cujas implicações políticas estão relacionadas ao processo de criação da unidade imaginária de Estado-Nação. Os autores propõem repensar os entendimentos que temos sobre língua/linguagem e quais suas consequências na vida social.

Tendo em vista o dinamismo da linguagem, devemos problematizar as concepções de língua, procurando compreender e discutir como os regimes metadiscursivos são utilizados para a manutenção do poder social e político em contextos situados de usos da linguagem. A ideia de reinventar/reconstruir a linguagem deve ir além da crítica. Assim, é preciso pensar a maneira de ver as línguas, entendendo que a invenção está atrelada à concepção de uma história linear dos fatos. Desse modo, faz-se necessário repensar a língua e a história, visando a encontrar estratégias para a (des/re)construção dos regimes metadiscursivos e compreender problemas sobre a linguagem.

O mundo superdiverso em que vivemos exige entender a linguagem enquanto dinâmica, múltipla, sem fronteiras bem definidas, visando ao entendimento de práticas linguísticas cada vez mais fluídas. Menezes de Souza (2019, p. 245) afirma que “língua não é mais uma coisa, mas sim um processo”. Processo o qual deve ser discutido por meio da sua complexidade, abandonando assim concepções estruturais de língua e linguagem. Menezes de Souza (2019 p. 249) afirma ainda que “o conceito de língua mudou”. Dessa forma, não podemos nos prender em questões metodológicas fixas, mas precisamos ir além, buscando entender como os sujeitos fazem suas práticas de linguagem.

Precisamos (re)pensar as práticas de linguagem de modo desterritorializado, a fim de romper com conceitos subordinados ao pensamento de língua com limites definidos. É preciso olhar para a linguagem nas interações reais do aqui e do agora, visando a perceber como os sujeitos negociam línguas e culturas e buscam dar sentido para suas vidas. Diante da imprevisibilidade do fenômeno linguístico, não cabe mais falar em línguas em separado; precisamos voltar nossos olhares para os repertórios linguísticos de nossos alunos e quais os meios que eles utilizam para (re)negociar suas práticas de linguagem com o objetivo de co-construir significados.

Me associo a Blommaert e Backus (2012, p.3) para entender o repertório como “meios de falar”, ou seja, todos os meios ou modos que as pessoas utilizam para se comunicar. Esses meios envolvem questões linguísticas (línguas, variedades, etc.), culturais (gêneros, estilos) e sociais (normas para a produção e compreensão da linguagem). Os repertórios linguísticos são heterogêneos, complexos, dinâmicos, atravessados pelo hibridismo e por multimodalidades e devem ser compreendidos como biográficos. Nesse sentido, Blommaert (2010, p.18) destaca que:

O mundo sociolinguístico dessas pessoas é estritamente local (o bairro), bem como amplamente translocal (envolvendo a rede de colegas migrantes em outros lugares, a comunicação com as pessoas de volta para casa, e os meios de comunicação). E internamente, vemos variação em repertórios linguísticos, em que os adultos têm repertórios diferentes do que as crianças; companheiros migrantes da mesma região que agora vive em outros lugares também têm diferentes repertórios.

A fim de orientar as discussões que trago nesta tese, parto de alguns trabalhos que problematizam os repertórios linguísticos e as relações sociais dos sujeitos em contextos brasileiros. O trabalho de Cavalcanti (1999) é uma leitura basilar para se pensar a educação em contextos bilíngues no Brasil. Neste artigo, a autora discute o cenário sociolinguístico brasileiro, a educação bi/multilingue, questões referentes ao bilinguismo de minorias linguísticas e como a Linguística Aplicada e a formação de professores lida com esses cenários sociolinguisticamente complexos. Ao falar de educação bilíngue, a autora aponta que espaços bilíngues são cenários onde mais de uma língua é falada e não necessariamente todas são escritas. São cenários fortes em tradição oral (CAVALCANTI, 1999, p. 386).

Em sua tese de doutorado intitulada “*Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*”, Jung (2003) desenvolveu um estudo etnográfico em uma comunidade alemã do oeste do Paraná com o intuito de problematizar como as práticas e eventos de letramentos em língua portuguesa aconteciam naquele contexto situado de escola pública, na qual a comunidade era composta por sujeitos sociais bilíngues. Mais especificamente, Jung (2003) discorre sobre as práticas de linguagem e como as questões de identidades dos sujeitos participantes eram (co-re)construídas a partir delas. A autora continua a se dedicar ao debate e orientação de pesquisas sobre contextos multi/plurilingues no

Paraná, com vários textos publicados sobre tais questões. Dois exemplos desses trabalhos são os textos de Jung e Garcez (2007) e Semechechem e Jung (2016).

No texto de 2007, Jung e Garcez discutem os repertórios linguísticos da comunidade alemã de uma escola pública e como essa comunidade negocia suas práticas de linguagem e suas identidades. No texto de Semechechem e Jung (2016, p. 1554), as autoras argumentam sobre as interações plurilíngues que envolvem a língua ucraniana em uma escola pública da cidade de Prudentópolis. O artigo questiona as concepções de linguagem, repertório linguístico e o conceito de translinguagem. Em particular, as autoras argumentam 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. Desta forma, as práticas observadas na escola pelas autoras encontram-se em uma tensão entre o monolinguismo (principalmente no âmbito acadêmico) e plurilinguismo (principalmente em trocas pessoais entre estudantes).

Outra estudiosa que desenvolve estudos relacionados ao multilinguismo é a Pires-Santos (2004, 2008, 2011). Suas produções discutem o contexto de tríplice fronteira entre os países da Argentina, Brasil e Paraguai e as questões políticas, sociais, linguística e identitárias de alunos Brasiguaios que habitam essas fronteiras. Em sua tese de doutorado, intitulada “*O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguai*”, a autora discutiu as práticas discursivas e a construção e invisibilização dos brasiguaios em um contexto escolar, no qual as práticas de linguagem passavam por processos de apagamento linguístico, evidenciando o mito do monolinguismo e a negação do multilinguismo local. Em sua vasta pesquisa em ambientes escolares e experiência acadêmica com o grupo de alunos Brasiguaios, a professora e etnógrafa discute as questões históricas locais, como as construções ideológicas dessa identidade brasiguai é percebida em contexto escolar e como os processos de homogeneização e assimilação cultural e linguística atravessam esses corpos.

Sobre estudos relacionados à superdiversidade, Susanne Wessendorf (2014) publicou o livro *Commonplace Diversity: Social Relations in a Super-Diverse Context*, no qual a autora pesquisa sobre o bairro *Borough of Hackney*, situado em Londres, com o intuito de compreender as negociações de um bairro

formado por imigrantes, com diferenças religiosas, culturais, linguísticas. A autora discute como as relações acontecem naquele contexto compartilhado por diferentes atores sociais e como tais relações estão estritamente ligadas ao que ela denomina como Corn-shop. O conceito é utilizado para sintetizar como as relações locais, estabelecidas pelas relações comerciais cotidianas, seriam um negócio interétnico.

Esses trabalhos são apenas uma parte das inúmeras produções relacionadas a essa temática de repertório linguísticos e comunidades marginalizadas e que contribuem para o desenvolvimento e sensibilidade com o meu contexto de pesquisa. Entendo que o diálogo do meu trabalho com essas produções é fundamental para o desenvolvimento desta investigação, pois me concede subsídios teóricos para problematizar o contexto e as práticas de linguagem locais, que são invisibilizadas e assimiladas como monolíngues e monoculturais. Tal tomada de posição teórica é meu ponto de partida para refletir sobre o meu contexto de pesquisa, no qual alunos descendentes de russos e quilombolas interagem e são percebidos pela comunidade.

A importância de problematizar a linguagem por meio dos estudos da LAC contribui para a compreensão de como as práticas linguísticas desses alunos se relacionam com as questões de poder que envolvem noções de classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade etc., o que entendo como performatividade da linguagem na prática social e discuto na seção a seguir.

### 1.3 (RE)PENSAR A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL PERFORMATIVA

Entendo que para (re)pensar a linguagem como prática social é necessário considerar a localidade como parte intrínseca da linguagem. Pensar a linguagem como prática local abre a possibilidade de rompimento com o paradigma estruturalista de linguagem, a partir do qual a linguagem é percebida como um sistema pré-determinado. Por outro lado, na perspectiva da linguagem como prática social situada, linguagem, prática e localidade são partes do mesmo processo. Para Pennycook (2010, p. 4):

[...] olhar para a linguagem como uma prática é ver a linguagem como uma atividade ao invés de uma estrutura, como algo que fazemos ao invés de um sistema que utilizamos, como parte material da vida social e cultural ao invés de uma entidade abstrata.

O entendimento de linguagem como prática vai além do sentido de atividade. A ênfase aqui é de usos efetivos da linguagem e os contextos nos quais eles são discursivizados, ou seja, o olhar está direcionado para as relações diárias nas quais nós, enquanto sujeitos, nos envolvemos na/pela linguagem. E são justamente esses usos situados da linguagem que constituem meu interesse de pesquisa. Procuro entender como os alunos descendentes de russos, quilombolas e provenientes da zona urbana do contexto estudado negociam essas práticas de linguagem, bem como problematizar como a política educacional do ensino de línguas na educação brasileira contempla, ou não, esses usos de linguagem que acontecem por meio das práticas interculturais.

A fim de problematizar questões do contexto situado, entendo a linguagem neste trabalho como social e performática. Pensar a linguagem como prática performativa é relevante, pois tal conceituação nos convoca à prática problematizadora dos processos comunicativos nos quais estamos imersos. De acordo com Bauman e Briggs (1990, p.189), os “[...] estudos de performance podem abrir um campo mais amplo de perspectivas sobre como a linguagem pode ser estruturada e quais papéis pode exercer na vida social”, de modo que, por meio dos estudos dos usos performativos da linguagem, é possível compreender como as práticas são estruturadas e quais os papéis de tais práticas nas vidas sociais.

Entendo então linguagem como prática performativa; ou seja, toda prática de linguagem é uma ação, pois agimos pela e na linguagem. De acordo com Butler (1997, p.8), “Nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos pela linguagem e nós fazemos coisas para a linguagem, mas a linguagem é também a coisa que fazemos”, de modo que não existe corpo fora da linguagem. Práticas performativas de linguagem são ações que convocam reações ou reorientações do outro.

Neste sentido, a linguagem nos coloca em uma posição de “vulnerabilidade” (BUTLER, 1997), pois em toda prática assumimos um lugar de risco, no qual os sentidos são negociados de modo situado. Isto significa que ao enunciarmos algo, não temos garantias, ou seja, todo discurso é ideológico e convoca significados que emergem na interação social e apresentam em sua

significação valores, crenças, agendas políticas e visões de mundo que não podemos prever.

Neste campo teórico, linguagem é ação, linguagem é agência em que ocorre a (re)criação de significados. Entender a linguagem como performativa é compreender que ela atravessa nossos corpos e nos posiciona em tempo e espaço sócio historicamente determinados na relação de alteridade. Corpos aqui são lidos como produto linguístico; eles devem ser percebidos ou lidos “como local(is) significativo(s) de engajamento” (PENNYCOOK, 2010, p.62).

Pensar corpo como produto linguístico significa assumir que este corpo pertence a um sujeito social e historicamente situado; tal corpo é um agente que produz conhecimento, é atravessado por histórias, experiências (re)constituídas na linguagem.

Discussões recentes da LAC – como as propostas por Menezes de Souza (2020), Nascimento (2020, 2021), Flores e Rosa (2017), Rodrigues (2021), Fraga e Ferreira (2021), dentre outras – enfatizam a necessidade de “trazer o corpo de volta” para nossas pesquisas, espaços sociais e, principalmente, para as salas de aula de línguas.

Trazer o corpo de volta tem a ver com buscar a ontologia perdida ao longo dos anos dos regimes coloniais do poder, nos quais corpos, línguas e culturas foram e continuam sendo silenciadas, invisibilizadas e apagadas por meio da lógica moderna da universalização. Como assevera Nascimento (2021, p. 66), “Assim, trazer o corpo de volta tem a ver com recuperar a experiência de existência que tem sido sequestrada consistentemente pela colonial idade até os dias atuais”. Considerar o corpo como materialidade linguística nas relações sociais possibilita a situação desse corpo bem como a sua ação política do ato de (re)existir.

Nesta pesquisa, compreender a linguagem como prática performativa contribui para a problematização das múltiplas práticas de linguagem dos alunos da escola, bem como para entender como a interseccionalidade é (re)estabelecida na e pela linguagem. Entendo como repensar a linguagem na sua heterogeneidade em cenários situados contribui para compreender os processos de ensino e aprendizagem e a educação linguística brasileira em cenários sociolinguisticamente complexos em que línguas são (des/re)construídas.

Outro aspecto relevante deste trabalho diz respeito ao contexto temporal em que ele ocorreu. Como essa pesquisa foi desenvolvida em cenários situados em que o fluxo da vida social transcorre de forma intensa e em constante processo de mudança, não foi possível prever ou controlar as contingências durante o momento de desenvolvimento deste estudo, de modo que logo do início do ano letivo de 2020, quando se deu minha entrada em campo, fomos todos surpreendidos com a pandemia do COVID-19. Com a pandemia, o Ministério da Educação apresentou a portaria Número 343, de 17 de março de 2020, a fim de anunciar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais ao longo da situação do novo Coronavírus. As escolas tiveram que se adaptar à nova realidade e buscar alternativas para continuar ofertando aulas no período pandêmico.

A chegada do Coronavírus colocou em pauta questões relacionadas ao modo como todos nós conduzimos nossas vidas. Dentre as adaptações urgentes em nossas rotinas, a educação precisou ser rapidamente adequada para minimamente atender seus alunos. Em nível nacional, foram utilizadas várias formas de adaptação para o ensino remoto, como aulas síncronas, aulas assíncronas, criação de canais no *YouTube*, elaboração de *Live Streamings*, entre outros.

No caso do cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, uma escola pública municipal da cidade de Ponta Grossa, um dos modos de oferta do ensino foram aulas na modalidade remota. As aulas remotas foram transmitidas por um canal da TVE local aberto para toda a comunidade, cujo nome é “Vem Aprender”. Após cada transmissão, o conteúdo foi disponibilizado em um canal do *YouTube*. Nessa nova configuração de ensino, os conteúdos das aulas remotas são de domínio público.

Com o surgimento dessa nova modalidade de educação, entendo como extremamente relevante a discussão sobre como os sujeitos envolvidos nesse processo enfrentaram e seguem enfrentando o caos da transição do ensino presencial para o remoto. O debate envolve questionamentos como/se os sujeitos e seus repertórios linguísticos e culturais são contemplados pelas propostas educacionais emergenciais para o período, como é o caso dos participantes desta pesquisa, que são alunos descendentes de russos e quilombolas.

Devido às contingências do cenário social, educacional e sanitário, destaco aqui que as questões metodológicas e epistemológicas foram repensadas durante a trajetória da pesquisa para seu melhor desenvolvimento, com vistas ao respeito das normas de isolamento físico e preservação da integridade de todos os participantes desta pesquisa. A fim de realizar a investigação proposta e considerar os sujeitos, seus repertórios e o cenário sanitário e social vivenciado, optei por desenvolver um estudo etnográfico, que apresento na próxima seção.

#### 1.4 A PESQUISA ETNOGRAFIA COMO INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS

O interesse central da etnografia é “[n]o significado humano na vida social e a sua elucidação e exposição por parte do pesquisador” (ERICKSON, 1990, p. 77-78). Os objetos da etnografia são “as pessoas e seus mundos” (HYMES, 1996) e, portanto, este tipo de estudo tem interesse em descrever e interpretar significados culturais de determinado grupo. As funções básicas do etnógrafo são observar, perguntar, anotar, interpretar e participar do contexto investigado (CLEMENTE, 2012, p.107) e seu maior desafio é procurar “estranhar o familiar “ (ERICKSON,1990). Para tanto, o pesquisador precisa estar imerso na vida local para “conversar com as pessoas e fazer coisas com elas “ (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p, 17).

Na etnografia, o fazer pesquisa envolve um plano flexível em que os dados conduzem a teoria a ser usada para discussão e também uma prática colaborativa, na qual os participantes são coautores na produção de conhecimento. Dessa forma, trabalhamos sob uma perspectiva êmica, que procuramos desenvolver um “olhar culturalmente sensível” (LUCENA, 2015, p. 71) para as práticas locais. Peirano (2013, p. 385) discute que a etnografia “abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”.

No campo da LAC, os estudos etnográficos são provenientes das “demandas sociais cotidianas e às demandas das instituições governamentais com suas políticas para a educação” (JUNG *et al.*, 2019, p.148). Nessa área, temos pesquisas que problematizam o processo de ensino e aprendizagem

de línguas, além de políticas educacionais do ensino de línguas e/ou políticas linguísticas (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 2011), experiências de comunidade multilíngues (JUNG, *et.al.* 2019), currículo e questões relacionadas a identidades (LUCENA, 2015).

Acredito que o caráter colaborativo do fazer etnográfico permite uma visão ampliada da realidade situada dos contextos investigados, uma vez que eu como pesquisadora e os/as participantes passamos a fazer parte de um mesmo espaço, vivenciando, assim, “tempos compartilhados” (FABIAN, 2006, p. 509).

Esse caráter colaborativo da pesquisa etnográfica proporciona uma compreensão mais próxima da realidade e incentiva todos os envolvidos na pesquisa a (re)pensar os tensionamentos existentes em seus contextos, possibilitando o diálogo constante entre pesquisadora e participantes. Pensando nesses espaços de salas de aulas, a etnografia nos permite desenvolver “olhares circunstanciados” (GARCEZ; SCHULZ 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 das comunidades estudadas. Nesse sentido,

Etnógrafos fomos/somos ávidos em conhecer o mundo em que vivemos, nunca nos conformamos com predefinições, estamos sempre dispostos a nos expor ao imprevisível, a questionar certezas e verdades estabelecidas e a nos vulnerar por novas surpresas. (PEIRANO, 2013, p.389)

Ao entrar em contato com o campo etnográfico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa, não pensei em perguntas objetivas que devem ser respondidas criteriosamente. Pelo contrário, o campo etnográfico me permitiu entrar com asserções de estudo e desenvolvimento da pesquisa a partir da minha experiência prévia com a comunidade, relacionando sempre com a importância da discussão na literatura e considerando sempre o contexto e seus participantes, juntamente com as possíveis contribuições para a comunidade. O objetivo é descrever qual é o fenômeno, quem participa, como as coisas funcionam e por que tudo isso está relacionado.

Não posso deixar de mencionar que, com a chegada da pandemia de Covid-19, meu trabalho passou por muitas modificações, pois com tal cenário pandêmico e a suspensão das aulas presenciais não conseguiria continuar em campo de pesquisa, pois esse campo sofreu modificações passando do presencial para o *online*. Confesso que esse foi uns dos momentos mais difíceis

da minha trajetória de pesquisa, a insegurança de estarmos todos em meio a algo até então não vivenciado por nossa geração e ainda ter que lidar e resenhar todo processo de pesquisa. Foram longas conversas com meu orientador, que atentamente me auxiliou a (re)estabelecer certos objetivos para a pesquisa. Passei então da vida vivenciada da sala de aula percebida como “*off-line*” para uma sala de aula *online* e as dúvidas eram muitas. Minha angústia estava relacionada ao fazer ético de pesquisa e foi então que comecei a problematizar as questões da pandemia e nossas vidas *online/off-line*, mesmo porque essas são duas facetas da mesma moeda, pois são contínuos de uma mesma realidade.

Penso que a ética permeia toda a nossas experiências e o fato de não estar participando *in loco* das aulas não alteraria o meu posicionamento e sensibilidade ética em relação às minhas observações. Nesse sentido, Miller (2020, p. 5) pontua que “há pessoas na tela com as quais você aprende. E não há nada de errado nisso, desde que se mantenha o anonimato delas e se tenha claro até que ponto você pode ir”; ou seja, a etnografia acontece naturalmente no transcorrer dos acontecimentos sociais, seja de modo *off-line* ou *online*.

Para dar conta do 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 (inclusive em meio a uma pandemia como a que atravessamos). Jaffe (2011) também destaca que a etnografia em contextos escolares que apresentam línguas minoritárias não está procurando identificar a “melhor prática”, mas é uma ferramenta para identificar as questões ideológicas subjacentes que operam nas práticas diárias desses sujeitos sociais. Desse modo, os estudos etnográficos nesses espaços procuram problematizar como a escola concebe essas línguas minoritárias e (re)criam possibilidades de negociação entre os sujeitos que compartilham vivências. Nesse sentido, acredito que o estudo etnográfico contribui para o desenvolvimento e reflexões dessa pesquisa, já que visamos a discutir como um grupo de alunos descendentes de russos e quilombolas se engajam em práticas de linguagem em um cenário de escola pública.

Devido à complexidade envolvida nas relações sociais presentes na Escola Arco-Íris, entendo a abordagem etnográfica como ferramenta possível para a interpretação das relações sociais realizadas neste cenário de escola pública.

Para Lucena (2015, p.71), a investigação etnográfica atrelada às práticas situadas locais:

Significa investigar o que as pessoas fazem com a linguagem ao participar de uma atividade social, regulada tanto pelo contexto social como pelas ideologias subjacentes; significa problematizar o conhecimento em relação ao contexto em que ele é produzido e para quem ele é produzido; significa “repensar, desinventar e reconstruir” noções de linguagem, desnaturalizando conceituações de linguagem sedimentadas.

A fim de compreender o que as pessoas fazem com a linguagem, a pesquisa etnográfica, juntamente com as práticas problematizadoras da LAC na escola, oportuniza a investigação das práticas locais da Escola Arco-íris, não somente de ações isoladas, mas sim de múltiplas ações que podem estar correlacionadas. Diante disso, mediada pelas minhas vivências como pesquisadora, entendo que a etnografia não deve ser reduzida a um método de pesquisa, pois é por meio de nossas experiências etnográficas situadas que agimos no mundo, entendo a pesquisa etnográfica como uma política de ação (JUNG; *et.al.*, 2019) nesse cenário.

Pensar a pesquisa etnográfica como uma política de ação significa compreender que, enquanto pesquisadora, eu compartilho tempo e espaço com os participantes de pesquisa em dada matriz social e nessa relação de vivências compartilhadas somos atravessados por nossas subjetividades que resultam em práticas sociais, de modo que o fazer pesquisa etnográfica também é uma prática social (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018).

De acordo com Jung *et.al.* (2019, p. 150), pensar a Etnografia como política de ação significa reconhecer que o fazer pesquisa etnografia:

[...] extrapola os pressupostos analíticos especializados e as perguntas específicas acadêmicas em LA, abrangendo o que está dentro e fora do contexto acadêmico, podemos pensar a etnografia como política em ação. E projeto de pesquisa como prática social esse reconhecimento – o fazer etnográfico como política em ação – implica uma não separação entre o conceito de linguagem como prática social e o processo de pesquisa.

Sendo assim, entendo minha prática de pesquisa na Escola Arco-Íris e com as comunidades participantes como uma política de ação e de justiça epistêmica, pois, desde o mestrado, procuro discutir e compreender como a dinâmica social dessas comunidades acontece e quais as suas consequências locais. Entendo justiça epistêmica como uma possibilidade de movimento, ou seja, a procura de

diminuição de diferenças e distanciamentos, tendo em vista que são somente outros caminhos, mas as lacunas permanecem em diferentes dimensões da vida social das pessoas, pois nesse sistema mundo no qual vivemos é inviável uma justiça total.

Minha ênfase está nas histórias vivenciadas pelos alunos descendentes de russos e quilombolas, o que possibilita pensar em caminhos outros para uma educação mais igualitária e culturalmente sensível. Dessa forma, justifico a investigação etnográfica no contexto em questão devido a três possíveis intervenções:

- a) criação e negociação de uma política local com os alunos e a escola;
- b) (re)pensar os processos educacionais de modo localizado;
- c) tensionar as políticas educacionais e linguísticas do município e da escola.

Para viabilizar as possíveis intervenções, o desenvolvimento e geração de dados contaram com observações de aulas presenciais nos primeiros meses de 2020 (antes da pandemia) e das aulas remotas disponíveis no *YouTube*, no canal TVE Ponta Grossa, criado pela Secretaria de Educação Municipal como alternativa de continuidade do processo de escolarização ao longo do ano de 2020 diante da COVID-19. Cabe reiterar que essas aulas *online* estão disponíveis publicamente por meio do referido canal. Por meio das observações, procurei registrar os acontecimentos em forma de diário de campo etnográfico. A partir das informações obtidas por meio das observações das aulas e dos assuntos que emergiram dessas observações, elaborei um roteiro de conversa para compartilhar com as professoras da Escola Arco-íris, a fim de compreender melhor todo o processo educacional que estamos vivenciando.

Além das observações de aulas remotas e das entrevistas semiestruturadas, utilizei também a análise de documentos oficiais que regem os sistemas educacionais brasileiro e paranaense, tais como: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Base Comum Curricular (BNCC, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1996), Plano Nacional de Educação (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Currículo Rede Estadual do Paraná (2019), dentre outros, com o propósito de compreender como esses documentos abordam questões relacionadas aos diferentes cenários educacionais.

A triangulação dos dados gerados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa possibilita discutir as práticas linguísticas e sócio-históricas dos participantes. No entanto, não tenho a pretensão de exaustão ou completude do assunto e da realidade problematizada nesta tese. Por meio da análise das observações e das entrevistas, espero uma compreensão situada das práticas de linguagem e das práticas culturais dos alunos descendentes de russos e alunos quilombolas e como eles (re)negociam tais práticas no contexto escolar. Afinal, como estudo etnográfico, esta é uma investigação qualitativa de caráter interpretativista.

Acredito que a Etnografia associada à LAC possibilita a interpretação do contexto sócio-histórico, contribuindo assim para os estudos críticos da linguagem. Em níveis locais, a relevância desta tese consiste nas possibilidades de discutir junto com os participantes da pesquisa (professores, alunos e o entorno onde a escola está localizada) questões relacionadas às práticas de linguagem e práticas culturais dentro do espaço de escola pública, buscando desconstruir visões naturalizadas e estigmatizadas naquele cenário, possibilitando um espaço escolar mais justo e igualitário para todos os alunos.

A geração de dados buscou contemplar os objetivos traçados para o estudo, que apresento na próxima seção. Acredito que os caminhos teóricos e metodológicos que me conduzem aos objetivos estabelecidos criam reflexões possíveis para o movimento de pensamento liminar nesta investigação.

## 1.5 OBJETIVOS

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta investigação, apresento como objetivo geral desta tese analisar e discutir as políticas educacionais situadas, com vistas a investigar como essas políticas representam os participantes da pesquisa e suas práticas situadas de linguagem em um cenário em que alunos descendentes de russos, quilombolas e alunos da zona urbana interagem.

Com base no objetivo principal, delimito três perguntas de pesquisa:

- Como a superdiversidade se faz presente no contexto escolar?
- Há políticas educacionais para alunos imigrantes e quilombolas?

- De que modo os alunos russos e quilombolas lidam com questões linguísticas e culturais no contexto presencial e/ou remoto?

Para problematizar como os participantes (re/des)constroem significados em seus mundos ao negociar línguas e culturas e em um contexto de escola pública, delimito como objetivos específicos:

- I. Investigar como a superdiversidade se apresenta no contexto do estudo;
- II. Analisar e discutir os desdobramentos das Políticas Linguísticas na educação básica de uma escola pública dessa comunidade;
- III. Discutir e observar as performances dos alunos descendentes de russos e quilombolas nas aulas presenciais/remotas;
- IV. Identificar como as práticas culturais dos alunos descendentes de russos e quilombolas são atravessadas pelas questões curriculares e como esses alunos compreendem e negociam tais questões no contexto escolar.

Como esta pesquisa se trata de um estudo etnográfico multi-situado, realizado na dinâmica social dos participantes de pesquisa, trago um quadro com os objetivos e os instrumentos de geração de dados utilizados para responder cada um dos objetivos específicos.

Quadro 1 - objetivos e instrumentos de geração de dados

<i>Tabela 1</i> Objetivo	Pergunta de Pesquisa	Instrumento de geração de dados	Análise e discussão
Investigar como a superdiversidade se apresenta no contexto do estudo;	Como a superdiversidade se faz presente no contexto escolar?	Relatos informais, diários de campo, observação das aulas presenciais/remotas	A intenção é compreender como a superdiversidade pode ser compreendida em um espaço rural-urbano no qual os participantes da pesquisa transitam.

Analisar e discutir os desdobramentos das Políticas Linguísticas na educação básica de uma escola pública dessa comunidade (a qual chamarei aqui de Escola Arco-Íris)	Há políticas educacionais para alunos imigrantes e quilombolas?	Análise dos documentos oficiais e currículo, diários de campo, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa.	Dados provenientes da utilização desses instrumentos de pesquisa estão dispostos ao longo do texto.
Discutir e observar as performances dos alunos descendentes de russos e quilombolas nas aulas presenciais/remotas;	De que modo os alunos russos e quilombolas lidam com questões linguísticas e culturais no contexto presencial ou remoto.	Relatos informais dos alunos russos, quilombolas e os colegas de classe. Diários de campos das aulas remotas.	O foco é compreender como os alunos descendentes de russos e quilombolas performatizam suas práticas culturais no contexto do estudo.

Fonte: A autora (2022)

Na próxima seção, apresento a organização deste texto a fim de orientar as discussões apresentadas.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está dividida em quatro partes. Neste primeiro capítulo, exponho a prática problematizadora da Linguística Aplicada Crítica nos estudos da linguagem, aproximando essa epistemologia a meu campo de pesquisa. Apresento também as motivações da pesquisa, a fim de contextualizar os objetivos e os aspectos metodológicos que servem como base para a discussão. No segundo capítulo descrevo os contextos nos quais desenvolvi minha geração de dados com o intuito de apresentar suas singularidades e como a pesquisa etnográfica como política de ação contribui para o desenvolvimento deste estudo.

A seguir, no terceiro capítulo, faço uma análise de dados da pesquisa, dialogando com as principais leituras que informam a presente pesquisa. Os dados demonstrados neste capítulo estão relacionados à percepção dos participantes de pesquisa sobre suas identidades, redes de (re)significação de sentidos, repertório linguístico e cultural e a noção de diversidade e raça.

Encerro esta tese apresentando, no quarto capítulo, algumas considerações sobre as minhas vivências e experiências no contexto de pesquisa.

## 2. O CONTEXTO DESTE ESTUDO: MINHA FLORESTA E MINHAS ÁRVORES

Figura 1 - Foto da localidade da Fazenda Fronteiras



Fonte: Acervo pessoal (2021)

O fazer etnográfico nos convida a fazer vários movimentos e decisões que são negociadas no aqui e agora da pesquisa. Heller *et al.* (2018) utilizam a metáfora da floresta como exemplo de delimitação do escopo da pesquisa etnográfica. Nesse caso, a floresta seria o contexto mais amplo, que é formado por diferentes espécies de árvores, cabendo ao etnógrafo a identificação das árvores e a compreensão do papel e dos posicionamentos dessas árvores em relação à floresta, objetivando explicar a função delas e o que podemos entender a partir de seus posicionamentos.

Essa metáfora da floresta me chamou muito a atenção, pois meu contexto de pesquisa me parece muito uma floresta na qual caminho entre as árvores, buscando estabelecer sentidos outros sobre a comunidade e as relações macro e micro contextuais. Por isso utilizei a imagem de uma araucária que encontrei no caminho para a Fazenda Fronteiras, trajeto até o Quilombo Raízes e as Colônias Marechal, já que esses são espaços rurais permeados por muitas árvores. Portanto, dar início à discussão sobre quais lentes etnográficas estou percebendo nesse contexto é de suma relevância para pensar a floresta que estou desbravando. As árvores que conheci e que estou conhecendo me motivam a uma prática etnográfica muito além de um método de pesquisa, uma vez que o fazer etnográfico está muito mais relacionado aos “tempos compartilhados” (FABIAN,

2006) entre participantes e pesquisadora, em que as contingências da vida social acontecem.

A seguir, a fim de destacar minha floresta e minhas árvores nesta discussão, apresento o contexto em que este estudo foi desenvolvido.

## 2.1 CAMPOS GERAIS: FAZENDA FRONTEIRAS

Figura 2 - Mapa do Estado Paraná, evidenciando a cidade de Ponta Grossa

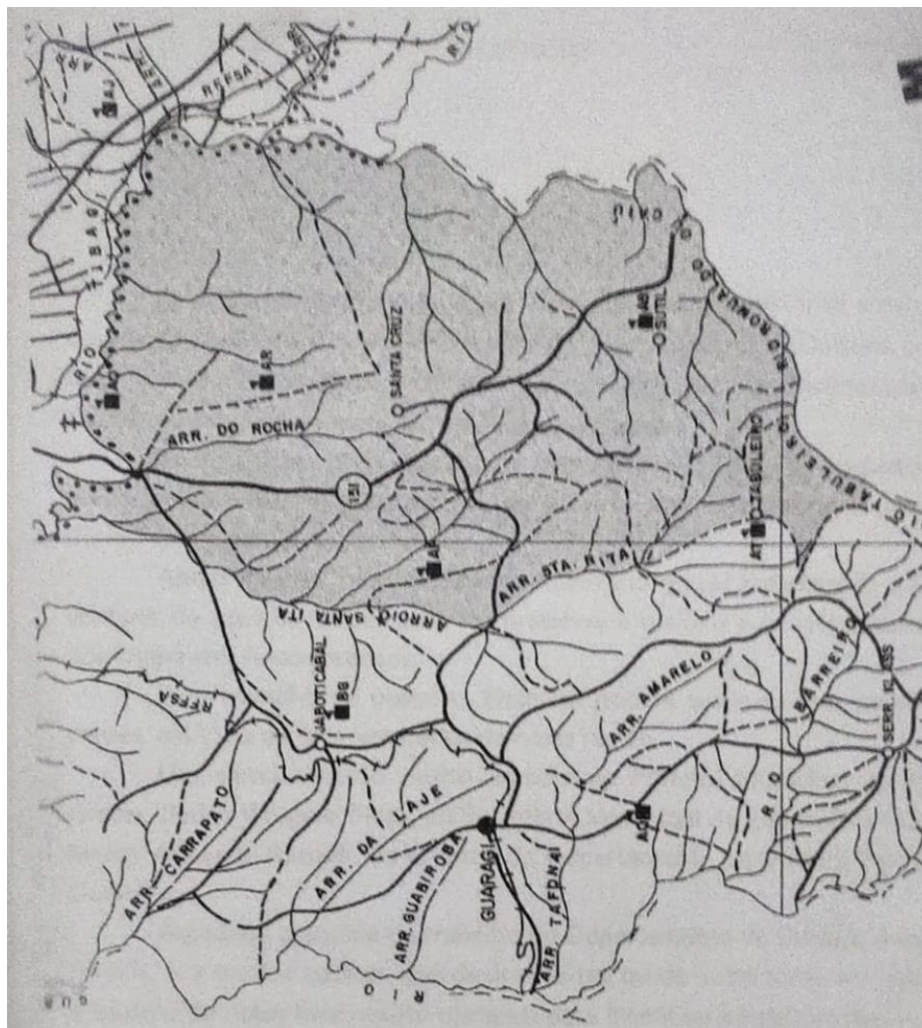


Fonte: NRE Ponta Grossa

A região da Fazenda Fronteiras foi povoada pelos donos de terras na época colonial, que receberam as propriedades como doação da monarquia portuguesa. A região era organizada pelo regime escravocrata vigente na época; sendo assim, a localização contava com a organização social muito delimitada entre quem eram os donos das terras, capitães do mato e escravizados.

A localidade é conhecida como uma das mais antigas terras povoadas do Paraná (WALDMANN,1992, p.5). Isso se deu pelas condições favoráveis para criação de gado e para a agricultura. Situada na rota dos tropeiros vindos do Sul com destino à feira de Sorocaba, a região entre Palmeira e Ponta Grossa servia como local de passagem e pernoite dos tropeiros.

Figura 3 - Área da fazenda Fronteiras



Fonte: Waldmann(1992, s/p)

A Fazenda Fronteiras passou por longo processo de inventário de suas terras, perdurando de 1855 a 1916. Tal processo concederia partes das terras da fazenda para pessoas pretas que trabalhavam e habitavam na localidade. Em 1958, parte das terras da Fazenda Fronteiras foram compradas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e doadas aos imigrantes russos que migraram da China, pois sofriam perseguição religiosa. As comunidades são compostas por fazendas com plantações de soja, milho, entre outros produtos, misturadas com pequenos sítios familiares da comunidade quilombola.

A proximidade geográfica entre as Colônias Marechal e o Quilombo Raízes propicia uma relação social, cultural, linguística e econômica entre as comunidades.

## 2.2 QUILOMBO RAÍZES

(...)nós temos uma autodeclaração que é um documento que aqui existe uma comunidade quilombola, mas não é legalizado (Conversa informal com Adriana, líder quilombola 24/07/2021)

Figura 4 - Quilombo Raízes



Fonte: Acervo pessoal (2021)

O significado de quilombo de acordo com o dicionário Priberam *on line* é “quimbundo *kilombo*, conjunto de forças militares, acampamento, lugar de reunião, sanzala de trabalhadores”. No Brasil, o termo foi ressignificado no período do processo de escravização de pretos no país e passou a ser utilizado para denominar o lugar onde os escravizados fugidos se refugiavam. Essa generalização do conceito de quilombo não é compartilhada pelo Quilombo Raízes. Ele é singular no sentido que os seus fundadores não eram pretos escravizados foragidos. Eles faziam parte de famílias pretas escravizadas que receberam a permissão de permanência nas terras.

O Quilombo Raízes está localizado às margens da Rodovia Estadual 151 e pertence ao distrito de Guaragi, entre as cidades de Ponta Grossa e Palmeira. A comunidade fica em torno de 19 quilômetros de distância da cidade de Ponta Grossa. Após trafegar pela rodovia 151, o acesso à comunidade é constituído por rua de terra.

A comunidade teve início com a chegada de Manoel Gonçalves Guimarães, explorador português, por volta do século XVIII. Como a terra se tratava de uma grande extensão, Manoel Gonçalves, que era casado e tinha uma

família grande com cinco filhos, trouxe para a sua fazenda famílias africanas para trabalhar como escravizados. Após a sua morte, as terras foram herdadas pelos seus filhos Joaquim Gonçalves Guimarães e Maria Clara do Nascimento. Coronel Joaquim Gonçalves Guimarães viveu solteiro e antes de falecer, em 1850, libertou os escravizados com a condição de que eles servissem a família até a libertação oficial dos escravizados no Brasil. Sua irmã Maria Clara deixou em seu testamento a doação das terras para seus escravizados libertos, como documentado por Hartung (2005, p.153):

Declaro que possuo uma Fazenda na paragem denominada Fronteiras, Districto da Freguesia da Palmeira (...). Deixo à minha escrava Fermina a quinta parte da metade dos Campos da [Fazenda Fronteiras] (...). Deixo as outras quatro partes da metade dos ditos Campo de Fronteiras e todas as terras de planta a todos os escravos libertos por mim e por meu falecido irmão Capitão Joaquim Gonçalves Guimarães.

Todas as terras que formavam a fazenda passaram por um longo processo de inventário, que foi o mais longo da história do Paraná. Ele teve início em 1855, com a morte de Maria Clara do Nascimento e terminou em 1916, quando foi anulado o testamento deixado por ela. Feita a partilha dos bens, uma parte ficou pertencendo por herança ao comendador Rozeira e a outra parte foi deixada para descendentes das escravas Rosa, Fermina e Josepha (WALDMANN,1992, p. 6).

Em uma das minhas últimas visitas ao Quilombo Raízes, em conversa com Adriana, líder da comunidade e presidente da associação de moradores, ela relatou que além de lidar e estar à frente das questões da comunidade, ela trabalha como funcionária pública em uma escola de educação infantil na zona urbana da cidade de Ponta Grossa, no Bairro Cará–Cará. Sendo assim, ela também divide o transporte escolar com as crianças do quilombo e com os descendentes de russos no trajeto campo/cidade, de modo que ela vivencia encontros interculturais. Estabelecer diálogo com a moradora foi de extrema relevância para a minha compreensão e desenvolvimento da pesquisa, pois, por meio de suas narrativas, consigo compreender melhor a realidade desses sujeitos sociais.

No momento da conversa, questionei Adriana sobre o reconhecimento das terras junto ao Incra e sua resposta foi o fragmento de fala apresentado como epígrafe desta seção, a qual retomo aqui no excerto 1:

excerto 1:(...)nós temos uma autodeclaração que é um documento que aqui existe uma comunidade quilombola, mas não é legalizado (Conversa informal com Adriana, líder quilombola 24/07/2021)

A líder comunitária afirma que essa autodeclaração aconteceu entre os anos de 2004 e 2005. No ano de 2013, a comunidade foi procurada novamente por um funcionário do Incra com o objetivo de realizar um projeto coletivo para o reconhecimento das terras como comunidade quilombola remanescente. Como se tratava de um projeto coletivo, no qual a líder da comunidade deveria ter o aval de toda a comunidade para as tomadas de decisões e burocracias que constituem o processo de reconhecimento, resultou que a comunidade, por questões internas, não aceitou os moldes de conduta do processo e ele não prosseguiu. Assim, os trâmites continuam na plataforma do Incra sem grandes novidades.

Atualmente, a comunidade é composta de 56 famílias, sendo que as crianças em idade escolar do ensino fundamental I somam o total de seis crianças. A comunidade é composta por pequenas chácaras familiares, duas igrejas (sendo uma católica e outra evangélica), uma associação de moradores, uma pequena venda e um cemitério. Todo esse espaço é compartilhado com grandes plantações de soja, cujas terras foram vendidas para grandes fazendeiros da região dos Campos Gerais.

Figura 5 - Foto do cemitério do Quilombo Raízes



Fonte: Acervo pessoal (2021)

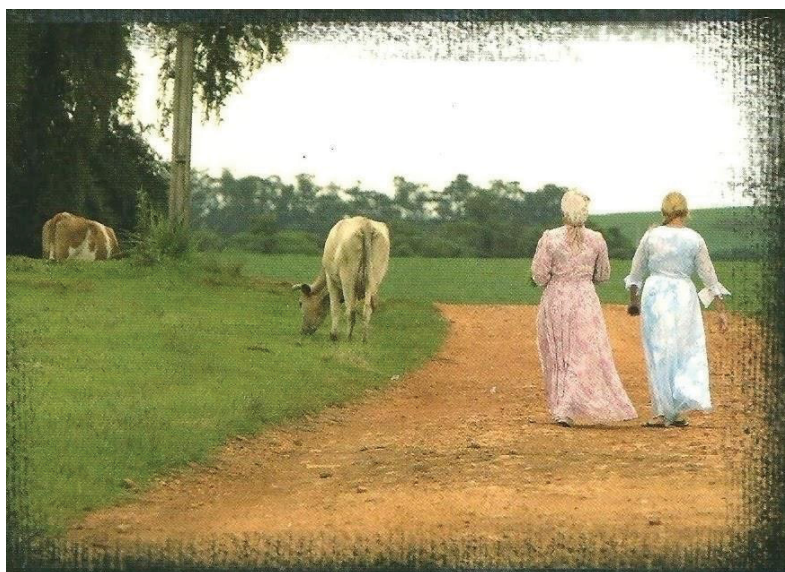
As imagens apresentadas nas figuras 4 e 5 fazem parte do meu acervo pessoal, das visitas realizadas no Quilombo Raízes, ou seja, são fotos tiradas de um aparelho de celular sem muita ou quase nenhuma técnica. Já a imagem que apresento na figura 6, a seguir, é uma imagem retirada da capa de um livro sobre a comunidade Marechal; tal ilustração se apresenta com técnicas de fotografia e edição feitas por um profissional da área e foi escolhida devido a minha

impossibilidade de fotografar o lugar. Entendo e reconheço que, ao apresentar essas imagens, assimetrias são traçadas, por questões técnicas e pelo que as imagens mostram (construções, pessoas, animais). A minha escolha está estritamente relacionada com a busca de subsídios imagéticos para que meus leitores possam acompanhar minha narrativa etnográfica e compreendam a complexidade da localidade.

### 2.3 COLÔNIAS MARECHAL

Os primeiros russos chegaram ao Paraná por volta de 1878; eram chamados de russos-alemães do Volga, pois eram alemães que viviam na Rússia como imigrantes.

Figura 6 - Comunidade russa



Fonte: Milléo e Antonelli (2008)

Ao chegarem ao Brasil, mais especificamente no município de Ponta Grossa, os russos se dividiram em três comunidades. Essas comunidades sofreram modificações e passaram a ser somente duas, que estão atualmente localizadas na Fazenda Fronteiras. De acordo com conversas com moradores da colônia, a primeira comunidade deixou de existir porque seus moradores migraram da zona rural para a zona urbana, abandonando assim as práticas

culturais. Sendo assim, atualmente existem duas comunidades, Colônia Marechal 1 e Colônia Marechal 2, separadas entre si pela distância de 3 quilômetros.

A comunidade apresenta mobilidade entre os grupos que fazem parte, sendo que no Brasil os grupos estão localizados nos estados do Paraná, Mato Grosso e Tocantins. Os demais grupos estão localizados na América, em países como Bolívia, Uruguai, Canadá e Estados Unidos. O trânsito entre as comunidades está relacionado a questões religiosas e culturais.

Meu primeiro contato com outros moradores da Colônia Marechal ocorreu em 2014, momento em que fui fazer uma visita à comunidade e explicar um pouco sobre o desenvolvimento do meu trabalho de mestrado e pedir autorização para o pastor da comunidade para realização daquela pesquisa. Naquele momento, conheci Seu José Russo, pastor da colônia de número 2, um dos moradores mais velhos da comunidade. A aproximação com Seu José Russo foi de extrema importância para o desenvolvimento da minha pesquisa com a comunidade, pois toda conversa com ele é valiosa e cheia de informações e compartilhamentos. A trajetória de Seu José Russo ilustra como foi a mudança de descendentes russos para o Brasil. Em uma conversa ele afirmou:

Excerto 2: Vim da China nos anos 60, em um avião só com russos, passei por 16 países até chegar no Brasil. O avião balançava muito. Tinha medo de não conseguir chegar no Brasil. A gente parou em alguns países. Aí dormia, passava 1 ou 2 dias e começava a viagem de novo. (CONVERSA INFORMAL COM SEU JOSÉ, 24/01/2014, CAMPOS DE PARIS 2015)

As comunidades são compostas pelas casas dos moradores, que são distribuídas ao redor de uma igreja ortodoxa e espaços de plantação e criação de animais. Não há comércio, nem escola nesse espaço das colônias, somente as casas e plantações. Há relatos que a comunidade também conta com dois cemitérios que estão localizados na mata fechada, sobre os quais os moradores das comunidades não costumam falar, pois a entrada é proibida para pessoas externas.

As comunidades seguem as práticas ortodoxas, que por sua vez determina várias práticas culturais da colônia, quais sejam: a) língua russa como língua comum dos moradores das colônias; b) calendário bizantino, que apresenta diferenças na contagem dos dias e anos; c) hábitos alimentares, nos quais só é permitido a manipulação de alimentos por pessoas da mesma religião; d) união

matrimonial somente entre membros da comunidade ortodoxa; e) vestimenta específica, dentre outros.

As práticas religiosas são realizadas em língua russa. Cada comunidade apresenta uma igreja em sua propriedade e elas são conduzidas e administradas de modo autônomo.

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

Uma comemoração marcante dessa comunidade é a comemoração dos casamentos, que são negociados entre as famílias, já que o casamento só é permitido entre membros da mesma religião. A união geralmente acontece muito cedo, a partir dos 15 ou 16 anos para as meninas. A comemoração é intensa, regada a *Braska* e com duração de 3 dias.

As vestimentas usadas pelos membros são fabricadas pelas mulheres da comunidade. Homens utilizam calça social, camisa de manga longa chamada por eles de *Rubaka*, com bordados nas golas e um cordão na cintura. As mulheres usam vestidos de seda longos, as casadas utilizam lenço na cabeça como marca de compromisso matrimonial.

## 2.4 CONTEXTO DE PESQUISA: A ESCOLA ARCO-ÍRIS E SUA SINGULARIDADE

Com o início da pandemia do Coronavírus e a suspensão das aulas presenciais diante da publicação do Decreto Municipal nº 17.077/2020, em 23 de março de 2020, muitas incertezas e angústias rondavam a continuidade e desenvolvimento da pesquisa. Os primeiros questionamentos foram: Como fazer uma etnografia sem observação participante? Como interagir com meus participantes, considerando que são alunos da zona rural? Tais incertezas só fortalecem as palavras de Blommaert (2009) sobre o campo etnográfico e sobre aprender a lidar com o “caos”. Foram muitas as tentativas de analisar as possibilidades de lidar com tais contingências.

Um dos meios encontrados para lidar com todo o caos foi revisitar e repensar o que entendo por etnografia como pesquisadora e, sobretudo, dar

outros significados à premissa que o campo etnográfico é um campo social que acompanha o fluxo da vida humana; ou seja, perceber que todos nós estávamos vivenciando pela primeira vez uma pandemia, que requer de todos outras ações e outros modos de educação.

Quando tratamos de etnografia, pensamos em campo de pesquisa de modo situado no sentido mais geográfico da palavra, já que o interesse central são as “pessoas e seus mundos” (ERICKSON, 1990). É neste campo que ocorrem as participações observantes, onde nós etnógrafos geramos nossos dados que, posteriormente, são modalizados em formato de narrativa etnográfica.

O campo de pesquisa desta investigação era inicialmente a escola Arco-Íris, mas com o distanciamento social causado pela pandemia, o universo educacional sofreu alterações, tornando-se ainda mais complexo, pois ele se fragmentou entre práticas educacionais *online-offline*. Tive que redefinir os objetivos e modos de conduzir a pesquisa de campo, pois o trabalho etnográfico é produto de condições sócio-históricas específicas, que afetam o que estudamos, por que e como é recebido por outros. Isto posto, minha floresta passou a ser a educação básica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, de modo remoto/presencial, em que procurei discutir as políticas educacionais situadas, com vistas a investigar como essas políticas representam os participantes da pesquisa e as práticas situadas de linguagem dos alunos descendentes de russos e quilombolas, que nesse caso são minhas árvores. Diante de todas as mudanças vivenciadas desde o início desta pesquisa, na próxima seção, descrevo os processos de transição do ensino presencial para o remoto.

## 2.5 CONTINGÊNCIAS DA PESQUISA: DAS AULAS PRESENCIAIS AO ENSINO REMOTO

A geração de dados dessa pesquisa é resultado de seis procedimentos: a) observações participantes na Escola Arco-Íris (período que antecede a pandemia); b) observação das aulas remotas disponibilizadas pela TV local/*YouTube*, c) observação das aulas via *Google Meet*; d) conversas informais via *WhatsApp* com as professoras; e) entrevista com as docentes via videochamada; f) interações com a comunidade do Quilombo Raízes.

As observações participantes na escola aconteceram entre as semanas de 02 a 17 de março de 2020, momento que acompanhei a rotina escolar ao longo de 12 dias letivos. Naquele momento, as professoras Carolina e Maria demonstraram interesse em desenvolver uma prática colaborativa de pesquisa, estávamos negociando nossas ações futuras. Como já mencionei neste trabalho, considero todos os participantes da pesquisa como coautores no processo de produção de conhecimento. Procuro, então, apresentar de modo contextualizado quem são esses sujeitos sociais. Os docentes participantes da pesquisa e os estudantes da Escola Arco-Íris são alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I e suas respectivas professoras regentes.

A turma do 4º ano era composta por 35 alunos, dos quais três eram descendentes de russos: Rafaela, Giovanna e Mateus e três alunos quilombolas: Felipe, Amanda e Júlia.

Os alunos descendentes de russos do 4º ano eram todos moradores da Colônia Marechal. O ano de 2020 era o primeiro ano em que Giovanna frequentava a escola em questão, pois a aluna começou seu processo de escolarização no Tocantins, estado onde os descendentes de russos formaram outras colônias [1]. Giovanna não terminou o ano letivo com a turma, pois sua família pediu a sua transferência e a professora Carolina não teve mais informações da menina. Os alunos Rafaela e Mateus são estudantes da escola Arco-Íris desde o primeiro ano do ensino fundamental. Durante a pandemia, Mateus foi para a casa de familiares em Tocantins e passou a acompanhar as aulas por meio das atividades impressas que a professora Carolina lhe enviava por meio de correspondência e também pelos livros didáticos. A professora mencionou naquele momento que o aluno devolvia as atividades por meio de fotos enviadas para o seu *WhatsApp* (Conversa de *WhatsApp*, Professora Carolina, 12/06/2020). Felipe, Amanda e Júlia são moradores do Quilombo Raízes.

Carolina era a professora regente da turma. Sua formação é constituída pelo curso de magistério; ela também é formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e possui especialização em gestão escolar, mas nunca teve interesse em atuar na coordenação ou direção escolar. (Diário de Campo, 4 anos, 09/03/2020)

A turma do 5º ano possuía 35 alunos, sendo que um deles era descendente de russo, Sérgio, e três quilombolas, Heitor, Marcos e Marcelo.

Sérgio não morava nas terras da Colônia Marechal; ele e sua família residiam próximo à escola. De acordo com conversas com a Professora Maria, o aluno não se considera “russo”, mas, mesmo não morando na colônia, segue as mesmas práticas culturais e religiosas dos moradores de Marechal. Sérgio usa as mesmas vestimentas dos moradores da colônia. Questionei a professora sobre o fato de ele não se ver como descendente de russo e fazer usos das mesmas práticas e ela pontuou que já tentou várias vezes perguntar para o aluno e para a família, porém, devido à forma discreta que eles lidam com assuntos relacionados à religião e à comunidade, nunca obtive resposta (Diário de Campo, 03/03/2020).

Os alunos Heitor, Marcos e Marcelo são filhos de quilombolas e moram no quilombo. Todos eles demonstraram uma certa timidez ao longo das minhas observações, falavam pouco e baixo.

A professora Maria, do 5º ano, também conta em seu processo de formação com os cursos de magistério e pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e possui curso de especialização em Psicopedagogia.

Os demais alunos que frequentavam as salas do 4º e 5º anos eram moradores do entorno do bairro onde a escola está localizada. As duas professoras também eram moradoras do bairro onde a escola está localizada, sendo assim, elas conhecem e participam da comunidade. As duas docentes já estão aposentadas e continuam trabalhando em sala de aula.

Uma característica importante de ressaltar dessas duas turmas, 4º e 5º anos, é que os alunos descendentes de russos e quilombolas, ao longo das aulas, geralmente procuravam sentar-se próximos, de modo que na sala do 4º ano, Mateus (descendente de russo) ficava próximo a Felipe (quilombola). Rafaela e Giovanna (descendentes de russo) e Julia e Amanda (quilombolas) sentavam-se lado a lado. Já na sala do 5º ano, Sérgio (descendente de russo) e Heitor sempre estavam sentados em duplas. Marcos e Marcelo acompanhavam outros colegas da sala.

Como as observações participante na Escola Arco-Íris aconteceram por um curto espaço de tempo, tenho visões gerais sobre esses alunos, alunas e professoras que são decorrentes das minhas interações presenciais.

Quadro 2 - Perfil das alunas, alunos e professoras participantes

<b>Nome fictício</b>	<b>Raça/cor</b>	<b>Série</b>
1. Felipe	Quilombola/ preto	4º ano

2. Amanda	Quilombola/Parda	4º ano
3. Júlia	Quilombola/ preta	4º ano
4. Rafaela	Descendente de russo/Branca	4º ano
5. Giovanna	Descendente de russo/Branca	4º ano
6. Mateus	Descendente de russo/Branco	4º ano
7. Professora Carolina	Branca	4º ano
8. Sérgio	Descendente de russo/Branco	5º ano
9. Heitor	Quilombola/ preto	5º ano
10. Marcos	Quilombola/Pardo	5º ano
11. Marcelo	Quilombola /Pardo	5º ano
12. Professora Maria	Branca/Brasileira	5º ano

Fonte: Autora (2022)

Com as mudanças do ensino presencial para a modalidade remota, a Secretaria de Educação Municipal de Ponta Grossa (doravante SME) elaborou um plano de ação para continuar ofertando educação para as crianças do município. Uma das estratégias lançadas pela SME foi disponibilizar aulas por meio de um canal local da TV aberta e, após a transmissão, as aulas foram disponibilizadas no canal do *YouTube* em todas as redes sociais da SME. Considerando a necessidade de transição do ensino presencial para o ensino remoto, precisei entender a organização e passei a acompanhar diariamente as aulas disponibilizadas pela SME.

As aulas começaram a ser transmitidas no dia 13 de maio de 2020, às 09:00 horas, com reprise às 14:00 horas, de segunda a sexta-feira. Inicialmente, as aulas foram pensadas para todos os alunos da rede de ensino que são: educação infantil, ensino fundamental e EJA, sem separação de anos. Já as disciplinas e suas cargas horárias foram separadas da seguinte forma:

Quadro 3 - quantidade de aulas semanais por disciplinas na programação da Tv “programa vem aprender

<b>Disciplina</b>	<b>Número de aulas semanais</b>
Língua portuguesa	3 aulas
Matemática	4 aulas
Ciências humanas: História e Geografia	3 aulas
Educação física	1 aula
Formação Humana- Ensino religioso	1 aula
Ciências da natureza	2 aulas
Artes e musicalização	1 aula

Fonte: Elaborado pela autora com base na distribuição das aulas pela SME.

As aulas diárias tinham duração aproximada de 1 a 2 horas. Elas eram ministradas por professoras da rede de ensino. Os temas das aulas estavam relacionados ao distanciamento social, ensino remoto, pandemia, medidas preventivas, contação de histórias, musicalização, importância dos bons hábitos e atividades físicas, prática de escrita, problemas matemáticos, dentre outros.

Em 02 de Junho de 2020 ocorreram modificações nas configurações das aulas, a partir daquela data as aulas foram disponibilizadas de acordo com o novo agrupamento, a saber: a) educação infantil e 1º ano; b) 2º e 3º anos do ensino fundamental; c) 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Além das aulas remotas, a SME disponibiliza atividades relacionadas a essas aulas que poderiam ser retiradas no *site* da secretaria e por meio da unidade escolar onde o aluno pertencia. Os conteúdos eram trabalhados sequencialmente de acordo com as diretrizes municipais e o currículo de cada ano. O contato das crianças se dava por meio das aulas disponibilizadas na TV, atividades do *site*, atividades enviadas pelas professoras e por um *WhatsApp* geral da TVE para o envio de fotos das atividades realizadas em casa pelos alunos que, posteriormente, eram apresentadas no início de cada episódio do “Vem aprender”.

A produção das aulas era organizada por grupos de professores que planejavam e gravavam as aulas para TV. Os demais professores mantinham contato com os alunos via *WhatsApp* e redes sociais, tentando auxiliá-los com os conteúdos e tirando possíveis dúvidas.

Com o agravamento e duração da pandemia, as aulas remotas seguiram ao longo de 2020 e boa parte de 2021, gerando um grande número de dados. Ao longo do ano de 2020, assisti as aulas e fui elaborando os diários de campo. Logo no início da geração de dados dessas aulas, percebi que seria inviável acompanhar as sete disciplinas e que precisaria selecionar quais disciplinas me dariam margem para discutir as práticas culturais daquele contexto. Sendo assim, decidi observar as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Humanas: História e Geografia e Formação Humana-Ensino Religioso.

A escolha desses componentes curriculares relaciona-se com a minha formação e está em consonância com meus interesses da pesquisa, que são pensar as práticas culturais e linguísticas em um contexto de escola pública.

Evidentemente, vejo que todas as disciplinas teriam muitos dados relevantes para a minha discussão, levando em conta que a linguagem é uma prática social performativa, mas, por questões de escopo e tempo, fez-se necessário tal escolha.

As observações das aulas no *Google Meet* aconteceram entre o final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2021, totalizando 10 observações das aulas de língua portuguesa e matemática. A escolha por estes componentes curriculares foi determinada pela SME. As professoras Carolina e Maria realizavam esses encontros virtuais no ambiente da Escola Arco-Íris.

As entrevistas com as professoras Carolina e Maria aconteceram ao longo dos anos de 2020 e 2021 e foram realizadas por vídeoconferências. Tive dois momentos com cada docente para conversar e procurar entender como elas lidavam com as contingências.

Sobre as interações com as comunidades, mantive contato via *WhatsApp* e consegui fazer uma visita ao Quilombo Raízes em julho de 2021 e tive a oportunidade de interagir com Adriana, líder da comunidade. Com a comunidade de russos eu mantive contato principalmente com Fernanda, pois, mesmo com a pandemia, ela passava vendendo seus produtos coloniais na rua da casa dos meus pais.

Nos próximos capítulos, apresento uma discussão inicial de alguns dados da pesquisa. Para isso, busquei problematizá-los de modo dialógico, considerando que na pesquisa etnográfica a triangulação de dados acontece de forma orgânica entre o movimento dado, teoria, dado.

### 3. ESTRUTURAS COLONIAIS NAS RELAÇÕES ESCOLARES - (RE) NEGOCIANDO FORMAS DE EXISTÊNCIA

Neste capítulo, apresento como as estruturas coloniais atravessam questões geográficas, raciais e epistêmicas no contexto deste estudo. Busco discutir como questões de prefiguração identitária e raça permeiam as relações sociais dos participantes da pesquisa a partir da análise dos dados. Apresento os momentos que foram mais marcantes desta constante prática negociativa. Reitero que as interpretações que trago sobre esses dados foram construídas por mim, em diálogo com meu orientador, com colegas, com leituras na Linguística Aplicada Crítica e com demais docentes deste e de outros programas de pós-graduação. Desta forma, deixo claro que essas interpretações estão abertas ao diálogo com outras formas de ver e entender meus dados e meu campo de pesquisa.

#### 3.1 IDENTIDADES PREFIGURADAS PELA COLONIALIDADE

Considerar o corpo como parte fundamental da linguagem abre espaço para problematizar concepções epistemológicas, culturais e linguísticas homogeneizantes que fazem parte do projeto de poder da modernidade. Nesse projeto, a imposição da lógica moderna hierarquiza outras formas de saber, ser, falar e agir no mundo que se distanciam do homem branco, europeu e heterossexual. Esse projeto moderno de hierarquização é entendido como colonialidade.

Por volta de 1500, a suposta chegada dos europeus às Américas marca o início da expansão do sistema capitalista em esfera mundial. Foi por meio do “descobrimento” da América que se iniciou a construção da narrativa eurocêntrica capitalista colonial moderna, que deslegitima e classifica as experiências individuais dos povos colonizados, como assevera Quijano (2009, p.75).

Desde o século XVIII sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmado a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade

Nessa dinâmica histórica, os espaços sofreram mudanças geoculturais por meio das nomeações e separações continentais com a criação do Estado-

Nação e os corpos passaram a ser classificados e hierarquizados dentro da noção de identidade e raça que foram pensados dentro da matriz de poder do colonizador. Essa narrativa foi e continua sendo usada para justificar vários crimes históricos de genocídio e epistemicídio que “criou um novo imaginário e uma nova hierarquia social” (GROSFOGUEL, 2016, p.35).

A relação entre a linguagem e questões de poder sempre foi assunto que envolve tensões, discordâncias e disputas, pois a linguagem é uma construção política, ideológica e social (PENNYCOOK, 1994, 2001). Esta disputa em torno das nomeações das línguas faz parte do projeto colonial-moderno que visava à apropriação de territórios e corpos (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). A separação colonial em territórios e línguas é totalmente artificial e foi imposta para sustentar o modelo estado-nação inventado no colonialismo. Tal separação estava associada à ideia de “uma língua como unidade delimitada associada a comunidades delimitadas” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p.5)

Assim como já afirmado por Grosfoguel (2016), a língua foi e continua sendo uma das armas coloniais utilizadas nas Américas para a criação e perpetuação de “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1983). De acordo com o autor, essas comunidades imaginadas estão relacionadas ao modo de como as nações foram e são inventadas e envolvem uma gama de discursos simbólicos com o objetivo de representação de uma unidade por meio de parentesco e associações. Deste modo, as comunidades e nações são inventadas como homogêneas. Anderson (1983, p.6) aponta que as comunidades:

São imaginadas porque mesmo os membros das menores nações nunca irão conhecer a maioria dos seus companheiros, encontrá-los, ou mesmo ouvi-los, ainda que nas mentes de cada um exista a imagem da comunhão deles. (...) De fato, todas as comunidades maiores que as vilas de contato cara-a-cara (talvez mesmo nestas) são imaginadas. Comunidades devem ser distinguidas, não por sua falsidade/autenticidade, mas pela forma como foram imaginadas.

Nesta lógica, o senso de comunidade convoca o sentimento de pertencimento por meio de práticas culturais e regras institucionais e/ou administrativas. Os sujeitos compartilham as mesmas regras de Estado, regras que os constituem enquanto cidadãos de determinada nação. Essa imaginação foi operacionalizada por meio dos moldes Europeu Moderno que impuseram determinadas línguas como normas e apagou outras ao longo do processo de colonização.

Nesse sentido, língua opera na lógica de “poder e ação” por meio da diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p.298), sendo usada como elemento de categorização pertencente a um sistema regido por regras gramaticais, o que contribuiu e ainda contribui para a criação e manutenção da ideologia de que uma língua corresponde a uma nação.

Mignolo (2003) discute como as ideias de comunidade, língua, nação serviram como artefatos para criação e manutenção do imaginário homogêneo nacional, usados como objetivos dos controles da colonialidade. De acordo com o autor, "Ideologias nacionais associam língua, literatura, cultura e território para a constituição de um todo homogêneo" (MIGNOLO, 2003, p.300). Nessa perspectiva, a língua é concebida como objeto de desejo e instrumento de dominação colonial e nacional. "Projetos globais traçam mapas linguísticos, cartografias literárias e epistemológicas" (MIGNOLO, 2003, p.346). Esta ideologia nasceu com o intuito de universalizar e tornar os espaços governáveis, tentando apagar qualquer diversidade que desobedecesse ao padrão do que era considerado oficial. Criou-se assim a ideia de “um povo, uma nação, uma língua” sob a lógica da tríade Herderiana, na qual a linguagem ocupa o lugar de incorporação do espírito e pensamento do senso de comunidade.

Canagarajah (2013) aponta como os movimentos como Romantismo, o Iluminismo e a Modernidade, a Industrialização, a formação do Estado-nação, o Estruturalismo, a Colonização e o Imperialismo colaboraram para a formação do ideal monolíngue de “um povo, uma nação, uma língua”. Segundo o autor, a tríade Herderiana territorializa línguas, separando-as uma das outras e atribuindo elas a determinadas comunidades.

Essa ideologia de separação entre línguas, territórios e comunidades inventou a noção de “língua pura” regida por normas fixas e tomadas como padrão. Tal norma não admite a mobilidade de pessoas e línguas, tratando esses fluxos como algo “fora de lugar”. De acordo com Canagarajah (2013, p.23), nesse momento “nós perdemos a noção de que as línguas são recursos móveis, heterogêneos e híbridos que se combinam com outros recursos semióticos para criar significado no contexto”, passando então o monolinguismo a ser a norma, sendo que a diversidade linguística é que deveria ocupar este *status*.

A ideologia monolíngue passou a servir então como instrumento de separação entre comunidades, territórios e identidade e este imaginário serviu

como ponto de unificação entre os sujeitos sociais e a separação entre estes e seus vizinhos; assim foi o início da transformação das línguas em símbolos nacionais. A visão monolíngue da linguagem associada à divisão de fronteiras geográficas contribuiu para os processos de colonização linguística dos territórios conquistados pelos países europeus.

O pensamento hegemônico de generalização linguística e cultura nacional contribuiu “para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional” (HALL, 2011, p.50). Essa padronização nacionalista reverbera até os dias de hoje e, inclusive, é por meio desta generalização que são elaboradas as políticas educacionais do ensino de línguas no Brasil, política na qual a língua portuguesa é concebida como a língua do processo de escolarização, perpetuando assim a noção de que o Brasil é um país monolíngue.

A concepção de uma língua nacional ou materna como algo compartilhado entre os pares e familiares do mesmo grupo acaba por silenciar outras práticas linguísticas que não se encaixam na ideologia monolíngue. Sendo assim, é possível afirmar que a colonialidade opera por meio das instituições como instrumento de regulação, criação e implementação de políticas linguísticas que embasam o currículo nacional no qual a aprendizagem de português se torna compulsória. A obrigatoriedade da língua portuguesa continua perpetuando os objetivos coloniais de controle, tornando a escolarização um processo de segregação, pois quanto mais institucionalizada a prática linguística em português padrão neste imaginário de língua, mais assimetrias são instauradas.

Na lógica colonial-moderna, línguas são “invenções disciplinares e políticas” (MOITA LOPES, 2013, p.104). Makoni e Pennycook (2007; 2019) apontam a necessidade de desinventar e reinventar o conceito de língua(gem), afirmando que a criação colonial das divisões entre as línguas precisa ser investigada. Eles afirmam também que é necessário problematizar as noções modernistas, estruturalistas e positivistas de concepções de língua, sociedade, comunidades linguísticas, tempo e espaços que não existem mais. A partir da necessidade de problematizar os novos arranjos estabelecidos diante das mudanças sociais – as quais incluem fluxos entre pessoas, línguas e culturas –

Makoni e Pennycook (2007, 2019) argumentam que a separação entre línguas é concebida como uma invenção, pois não existe como uma entidade real. Em outras palavras, línguas são construções ideológicas e sociais com implicações políticas relacionadas ao processo de criação da unidade imaginária de Estado-Nação moderno. Assim, eles propõem repensar os entendimentos sobre língua(gem) e quais suas consequências na vida social de pessoas reais situadas em tempo e espaços compartilhados.

A ideologia da separação em territórios e línguas de uma determinada comunidade precisa ser discutida e revisitada a partir da intensificação dos processos de imigração, dos quais novos esquemas de significações foram gerados – processos que Vertovec (2007) chama de “superdiversidade”. Para o autor, a superdiversidade é o resultado da relação de diferentes variáveis, como etnias, países de origem, línguas, culturas, gêneros, idade, entre outros, que modificam a vida das pessoas. Com uma sociedade superdiversa, surge a necessidade de se pensar em políticas educacionais do ensino de línguas que consigam contemplar essa nova configuração social, pois estas questões ultrapassam a dicotomia entre países e etnias, mas, sobretudo, são “variáveis significativas que afetam onde, e como as pessoas vivem.” (VERTOVEC, 2007, p.25)

O processo estruturalista, eurocêntrico e colonial de separação e padronização das línguas, cujo objetivo foi de postular uma homogeneidade e estabilidade linguística, acabou por inventar um sistema linguístico enquanto norma que desvalida qualquer prática que extrapola as fronteiras definidas pelas regras gramaticais da língua escrita. Esse movimento cria e reproduz ideologias de categorização das práticas linguísticas que são utilizadas como ferramentas de distinção e separação de sujeitos sociais nas relações de poder.

A língua portuguesa é pensada dentro desse modelo estruturalista de língua, que cria categorias como português culto, dialeto e variedade (PINTO, 2013). Estas valoram os sujeitos por meio de suas práticas de linguagem. Segundo Pinto (2013), Makoni e Pennycook (2007, p. 29), “a dicotomia entre português “culto” e português popular só pode ser entendido como um “legado do colonialismo”. A norma culta do português é considerada por nossa sociedade como “dialeto social praticado pela classe de forma de prestígio” (PINTO, 2013, p.124).

Reconhecer que os sujeitos falantes de português no Brasil são hierarquizados de acordo com suas práticas linguística nos convoca a questionar as concepções de identidade social e identidade linguística. Pinto (2013) discorre sobre o conceito de prefiguração identitária como resultado das ideologias linguísticas referentes à criação do português no Brasil ao relacionar normas padrão, dialeto e variedade e as invenções de identidades atribuídas aos sujeitos que não se enquadram como falantes do “português culto”. Para a autora (2013, p.139):

A prefiguração da identidade de falante de língua portuguesa no Brasil precisa ser discutida à luz dos critérios de delimitação da hierarquia entre língua, dialeto e variedade: a seleção e a hierarquização de aspectos linguísticos se fundamentam na seleção e hierarquização entre falante, sendo considerados aspectos relevantes da língua portuguesa aqueles que distingue camadas diferentes da população. Essa pressupostas a relação entre identidade social e identidade linguística se sustentam na prefiguração performativa do(a) falante e na hierarquia conceitual entre língua, dialeto e variedade, subalternizado as práticas linguísticas e identitárias e híbridas e compartimentado o *continuum* linguístico da realidade brasileira.

Nesse sentido, as estruturas coloniais orientam a prefiguração identitária, que hierarquiza os falantes por meio de suas práticas de linguagem. Nessa direção, percebi por meio da geração de dados que os alunos descendentes de russos e alunos quilombolas passam por esses processos de prefiguração identitária que são atravessados por questões raciais, sociais e linguísticas.

Ao analisar o material empírico gerado nesta pesquisa etnográfica, um dos temas que me pareceu mais saliente nos dados foi a constante negociação e renegociação de formas de existência por parte dos participantes.

### 3.2 RAÇA E RELAÇÕES SOCIAIS COMO MARCAS DA COLONIALIDADE

Excerto 3: Nós vimos que todos os seres humanos têm origem na África, mas vocês devem estar se perguntando. Mas professora, porque alguns são loiros, outros são morenos, alguns tem olhinho puxado outros não? Como? Por que se deu isso? Por causa das regiões que cada um migrou pessoal. Quem migrou para áreas geladas, vocês podem ver que quem migrou de um lugar gelado tem o olhinho mais puxado, porque no rosto dele não poderia ter tanta água, por isso esse olho puxado, essa característica mais plaina, faria que eles não tivessem tanto frio. Por que o cabelo claro? Porque eles foram para uma região mais escura e aí não precisaria ter a pele tão escura. E então por que os negros lá na África? Porque vejam bem, os que ficaram na África é uma região que tem os maiores desertos. É muito calor, é muito seco. Então a pele quanto mais melanina que eu tenho na minha pele, mais escura ela vai ser. Por isso esse tom de pele, para proteger eles do sol. Mas todos nós tivemos a

mesma origem. Então não há aqui nessa época que nós vivemos com tantos conhecimentos, um querer ser melhor, nós somos todos iguais, migramos da mesma região, todos nós temos um descendente lá na África. (Diário de campo, TVE episódio 48, 11/06/2020)

Dedico essa subseção para discutir os conceitos de raça (Almeida, 2020, Fanon, Gomes, 2005, 2012 Munanga, 2003), etnia (Gomes, 2015, Munanga 2003), racismo estrutural (Almeida, 2020), racismo linguístico (Nascimento 2019, Flores e Rosa, 2015, 2017) e suas interseções com questões sociais e culturais marcadas pela colonialidade (Melo, 2021; Nascimento, 2019). Procuo entender como tais temáticas são abordadas (ao longo das aulas) e vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

A ideia de raça foi criada juntamente com a narrativa colonial, pensada nos moldes do sistema mundo capitalista, eurocêntrico, moderno nos quais povos europeus brancos se autodeclararam como norma e detentores da racionalidade. Tais processos visavam tornar a branquitude como parâmetro de universalidade que segrega os corpos entre conquistadores e conquistados (Mignolo; Walsh, 2018). Essa separação entre os corpos criou no imaginário social o conceito de raça, que é um dos problemas mais importantes do mundo moderno (Grosfoguel, 2016).

Considerar a concepção de raça como uma invenção do discurso colonial implica em assumir que se trata de um produto hegemônico histórico, discursivo/performativo (Melo, 2021), que sustenta as relações sociais sobre a categorização racial. Todas essas questões perpassam pela cultura, pelo social e pela história na e pelas práticas de linguagem. Sendo assim, nesta pesquisa, entendo a concepção de raça como um conceito performativo, político, histórico e social (Almeida, 2020, Gomes, 2005; Mello, 2021). Raça é entendida como “um elemento essencialmente político sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (Almeida, 2020, p. 31). O autor então define raça como:

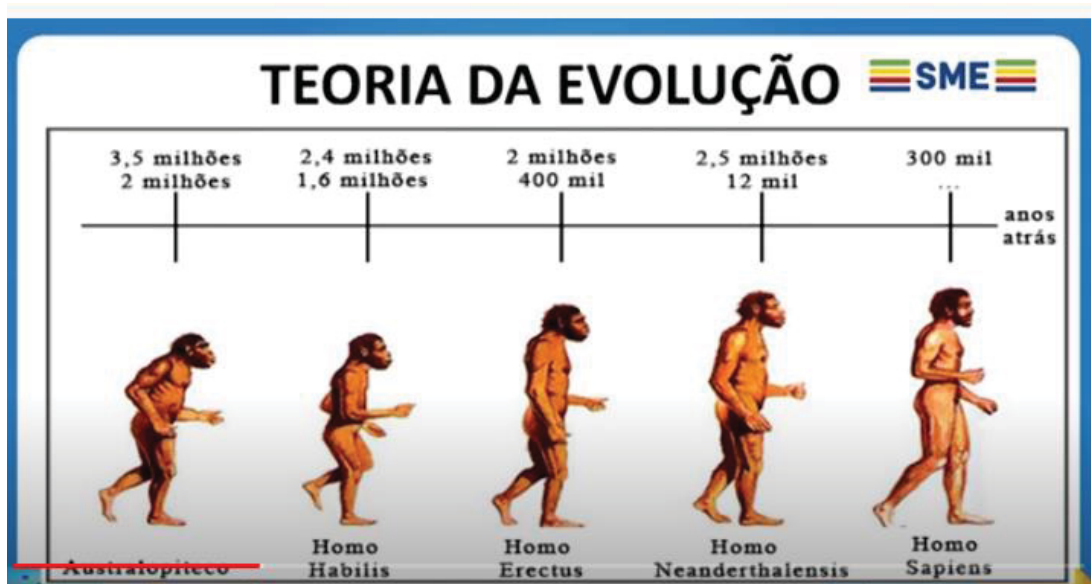
[...] Um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional. Ou seja, raça não é uma fantasmagoria, um delírio, uma criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas, é uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos.

Compreendo que a raça organiza as relações sociais e que a escola faz parte do sistema mundo moderno colonial. Um exemplo dessa configuração social é o compartilhamento do espaço escolar entre os alunos quilombolas e descendentes de russos. Geralmente, esses alunos são muito próximos e estabelecem vínculos de amizade e parceria, fato que pude perceber por meio da configuração das turmas do 4º e 5º ano, nas quais os alunos quilombolas e russos sempre sentavam juntos; nos recreios, as atividades e brincadeiras eram compartilhados entre eles. Assim, discutir a relação intercultural entre os alunos quilombolas e descendentes russos da escola arco-íris me convida a problematizar as estruturas coloniais que atravessam esse espaço.

Ao longo do processo investigativo e das observações das aulas, pude perceber como a concepção de raça estava se delineado nos diferentes componentes curriculares e discursos ao longo das aulas presenciais/remotas. O trecho do diário de campo apresentado como epígrafe desta seção fez parte de uma aula de Ciências Humanas, cujo o título era “Da África para o mundo: Povoamento da América”, com o objetivo de “relacionar os processos de ocupação do campo às intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções” (Diário de campo, TVE episódio 48, 11/06/2020). Cabe ressaltar que as aulas disponibilizadas de modo remoto eram pensadas por um grupo de professores de cada área específica e entregues prontas para os docentes que se declararam interessados em gravar a vídeo aula. De maneira que os dados gerados dessas aulas fazem parte do trabalho de um grupo de profissionais da educação, não tenho intenção de avaliar essas questões de forma individual, pois entendo que os discursos dominantes são reproduzidos sócio historicamente. Procurei então tencionar e problematizar como eles são postos nesse contexto situado.

A aula em questão foi iniciada com a música “África”, da Palavra Cantada. Após esse momento, a docente projetou uma imagem do Mapa-múndi destacando cada continente. Ao focalizar o continente africano, ela atribuiu a região como o local originário de toda espécie humana a partir da descoberta do crânio de Luci e passou a falar da origem dos primatas de acordo com a teoria da evolução humana de Darwin. Como apresento na imagem a seguir.

Figura 7 - Teoria da evolução



Fonte: Vem aprender, TVE episódio 48, 11/06/2020

Em seguida da explicação do processo de evolução humana, ela abordou o tema da mobilidade dos povos nômades e o povoamento dos diferentes continentes. Ao longo da discussão, a professora explicou sobre os processos de migração humana e o surgimento de diferentes raças devido à necessidade de adaptação biológica dos indivíduos para habitar determinadas regiões. Nos processos de formação dos continentes por meio da migração, a professora lembrou o fato histórico do encontro do fóssil de Luzia no estado de Minas Gerais, fato que contribuiu para repensar o decurso da presença humana na América do Sul. Ao final da sua colocação oral, a ênfase da professora foi nas questões de igualdade com a projeção de uma imagem que trago abaixo:

Figura 8 - Espécie humana



Fonte: Vem aprender, TVE episódio 48, 11/06/2020

As afirmações da professora destacam a questão da igualdade em relação à espécie humana. Após estas falas, a docente encerrou a aula com a projeção de parte de um vídeo do canal do *YouTube*: “A Fantástica Academia –Pré-história, Aula de História”, que aborda o processo evolutivo humano e as migrações pelo viés evolucionista. A parte selecionada do vídeo fazia uma síntese das discussões feitas por ela ao longo da aula, sinalizando que as questões dos povos originais (os indígenas no Brasil) ficariam para o próximo encontro.

O conceito de raça teve início na Zoologia e na Botânica para classificar animais e plantas. Em 1684, passou a ser usado pelo francês François Bernier para a espécie humana; já nos séculos XVI-XVII, passa a ser relacionado às relações de poder entre diferentes classes sociais, de modo que “a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX” (MUNANGA, 2003, s/p). O autor, ao fazer uma retomada histórica da criação do conceito nas ciências biológicas, afirma que chegaram à conclusão de que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p.5). Tal entendimento de raça embasada em aspectos biológicos não se sustenta cientificamente, mas socialmente ainda é uma ideia enraizada no imaginário coletivo de alguns grupos da sociedade brasileira, como

no exemplo do fragmento da aula remota episódio 48, que associa algumas características físicas ao processo de evolução humana.

Pensar na raça no contexto brasileiro é um assunto polêmico, com muitas contradições que acabam por radicalizar corpos com base na cor de pele e características físicas. O censo brasileiro, principal fonte de referência do perfil da população, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta em seu questionário a categoria de cor ou raça. As cores elencadas no questionário são brancas, parda, preta, amarela e indígena e são justamente essas fontes que servem como base para a discussão pedagógica da temática nas escolas brasileiras.

Considero relevante problematizar as questões de cor e raça nas aulas remotas para tensionar grandes narrativas e como as políticas governamentais como o censo do IBGE fazem parte dessas narrativas de normas, categorização e exclusão de sujeitos sociais. Tais discursos ficaram marcados em diferentes momentos das aulas remotas ofertadas do município, como pude perceber também no episódio 52, cuja temática era “Diversidade étnico-raciais e étnico-culturais”, cujo objetivo era identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios (Diário de Campo, TVE episódio 52, 30/06/2020).

O episódio em questão foi iniciado com o tema e o objetivo da aula. Logo após, a professora começou a explicar o significado da palavra etnia como trago no fragmento a seguir

Excerto 4 : (...)quando estou falando de etnia e ter respeito à herança de um povo, mas não seria em bens materiais, seriam a história de um povo, as vivências, a cultura, ou seja, cada povo tem um jeito de falar, um jeito de se vestir. Essas diferenças entre os povos vão caracterizando as suas particularidades. Vamos ver aqui algumas características que podem definir um povo. (Diário de campo, TVE episódio 52, 30/06/2020)

Após a definição da palavra, a professora passa a explicar quais são as características atribuídas para diferentes grupos étnicos. Para tanto, foram elencados os itens que determinam tais diferenças: idioma, culinária e aparência, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 9 - Etnia



Fonte: Vem aprender, episódio 52, 30/06/2020

Logo após a explicação do termo etnia e seus significados, foi apresentada a próxima figura, sobre as diferenças físicas entre as pessoas.

Figura 10 - Diferenças físicas



Fonte: Vem aprender, episódio 52, 30/06/2020

Naquele momento, a docente solicitou aos alunos para que todos pensassem sobre as características físicas das pessoas que moravam com elas, fazendo os seguintes questionamentos.

a) São todos iguais?

b) Quem tem um irmão é igualzinho ao irmão? Mesma cor de pele? Mesmo tom de cabelo? Mesma cor dos olhos?

c) Papai e mamãe são iguais?

d) E seus avós?

Feitas as perguntas, foi demonstrado que em sua bancada havia modelos de faces recortadas em E.V.A com tonalidades de pele diferentes. Tratava-se de uma atividade sobre diferenças. A atividade consistia em completar os rostos com os elementos faltantes (cabelo, olho, boca e acessórios) para entender melhor a diversidade de pessoas que encontramos na sociedade, como trago nas próximas figuras:

Figura 11 - Diferenças



Fonte: Vem aprender, episódio 52, 30/06/2020

Figura 12 - Diferenças II



Fonte: Vem aprender, episódio 52, 30/06/2020

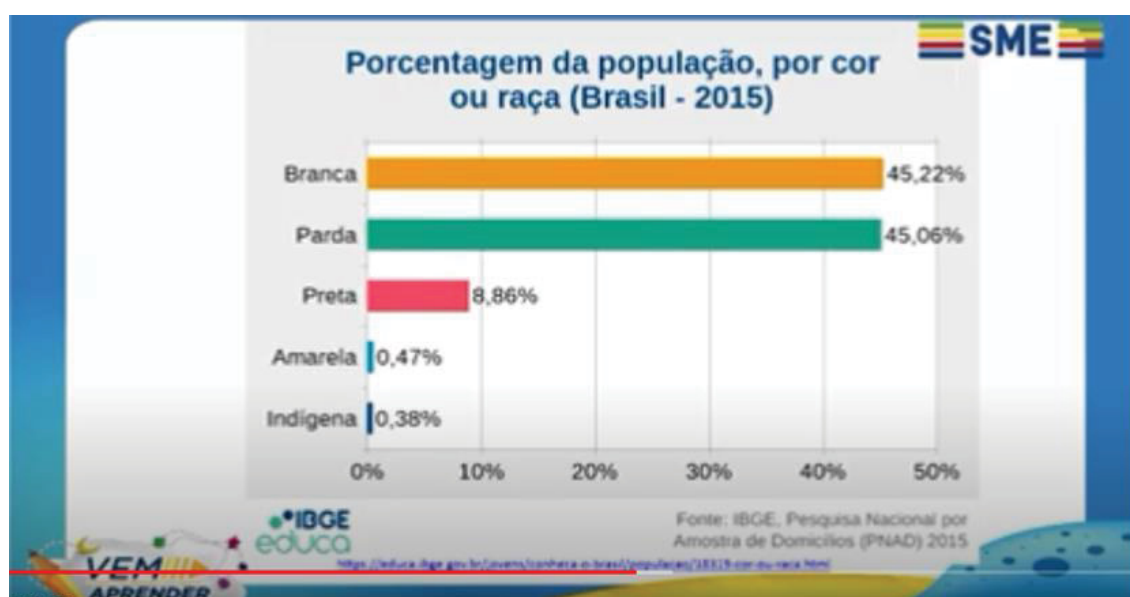
O ato de completar os rostos com cabelo, olhos e boca foi feito de modo aleatório. No item acessórios, a docente deixou marcadas as questões de gênero: meninos usam bonés e meninas usam tiara e laços no cabelo.

De acordo com Munanga (2003s/p), o conceito de etnia é "sociocultural, histórico e psicológico de um conjunto de indivíduos que têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território". Nesse sentido, a etnia é definida pelas questões sociais e simbólicas. Ao apresentar a aparência como fator de etnicidade, a professora acaba por ratificar a noção de fenótipos. Essa questão de etnia me pareceu problemática, pois contribui com o pensamento de que as diferenças raciais são pensadas por meio da cor de pele e características físicas marcadas no determinismo biológico. Gomes (2005) e Ferreira (2014) discutem a diferença dos usos de etnia e raça que, muitas vezes, são usados como sinônimos de modo equivocado. A palavra "raça" carrega ainda a noção de características biológicas e "etnia" é usada para referenciar o pertencimento ancestral ligado ao compartilhamento linguístico, cultural e territorial. Entendo que raça e etnia devem ser examinadas e problematizadas como elementos construídos social, cultural e politicamente, pensando de modo situado o uso de cada sintagma e quais suas finalidades e reverberações políticas acerca da

escolha de um termo em detrimento do outro. Percebi nas aulas remotas, nos fragmentos dos episódios 48 e 52, que os termos raça e etnia foram usados como expressões com sentidos e significados semelhantes.

Posteriormente, a professora explica as cores ou raças que aparecem no censo do IBGE e qual a função do censo. Para isso, projetou o gráfico sobre a porcentagem da população brasileira por cor ou raça no Brasil, com base no censo de 2015.

Figura 13 - Cor e raça no Brasil



Fonte: Vem aprender, episódio 52, 30/06/2020

No Brasil, essa classificação oficial das cores entre cor ou raças branca, parda, preta, amarela e indígena é um importante dado sobre a classificação social sob o entendimento governamental da formação de nossa sociedade. De acordo com Ferreira (2014), "a classificação que se dá por cores ocorre porque os cidadãos brasileiros foram ensinados a se auto identificar pela cor e não pela sua ascendência. "

Questões sobre o povoamento do estado do Paraná também fizeram parte desta discussão. A ênfase foi dada aos povos que migraram e constituíram a região. Os povos citados foram: a) alemães, b) pretos, c) japoneses, d) poloneses, e) espanhóis, f) holandeses. Ao longo de todo episódio predominou a fala de igualdade e a necessidade de respeito à diversidade e à diferença. Posteriormente ao detalhamento do gráfico, os professores de musicalização cantaram a música

“Racismo e preconceito não!”. A letra fala sobre as diferentes cores e como isso é diverso e belo. Com a finalização da apresentação, a professora pontuou:

Excerto: Você aí de casa percebeu que a música fala que o racismo é muito feio e realmente é, porque quando eu sou racista, quando eu me acho melhor que os outros eu não estou sendo legal, isto não é muito legal... e nós somos todos diferentes, mas nós todos temos os mesmos direitos e ser diferente que é bonito. Ser diferente que dá essa beleza para as pessoas. (Diário de Campo, TVE episódio 52, 30/06/2020).

Com a afirmação que o racismo não é legal, ficou evidenciado que o termo etnia, utilizado no início da discussão da aula, foi atrelado ao conceito de raça, pois os conceitos de raça e racismo aparecem ao longo da aula. Entendo aqui, nesta pesquisa, racismo em consonância com Silvio de Almeida (2020, p.32):

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que combinam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Como as instituições escolares são a materialização de uma estrutura social, o racismo ocupa estes cenários como componentes orgânicos (ALMEIDA, 2020, p.47) e o excerto de fala apresentado acima ratifica essa situação. Falar que o racismo não é legal, com a ênfase na diferença como algo bonito, acaba por silenciar e essencializar vários corpos que são violentados com atos racistas. É preciso ir além de uma simples afirmação, é preciso desconstruir certas representações, usar momentos como esse para discussão ampla da constituição da sociedade brasileira para além das características físicas, mostrando a riqueza de nossa cultura. Este tipo de situação e discursos presentes nas práticas pedagógicas em questão derivam do mito da democracia racial. De acordo com Gomes (2005), o racismo é negado no discurso brasileiro, gerando uma ambiguidade do que se é falado e das práticas sociais em si.

Pensar as questões raciais relacionadas à educação nos convoca a desconstruir o mito da democracia racial no Brasil e qual o papel da educação para esse processo. A escola como um espaço social acaba, muitas vezes, por assumir a falácia da igualdade. Além das questões biológicas, o racismo estrutural brasileiro se alimenta de um passado escravocrata e do mito da igualdade social, sendo que tais memórias são coletivas.

Outra fase do racismo presente no contexto escolar nacional é o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019; FLORES; ROSA, 2015, 2017). A ideia da língua como norma foi criada na e pela colonialidade sobre a valoração positiva da língua do colonizador, que delimita e marca o processo de dominação e do desenvolvimento do poder colonial (ANDERSON, 1991; FANON, 2008). Tal imaginário moderno de língua como unidade de categorização entre nós *versus* eles acaba por executar violentamente processos de Epistemicídio e Linguicídio, que visam o apagamento do outro enquanto sujeito social, desconsiderando seus conhecimentos e práticas culturais, categorizando o que é válido como parte integrante do mundo moderno capitalista eurocêntrico.

Assim, o preconceito racial acontece na e pela linguagem, pois como Fanon (2008, p.33) lembra, “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é, sobretudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” As línguas são vistas aqui de acordo com Nascimento (2019, p.17), “como marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo”, de modo que as macroestruturas e microestruturas sociais são criadas e perpetuadas nas práticas de linguagem.

Compreender que o racismo é estrutural e construído por condições históricas, políticas, culturais e econômicas e que ele é reproduzido e disseminado pela linguagem torna-se relevante para esta pesquisa, considerando que os alunos quilombolas e descendentes de russos são lidos de diferentes formas, seja em contexto presencial, ou *online*. O imaginário coletivo sobre o que é a língua portuguesa, como seus limites e possibilidades de combinações acabam por racializar, oprimir e violentar corpos que não se enquadram no modelo de falante padrão do português. De acordo com Nascimento (2019, p. 22), “as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe, porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder. Dentre os quais, o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele”. Sendo assim, a língua é um espaço de luta (NASCIMENTO, 2019; PENNYCOOK 2010).

A padronização de uma língua é “ensinada” desde muito cedo nas escolas por meio de regras gramaticais que têm um caráter assimilacionista porque “aproxima o aluno na língua do colonizador” (NASCIMENTO, 2019, p.49); ou seja, aprendemos ainda pequenos a monitorar nossas práticas linguísticas para sermos

reconhecidos socialmente, pois essas práticas têm o poder de validar ou marginalizar sujeitos sociais, principalmente na sociedade brasileira para a qual “raça define o que é classe social” (NASCIMENTO, 2019, p.37). A relação entre o ensino de línguas e o racismo são postas pelas Políticas linguísticas do Estado, em que o português ocupa centralidade, de tal modo que todo falante, seja ele de língua minoritarizada (como é o caso dos alunos descendentes de russos), ou de grupos culturalmente distintos (como os alunos quilombolas), são apagados, invisibilizados ou marginalizados dentro da política monolíngue nacional que sustenta o racismo em nossa sociedade.

Flores e Rosa (2015, 2017) problematizam questões relacionadas às políticas governamentais nos Estados Unidos para pessoas não brancas e como tais políticas criam ideologias que sustentam o racismo por meio das instituições. Os autores cunharam, então, o termo Ideologias Raciolinguísticas, que são ideologias que emergem a partir da cultura do ideal monolíngue em que o Estado-Nação normatiza e hierarquiza línguas para o modelo educacional nacional. Para os autores (2015, p. 150), as ideologias raciolinguísticas “produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviantes linguisticamente mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados”, marginalizando e excluindo atores sociais que não se enquadram dentro desse ideal linguístico e racial vigente nos locais nos quais transitam/habitam.

Como as aulas fazem parte do ensino remoto ofertado pelo canal de TV e *YouTube da TVE*, não foi possível problematizar como tais assuntos são recebidos e compreendidos pelos alunos. Em vista disso, pude analisar os argumentos e discursos expostos nesses episódios. Percebi que a temática foi tratada de modo simplista e reducionista, com a presença bem-marcada do discurso da “igualdade e respeito às diferenças”. As diferenças, de acordo com as apresentações, foram relacionadas às questões físicas (fenótipos) e biológicas, justificadas pela teoria da evolução, invisibilizando a discussão pelo viés antropológico. Os movimentos de territorialização e migração não cabem de forma coerente a esta narrativa, sustentada com argumentos frágeis que acabam por segregar corpos historicamente.

As manifestações referentes à igualdade e diferença destacadas no final de cada episódio (48 e 52) estão enraizadas nos discursos multiculturais da

diferença (DIETZ, 2009; MAHER, 2007). Nesse sentido, o multiculturalismo concebe as diferenças como problemas que devem ser respeitados e tolerados. Essa noção impõe distância, separação e silenciamento entre os sujeitos sociais. Esse viés tem como objetivo reduzir o número dos conflitos, muitas vezes de modo meramente simbólico, ou seja, esconder os conflitos por meio do discurso de diferença criado e sustentado juntamente com as concepções de “indivíduo, sociedade e história” (DIETZ, 2009). O dado que iniciei nessa seção ratifica a necessidade de um fazer pedagógico pensado de modo interdisciplinar e intercultural para desconstruir representações raciais, sociais e linguísticas presentes em nossa sociedade. Gomes (2005, p.146-147) enfatiza a necessidade de (re)pensar a complexidade de nossas escolas no tocante à raça e à diversidade:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais.

Concordo e compartilho da afirmação e dos questionamentos de Gomes (2005) a respeito da complexidade e desafios da educação brasileira. Acredito que só conseguiremos romper o discurso segregacionista de raça tão presente em nossa sociedade de modo interseccionado com as questões sociais, históricas e culturais.

No contexto educacional brasileiro, a identidade racial preta ainda é motivo de preconceito e racismo, como pude perceber em certos discursos e em usos de narrativas históricas sobre a formação e evolução humana. Assim como discursos sobre a formação dos diferentes grupos sociais e suas práticas culturais, nos quais a supervalorização do branco e de sua branquitude fica evidenciada como modelo a se seguir, cabendo aos sujeitos pretos a herança da narrativa do escravizado.

Acredito que todos os conceitos de raça, racismo, etnia e ideologias raciolinguísticas apresentados nesta seção são de extrema relevância para este estudo, pois, por meio de tais conceitos, é possível questionar as relações entre

linguagem, raça e ideologias, visando à desconstrução da superioridade racial e linguística no cenário nacional em prol de uma educação linguística democrática.

### 3.3 A PROBLEMÁTICA DA ESCRAVIZAÇÃO DOS CORPOS NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: “(ELES) FORAM IMPORTANTÍSSIMOS PARA QUE O BRASIL CRESCESSE ECONOMICAMENTE”.

Os processos de colonização e expansão do Reino de Portugal nas Américas foram marcados pela escravização devido à organização de produção e extração de bens das terras conquistadas (LOPES DOS SANTOS, 2022, p.39) e foi por meio dela que a colonização se consolidou e perdurou por mais de 300 anos. Esses momentos não foram sempre os mesmos, mas sim complexos e dinâmicos ao longo dos tempos e com diferentes formatos, porém todos com o objetivo único de escravizar e explorar corpos não brancos pelo e no trabalho.

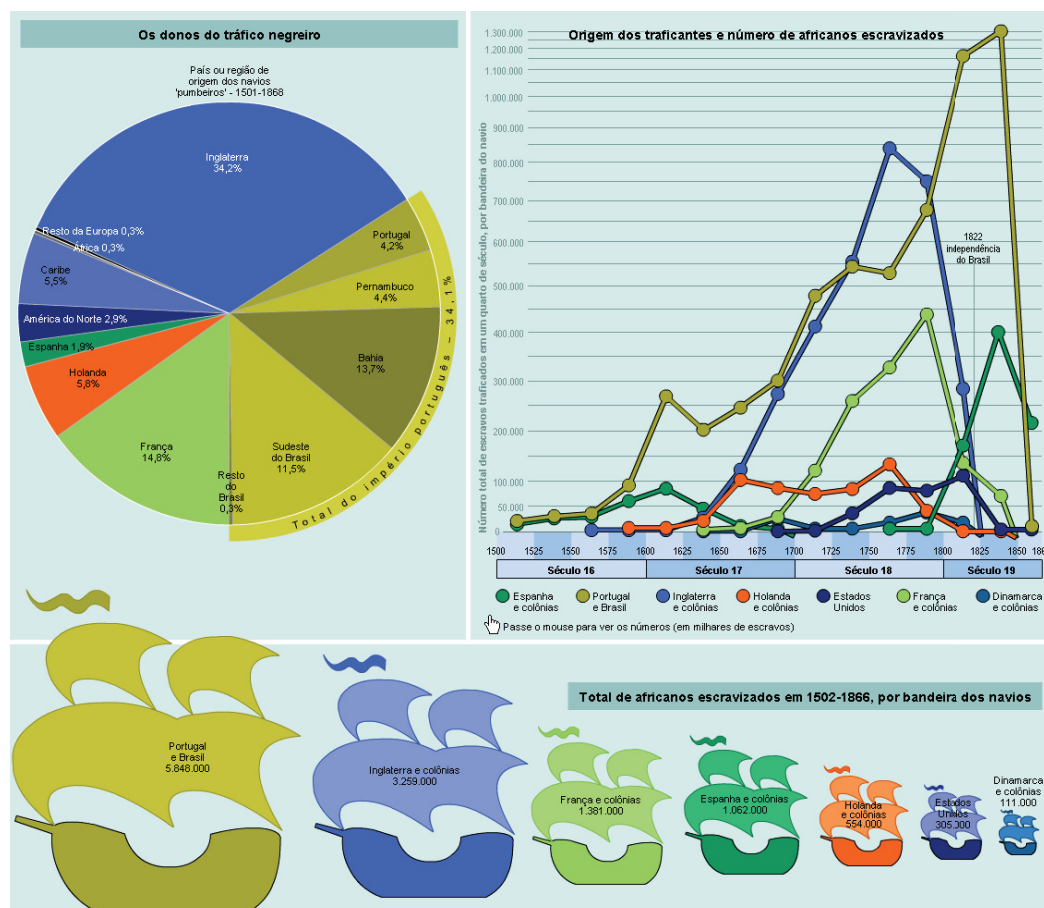
No início da colonização no Brasil, os povos indígenas foram cruelmente escravizados em diversas regiões do país devido ao modo extrativista de produção organizado pelos portugueses. De acordo com o Atlas Histórico do Brasil (FGV, s/p 2004), a substituição de povos escravizados dos indígenas para os pretos africanos estava relacionada,

A historiografia recente tem levantado argumentos de natureza demográfica para explicar a substituição da escravidão indígena pela africana. Em linhas gerais, afirma-se que um ciclo de epidemias de doenças como a gripe, a varíola e o sarampo, ocorrido na segunda metade do século XVI, foi responsável pela morte de milhares de indígenas em diversas regiões litorâneas da colônia. Diante da “falta de braços” para a lavoura daí decorrente, os produtores coloniais voltaram-se para a utilização em larga escala da mão de obra escrava africana. Para tanto, contaram com um organizado “comércio de homens” da África para o resto do mundo, levado a cabo por traficantes portugueses e de outras nacionalidades europeias.

Cabe ressaltar que a escravidão dos povos indígenas não acabou devido à entrada dos africanos no comércio de homens, mas sim permaneceu concomitante à escravização preta, porém em menor escala por conta da quantificação deles. Os discursos que relatam a era escravista no Brasil são complexos e atravessados pela ideologia eurocêntrica, justificado pela urgência da mão de obra em prol do desenvolvimento das colônias e colocando em evidência a supremacia do colonizador branco europeu. Foi nesse momento que o tráfico moderno dos escravizados pretos tornou-se uma necessidade

econômica. O Império Português foi o país que mais fez tráfico negreiro, como podemos observar no gráfico a seguir apresentado pelo Atlas Histórico do Brasil (FGV, 2014).

Figura 14 - Os donos do tráfico negreiro



Fonte: Atlas Histórico do Brasil (FGV, 2004)

O fato de o reino de Portugal ter sido um dos principais países que buscaram sujeitos em África para a submissão extrema por meio da escravização dos corpos foi a principal herança histórica deixada e perpetuada pelo discurso da colonização, que na atualidade é percebida pelas forças da colonialidade. Tal herança tem impacto não somente na vida dos pretos no Brasil, mas, sobretudo, na vida dos brancos, pois são eles que carregam os impactos positivos da supremacia, superioridade e universalidade, ou seja, a “cor de corpo ideal” ideológico que desencadeou o movimento segregacionista e violento que tirou a vida de milhões de corpos pretos na história e são essas ideologias que geraram o que entendemos por branquitude e negritude, que são bases para o racismo.

A nossa sociedade mantém o status da supremacia branca, subalternizando todos os corpos que escapam desse imaginário, é por meio da colonialidade que tal superioridade é disseminada e repassada ao longo do desenvolvimento histórico e social. Hooks (2019, p.292) afirma que os “Sistemas de dominação, imperialismo, colonialismo e racismo coagem ativamente as pessoas pretas a internalizar percepções negativas da negritude, a se auto odiarem.” Para que aconteçam mudanças nas percepções da história dos processos de colonização, na hierarquia racial, em que a branquitude é vista como superior, precisamos investigar o passado e questionar os dados com a proposta de um contradiscurso pelo qual possamos recontar outras narrativas do passado e como podemos modificar o nosso presente por meio de tais vivências.

No âmbito escolar, temos a Lei 10.639/2003, que estabelece a o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A temática deve ser abordada em todos os componentes curriculares com ênfase na “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003s/p). O carácter multidisciplinar da Lei cria espaços de diálogos e desconstrução de preconceitos sobre os negros. Após 20 anos da criação da Lei 10.639/03, percebo que as discussões em sala de aula pouco avançaram; ainda temos narrativas contadas pela ótica do branco colonizador, discursos que acabam contribuindo para a continuação e propagação dessa narrativa como verdade, reforçando a supremacia racial do colonizador e colocando o negro e a escravidão como “ferramenta” necessária para o crescimento econômico da colônia portuguesa.

Muitas escolas limitam seus trabalhos com a lei, somente no mês de novembro ou na semana que antecede o dia da consciência negra. O excerto a seguir faz parte de uma aula de língua portuguesa transmitida pela TV Educativa. Naquela semana, as aulas estavam direcionadas à programação da semana da consciência negra, que ocorre nas escolas no mês de novembro em comemoração ao dia 20, considerado como dia nacional da consciência negra.

Excerto 5: Por que os portugueses escolheram os africanos para ser escravos? **Como eu já falei para vocês, os africanos tinham várias questões de plantio de mineração e muitas coisas que eles já faziam lá na África**, os portugueses quando chegaram no Brasil eles encontram já uma população morando aqui, essa população era a população

indígena. **Será que os africanos não tentaram escravizar os indígenas também? É claro que eles tentaram, né?** Só para vocês terem uma ideia, os portugueses vieram em um número muito menor de pessoas e quando eles chegaram aqui tinha muitos índios, muitos indígenas, então obviamente eles tentaram naquele **primeiro momento escravizar os indígenas, mas eles não conseguiram.** Aí eu pergunto para vocês, **por que eles não conseguiram escravizar os indígenas?** Tem **um motivo religiosos por trás dessa questão, quando os portugueses chegaram aqui no Brasil eles acreditavam que os indígenas eram inocentes, eles até tentaram escravizar os povos, mas eles perceberam que os indígenas tinham outra forma de se relacionar com trabalho, eles têm uma relação muito mais próxima com a terra com a harmonia com seu local, com as plantas e com a caça.** Então quando eles começaram a ser obrigados a trabalhar nas fazendas, **eles não conseguiram corresponder às expectativas dos portugueses e além disso os portugueses tinham uma espécie de empatia,** digamos assim pelos indígenas, porque eles acreditavam que os indígenas eram daquele jeito , que eles eram no caso... **a relação que eles tinham com o ambiente que eles viviam que era dessa forma, porque eles não tinha conhecido o catolicismo que era a fé cristã dos portugueses, então eles acreditam que os indígenas poderiam mudar o comportamento à medida que os portugueses fossem ensinando a fé cristã para eles ao contrário dos africanos que, como o professor falou, eles já eram escravizados em outras partes do mundo, antes de começarem a vir para o Brasil e os portugueses já conheciam os povos já África e já comercializavam as pessoas que moravam lá e também .** Já conheciam a cultura do povo africano e **sabiam que a fé dos africanos era diferente da fé cristã que era praticada na Europa. Então eles preferiram, eles diziam que um dos motivos dos negros serem escravizados era o fato que eles eram pagãos,** ou seja, eles não acreditavam no Deus que a fé cristã acreditava. Então por muito tempo inclusive, até mesmo figuras religiosas muito importantes, falavam aos negros que a **escravidão era um processo de cura dos pecados,** que eles viviam naquelas condições horríveis em vida, **para que pudessem alcançar o paraíso depois que morressem, olhem que coisa muito injusta e ruim.** Então quando os portugueses vieram para o Brasil, **por que os indígenas foram poupados da escravidão? Porque eles não conseguiam trabalhar da mesma forma que os africanos pelos inúmeros fatores de conhecimento, enquanto eles conheciam vários processos que foram importantíssimos para que o Brasil crescesse economicamente.** (Diário de campo, Vem aprender, episódio 156, 23/11/2020)

No excerto acima, fica evidente como a narrativa da colonização e as justificativas se mantêm e são reproduzidas ao longo da história, tais discursos são apresentados de modo simplificado, banalizando a violência e todo processo de escravização dos povos africanos, como também o sofrimento e a violação de direitos de existência enquanto ser humano. Essa análise sócio-histórica da colonização desconsidera as questões de raça e trata de fatos históricos sobre uma perspectiva racista. Lopes dos Santos (2022, p. 40) assevera que:

Por muito tempo vigorou uma análise rasa e racista do início da história do Brasil e da mudança ocorrida na mão de obra explorada pelos portugueses. Muitas gerações de brasileiros e brasileiras aprenderam

(inclusive e em especial nas escolas) que as causas dessa “substituição” eram a pouca afeição dos indígenas ao trabalho pesado e a maior força física que, em tese, caracterizava os africanos. Esses argumentos são marcantes racistas e perpetuaram ideias-vigentes até hoje - de que os “índios” seriam preguiçosos, enquanto os negros seriam “animais de carga”, cuja força inata os teria destinado ao trabalho braçal.

As tentativas de justificar a escolha da escravização dos africanos em comparação com os povos indígenas são bem marcadas na exposição da aula acima. Os argumentos atribuídos como: a) Africanos tinham conhecimento agrícola; b) eram pagãos; c) já eram comercializados em outros lugares do mundo colonial, d) escravidão como processo de cura espiritual, e) tinham maior força de trabalho. Em contrapartida, os povos indígenas eram considerados: a) inocentes, b) fáceis de doutrinar na fé cristã; c) tinham uma relação próxima à natureza; d) apresentavam outro modo de vida. A utilização da escravidão e de outras formas de trabalho compulsório na América Portuguesa também têm sido explicadas pelo caráter fortemente hierárquico da sociedade portuguesa da época. Em Portugal, a escravidão era vista como algo natural. Isto está diretamente relacionado à visão de superioridade do europeu, que tirou proveito do mundo negro sobre o discurso de diferença cultural e religiosa. Para Munanga (2019, p. 21-22):

Negro torna-se então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar a sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. (...)negro= humanidade inferior.

A ideia do negro como homem forte e capacitado para trabalhar em serviços que demandavam força e passível de escravização ficou declarado na aula da TV Educativa. No momento em que o docente menciona que os negros foram escravizados devido ao conhecimento deles sobre plantio e o fato de o negro africano não se enquadrar na cultura cristã ocidental acabam por desumanizar e desconsiderar as vivências e, principalmente, violentar os corpos desses povos. O padrão ocidental civilizatório serviu e ainda serve como parâmetro de civilização, conhecimento, ciência e cultura dentre outros princípios adotados e forçados à padronização de sociedades pelo mundo. Esta hipercentralidade Ocidental atravessa os currículos escolares.

O contexto educacional é permeado de tensões, conflitos dados à complexidade presente nesses espaços, as questões raciais aparecem por meio de uma perspectiva que visa ao apagamento histórico e epistemológico do corpo

negro. No fragmento de fala em que o docente afirma que o processo de escravização dos negros no Brasil foi uma “coisa muito injusta e ruim”, acaba por banalizar e não discute as questões violentas do processo de escravização, muito menos as consequências vividas até a atualidade, que são reflexões dessa prática. Percebo que todo discurso está direcionado às questões da necessidade de desenvolvimento econômico do capitalismo, desconsiderando as questões de raça, gênero e classe social existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, a desigualdade social passa a ser vista como uma das consequências necessárias para o crescimento econômico do país.

Em outra aula disponibilizada no dia 27 de novembro de 2020 sobre a mesma temática, o docente aborda como foi o processo de abolição da escravidão no Brasil e o preconceito racial vivenciado desde então, como exposto a seguir.

Excerto 6: A herança do preconceito então continua e afeta as vidas das pessoas até então não bastava libertar elas, **tinha que dar uma ajuda uma mão**, afinal eles vieram de outro país para cá foram escravizados quase 300 anos e **de repente perderam todo auxílio, toda ajuda do governo quando tiveram a sua liberdade, que era uma liberdade relativa**. (Diário de campo, vem aprender, episódio 160, 27/11/2020)

A exploração do trabalho escravo é pensada como algo natural e necessário, quando foi decretada a abolição da escravidão, o governo precisava “dar uma ajuda, uma mão”, concepção que coloca a culpa do abuso sobre o capitalismo. Ao mencionar que eles perderam o “auxílio”, evidencia a visão de exploração como algo banal, sendo que os escravizados trabalhavam e viviam em condições desumanas, em momento algum da aula foi questionado o lado perverso e violento daquele momento histórico, muito menos as suas consequências. Toda a aula é marcada pela prática de silenciamento e apagamento do corpo negro ao longo da história da construção da sociedade brasileira. As questões de raça no Brasil foram enfatizadas e apresentadas de modo semelhante à imagem abaixo.

Figura 15 - Os problemas pós abolição da escravidão



Fonte: Vem aprender, episódio 160, 27/11/2020

A imagem exhibe partes dos problemas enfrentados pelos negros no Brasil. As representações dos negros na atualidade foi o que chamou a atenção justamente pelas escolhas. Temos um menino negro soltando pipa em um contexto que me pareceu um bairro vulnerável, logo a seguir temos um contexto de divisão de trabalhos em que o homem branco tem um homem negro como seu subordinado. Na cena seguinte, temos um homem negro sendo abordado por um policial branco e, após, o homem negro em uma prisão. Toda a ilustração mostra a negritude como algo pejorativo, enfatizando a pobreza, a submissão e a criminalização do corpo negro, aspectos que contribuem para a perpetuação e reprodução da desigualdade racial no Brasil. Para Gomes (2021, p.444):

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e decolonizadora.

A maneira como as aulas sobre o dia da consciência negra foi apresentada desconsidera o construto de raça, colocando o branco europeu como modelo de homem e sociedade. Em nenhum momento foram mencionadas as conquistas do

Movimento negro, da Luta Quilombola no processo de abolição da escravidão no Brasil. Também não foram citados sobre a atualidade e os movimentos, sobre as políticas públicas desenvolvidas ao longo do governo democrático de 2003 a 2016, tais como: Política de igualdade racial - Lei 10639/03, Decreto 4887/03 (reconhecimento das terras quilombolas), Lei 12. 288/10 (Estatuto da igualdade racial), Lei 12.711/12 (cotas raciais), Lei 12.990/14 (cotas raciais nos concursos públicos)

Abordar a desigualdade racial no Brasil não é uma tarefa fácil, porém é urgente. Precisamos reconhecer, questionar, tensionar e ressignificar o privilégio da branquitude em nossa sociedade. Somente assim caminharemos para a desconstrução e descolonização dos currículos das escolas e universidades. Gomes (2021) sinaliza que o movimento de “descolonizar mentes” está relacionado à capacidade de questionar a branquitude e sua centralidade, construindo assim um currículo pensado sobre o eixo da semelhança e diferença. De acordo com Gomes (2021, p. 445), esse compromisso “Trata-se de uma postura pessoal, profissional e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação e produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento de hierarquias raciais”. Precisamos trabalhar por meio de uma pedagogia antirracista, reconhecendo a cultura e história africana e sua importância para a formação do nosso país, recontando a narrativa por meio das lutas e das vivências negras.

### 3.4 MEU LUGAR NO MUNDO

Em março de 2020, logo nas minhas primeiras interações na Escola Arco-Íris após ter negociado a minha participação em sala de aula com as professoras do 4º e 5º anos do ensino fundamental, as duas professoras demonstraram interesse em participar da minha pesquisa de modo colaborativo.

Carolina, professora do 4º ano, já nas nossas primeiras interações enfatizou que gostaria que eu ministrasse algumas atividades aos alunos. Naquele momento, ela me passou os conteúdos programáticos de todas as disciplinas e percebemos que os meus interesses de pesquisa e os conteúdos da grade curricular dialogavam em diferentes áreas do currículo. Foi assim que começamos a pensar juntas em um projeto relacionado à percepção dos alunos

em relação à localização geográfica, grupos sociais de pertencimento, questões culturais e diversidade, projeto que nomeei aqui como “Meu lugar no mundo”.

Nas minhas primeiras participações na sala de aula do 4º ano em março de 2020, Carolina me chamou e falou que o tema da aula seria localização espacial e que ela considerava uma oportunidade para que eu conversasse com os alunos sobre meu projeto a fim de conhecer um pouco mais de suas realidades. Iniciei a discussão falando um pouco sobre quem eu era, minhas vivências e os lugares onde eu transitava. Após a minha apresentação, solicitei que eles desenhassem em uma folha em branco seus locais de origem ou locais onde eles transitavam. Todos os alunos presentes participaram ativamente. Além da representação de seus espaços, após terminarem as ilustrações, os alunos apresentaram à turma essa atividade, explicando de forma oral os aspectos e locais escolhidos.

A discussão dos dados parciais da pesquisa se inicia com as ilustrações dos alunos Rafaela, Mateus e Beatriz sobre a percepção do espaço do qual eles fazem parte. Além delas, trago também um dado de Amanda e as questões de pertencimento e legitimidade como quilombola.

A seguir, discuto esses dados com base nos estudos decolônias (MIGNOLO; WALSH, 2018; MIGNOLO, 2003, 2018; GROSGUÉL, 2012), com vistas a pensar como a colonialidade contribui para a formação dos processos sócio-históricos de dominação colonial e como essas forças reproduzem hierarquias sociais no sistema mundo capitalista, moderno, globalizado onde vivemos.

Alinhada ao campo epistêmico dos estudos decolônias, pretendo resgatar, mesmo que brevemente, as trajetórias de cada grupo para compreender como os participantes da pesquisa se movem localmente nas amarras do capitalismo global e as formas de (re)negociação de sentidos feitas localmente.

O primeiro desenho selecionado é de Rafaela, aluna que faz parte da comunidade quilombola. Ela representou o Quilombo Raízes, destacando aspectos naturais por meio de árvores e a presença de animais, um bovino e outros dois domésticos. Como podemos perceber na imagem abaixo:

Figura 16 - Ilustração do Quilombo Raízes



Fonte: Rafaela (2020)

A segunda ilustração selecionada foi a de Mateus, aluno e descendente de russos e morador da Colônia Marechal. O desenho ilustra a imagem de uma casa e uma garagem, em que podemos perceber a presença de um carro “potente”, representado por um fogo que sai do cano de escape. Segue abaixo a ilustração:

Figura 17 - Ilustração da colônia russa



Fonte: Mateus (2020)

A terceira imagem é representada por Beatriz, descendente de russos e moradora da Colônia Marechal. Os elementos selecionados pela aluna foram sua casa juntamente com a imagem de seus familiares e uma árvore, destacando os

aspectos naturais da zona onde a colônia está localizada, como pode ser visualizado na imagem a seguir.

Figura 18 - Ilustração da colônia russa



Fonte: Beatriz (2020)

As reproduções dos alunos sobre os seus espaços de pertencimento e suas explanações orais sobre os desenhos possibilitaram analisar como cada um se localiza tanto geograficamente quanto socialmente nesses espaços. O contraste entre as imagens apresentadas está relacionado ao desenho de Mateus, em que ele apresentou o carro como um bem de consumo, enquanto os demais esboços ressaltaram os aspectos naturais dos contextos em questão, fato que me levou a pensar sobre as questões econômicas e políticas da comunidade e quais os desdobramentos dessas representações nas vidas dessas crianças.

Como exposto na apresentação do contexto de pesquisa, as Colônias Marechal 2 e 3 e o Quilombo Raízes estão localizados em uma zona rural e as comunidades são separadas somente por uma rodovia estadual. Ao analisar os registros feitos por Waldmann (1992) em seu livro sobre a formação da comunidade e por meio de conversas informais com Adriana, pude perceber como a chegada dos russos causou efeitos na comunidade remanescente de quilombolas, principalmente na questão de delimitação de terras. Cabe ressaltar novamente que o processo de inventário das terras quilombolas ainda é algo cheio de incertezas devido à falta de documentação e ausência de política pública que garanta a posse dessas terras aos seus moradores. Com a ausência de documentação das terras quilombolas e um equívoco na apropriação da área, os imigrantes russos acabaram se fixando nas terras consideradas como

pertencentes aos quilombolas. Como se trata de um processo de inventário de doação, que foi feito de forma oral, dificulta a comprovação dos fatos. Adriana mencionou o assunto em uma de nossas conversas:

(...) todos os moradores do quilombo sabem dessa história das terras dos russos, só que agora é muito tarde para reverter a situação. As nossas terras iam até o rio e eles deveriam ter formado a comunidade depois do rio, mas agora não adianta nem querer brigar.” (Conversa informal, Quilombo Raízes, 24 de julho de 2021)

O trecho da fala de Adriana pode ser associado com a formação histórico social da região, em que o incentivo político e econômico de desenvolvimento foi dado ao grupo de imigrantes europeus e não aos moradores remanescentes da localidade. A partir da narrativa de Adriana, entendo que tal configuração é reflexo do que Almeida (2020, p.182) denomina como "herança da escravidão", para o autor são as “marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo”.

Essas marcas representam a dominação e supremacia do homem branco que se manifesta na Fazenda Fronteiras a partir de lógica de organização espacial racista, que cabe somente à comunidade quilombola aceitar o equívoco dos imigrantes, pois a comunidade carrega a ideologia de que não faz parte de um povo originário e não é um grupo de descendentes de imigrantes.

Tal situação esboça a injustiça da formação do estado brasileiro, em que o imigrante ocupa um *status* de superioridade. Nesse sentido, Almeida (2020, p.182) afirma que “No mundo-racista o negro não tem condições de reivindicar um tratamento igualitário ou de exigir que suas diferenças sejam respeitadas (...)”.

A formação histórico social da região em torno da cidade de Ponta Grossa se estruturou nesses processos de divisão de áreas e por meio do capital e dos meios de produção. Se de um lado da rodovia temos o Quilombo Raízes, que perdeu parte de suas terras para os novos habitantes, do outro lado temos a comunidade de imigrantes russos, que recebeu incentivo financeiro e profissional para ocupar a região pelo governo federal, cujo objetivo fazia parte de um projeto de "branqueamento" da população brasileira por meio de processos de incentivo à imigração, naturalizando assim forças históricas de dominação (ALMEIDA, 2020).

Os descendentes de russos possuem terras altamente produtivas, onde desenvolvem negócios no ramo da agricultura e pecuária e necessitam de mão de obra de terceiros para o cultivo e manejo de seus negócios. Devido à

proximidade das duas comunidades, é comum que moradores do quilombo prestem serviços para os russos e seus descendentes. Nessas relações locais entre russos e quilombolas, o poder está com os russos, pois são eles os donos dos meios de produção. A relação comercial entre moradores das duas comunidades está alicerçada na ideologia do mundo moderno capitalista, no qual o poder está centralizado nos grupos que possuem o capital.

Ao me debruçar sobre as questões relacionadas ao mundo moderno, capitalista, globalizado e toda mobilidade envolvida nesse fenômeno, pude perceber que esse processo tem como consequência o aumento da desigualdade em níveis locais e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) fica bem marcado no cotidiano desses corpos, seja pelos meios de produção, pelas relações de trabalho ou pelo acesso aos bens de consumo dos participantes de pesquisa. O sistema mundo atual é percebido como globalizado, onde o espaço geográfico ganha novas leituras e impõe novas relações, sejam elas locais ou globais. Santos (2000, p.104) afirma que com toda a complexidade envolvida nos processos de globalização, o conceito de território é modificado:

O conteúdo do território como um todo e de cada um dos seus compartimentos muda de forma brusca e, também, rapidamente perde uma parcela maior ou menor de sua identidade, em favor de formas de regulamentação estranhas ao sentido local da vida.

Nesse sentido, estamos diante de um processo de verticalidade no qual a moeda reguladora de posse de território está estritamente ligada aos meios de produção.

Todo esse processo de marginalização, pobreza e exclusão dos quilombolas em suas terras e das possibilidades de produção das técnicas levam a refletir sobre a discussão de Milton Santos (2000, p.72) acerca dos processos de globalização e toda a perversidade envolvida nesse sistema mundo, em que vivemos imersos nas ideologias capitalistas. Ideologias nas quais a pobreza de alguns corpos é vista como natural com a “colaboração consciente dos governos nacionais”. No caso desses contextos, as desigualdades e assimetrias entre os grupos foram financiadas pelo governo federal com o incentivo aos movimentos migratórios.

Esses arranjos e contratos de trabalho entre os descendentes de russos e os quilombolas demonstram o poder da colonialidade e novas formas de

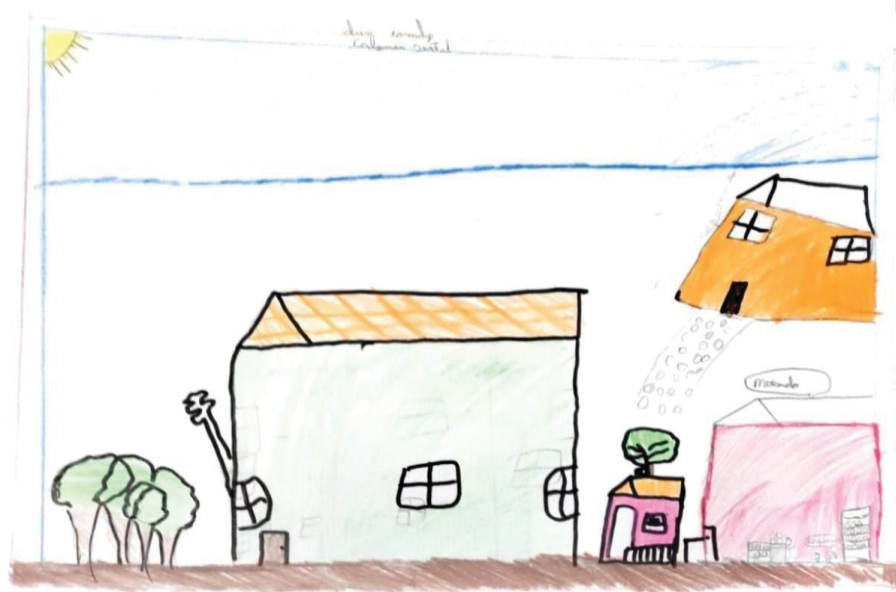
escravidão, pois a partir de minha participação nas comunidades me questiono: Quem foi privilegiado com a distribuição de terras? Quem tem acesso aos bens materiais nessas duas comunidades? Quem desfruta da mobilidade da globalização? Percebo que nesses novos contornos e negociações locais, os brancos e os negros ocupam posições sociais diferentes, que remetem ao passado de subordinação dos corpos.

Acredito que as representações dos alunos estão estritamente relacionadas às suas posições sociais nas comunidades onde eles fazem parte, de modo que cada aluno deu ênfase a determinados elementos. Observei que a fronteira entre os dois grupos não é somente geográfica e econômica, indo ao encontro do pensamento de Mignolo (2018, p.112), quando o autor destaca que:

Borders are everywhere and they are not only geographic; they are racial and sexual, epistemic and ontological, religious and aesthetic, linguistic and national. Borders are the interior routes of modernity/coloniality and the consequences of international law and global linear thinking.

O desenho que apresento na sequência faz parte da mesma atividade e discussão feita acima. Minha escolha por separá-lo dos outros consiste no discurso que acompanhou a realização da atividade. A ilustração mostra a comunidade quilombola e foi feita pela aluna Amanda; ela retrata a configuração do quilombo e a distribuição das casas e de um pequeno mercado localizado na comunidade.

Figura 19 - Ilustração do Quilombo Raízes



Fonte: Amanda (2020)

Amanda é filha de um relacionamento interracial. Ela possui cabelos castanhos lisos, olhos esverdeados e pele parda. A mãe da aluna foi descrita pela professora Carolina como uma mulher loira de olhos azuis e seu pai como um homem negro e quilombola. A professora me contou que atualmente a menina mora com o pai e os avós no quilombo após ser abandonada pela mãe. Na ocasião, Amanda foi questionada pelos seus colegas sobre a sua identidade quilombola e o desenho que ela estava desenvolvendo. Naquele momento, a interlocução que mais me chamou a atenção aconteceu entre Amanda e Júlia. A aluna Júlia também faz parte da comunidade quilombola. Júlia é uma menina de pele negra, cabelos pretos e enrolados e olhos pretos. As duas colegas de classe Amanda e Júlia estavam sentadas próximas e deram início a uma conversa sobre os seus desenhos e as escolhas feitas por Amanda, como apresento na vinheta narrativa:

Júlia:- O que você está desenhando Amanda?

Amanda: -Tô desenhando o Quilombo Raízes

Júlia: Por quê? Você nem é quilombola!

Amanda: Eu sou sim! Eu já falei que sou quilombola!

(Diário de campo, 4º ano, 09/03/2020)

Naquele instante em que as alunas estavam dialogando sobre as questões de pertencimento, a professora se aproximou do local onde eu estava e mencionou:

Isso acontece com frequência, ela chega a chorar nas discussões com os colegas, é uma situação difícil ainda mais pelo fato dela ter sido abandonada pela mãe e é criada pelo pai e a avó, que são quilombolas.  
(Diário de campo, 4º ano, 09/03/2020)

A breve discussão entre as duas alunas quilombolas esboça a concepção de identidade, que é muitas vezes fixada e marcada no e pelo corpo biológico. De acordo com Louro (2000), esse corpo é naturalizado ao nascer. Amanda e suas características corporais são lidas por Júlia como não autênticas de pertencimento à comunidade quilombola; as características do que significa ser quilombola naquele espaço são questionadas, o que evidencia as questões de raça, identidade e pertencimento. A posição de Amanda questiona os significados dados a seu corpo ao declarar que “sim, eu sou quilombola”, a aluna se posiciona

em um *lócus* social (GROSFOGUEL, 2007) de quilombola e tensiona a concepção de raça vigente naquele espaço.

Entendo a noção de raça como uma invenção histórica social discursiva e performativa (FRAGA; NASCIMENTO, 2021, MELO; MOITA LOPES, 2013; 2014, dentre outros) que se materializa na e pela linguagem. As declarações de Júlia demonstram a ideia de raça inventada pela modernidade, na qual o homem branco é percebido como universal, cujo resultado culminou no binarismo brancos x negros. Como Amanda foge da regra da negritude para ser quilombola, é questionada sobre as suas origens e pertencimento.

Percebo também que a ideologia racial declarada por Júlia faz parte de um imaginário nacional de homogeneidade quilombola, na qual as questões de raça são percebidas pelos fatores biológicos como marcadores fixos da racialização dos corpos, que envolvem a cor de pele, cor dos olhos, tipo de cabelo, entre outras características.

A ideia de homogeneidade aparente entre grupos como os do Quilombo Raízes relaciona-se aos objetivos do projeto colonial, em que há dominação e subordinação do corpo negro. Nesse sentido, a colonialidade acarreta processos epistêmicos que, de acordo com Grosfoguel (2012), são interrelacionais com outras categorias além da Raça.

O autor elenca quatro epistemicídios que envolvem racismo/sexismo, genocídio/epistemicídio contra muçulmanos, judeus, povos nativos e escravização de povos africanos nas Américas e das mulheres na Europa acusadas de bruxaria. Esses epistemicídios foram construídos nos processos de formação sócio-histórica e são sustentados por micronarrativas que constituem a matriz colonial do poder.

O corpo de Amanda e a maneira como ele é lido por colegas ilustra as formas como as fronteiras precisam ser trabalhadas e inseridas em currículos e discussões escolares, de modo a fazer com que agentes educacionais desconstruam formas de existência coloniais e construam novas formas legitimadas de existir dentro destes espaços

No contexto da Escola Arco-Íris, a matriz colonial de poder opera na instituição por meio currículo e de suas práticas, pois a matriz curricular determina os conhecimentos e as línguas validadas na educação brasileira,

desconsiderando os corpos e práticas que se encontram nas fronteiras desse sistema.

### 3.5 MEU REPERTÓRIO CULTURAL E LINGUÍSTICO

A localidade da língua enfatizada por Pennycook (2010) coloca em questão as práticas de linguagem em comunidades multilíngues, como é o caso da Fazenda Fronteiras, pois seus membros engajam-se em múltiplas destas práticas. E como Blommaert (2010, p 52) pontua, devemos olhar para práticas de linguagem como “[...] recursos reais situados como implementados por pessoas reais em contextos reais e recontextualizados por outras pessoas reais [...]”. Sendo assim, é imprescindível problematizar as demandas desses novos modos de estar no mundo, os quais incluem: mobilidade, interculturalidade e superdiversidade (BLOMMAERT, 2011), assim como novas formas de ensino e aprendizagem.

Diante de todos os movimentos da colonialidade, é urgente pensar a linguagem de modo glocalizado (MENEZES DE SOUZA, 2019), ou seja, estabelecendo relações entre o global e o local, considerando todas as singularidades e contingências das práticas linguísticas e de seus sujeitos sociais na e pela linguagem, pois “os contextos de comunicação devem ser investigados ao invés de assumidos”.

Tendo em vista o dinamismo da linguagem, pretendo problematizar as concepções de língua presentes no contexto de estudo a fim de procurar compreender e discutir como as práticas de linguagem são utilizadas para a manutenção do poder social e político em um contexto de sala de aula superdiverso. A ideia de reinventar/reconstruir (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) a linguagem deve ir além da crítica; é preciso pensar a maneira de ver as línguas, entendendo que a invenção está atrelada à concepção de uma história linear dos fatos. Deste modo, entendo como é urgente repensar os conceitos de língua e história para encontrar estratégias com vistas à (des/re)construção dos regimes metadiscursivos e compreender problemas sobre a linguagem.

Diante da imprevisibilidade do fenômeno linguístico, não cabe mais falar em línguas em separado; precisamos voltar nossos olhares para os repertórios linguísticos de nossos alunos e quais os recursos eles utilizam para (re)negociar suas práticas de linguagem com o objetivo de co-construir significados.

Em um contexto superdiverso como a Fazenda Fronteiras, pensar em repertórios linguísticos dos sujeitos sociais é relevante, pois pode nos ajudar a entender a localidade da linguagem e como as práticas de linguagem são distribuídas entre pessoas, lugares, tempo, nos quais os sujeitos vivenciam o senso de experiência compartilhada por meio da e na linguagem. Pensar em linguagem enquanto repertório vai além da separação entre línguas, abrindo espaço para problematizar a linguagem de forma híbrida e entendermos como as identidades são redesenhadas em espaços e tempos compartilhados no contexto superdiverso em questão.

Para pensar o contexto da Escola Arco-íris e o público que ela atende, é central a discussão das suas características linguísticas. Devido à localização da escola, que fica próximo às Colônias Marechal e Quilombo Raízes, os pais dos alunos de ambas comunidades optam ir à escola pelo acesso facilitado. Como mencionado anteriormente, as crianças das comunidades e fazendas localizadas na zona rural próxima à escola Arco-íris compartilham desde o trajeto até a escola como também esse espaço.

A relação entre os grupos de alunos descendentes de russos e quilombolas se dá principalmente pelo contexto escolar, ponderando que a Escola Arco-íris é a instituição mais próxima das comunidades. Os alunos compartilham o trajeto e o espaço escolar, sendo assim, ao longo do processo escolar os alunos desenvolvem laços de amizade. Além dessa relação escolar entre os alunos, temos as relações comerciais que acontecem entre os pais dos alunos, como mencionei na seção anterior.

Como resultado dessa proximidade e das relações entre moradores, foi possível perceber como certos aspectos influenciam e ressignificam certas práticas. Esse é o caso da (re/des) construção dos repertórios linguísticos dos participantes da pesquisa.

Quando estive presencialmente em campo em março de 2020, tentei acompanhar toda a rotina da sala em que eu estava inserida, em um momento de intervalo, eu compartilhava e observava os agrupamentos e brincadeiras dos alunos. Então, fui convidada a me aproximar de um grupo de alunos que estavam pulando corda. Na fila da brincadeira, tínhamos a presença de dois alunos quilombolas e dois alunos russos. Um dos alunos quilombolas, Felipe, me chamou

para conversar enquanto ele estava bamboleando a corda. Naquele momento, Felipe me fez várias perguntas:

Excerto 7: Felipe: Quanto tempo vai ficar aqui com a gente?  
 Bianca: Eu pretendo ficar todo o ano de 2020.  
 Felipe: Quantas línguas a professora sabe falar?  
 Bianca: Eu falo português e inglês.  
 Felipe: Já que a professora fala inglês, poderia ensinar a minha turma?  
 Bianca: Podemos conversar sobre, mas eu estou aqui para acompanhar o dia a dia de vocês junto com a professora Carol.  
 Felipe: Sabe quantas línguas eu sei falar?  
 Bianca: Não sei. Quantas línguas você fala?  
 Felipe: Eu falo português e russo. Quer ver eu falando em russo?  
 Bianca: que legal! Sim quero.  
 Neste momento Felipe falou algumas palavras e expressões em língua russa, os dois alunos descendentes de russos que estavam na fila olharam para Felipe e sorriram. O aluno Felipe continuou falando algumas palavras em russo para demonstrar a sua familiaridade com a língua.  
 Felipe: Eu sei também falar vaca em russo, quer saber como é?  
 Após a demonstração da sua habilidade linguística perguntei a ele como sabia tantas coisas em língua russa, a resposta do aluno foi:  
 Felipe: Eu sei por causa dos russos e porque meu pai trabalha sempre com eles. (Diário de Campo, 4º Ano, 06/03/2020)

Entendo que a linguagem é um sistema adaptativo e complexo que medeia as relações interculturais dos alunos da Escola Arco-íris e que essas práticas são moldadas nas e pelas histórias de cada sujeito, pelo contexto de uso, por questões sociais e também por valores emocionais (GARCIA; WEI, 2007) que permeiam o repertório linguístico do aluno.

A partir da conversa com Felipe, foi possível perceber que o conceito de língua mudou (MENEZES DE SOUZA, 2019, p.249) e o conceito de língua para ele não está engessado na ideologia do falante nativo (HOLLIDAY, 2006), nem na formalidade com a qual a escola trabalha com língua (BRAHIM *et al.*, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2019). Nesse sentido, as práticas de linguagem estão dispostas para todos os sujeitos sociais como meio de comunicação no aqui e agora. O que importa nos contextos de interação face a face é justamente a possibilidade de re/criar significados negociados e compartilhados pelos interlocutores. As práticas em russo performatizadas por Felipe estão relacionadas com as experiências interculturais dos quilombolas e dos russos que vivem relações de proximidades diárias, seja pelo compartilhamento do ambiente escolar, seja pela contratação de serviços.

Dessa forma, não podemos nos prender em questões metodológicas fixas, precisamos ir além, entender como os sujeitos sociais usam suas práticas de

linguagem no aqui e no agora. A flexibilidade de seu repertório linguístico tensiona a concepção de línguas em separado, com fronteiras bem definidas, demonstrando a complexidade envolvida nesse processo de formação de repertórios.

Neste sentido, Menezes de Souza (2019, p. 247) destaca que “Ninguém mais sabe a língua, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano” e são essas práticas de linguagem que devem ser problematizadas na educação linguística desse aluno.

### 3.5.1. Negociando repertórios em outras cenas

Em uma das minhas observações participantes no 4º ano, tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas de todos os componentes curriculares ministradas pela professora Carolina, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza. Essas observações contribuíram para a minha compreensão em vários pontos da minha pesquisa, principalmente sobre as questões de práticas de linguagem e a (re)criação de significados que emergem nas interações em sala de aula. O dado que problematizo neste tópico faz parte de uma observação/participação em uma aula de matemática.

Naquele momento em particular, a professora estava introduzindo os diferentes sistemas numéricos com o auxílio do livro didático (LD), “Matemática Após 4º anos”. Para isso, apresento a seguir as imagens das atividades presentes no livro sobre os sistemas numéricos, com o intuito de contextualizar a atividade e procurar perceber quais negociações de sentidos foram feitas por duas alunas Rafaela e Giovanna, descendentes de russos, sobre a temática.





Giovanna:- Eu sei sim, professora! Tô aprendendo. Eu aprendi até o 4 agora, sei o 5 e tô indo para o 6. Em russo não tem tantos números, mas eu sei falar sim, só escrever que ainda estou aprendendo. (Diário de campo, 4º ano, 09/03/2020)

Por meio da declaração e percepção de Giovanna sobre seu processo de aprendizagem do sistema numérico indo-arábico em língua portuguesa, cabe problematizar quais são as práticas linguísticas aceitas no espaço da sala de aula naquele contexto. O sistema indo-arábico é usado por falantes de língua portuguesa, no caso dos alunos descendentes de russos, além de usar o indo-arábico, suas práticas também contam com o sistema numérico cirílico.

A afirmação de Giovanna sobre conhecer alguns números (em língua portuguesa), está relacionada aos usos reais da linguagem performatizados pela aluna. Ela compreende a concepção e valoração dos sistemas numéricos e faz uso dos dois sistemas que compõem seu repertório linguístico, logo, isso não é um problema para Giovanna. A suposta dificuldade está no emprego dos sintagmas em língua portuguesa.

Em contextos multilíngues compostos por línguas minoritárias, como é o caso da língua russa no cenário escolar em questão, é necessário pensar como os repertórios dos alunos bilíngues são percebidos localmente. Maher (2007, p. 68) enfatiza que “enquanto que para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades imigrantes, o bilinguismo é compulsório”, ou seja, o sistema educacional brasileiro obriga o aluno bilíngue a aprender a língua portuguesa, validando-a como língua padrão e prática aceitável nesse espaço, desconsiderando a experiência desse aluno em outras línguas que não seja a língua da instituição.

As competências bilíngues são “dísparas no manejo de seu repertório linguístico” (MAHER, 2007, p.74), a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada de fato, tendo como referência às funções de ambas as línguas de seu repertório verbal para ele. No caso de Giovanna, ao declarar que sabe os números em russo ratifica que sua competência é singular em relação ao seu repertório linguístico, de modo que avaliar sua prática linguística somente por uma das línguas pertencentes ao seu repertório torna-se uma avaliação superficial das práticas linguísticas dessa aluna.

Menezes de Souza (2021) destaca que os “repertórios linguísticos devem ser pensados pela situacionalidade e não somente na separação entre línguas”.

A iniciativa da professora Carolina em aproximar as duas alunas russas é um movimento de negociação de sentido, já que Rafaela faz parte do mesmo contexto de Giovanna. Essa aproximação entre as alunas acontece com frequência neste contexto, pois as professoras percebem os alunos da mesma comunidade como uma possibilidade de apoio mútuo no processo de ensino aprendizagem, posto que esses alunos compartilham da mesma língua de herança, da qual as professoras não compartilham. Porém, ao identificar as semelhanças entre as estudantes, a professora as define como “iguais”, o que acarreta na invenção de uma identidade de aluno russo idealizado e homogêneo e apaga a singularidade e as trajetórias pessoais.

Não estou afirmando que tal tentativa é errada por parte de diversos professores em distintos contextos, incluindo Carolina, mas simplesmente apontando para o fato de que o olhar para a singularidade linguística de cada estudante precisa estar presente em contextos superdiversos de ensino (e em demais contextos também, na verdade). Para isso, precisamos de políticas linguísticas e práticas curriculares que deem aporte para professores auxiliarem seus alunos e as práticas singulares de linguagem que os constituem.

As práticas linguísticas e os conhecimentos de Giovanna não são considerados como válidos no espaço educacional brasileiro, constituído sob a concepção monolíngue em que a língua portuguesa recebe o *status* de língua da escolarização. As práticas de linguagem de Giovanna, que é uma aluna bilíngue, diferem das práticas de língua escrita/oral monolíngue da escola. Blommaert e Backus (2012, p.2) enfatizam que contextos superdiversos como o da escola Arco-íris apresentam grande variedade de trajetórias “*all of these resources in a repertoire are functionally distributed in a patchwork of competences and skills. The origins of repertoires are biographical, and repertoires can in effect be seen as ‘indexical biographies’*”

Garcia e Wei (2013, p.79) discutem os processos de aprendizagem de alunos bilíngues por meio de práticas translíngues. Para os autores:

[...] desenvolver novas práticas linguísticas, especialmente as acadêmicas, não é algo fácil para os alunos. Aprender novas formas de linguagem é mais difícil do que apenas aprender novos conteúdos na escola porque, como A. L.Becker (1995) disse, também envolve

aprender “uma nova maneira de estar em no mundo” (227). Se a linguagem nos constitui, então somar a um repertório semiótico significa que adquirimos não apenas novas formas de falar e agir, de linguagem, mas também de ser, de conhecer e de fazer.

Garcia e Wei (2013) sugerem que devemos acessar esse aluno por meio dos conhecimentos que ela já possui, facultando a esse aluno o uso de suas performances translíngues

Desse modo, compreender o caráter multilíngue dos estudantes nesse contexto é essencial para entender as práticas de linguagem deles e a construção de sentido que os alunos fazem a partir dos seus repertórios linguísticos. Entender que “*Contemporary repertoires are tremendously complex, dynamic, and unstable, form of hybridity and multimodality*” (BLOMMAERT, 2012, p.13), é necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, e também para contextos similares, é crucial achar meios de trabalhar com o inesperado do cotidiano escolar e a práticas culturais desses alunos (PENNYCOOK, 2011), facultando outros modos de significações para os alunos sob uma negociação estratégica, baseada em uma sensibilidade intercultural do fazer pedagógico. Sendo assim, devemos entender enquanto educadores linguísticos que para esse aluno agir no mundo por meio das práticas linguísticas em português, é preciso que essas práticas façam sentido para ele.

### 3.6 MEU CORPO E A RAÇA QUE ME DERAM

Esta seção é composta por duas subseções em que discuto questões relacionadas à colonialidade (MIGNOLO, 2018; GROSFUGUEL, 2016). Entre elas: raça enquanto construção histórica (ALMEIDA, 2020; FANON 1956/2021, 2008), práticas de prefiguração identitária (PINTO, 2013) e as implicações curriculares da Lei 10639/03 (LOURO, 2000; GOMES, 2012), dentre outros.

#### 3.6.1 Processos de racialização

Ao longo da minha trajetória de pesquisa, percebi que em diferentes níveis de escolarização há um imaginário criado sobre as comunidades. Este imaginário é compartilhado entre as instituições que recebem os alunos quilombolas e

descendentes de russos, esses alunos são percebidos pelas instituições de formas diferentes.

Durante minha pesquisa do mestrado, um dos espaços pelo qual transitei foi o Colégio Benjamin, que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A instituição compartilha o mesmo terreno da Escola Arco-íris e a separação entre as duas escolas se dá somente por um portão de tela e a quadra de esportes utilizada pelas duas instituições.

Minha participação no Colégio Benjamin possibilitou compreender como a comunidade se organiza social e economicamente e de que maneira os alunos descendentes de russos eram inventados como monolíngues e monoculturais naquele espaço. O recorte de pesquisa se restringia à comunidade de alunos russos, muitos questionamentos acabaram ficando fora do escopo da pesquisa.

Com a continuidade e ampliação da pesquisa no doutorado (2020), percebo que existem ideologias dominantes que estão presentes nos dois contextos escolares. Em diferentes conversas com a comunidade escolar, formação de professores e participação nos contextos, notei diferenças no modo que alunos russos e quilombolas são percebidos em ambas as instituições.

Nota-se uma tendência à valorização de um grupo em relação ao outro em falas sobre as comunidades de quilombolas e descendentes de russos e seus desenvolvimentos no processo de ensino e aprendizagem, como apresento no trecho de diário de campo a seguir:

Excerto 9: Após ser apresentada para as professoras Carolina e Maria e explicar em linhas gerais os objetivos do meu projeto na escola, elas me contaram um pouco de suas experiências com os alunos da Fazenda Fronteiras. As docentes relatam que uma colega que ministrava o componente curricular de Formação Humana e Ensino Religioso no ano de 2019, elaborou um projeto transdisciplinar com todas as turmas da escola sobre a comunidade da Fazenda Fronteiras. O projeto tinha como objetivo conhecer melhor a Colônia Marechal e o Quilombo Raízes. Os docentes comentaram que ao longo do projeto não conseguiram envolver os alunos e famílias das Colônias Marechal, e que tinham planos de fazer uma visita nas colônias, porém não conseguiram articular esta ideia com os moradores. Elas também pontuaram a importância desse tipo de iniciativa para que os alunos conheçam a diversidade cultural de seus colegas. (Diário de Campo, conversa informal com docentes, 05 de março 2020)

Na continuação da conversa, as professoras relataram questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos descendentes de russos e quilombolas. As falas das professoras tendiam a avaliar os alunos, como apresento no fragmento de diário de campo:

Excerto 10: (...) os alunos Russos são vistos como inteligentes, quietos e disciplinados; em contrapartida os alunos quilombolas apresentam dificuldade de adequação linguística em relação à "norma padrão" têm dificuldades com o processo de aprendizagem da língua portuguesa e são lidos como: "fracos, desleixados e preguiçosos (Diário de Campos, conversa informal com docentes, 05 de março 2020).

As avaliações das professoras Carolina e Maria corroboram um discurso colonial da superioridade dos corpos brancos, tendo em vista que elas qualificam os alunos russos como "inteligentes, quietos e disciplinados", enquanto os quilombolas são apresentados como "fracos, desleixados e preguiçosos".

A ideia de fracasso, discurso de falta e insuficiência dos alunos quilombolas estão ligados ao passado escravista criando um imaginário social sobre as pessoas negras e a supremacia branca, sendo que se espera que o aluno quilombola "seja um bom preto" (FANON, 2008, p.47). É justamente essa ideologia racial que hierarquiza os corpos por meio de diferentes intuições e relações sociais, já que o racismo é sempre estrutural, pois ele se apresenta nas esferas política, econômica e social.

Para Almeida (2019, p.65), "a escola reforça todas essas percepções à história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes". Corroboro a ideia do autor ao perceber que alunos quilombolas são constantemente declarados como alunos com dificuldades linguísticas; nesse discurso, as docentes evidenciam a língua como terreno de dominação que opera com as forças da colonialidade. Nesse sentido, a linguagem pode ser entendida como "espaço de luta" (NASCIMENTO, 2019; PENNYCOOK,2010), já que o aluno quilombola é avaliado como insuficiente diante a língua considerada padrão.

Em minha breve estadia em campo no doutorado durante março de 2020, identifiquei que alguns discursos têm como base a prefiguração identitária (PINTO, 2013) e uma suposta supremacia racial entre os alunos descendentes de russos e quilombolas por parte da instituição. Pinto (2013, p.134)

[...] a colonização desqualifica toda língua que não estava enquadrada nos conceitos dos povos colonizadores, a matriz colonial pensou as línguas por meio das línguas grega e o latim, considerando que as línguas aceitas estavam relacionadas ao conhecimento europeus e ocidentais.

As questões sobre categorização apontadas pelas professoras Carolina e Maria em que os alunos russos são lidos como disciplinados e esforçados, ao passo que a descrição dos alunos quilombolas está relacionada às discussões de falta e inadequação estão ligadas à noção de raça, desconsiderando as condições materiais e sociais do aluno quilombola. Nesse sentido, a identidade do aluno descendente de russos tem ao seu favor a branquitude que não é questionada, pois ocupar esse espaço acarreta privilégios.

É importante deixar claro, mais uma vez, que não estou julgando o trabalho das professoras. Pelo contrário, entendo que as suas falas e percepções são parte de um discurso social amplo de essencialização de estudantes e de corpos, tanto os brancos quanto os negros. Políticas linguísticas e educacionais, assim como práticas curriculares precisam lidar com tal essencialização, de modo a tentar desconstruir esses discursos no espaço escolar. Entendo que essa desconstrução precisa acontecer de forma local, situada. A proposta de política linguística que faço ao final deste trabalho tentará lidar com essas questões dentro da comunidade participante deste estudo.

### 3.6.2 Retratos da diversidade

As questões relacionadas à diversidade são temáticas em evidência nas relações étnico-raciais que acompanham a formação de nosso país. Nas Ciências Sociais, isso se deu principalmente após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) pela Lei 10639/03, que inclui nos currículos da educação básica a obrigatoriedade das discussões relacionadas à "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Nesse sentido, a escola é um lugar no qual as assimetrias entram em disputa, onde prática e teoria são colocadas em xeque. Por isso, a Lei 10639/03 evoca legitimamente uma mudança tanto curricular quanto de modos de abordar o assunto em sala de aula.

Ao discutir questões sobre currículo e as possibilidades de mudanças epistemológica e política, Gomes (2012, p.99) questiona como a diversidade é percebida no âmbito educacional como estando relacionada à realidade social cultural brasileira e articula algumas perguntas:

(Como) articular conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais,

históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?

De acordo com a autora, essas problemáticas são tensionadas a partir de relações internas e externas do currículo, que se dão pelo acesso ao sistema educacional por sujeitos sociais invisibilizados. É por meio da presença desses corpos que surgem as demandas políticas, sociais e culturais a fim de repensar os currículos e as epistemologias presentes nele, percebendo como se organizam os conhecimentos e quais as hierarquias atravessam as práticas pedagógicas. Isso porque são justamente esses corpos que ocupam o espaço escolar e o vivenciam nos processos de ensino e aprendizagem.

A aula apresentada pela TVE em 30 de junho de 2020, episódio 52, referente ao componente curricular Formação Humana-Ensino Religioso, abordou o tema "Pluralidade cultural: Etnia, crenças e costumes; processos de miscigenação cultural", as professoras responsáveis por discutir tal temática começaram o diálogo apresentando os seguintes objetivos:

- I) Conhecer a formação do povo brasileiro;
- II) Refletir a contribuição desses povos para cultura brasileira;
- III) Respeitar as diferentes manifestações culturais. (Diário de aula TVE, episódio 52, 30/06/2021)

A conversa se iniciou ao chamar a atenção para a palavra "diversidade", que estava sobre a bancada representada por letras grandes em E.V.A. Por meio dessa palavra, as professoras começaram a explorar a formação dos povos que constituem o nosso país. Os argumentos utilizados foram:

Excerto 11: "Nosso país é um **diverso de culturas** e nosso país se formou através de 3 povos. O primeiro deles foram os **índios**, os primeiros habitantes foram eles, com muitos **costumes, crenças e lendas**. Os segundos foram os **uropeus**, eles vieram de toda a parte, portugueses, espanhóis, alemães e italianos. Eles **nos trouxeram vários costumes**. Os terceiros foram os **africanos**, eles foram trazidos da **África escravizados** para trabalhar aqui no Brasil no cultivo da cana de açúcar e do café" (Diário de aula TVE, episódio 52, 30/06/2021)

Nesse trecho de fala, percebo que a concepção de cultural nacional é contada pela narrativa colonial da formação da sociedade brasileira que destaca o homem ocidental como o civilizador das Américas e como salvador e detentor do progresso. Narrativa que é utilizada como justificativa dos crimes históricos

exercidos pela colonização (MIGNOLO, 2018), discurso utilizado ao longo da história nacional como ferramenta de convencimento que não existe racismo e desigualdade racial no Brasil. Ao pontuar o Brasil como um “diverso de culturas” e afirmar que nosso país foi formado por “três povos”, a docente parece colocar em pé de igualdade hierárquica esses “três povos”, sem levar em consideração as relações conflituosas e violentas de poder que se construíram entre eles. Nota-se, por exemplo, que não se diz quem escravizou os africanos e os trouxe para o Brasil; tampouco se diz que muitos dos costumes europeus foram não apenas trazidos, mas impostos a índios e negros (algo que exploro posteriormente). Nesse sentido, Gomes (2016, p.117) pontua:

A democracia racial é uma narrativa presente na nossa cultura, na política, nas relações de poder, no imaginário e nas micro práticas sociais brasileiros que afirma a não existência do racismo e da desigualdade racial entre negros e brancos. Afirma que a situação de colonização pelos portugueses foi “mais branda e amistosa” do que em outros contextos de dominação colonial, devido a uma maneira “amigável” de relação entre senhores(as) e escravos(as), a uma propensão dos portugueses de se misturarem com os povos que eles oprimiam.

A autora considera esse tipo de discurso como “mítico”, pois, a partir dele gerou a uma ideia de “tolerância e aceitação” em relação aos negros e negras em território nacional, o que acarretou em uma suposta “harmonia racial”. As consequências desse imaginário coletivo acabam por desconsiderar a violência colonial e o racismo na formação nacional.

Ao determinar que nossa sociedade é formada por três povos, o discurso da professora esboça a deficiência da tentativa de classificar os primeiros povos do Brasil, já que deixa de fora inúmeras particularidades entre o que foi nomeado como índios e escravizados. Essa universalização é a principal marca da colonialidade (GROSFOGUEL, 2016; MIGNOLO 2003). Seriam então os índios e os africanos iguais entre si? Faziam parte da mesma comunidade? Falavam a mesma língua? Esses são apenas questionamentos primários de afirmações problemáticas como as apresentadas na fala introdutória da aula sobre diversidade.

“Os índios” e “os africanos” são apresentados com um grupo homogêneo, descartando toda e qualquer singularidade desses corpos. Os europeus são vistos e nomeados por meio do privilégio epistêmico ocidental (GROSFOGUEL, 2016) e eles são classificados de acordo com a ideia nacionalista de separação de povos

por territórios. Ao se afirmar que eles “nos trouxeram vários costumes”, como elencado acima, ocorre a legitimação desses costumes como válidos e superiores dentro da lógica colonial, considerando que as contribuições dos povos indígenas são elencadas juntamente com os costumes, as palavras “crenças” e “lendas”.

Em relação aos negros, eles são generalizados como africanos, desconsiderando o fato que a África é um continente e não um país. A descrição utilizada para exemplificar a chegada dos africanos ao Brasil com a afirmação “(foram)trazidos para trabalhar “, acaba por desprezar todo sofrimento e violência causados pela escravização desses corpos, deixando ainda mais problemática a condução da aula.

Na continuação da narrativa sobre a formação da sociedade brasileira, as professoras descreveram algumas das particularidades dos três grupos, como trago no fragmento de fala a seguir:

Excerto 12: "Os índios, como será que eles viviam? Isso, de maneira **natural**, eles vivem da **caça da pesca das plantas**. As plantas eram usadas também para remédio para moradia, mas agora vamos trazer para a nossa vida, **quem aí em casa já não foi pescar? Ou não ouviu uma história de pescador por aí?** Pois é essa é uma cultura dos índios." "**Quem em casa não tem uma bola e um espelho?** É difícil hoje que não tenha esses objetos em casa. Esses objetos são da cultura dos europeus, foram eles que trouxeram esses objetos para o Brasil" (Diário de aula TVE, episódio 52, 30/06/2021)

As construções ideológicas do que é ser índio e europeu apresentadas no fragmento são ideias cristalizadas sobre modernidade enquanto progresso civilizatório, no qual os conhecimentos e objetos europeus são posicionados como superiores aos modos de vida dos índios, vistos como simples e naturais e resumidos na prática da pesca.

Na continuação da fala, as docentes dissertam sobre os povos provenientes da África, como apresento no fragmento de fala:

Excerto 13: "Agora a professora vai falar sobre os **africanos, eles vieram trazidos como escravos**, mas aos poucos **eles foram conquistando espaço em nosso país** com suas **ricas culturas, através de sua alimentação, das suas comidas, das danças; das músicas.**" "Ei você aí em casa, vocês já **ouviram samba? O samba é uma cultura africana**" (Diário de aula TVE, episódio 52, 30/06/2021)

Falar sobre a formação do Brasil envolve questões de poder e disputas atravessadas pelos processos de colonialidade que acompanham o desenvolvimento histórico da sociedade moderna. Trata-se de um assunto que

envolve violência e desconforto, pois aborda o genocídio/epistemicídio (GROSFOGUEL, 2016) exercido pelo mundo ocidental para a construção do sistema mundo moderno-colonial, que racializa corpos e divide territórios com a criação de Estado-Nação.

Ao falar dos africanos, a professora utilizou a expressão “traídos como escravos”. O verbo trazer parece indexar que foi natural, que somente aconteceu no desenrolar da vida daquelas pessoas, sendo que estamos falando de corpos que foram sequestrados de seus locais de origem e violentados e escravizados no Brasil. A agência de quem “trouxe” esses corpos para o país e a violência com que isso foi feito são simplesmente apagadas.

Outro processo de naturalização e essencialização desses corpos acontece ao mencionar que são africanos. Nesse sentido, eles são lidos como um povo homogêneo, negando assim toda a singularidade das pessoas e também do continente africano. Na continuação da sentença, foi afirmado que “(...)aos poucos **eles foram conquistando espaço em nosso país(...)**”. Será que realmente os negros escravizados e seus descendentes conseguiram “conquistar o espaço” na sociedade brasileira? Atualmente, qual a situação dos negros no Brasil? Vivemos em uma sociedade democrática e igualitária para todos? O estereótipo atrelado aos negros são práticas culturais do Samba. Essa relação é simplista e reduz a cultura e as contribuições desses corpos para a formação da sociedade brasileira.

Essas ações e discursos naturalizam de modo simplista a trajetória dos sujeitos negros no Brasil e acabam por apagar e invisibilizar o histórico dos corpos negros em nossa sociedade e são utilizados para a manutenção e sustentação da narrativa colonial. De acordo com Fanon (2021, p.16-17), “o rigor do sistema torna supérflua a afirmação cotidiana de uma superioridade”. A essencialização cultural apresentada no discurso da aula sobre diversidade demonstra a dominação da narrativa, da ocidentalização epistêmica na qual nosso sistema educacional está alicerçado.

Percebo que os discursos presentes nessa aula sobre diversidade fazem parte da criação ideológica sobre raça, na qual a escola enquanto instituição reforça a hierarquia e divisão social dos corpos “Em vez de destruir a cultura de um determinado povo, é mais inteligente determinar qual o seu valor e significado (ALMEIDA, 2019, p.73). Ao centralizar a discussão da aula sobre o termo diversidade, cria-se a ilusão de que somente falar da “diversidade” é suficiente. É

preciso problematizar como essa narrativa foi construída e disseminada ao longo da história e quais são os seus efeitos.

### 3.7 A CONSTRUÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NACIONAL E CURRICULAR

Toda política educacional a nível nacional causa debates e desconfortos sobre a sua real utilidade e aplicabilidade em um país de dimensões continentais como o Brasil e com os mais variados contextos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que normatiza a educação nacional das etapas da educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, propõe os componentes curriculares, competências e as habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ciclo do processo formativo. De acordo com Silva *et al.* (2020, p.12):

Trata-se de uma concepção restrita de educação ancorada numa política curricular excessivamente prescritiva. A racionalidade instrumental que cerca a produção desse tipo de documento parte de um pressuposto amplamente posto à prova, qual seja, de que às escolas cabe tão somente cumprir o que está prescrito, ignorando que entre o currículo prescrito e o currículo “em ação” há um enorme distanciamento. Essa lógica instrumental toma o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado, como se todos os estudantes se apropriassem, interagissem e reagissem da mesma maneira ao que lhes é oferecido.

Toda política educacional é resultado de interesses, desejos, ações, tensões e negociações que são atravessadas por relações de poder. Tais relações acontecem em níveis locais e globais, pois o estabelecimento de um currículo de base nacional tem como um dos seus objetivos o controle do Estado sobre as questões educacionais e a relação com entidades internacionais e testes de larga escala, consolidando assim um projeto neoliberal de educação.

A respeito das línguas presentes na BNCC (2018), são citadas duas: a Portuguesa e a Inglesa, sendo que o português ocupa a hiper centralidade nos processos mediadores de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro. De acordo com a BNCC (2018, p. 67-68)

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

A proposta de ampliação do letramento por meio das vivências é colocada de modo descritivo no documento, pois a ênfase na forma/estrutura da língua portuguesa acaba por marginalizar as questões semântico discursivas.

A concepção de língua portuguesa exposta no documento é como prática social enunciativa-discursiva, cuja centralidade está no texto, considerando texto e contexto e as questões de multiletramentos, porém a ênfase no português é estabelecida de modo sistemático por meio das habilidades a que os estudantes devem atender ao longo da formação formal escolar, buscando enquadrar os conhecimentos linguísticos em categorias de habilidades que se pautam na estrutura textual e não em uma reflexão enunciativa-discursiva. Isso abre margem para que o trabalho seja centrado na estrutura/forma da língua. O documento não contempla as múltiplas práticas de linguagem em outras línguas, proporcionando então o apagamento e silenciamento de práticas linguísticas que não se enquadram no modelo monolíngue da educação linguística brasileira.

As práticas de linguagem silenciadas são atravessadas por outras questões que não somente as linguísticas. Gomes (2016, p. 120) assevera que “Não há como compreender a questão da linguagem sem um corte étnico-racial, de classe e de gênero. A linguagem está relacionada ao poder e são justamente essas relações de poder que determinam determinadas práticas como válidas ou não. No cenário da minha pesquisa e nos dados que a compõem, fica evidente a hierarquização das práticas escritas em detrimento das práticas orais dos alunos russos e quilombolas. A supremacia da língua escrita padronizada funcionou e funciona como ferramenta de opressão (hooks, 2021) a esses corpos.

O conceito de língua e suas nomeações estão relacionados originariamente aos projetos ideológicos de colonização (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007) que estavam atrelados a questões referentes à expansão imperial (de cunho religioso, político, econômico e cultural) e culminaram no apagamento de práticas linguísticas dos povos que tiveram seus espaços ocupados pelos colonizadores e suas vidas e corpos violentados por meio desse processo de dominação. Vale lembrar que o interesse em categorizar e nomear as línguas faz parte da política colonizadora que tinha como objetivo a governabilidade dos espaços “descobertos” juntamente com a dominação das pessoas que ali se encontravam, inventando assim a noção de língua enquanto um aglomerado de categorias enumeráveis (com um sistema que é regido por regras gramaticais). Assim, essa

categorização acaba contribuindo para a criação dos princípios nacionalistas de uma língua tida a partir de uma noção monolíngue, já que uma língua comum oficial acaba sendo uma unidade política.

Junto com a noção de uma língua para uma nação, criou-se o mito de uma homogeneidade linguística, como destaca Bagno (2012, p. 47): “a invenção do monolingüismo é inseparável da invenção do Estado-nação”. Dentro deste imaginário de uma língua única, a concepção de que o Brasil é um país monolíngue tem origem no processo de colonização do Brasil. O autor (2011, p. 38) ainda enfatiza que “essa língua portuguesa, já com esse nome é que veio nas caravelas usadas pelo imperialismo português para invadir e conquistar terras em outros continentes.”.

Nessa direção, a linguagem é lugar de disputa de poder, pois não podemos falar de linguagem sem considerarmos os regimes metadiscursivos que se sobrepõem por meio e na linguagem. Gnerre (1985) afirma que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 5).

A valorização atribuída à língua portuguesa no período colonial está relacionada com a função que esta língua desempenhava na consolidação da supremacia política e cultural portuguesa, no âmbito da disputa de território entre Portugal e Espanha nas Américas. Bagno (2011, p. 35) assevera que “[...] era preciso que um povo conquistador como o português também tivesse, como o povo romano conquistador, uma língua digna de se tornar elemento de unificação de um império que se estava para ser criado. ” Dessa forma, qualificar a língua portuguesa em território brasileiro foi e ainda é “uma decisão política, um dado antropológico, um produto ideológico por excelência” (BAGNO, 2013, p. 323). Vale destacar que o mito de uma língua nacional é uma das ferramentas da colonialidade que estão presentes nas elaborações das políticas educacionais e linguísticas e nos currículos em nosso país.

Em texto sobre Políticas Linguísticas no Brasil, Maher (2013, p.117) apresenta dados numéricos sobre o plurilingüismo no Brasil:

Além do português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas. Eu não estou aqui me referindo à existência de pelo menos 222 idiomas falados, como línguas maternas, por cidadãos brasileiros natos!

Dessas línguas, pelo menos 180 são indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de sinais: Libras - a língua Brasileira de Sinais- e a Língua de Sinais Kaapar Brasileira. Há de considerar, além disso, as línguas africanas presentes, ainda não como línguas plenas em comunidades quilombolas e em nichos religiosos brasileiros.

Essa quantificação das línguas faladas no Brasil demonstra que o país não era, nunca foi e continua não sendo um território monolíngue, sendo que a diversidade linguística sempre esteve presente nas múltiplas práticas de linguagem performatizadas por sujeitos sociais em diferentes regiões do território brasileiro. Para Bagno (2012, p.44), esse ocultamento do plurilinguismo está estritamente ligado aos padrões normativos do monolingüismo:

Porque existe um modelo normativo, tacitamente aceito e profundamente interiorizado, segundo o qual o monolingüismo é o natural, o normal, o aceitável, o esperável, enquanto o bilingüismo (ou plurilingüismo) é o especial, o excepcional, o anômalo: a condição monolíngue não requer qualquer tipo de explicação, ao contrário, a condição bilingüe exige uma justificativa e justifica uma pesquisa, inclusivamente um diagnóstico, ao menos em alguns casos.

O monolingüismo, considerado como a norma, acaba por silenciar outras práticas linguísticas que fogem a esta cultura; é um modelo idealizado de homogeneidade, cuja concepção de língua a considera como algo linear. Este processo de unificação linguística da língua portuguesa acaba privilegiando a forma escrita da linguagem, subalternizado a oralidade e outras práticas distintas. Sendo assim, o que é tomado como “norma-padrão” ocasiona conflitos linguísticos. A supervalorização da forma escrita em relação a práticas orais tem origem na herança europeia colonial da gramatização e da dicionarização das línguas, que acaba por inventar uma unidade de um sistema fixo regido de regras que não condizem com a realidade linguística dos sujeitos sociais em uma sociedade com alto índice de mobilidade.

Essa concepção do Brasil como país monolíngue e a supervalorização da escrita e dos processos gramaticais ficaram evidentes em vários episódios do programa “Vem aprender”, da TV Educativa, os quais eu observei/assisti. Com a necessidade do ensino remoto, as aulas de língua portuguesa ofertadas pela SME tinham um formato muito específico e buscavam contemplar os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I.

No início de cada encontro, o professor projetava em tela os objetivos do dia e o tema em questão, construídos com termos técnicos e gramaticais sobre

determinadas categorias linguísticas. As exposições eram organizadas em cinco momentos, quais sejam: a) objetivos; b) explicação teórica com exemplos em textos, enunciados ou palavras isoladas; c) proposta de atividade prática; d) retomada dos objetivos.

A concepção de língua portuguesa ostentada nas aulas do programa “Vem aprender” foi a ideia do português como língua de herança da colonização, dentro do imaginário de uma língua, uma nação. Podemos perceber isso, por exemplo, no episódio 96, que teve como tema central a variação linguística. Logo na introdução da aula temos a seguinte fala:

Excerto14: A língua portuguesa é a língua oficial do Brasil (...) porque a língua se chama portuguesa e não língua brasileira, se nós estamos no Brasil? A língua do Brasil é português, porque historicamente nós fomos colonizados pelos europeus portugueses. Então o português chegou ao Brasil quando os índios já estavam aqui, lá da história que vocês devem lembrar e uma das heranças que ele trouxe ao nosso país é a língua, a língua portuguesa! Além do nosso país, outros países foram colonizados pelos portugueses e também herdaram a língua portuguesa como sua língua oficial. (Diário de Campo, episódio 96, 31/08/2021)

O excerto 14 demonstra a influência do português como língua de herança colonial sem nenhuma argumentação sobre as línguas indígenas e as demais línguas que compõem o repertório linguístico de milhões de brasileiros. Esse fato ratifica e contribui para a manutenção do imaginário de uma língua, uma nação disseminada primeiramente pelos processos de colonização e perpetuados atualmente pela colonialidade do poder eurocêntrico (QUIJANO, 2007). Esse tipo de afirmação desconsidera o plurilinguismo a níveis nacionais e locais, ignorando a característica multilíngue da região dos Campos Gerais e do Estado do Paraná como um todo.

Após essa fala introdutória, além do Brasil, foram apresentados países que possuem a língua portuguesa como língua oficial. Os nomes citados foram: Moçambique, Angola e Cabo Verde e foi projetado um mapa localizando tais países, apresentando outros, como trago na imagem a seguir:

Figura 23 - países falantes de português



Fonte: Vem aprender episódio 96,31/08/2020

No decorrer da explanação da aula, foram levantados os questionamentos sobre a unidade linguística do português, dando então início à explicação sobre o processo de variação linguística, com os seguintes exemplos:

Figura 24 - Variação Linguística

EP 96 VEM APRENDER SME

**A Língua Portuguesa, assim como qualquer outra, não é fixa, ela se transforma no decorrer de sua história, de sua localização social e cultural.**

BRASIL	PORTUGAL
Açougue	Talho
Apostila	Sebenta
Meias	Peúgas
Xícara	Chávena

VEM APRENDER 13:49 / 1:36:36 Role para ver detalhes

Fonte: Vem aprender episódio 96, 31/08/2020

Os exemplos apresentados no episódio 96 ficaram somente no nível do vocabulário, com casos específicos de palavras isoladas, objetificando as práticas linguísticas em casos pontuais de variação, casos que já são estereotipados por meio da recorrência em que são usados na explicação de variação do português.

Em seguida, o professor demonstra que as línguas variam por questões regionais, históricas e sociais, exemplificando cada uma delas. Por meio das exemplificações da variação linguística, a aula passa a explorar as diferenças entre linguagem formal e informal como trago no excerto 15:

(...) temos a variação formal e a informal. Quando nós estamos falando de uma variação formal é aquela que é usada de acordo com **as regras gramaticais**, ou seja, dentro do Brasil, nós temos a língua portuguesa como **língua oficial**. Então se nós formos utilizar a linguagem formal, seja aqui, seja no Rio Grande do Sul, seja no Nordeste, seja lá na Amazônia, a linguagem formal obedece às regras gramaticais. Enquanto que a linguagem informal, é aquela que utilizamos no cotidiano, estabelecemos uma comunicação desde que o locutor, que é a pessoa que fala, e o interlocutor, que a pessoa que ouve, se compreendem entre si. Então se a pessoa que falou e a pessoa que ouviu se entenderam, estabeleceram uma comunicação, se isso não está dentro das regras gramaticais nós temos uma comunicação informal. (Diário de Campos, Vem aprender, episódio 96, 31/08/2020)

Os usos de termos como: regras gramaticais, língua oficial, linguagem formal, linguagem informal, locutor e interlocutor fazem parte do léxico técnico do ensino de línguas e, quando apresentado de modo descontextualizado, pode dificultar a compreensão dos alunos do ensino fundamental I. Para um falante de uma língua, o mais importante é a comunicação em si e os processos de (re)negociação de sentidos; essas ações não necessitam de nomeações gramaticais para acontecerem as práticas de linguagem cotidianas, elas simplesmente acontecem nos momentos de interação com o outro.

Em nenhum momento do episódio 96 foi problematizada a presença de outras línguas, ou o papel do português como língua oficial e quais as consequências da hiper centralidade desta língua. Esse discurso serve como ferramenta de perpetuação e disseminação de inúmeros preconceitos e marginalização de corpos que não são hábeis em performatizar tão somente nesta língua, ou não fazem usos da variedade tomada como culta na sociedade brasileira, como é o caso dos alunos russos e quilombolas, que fazem usos de uma variedade do português que, muitas vezes, não é legitimada no espaço escolar. Essa concepção de língua ensinada pela escola prevê uma certa unidade linguística, na qual a escola é um cenário de monitoramento linguístico. Entendo que uma das funções dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua seja o ensino das regras, porém, em uma educação linguística crítica, essa noção não pode ser central nas discussões das aulas.

Sobre o reconhecimento e trabalho com o multilinguismo, a BNCC (2018) menciona a necessidade de considerar as “diversas práticas de linguagem”, porém ao nomear a língua portuguesa como principal e a língua inglesa como adicional, acaba por hierarquizar tais línguas e suas práticas como superiores. Ao mencionar a diversidade linguística, o documento (BNCC, 2018, p.66) declara que:

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

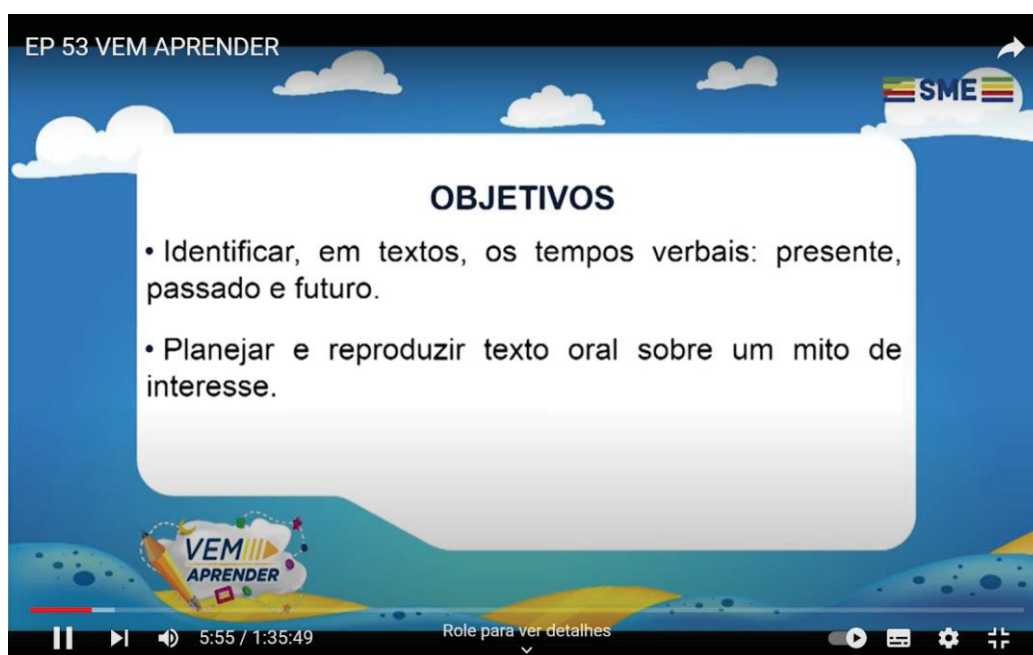
Entendo que não cabe mais falar da diversidade linguística como algo de baixa ocorrência, uma vez que estamos imersos em uma sociedade de diferentes níveis de superdiversidade linguística, cultural, econômica, social, dentre outras. O documento deixa aberto, ou seja, fica a critério das instituições escolares, o reconhecimento e a valorização das diferentes práticas de linguagem. Contudo, isso é insuficiente para atender à diversidade de práticas linguísticas que atravessam nosso cotidiano. O documento menciona as demais línguas em formato de nota de rodapé, logo após o termo “conhecimentos específicos”. O conteúdo da nota define: “[e]ssas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2018, p. 242). Nesse sentido, cada escola segue as diretrizes do estado, as quais não contemplam a diversidade linguística.

Após este apontamento, também é mencionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo sua existência e sua importância. A desvalorização das especificidades da diversidade linguística nacional fica restrita a um breve comentário contido em uma nota de rodapé e na menção da Libras enquanto língua brasileira de sinais. De acordo com hooks (2017, p.231), “as discussões recentes sobre diversidade e multiculturalismo tendem a ignorar a questão da língua ou diminuir sua importância”. A BNCC (2018), ao somente mencionar a importância da valorização de outras línguas, deixa por conta da escola a tarefa de lidar com tal complexidade, fazendo com que a escola continue perpetuando o

ensino de línguas de formas descontextualizadas, com foco na forma, sem ao menos mencionar outras possibilidades de práticas linguísticas.

Em relação à norma padrão, as regras e explicações com termos e funções gramaticais dos usos linguísticos se fizeram presentes ao longo das minhas observações das aulas remotas. O episódio 53, exibido em 01/07/2020, tinha como tema o Mito da Mitologia Grega e os objetivos da aula eram trabalhar com o tema “verbos” e seus tempos (passado, presente e futuro), como apresento na imagem a seguir:

Figura 25 - Mito minotauro



Fonte: Vem aprender, episódio 53,01/ 07/2020

O episódio anterior (episódio 52) abordou o mito “O Minotauro” e sua estrutura. Naquele momento, o docente fez uma retomada das principais características do gênero textual destacando os verbos das orações, focando assim somente na estrutura. No momento da leitura do fragmento do texto, o professor solicitava que todos os alunos acompanhassem o texto (que foi previamente enviado para os alunos), pedindo atenção para as palavras em destaque. Logo após, iniciou-se a explicação sobre verbo e tempo verbal por meio das seguintes perguntas:

Figura 26 - Atividades sobre o mito

EP 53 VEM APRENDER

**PASSOU ANUNCIARAM DISSE VI INSISTE**

2) Essas palavras são:

( ) Substantivos.

( ) Verbos.

( ) Adjetivos.

9:18 / 1:35:49

Fonte: Vem aprender, episódio 53,01/ 07/2020

A devolutiva da resposta era feita de modo comentado, em que o docente falava a resposta correta e tecia um breve comentário acerca do que estava sendo abordado. Após a introdução da aula sobre a classe gramatical verbos, o docente define verbo da seguinte maneira:

Figura 27 - Verbos

EP 53 VEM APRENDER

**VERBOS**

O verbo pode variar no tempo: presente, passado (ou pretérito) e futuro.

**Tempo passado:** algo que já aconteceu.  
**Teseu matou Minotauro.**

**Tempo presente:** algo que está acontecendo.  
**Teseu mata Minotauro.**

**Tempo futuro:** algo que ainda vai acontecer.  
**Teseu matará Minotauro.**

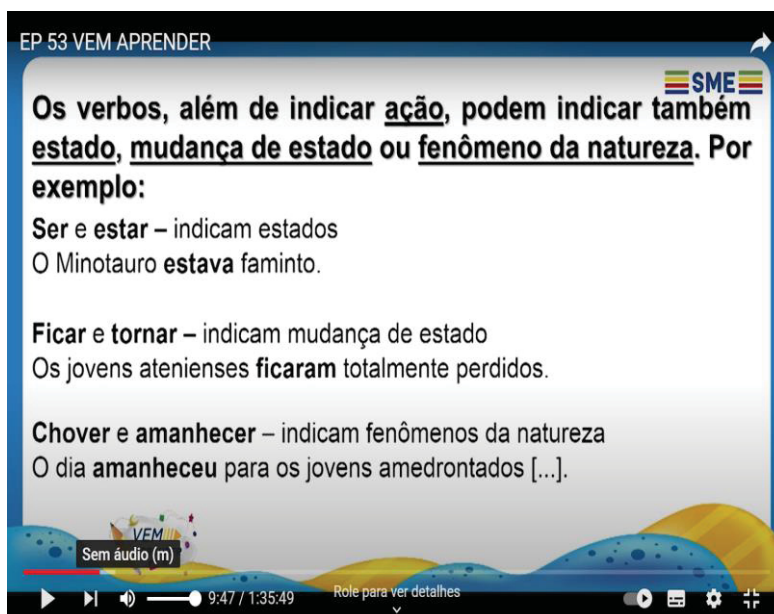
13:54 / 1:35:49

Fonte: Vem aprender, episódio 53,01/ 07/2020

Ao longo das explicações, o docente pede para que os alunos acompanhem sua fala no material de apoio. Neste material, continham as explicações teóricas e exercícios solicitados nas aulas remotas. O texto em questão serviu como pretexto para trabalhar a nomenclatura da língua de forma desconectada ao uso, indo inclusive na contramão da BNCC (2018), quando esta pontua a necessidade de uma abordagem de análise linguística. Isso acaba por reforçar o carácter colonial das práticas de ensino de línguas.

Na continuidade, foi feita a seguinte síntese da variabilidade dos verbos:

Figura 28 - Verbos explicação



Fonte: Vem aprender, episódio 53,01/ 07/2020

Por um lado, as propostas das aulas do programa “Vem aprender” ratificam a centralidade do português como língua de instrução escolar presente na BNCC (2018). E, por outro, estão em desacordo com o documento, quando priorizam o ensino em termos gramaticais, desconsiderando as práticas sociais. Como o documento considera as habilidades que devem ser atendidas em cada fase do processo de escolarização, tais habilidades foram pensadas sob a lógica monolíngue. Dessa forma, a escola passa a operar como aparelho ideológico do Estado na disseminação de uma política linguística em que uma língua é nomeada como oficial, contribuindo para a segregação e para a exclusão daqueles que não possuem, ou não são “proficientes” o bastante nessa “língua oficial/instrução”. Isso reafirma muitas vezes que os alunos não sabem ou não alçam o ideal linguístico estabelecido por políticas linguísticas nacionais, que de forma implícita

colocam a responsabilidade de preparação para testes de larga escala como Enem e Prova Brasil sobre a escola. O caráter normativo das aulas demonstra o descompasso com as práticas sociais e as realidades linguísticas dos alunos, reiterando que o falante precisa aprender a língua para usar e que uma prática que subverte o sistema é vista como errada; reitera-se outra concepção de língua que não a da base educacional. O privilégio monolíngue como universal ignora as questões locais e as práticas situadas de linguagem e acabam por inventar alunos como monolíngues e monoculturais, como pude perceber nas observações na Escola Arco-Íris e nas aulas remotas da SME. Sendo assim, muitas ações acabam por silenciar o multilinguismo local, que é percebido como exceção irrelevante para ser discutida ou até mesmo trabalhada na esfera escolar.

Nas observações das aulas, pude perceber também que o vocabulário utilizado designava as funções gramaticais das palavras, reforçando o status da norma padrão, o papel da gramática e a suposta unidade da língua portuguesa, desconsiderando muitas vezes as funções sociais das mais variadas práticas de linguagem que desafiam e desestabilizam tais padrões.

Pautar-se em uma língua comum cria uma concepção cultural como homogênea, passando assim a uma visão padronizada de cultura e de língua. Neste sentido, a escola acaba por perpetuar a noção de um espaço social monolíngue. Bagno (2011, p. 365) argumenta que “a padronização, a gramatização de uma língua tem constituído, em todos os momentos históricos, um processo de *seleção* e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de *exclusão*. ” Dessa forma, “a língua normatizada deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num *padrão* linguístico, na língua *pátria*, na língua do *patrão* (do colonizador por exemplo)” (BAGNO, 2011, p. 359). Ainda no sentido de padronização e invenção de uma norma, Bagno (2011.p.358) pontua que:

A criação de uma norma, de um parâmetro, de um modelo de língua ideal tem sido sempre um processo de “objetificação” da língua. Em seu estado “natural” (...), uma língua é sempre heterogênea, mutante, cambiante, variável, maleável e flexível. O processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial colonial.

A “norma-padrão” é enfatizada ao longo do texto da BNCC, apontando a forma escrita da língua, desconsiderando a multimodalidade das práticas

linguísticas pautadas no uso efetivo da língua. O texto até menciona as semioses/modalidades da linguagem, a variedade linguística, questões da oralidade, entre outros aspectos. Porém, a ênfase sobre a forma escrita se sobrepõe a todas as outras modalidades linguísticas. Ao privilegiar determinada forma em detrimento da outra, o documento acaba por apresentar as línguas como fragmentadas, dentro de uma “cultura linguística do monolinguismo” (BAGNO, 2012), ocultando assim a pluralidade linguística da sociedade brasileira. Lagares (2011, p.173) discute sobre minorias linguísticas, políticas linguísticas e mercados, a questão da norma e o conflito gerado por esse tipo de imposição linguística. Para o autor:

A norma é ela própria motiva de incontáveis conflitos, pois o processo de elaboração linguística diz respeito a identidade da língua, a sua continuidade histórica, a sua possibilidade de existir como realidade diferenciada ou como variedade reconhecida de outra língua, a delimitação, enfim, do seu espaço de ação e da sua área de influência.

É problemático normatizar e essencializar apenas um repertório linguístico como principal e válido nas práticas de sala de aula, o que tem várias reverberações negativas para sujeitos sociais que vivenciam suas vidas por meio da e na multiplicidade de línguas que compõem seus repertórios linguísticos, como é o caso dos alunos russos e quilombolas da escola Arco-íris.

Os alunos descendentes de russos têm contato muito cedo com outras línguas, além do português. Cabe lembrar que esta comunidade apresenta nível de mobilidade entre os seus grupos que estão espalhados em diferentes regiões do Brasil, da América Latina e alguns na América Central, de modo que o multilinguismo é vivenciado desde muito cedo pelos membros dessa comunidade. Para esse grupo de pessoas, o papel da língua portuguesa está relacionado principalmente às questões econômicas, visto que os russos e seus descendentes são produtores agrícolas e da pecuária e, pelas questões educacionais, pois seus filhos frequentam aulas nas escolas municipais e estaduais das regiões próximas às comunidades. Já os alunos quilombolas apresentam outras vivências linguísticas, diferentes dos descendentes de russo. O Quilombo Raízes é uma comunidade rural na qual a variedade do português utilizado por seus moradores difere da ensinada na escola. O português dos quilombolas está relacionado com as práticas orais das negociações do aqui e agora. Devido à proximidade das

comunidades dos descendentes de russos e dos quilombolas, aos acordos comerciais entre eles e ao compartilhamento do mesmo espaço escolar, os moradores do Quilombo Raízes têm muito cedo o contato com a variedade de russo falada pelos moradores da Colônia Marechal. Esses aspectos ratificam a pluralidade linguística cultural vivenciada por esses sujeitos sociais.

### 3.7.1 Google meet e as aulas de língua portuguesa

No decorrer dos tempos pandêmicos, a SME utilizou diferentes estratégias para procurar alcançar as crianças em idade de escolarização. Além das aulas remotas transmitidas na TV nos anos de 2020/2021, também foram disponibilizadas atividades extras impressas e retiradas nas escolas, além de compartilhamento *online* dessas atividades, orientação profissional às famílias e às crianças via *WhatsApp*, aulas síncronas, dentre outros. Com o controle do vírus do COVID-19 em 2021 e a chegada das vacinas, o município passou a ofertar aulas síncronas pela plataforma do *Google Meet* com as professoras regentes de cada turma. Ao tomar conhecimento dessa nova estratégia, falei novamente com a direção da escola Arco-Íris e também com a diretora da instituição para entender melhor como estava acontecendo o trabalho nesta modalidade e também para passar a acompanhar os encontros. Recebi novamente o aceite de Carolina e de Maria para acompanhar suas aulas via *Google Meet*. A minha comunicação com as professoras se deu toda pelo *WhatsApp* e nos dias de aula elas me enviaram por mensagem o *link* da aula.

As aulas aconteciam duas vezes por semana e duravam em torno de uma hora, sendo que as aulas do 4º ano começaram às 8h30min e foram até as 09h30min e as do 5º ano foram das 10h às 11h. As aulas foram pensadas com o objetivo de reforçar os conteúdos dos componentes curriculares de matemática e de língua portuguesa, sendo que cada dia de aula era de um desses componentes. As professoras ofertavam as aulas síncronas no espaço escolar, ou seja, as docentes se deslocavam de suas casas para as dependências da escola e contavam com a ajuda da coordenadora pedagógica e da diretora com as questões de acesso à plataforma e comunicação e medição com as crianças e suas famílias.

As turmas já eram outras, considerando que estávamos em 2021, então questionei Carolina sobre a presença de alunos russos e quilombolas nas aulas do *Meet* e ela me disse que não poderia afirmar quantos alunos eram e quem eles eram, porque nem todos acompanhavam as aulas. Sendo assim, só saberíamos de fato quem eram os alunos e suas vivências ao longo das interações das aulas síncronas. Já na turma do 5º ano, agora turma de Maria, sabíamos da presença de uma aluna russa, Rafaela, a mesma que frequentava as aulas presenciais no ano de 2020, no 4º ano da professora Carolina.

O aluno Mateus, descendente de russo e participante da pesquisa, mudou-se para o Tocantins no ano de 2020, em plena pandemia. Em uma das nossas conversas, Carolina me contou que ela mandou todas as atividades complementares para ele via correio e ele respondia as questões e encaminhava fotos das suas atividades. Giovana havia pedido transferência para outra escola da região e os docentes não tinham mais notícias dela. Os alunos quilombolas Amanda, Júlia e Felipe permaneceram matriculados na escola, porém não acompanharam as aulas síncronas devido à falta de internet na comunidade do Quilombo Raízes.

Com a falta de acesso dos alunos às aulas síncronas, a escola Arco-íris definiu estratégias para desenvolver algum tipo de atividade com os alunos da comunidade Raízes. Foi então que Carolina relatou que “estamos indo uma vez por semana na comunidade quilombola para fazer verificação de leitura com nossos alunos. Pensamos em trabalhar com a leitura porque é a maior dificuldade deles, a leitura sempre é difícil para eles. Vamos até lá com o ônibus do transporte escolar” (Diário de campo, 05/05/2021). A fala da docente ratifica a ideia de dificuldade e falta de habilidade dos alunos quilombolas em relação às suas práticas de português culto, como discuti no excerto 10. Esses alunos são avaliados pelo paradigma da norma padrão, desconsiderando toda a ancestralidade e a vivência no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Quando Carolina relatou essa estratégia da escola em ir até a comunidade, questionei sobre o atendimento dos alunos das colônias Marechal e ela me falou que não estavam fazendo atendimento para os alunos da comunidade, pois não conseguiram negociar com as famílias o atendimento presencial.

Maria era professora no ano de 2021. As aulas de língua portuguesa eram elaboradas por meio de textos que foram trabalhados com questões de leitura e interpretação textual. O texto era compartilhado com os alunos na tela; muitas vezes a professora fazia a leitura em voz alta, enquanto em outros momentos solicitava que os alunos fizessem a leitura para todos. Com o pouco tempo de duração das aulas e a dificuldade de alguns alunos entrarem na sala virtual, as aulas se tornavam curtas. O momento também era utilizado para explicações de temáticas apresentadas no programa “Vem aprender”.

A aluna Rafaela, descendente de russo, agora no 5º ano, participava das aulas síncronas, mas como o sinal de internet na zona rural é instável, houve dias em que não conseguiu acesso à aula. Rafaela acompanhou as aulas na mesa da cozinha da casa de sua avó. A menina sempre estava com seu caderno e lápis fazendo anotações das falas da professora. A avó, uma senhora russa, parecia estar fazendo comida e as atividades domésticas, já que sempre passava perto do local onde a menina estava assistindo a aula. Rafaela era engajada nas aulas, observava e anotava tudo que a docente solicitava. A Professora Maria sempre perguntava à estudante se havia terminado as anotações ou resoluções dos exercícios; geralmente a menina levava mais tempo que os colegas para concluir as tarefas solicitadas. Ao longo dos encontros, comecei a entender a presença da avó junto com Rafaela, pois ficou visível que a senhora ajudava a menina a compreender as falas da professora e dos colegas durante a aula. A interlocução das duas acontecia em língua russa e língua portuguesa. Em uma dessas aulas síncronas, presenciei uma situação de ajuda entre Rafaela e sua avó, como trago na vinheta narrativa a seguir:

Excerto 16: Um dos encontros o assunto era “Matemática e cotidiano”, a docente começou a aula pedindo que os alunos escrevessem em seus cadernos o máximo de exemplos de como podemos encontrar a matemática no dia a dia, ela aguardou alguns minutos até que todos conseguissem elaborar uma lista. Rafaela foi questionada pela professora se tinha terminado, a aluna afirmou que precisa de mais tempo. A professora aguardou e alguns minutos depois refez a pergunta para Rafaela, que então afirmou ter terminado e respondeu: “A matemática tá no caderno, na tabuada, no número e na régua.” Após todos os alunos falarem um pouco sobre a suas percepções da matemática em suas vidas, a professora fez a explicação da presença matemática em todos os espaços e utilizou a festa de aniversário como exemplo. Naquele momento, Maria perguntou aos alunos: - Como podemos ver a matemática nesse tipo de evento? Rafaela abriu seu microfone e estava falando em russo com a sua avó que a acompanhava nas aulas, a professora perguntou se ela saberia responder, ela

continuou a interlocução em russo com a sua avó, segundos depois a aluna falou: - A matemática está no número da vela do aniversário e (palavra em russo). (Diário de Campo, aula síncrona, 05/05/5021)

Mesmo não tendo conhecimento em língua russa, pude perceber por meio dessa interação entre a aluna e sua avó que a presença dela era para ajudar a neta com as questões de negociação de sentido durante as aulas. O fato de as duas se comunicarem em russo e em português esboça mais uma vez o caráter híbrido dos repertórios linguísticos dos moradores das Colônias Marechal, reforçando que o multilinguismo é a realidade dessas comunidades. Nesse caso, as práticas translíngues foram usadas como ferramenta de entendimento dos exemplos apresentados por Maria aos alunos; a avó escutava atentamente e elaborava frases explicativas para a neta com o objetivo de facilitar o entendimento de Rafaela sobre as questões trabalhadas nas aulas síncronas.

Considerando toda mobilidade e complexidade nas quais as práticas de linguagem na pós-modernidade estão imbricadas, é necessário repensar a concepção de linguagem a partir da qual as políticas educacionais operam, pois isso pode ser produtivo e útil para os sujeitos em suas práticas situadas. Tal importância emerge da necessidade de examinar a dimensão contextual da linguagem.

Pensando em um novo modo de perceber a linguagem, Mignolo (2003) apresenta o conceito de linguajamento. Ele utiliza o termo para designar práticas de linguagem além dos limites impostos pela concepção de língua enquanto categoria autônoma, passando assim a compreender a linguagem nas bordas ou margens e suas múltiplas possibilidades de combinação. Para o autor:

Na língua estabelecem-se hierarquias. Examinar o linguajamento em vez de examinar línguas pode ajudar a ver por trás do palco e conceber o saber além dos limites disciplinares e através dos gêneros discursivos, associados com as hierarquias linguísticas nacionais e imperiais e as estruturas subsequentes do saber. (MIGNOLO, 2003, p. 355)

Essa seria uma possibilidade de problematizar a linguagem considerando as forças que atravessam as suas práticas, como é o caso do contexto da escola Arco-íris e para muitos outros contextos atravessados por práticas multilíngues. Para Mignolo (2003, p. 344), essa seria uma “condição do pensamento liminar a partir da diferença colonial, [que] abre-se para um imaginário pós-nacional”.

Neste campo de mudança de paradigma para o trabalho com linguagem, encontramos as teorias “trans-”. Hawkins (2018, p. 55) pontua que:

A "mudança" nos estudos da linguagem ilumina a comunicação humana como a coordenação e interpretação de uma vasta gama de recursos semióticos que estão emaranhados com a linguagem de formas fluidas e imprevisíveis. Ele também destaca a era atual da globalização, na qual a comunicação ocorre com uma rapidez crescente entre os públicos em constante expansão, através da rápida mudança de meios e modos semióticos. Ela transcende o local, torna-se translocal e transnacional, indexando a diversidade de atores engajados em novas configurações de compromissos comunicativos.

O prefixo "Trans-" é, portanto, entendido como o atravessamento de fronteiras e limites, movimento que vem com o objetivo de transcender categorias nomeadas e delimitadas historicamente. Nesta perspectiva, somos convocados a considerar "o movimento entre nações e culturas, contextos e lugares, modos e recursos semióticos e idiomas nomeados como autônomos" (HAWKINS; MORI, 2018, p. 02). De acordo com Hawkins e Mori (2018, p. 22), o pensamento "trans-" no campo da Linguística Aplicada significa repensar a linguagem por meio de um "dinâmico *assemblage*", objetivando problematizar o local e o processo de renegociação dos recursos para a criação de significados, afastando-se assim da perspectiva estruturalista da linguagem. Dentro das teorias "Trans-", a linguagem é entendida como práticas sociais e essas práticas são fluídas e criativas, com múltiplos recursos semióticos que estão disponíveis para serem reconfigurados de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos sociais.

As contribuições desta perspectiva para os estudos da linguagem, de acordo com Hawkins e Mori (2018), residem primeiramente na: a) concepção de linguagem como não estática e monolítica, problematizando a noção de línguas como entidades nomeadas e desestabilizando a noção de língua; b) linguagem vista sem limites rígidos ou monolíticos; c) ideia que línguas transcendem limites; d) "mesclagem" entre línguas e códigos.

No campo das teorias "trans-", Garcia e Wei (2014) discutem a concepção de linguagem por meio das práticas translíngues, que são partes integrantes dos repertórios linguísticos de alunos/sujeitos sociais bilíngues. Garcia e Wei (2014) argumentam que os indivíduos não apresentam capacidades separadas para os usos de diferentes línguas, criticando assim a concepção de língua como sistema autônomo linear. Para eles, o bilinguismo deve ser visto como dinâmico, permeado por práticas linguísticas complexas e inter-relacionadas, que são (re)negociadas pelas situações contextuais do uso efetivo da linguagem. Os autores apresentam a Translinguagem como prática comunicativa em um mundo

globalizado, atravessada por fluxos, hibridismo, questões políticas, históricas, sociais, ou seja, um sistema complexo adaptativo de relações inter-relacionais. Translinguagem envolve todos os modos de significar, extrapolando os limites linguísticos, considerando o caráter semiótico da constituição da linguagem. Para eles, a visão de linguagem pelo viés da translinguagem pode ser considerado como mais democrático e é capaz de capturar “as práticas trans-sistêmicas e trans-formativas à medida que a nova realidade linguística emerge” (GARCIA; WEI, 2014, p. 36). Para os autores, translinguagem se refere a:

(...) novas práticas linguísticas que tornam visível a complexidade das trocas de línguas entre pessoas com histórias diferentes e liberam histórias e entendimentos que foram enterrados em identidades de linguagem fixa restritas por estados-nação.

Podemos conceituar a translinguagem como práticas múltiplas de linguagem que emergem localmente da (re)negociação de significados e dos repertórios linguísticos dos sujeitos sociais bi/multilíngues. Estas práticas são vistas como dinâmicas e transgressivas, pois desestabilizam questões relacionadas à hierarquia linguística.

Garcia e Wei (2014), ao discutir translinguagem, afirmam que esta discussão compartilha de aspectos conceituais da noção de bilinguajamento apresentada por Mignolo (2003). Para Mignolo (2003), o conceito de bilinguajamento problematiza questões relacionadas à diferença imposta pela colonialidade. O autor utiliza o termo não somente para os aspectos linguísticos; ele engloba as ações políticas imbricadas nas práticas de linguagem, que são utilizadas para procurar diminuir a assimetria imposta pelos processos de colonialidade. A relação entre os dois conceitos está no modo como a linguagem é produzida e como os regimes metadiscursivos se relacionam com as práticas de linguagem. Garcia e Wei (2014) pontuam que a diferença entre o conceito de bilinguajamento e translinguagem consiste que “a translinguagem vai além de um espaço físico que reúne duas realidades, pois se concentra no dinamismo da interação complexa real de falantes com múltiplos recursos semióticos” (GARCIA; WEI, 2004, p. 41).

Canagarajah (2011, 2013, 2017) também aborda a concepção de translinguagem para os estudos da linguagem em contextos específicos, porém, ele prefere o termo “práticas translíngues”. Para o autor, a translinguagem é

percebida como o rompimento com o estruturalismo e suas formas padronizadas e estigmatizadas da separação entre línguas sob a orientação monolíngue. Canagarajah (2011, p. 401) fornece uma definição de translinguagem como “a capacidade dos falantes multilíngues de se deslocarem entre as línguas, tratando as diversas línguas que formam seu repertório como um sistema integrado”.

Para Canagarajah (2013, p. 6), pensar a linguagem por meio da translinguagem “transcende linguagens individuais” e a “comunicação transcende a noção de palavras e envolve diversos recursos semióticos e recursos ecológicos”; ou seja, linguagem é percebida como “recursos móveis” (BLOMMAERT, 2010) em constante processo de negociação, sendo marcada pela dinamicidade das práticas comunicativas. A orientação translíngue foca na prática e nos processos ao invés das línguas enquanto produtos. O autor considera que as práticas são percebidas como móveis, dinâmicas, híbridas, nas quais os significados emergem como um recurso verbal da interação e criam novas “gramáticas e novos significados” (CANAGARAJAH, 2017, p. 31).

Essa orientação de linguagem convoca a problematização de espaço e tempo e toda a imprevisibilidade que os constituem. O espaço aqui é lido como um construto holístico que envolve questões geográficas, históricas e sociais. A definição de espaço, segundo Canagarajah (2017), deve levar em consideração que o espaço: a) é vivo e se (re)molda socialmente; b) deve ser entendido como construção material expansiva na qual as tensões se apresentam; c) inclui tempo e essa interação entre tempo e espaço é dinâmica. Além disso, enquanto a espacialidade molda a vida social, as pessoas moldam o ambiente material. Tencionar as questões de espacialidade no meu contexto de pesquisa, no qual alunos descendentes de russos, quilombolas e da zona urbana interagem, é um caminho que ajudará a considerar como vários recursos medeiam e co-constroem atividades como uma “*assemblage*”.

Espaços multilíngues como a Fazenda Fronteiras necessitam de estudos que considerem a mobilidade dos recursos e de seus sujeitos sociais, assim como suas diferentes trajetórias e o hibridismo de suas relações. Como Menezes de Souza (2019b, p. 23) afirma, é necessário trabalhar com a “singularidade das narrativas”. Nesse sentido, a perspectiva “Trans-” nos estudos da linguagem possibilita pensar em caminhos alternativos para uma educação linguística mais igualitária no contexto escolar que recebe atores sociais que possuem repertórios

linguísticos diversos. Neste sentido, além de buscar problematizar conceitos teóricos sobre as práticas de linguagem, procurei nesta tese discutir as práticas comunicativas “reais” performatizadas em um contexto intercultural, nas quais os sujeitos sociais (re)negociam significados por meio e através de suas práticas de linguagem, possibilitando assim compreender as realidades sociolinguísticas dos participantes dessa pesquisa.

### 3.7.2 Língua inglesa nas aulas da TV educativa

Discutir a língua inglesa neste momento do trabalho se faz importante devido ao fato desta língua ser atualmente posicionada como “a” língua estrangeira a ser ensinada no contexto brasileiro, o que a coloca em uma relação de “complementação” ou justaposição à língua portuguesa. A língua inglesa no currículo educacional brasileiro se faz presente por meio das políticas educacionais que são regidas pelos documentos que normatizam tal presença ao longo da história da educação no país. Os principais documentos da educação brasileira são: a) Parâmetros curriculares nacionais (1997); b) Diretrizes curriculares; e mais atualmente c) a BNCC (2018). No decorrer de tais normatizações curriculares, percebo que o ensino de línguas no Brasil enfatiza as formas gramaticais, o vocabulário e a pronúncia, ou seja, uma concepção de língua baseada em questões que não dão conta da complexidade de nossa sociedade. Todos esses processos de implementação de políticas educacionais e linguísticas me levaram a pensar o papel da língua inglesa e a sua presença no currículo escolar na oferta desse componente curricular nas aulas remotas ofertadas pela TV Educativa em 2021 para o ensino fundamental I durante o período de isolamento social.

São muitas as inquietações relacionadas ao modo como a BNCC retrata o tema da linguagem. Além das problemáticas de corpo e conhecimento, o documento apresenta lacunas relacionadas à linguagem. Os apontamentos debatidos nesta seção não têm como objetivo problematizar o documento por inteiro, tampouco encerrar os pontos apresentados aqui, mas fazer perceber como a política educacional do ensino de línguas aparece no texto e quais as lacunas se destacam, pensando sempre como poderíamos traçar caminhos alternativos para diminuir tais espaços, objetivando uma educação linguística democrática e

igualitária para todos os atores sociais que fazem parte dos diferentes contextos escolares brasileiros.

Estabelecer um documento como a BNCC para um país como o Brasil, que apresenta uma complexidade social, linguística e cultural imensa, é algo totalitário e excludente, pois não são consideradas as especificidades de cada contexto sócio linguisticamente distinto. O documento pontua (2018, p. 70) que:

(...)em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (2018, p.70)

Citar a diversidade cultural e quantificar as línguas faladas no Brasil e citar uma língua estrangeira, uma língua de sinais e o respeito às línguas indígenas no texto do documento não é suficiente para lidar com o plurilinguismo presente em território nacional, pois o documento faz uma menção rápida a tal questão. Em outro trecho, a BNCC (2018, p. 477) declara a relação entre linguagem e suas tecnologias e cita as línguas:

(...)linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Diante da nossa realidade cultural, precisamos de políticas linguísticas que assegurem os direitos dos sujeitos que não fazem parte do ideal monolíngue; somente assim conseguiremos diminuir as assimetrias e desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem nos muitos contextos escolares brasileiros. Somente a citação da diversidade não traz nenhuma efetivação de trabalho com tais comunidades, fica muito no nível do reconhecimento e de uma possível tolerância. Precisamos ir muito além, desenvolvendo políticas efetivas que chegam nas universidades e na formação de professores para então adentrar as escolas brasileiras, ou seja, a reformulação curricular é muito maior a níveis da

universidade para a escola e da escola para a universidade. Haveria a necessidade de descentralização curricular para que cada instituição de ensino possa atender a sua região e assim trazer à tona as pesquisas sobre multilinguismo e diversidade cultural de forma que cheguem ao chão de sala de aula.

As aulas de inglês passaram a ser ofertadas como atividade extracurricular nos programa do “Vem Aprender” da TV Educativa no dia 05/03/2021. A duração de cada aula era de 20 minutos, em cada encontro era explorada uma temática e trabalhado o vocabulário relacionado, os vídeos eram apresentados ao final de cada sexta-feira. Ao total foram disponibilizados 36 encontros em inglês. Os assuntos abordados nas aulas foram:

Quadro 4 - aulas de inglês

Aula	Tema
1	Poesia, vocabulário sobre “Plants, feelings and school”
2	História dos 3 porquinhos
3	Continuação da história sobre os 3 porquinhos
4	Revisão de vocabulário, “Family e numbers”
5	Revisão de Vocabulário: “Numbers e Birthday”
6	Family and occupations
7	Hello song
8	Vocabulário da música “Hello”, e revisão dos numbers
9	Toys- Teddy Bear
10	Toys- Teddy Bear, action verbs
11	Junina Party, Vocabulário: Clothes, parts of the body
12	Junina Party, colors
13	Bedroom, space and colors
14	Furniture, parts of the house and doll
15	Confecção de ABAYOMI, leitura do livro “Lara’s Black Dolls”
16	Park, continuação da leitura do livro “Lara’s Black Dolls”
17	Park, continuação da leitura do livro “Lara’s Black Dolls”
18	Toys- Teddy Bear (reprise)
19	Bedroom, space and moon
20	Revisão do livro “Lara’s Black Dolls”, vocabulário
21	Contação de história sobre a estações do ano “winter”
22	Fall, Spring and Summer
23	News Flash, apresentação de jornal. Vocabulário: Previsão do tempo
24	Foods, Town, City, Farm
25	Storytime: Agrinho
26	Storytime: Agrinho, Vocabulário: verbos de ação
27	Entertainment, ticket
28	Days of the week
29	Halloween
30	Parque de diversão
31	Fruit game, Vocabulário: favorite food
32	Big and small
33	Adjetivos
34	Gingerbread man

35	Música “We wish You Merry Christmas”
36	“Christmas time”

Fonte: A autora (2021)

Diante das temáticas selecionadas para embasar as aulas de inglês, foi possível perceber que esses encontros foram pensados e planejados para dar destaque ao vocabulário; eram exploradas questões visuais como o cenário que estava relacionado ao assunto de cada aula.

O inglês é visto socialmente como capital simbólico universal obrigatório na contemporaneidade, na qual opera a ideologia linguística de que falar inglês está atrelado a prestígio, acesso e mobilidade. Nesse sentido, o sistema educacional tem um papel importante para a comercialização e expansão do inglês por meio de sua oferta curricular, reforçando assim a difusão de maneira colonial. De acordo com a BNCC (2018, p.241):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Na BNCC (2018), a língua inglesa é evidenciada como a língua dos processos de globalização com a justificativa de priorizar “o foco na função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 237). Pensar o inglês como língua franca implica em descentralizar a noção de norma padrão e práticas de nativos e passa a problematizar o inglês por meio de seu uso em diferentes contextos internacionais, nos quais os sujeitos performatizam suas práticas linguísticas independentes da constituição de seu repertório linguístico

São três as justificativas das funções do ensino de inglês na BNCC (2018, p.241). A primeira está relacionada a “rever as relações entre língua, território e cultura”, momento em que a língua inglesa é concebida como língua franca, pontuando que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios

linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

A segunda justificativa trata sobre as questões de multiletramentos das práticas sociais que estão estritamente relacionadas ao mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BNCC, 2018, p. 242). O terceiro motivo pontua sobre a abordagem de ensino da forma padrão e não padrão e a inteligibilidade das práticas linguísticas como língua franca: “o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (BNCC, 2018, p. 242).

Apesar de atribuir ao inglês o status de língua franca, a BNCC contradiz a noção de língua franca como função, hierarquizando a língua como necessidade para acesso à cidadania neoliberal em que a competitividade é o objetivo para a aprendizagem da língua, criando assim um modelo de ensino para esse componente curricular. Menezes de Sousa (2019, p. 248) discorda da concepção de língua franca:

Eu critico muito este conceito de inglês língua franca porque acabamos com a noção do modelo do falante nativo como sendo o modelo a ser reproduzido, mas também não é o modelo de língua franca. Língua franca é uma prática, não é um modelo de cima para baixo. Podemos dizer: inglês é usado como língua franca no mundo atual. Mas como o inglês é usado no Brasil vai ser diferente do inglês usado pelos japoneses, ou em outros lugares diferentes na África. Então ensinar inglês como língua franca significa transformar uma prática que varia de acordo com os usuários e o contexto em um modelo a ser reproduzido. É pegar algo que surge de baixo para cima e transformá-lo em um modelo que vai ser reproduzido de cima para baixo.

A instituição educacional no Brasil estabelece um padrão de língua, cultura e conhecimento que devem ser ensinados para tornar os sujeitos cidadãos de consumo no qual o inglês ocupa local de disputa e prestígio social, sendo parte do projeto da política neoliberal legislada e atuante, não proporcionando mudanças efetivas.

Ao ofertar as aulas de língua inglesa como atividade complementar, chamou minha atenção a escolha, já que a BNCC (2018) regulamenta o ensino

de inglês a partir do ensino fundamental II como componente curricular obrigatório, de modo que na educação infantil e no ensino fundamental I, o ensino de inglês aparece como atividade extracurricular, porém seu processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade não é embasada no documento da BNCC (2018).

O público do novo componente curricular eram alunos do ensino fundamental I; do 1º ao 5º ano, todos assistiam as mesmas aulas de língua inglesa, ou seja, não tinha distinção de idade ou grau de escolarização. Na elaboração de tal proposta, pareceu que a escola da SME se relaciona com os desejos dos pais de que filhos saibam a língua. De acordo com Menezes de Sousa (2019, p. 256), “(...) o que move 90% dos pais para quererem que as crianças aprendam inglês é o mercado de trabalho e o vestibular. Querem instrumentalizar a criança desde o dia do nascimento para o mercado de trabalho”, que faz parte da política neoliberal.

A oferta de inglês pela SME também pode ser percebida como ferramenta de entretenimento, considerando o momento de isolamento físico causado pela pandemia, no qual a língua aparece como uma atividade extra e aborda temas variados com ênfase no vocabulário. Sobre o ensino de inglês para crianças, Menezes de Sousa (2019, p. 256-257) questiona a necessidade de universalização do ensino para todas a faixa etárias. O linguista indaga que antes de introduzir uma língua outra, precisamos trabalhar com a sensibilidade linguística dos alunos, seja ela qual for, não somente em inglês. É preciso analisar as demandas locais de cada grupo social para então introduzir uma outra língua. O ensino de inglês na oferta da SME aparece de modo fragmentado por meio de vocábulos isolados, desconsiderando a língua como prática. Sendo assim, penso nas abordagens críticas do ensino de língua para desestabilizar noções rígidas do conhecimento buscando ênfase em questões pertinentes sobre as práticas linguísticas. O modelo plurilíngue ao qual o inglês é atrelado é insuficiente para a nossa sociedade, que cada vez mais apresenta um alto de grau de mobilidade nas modalidades de *online* e *offline*.

No entanto, há espaços para outras formas de se conceber e trabalhar com o inglês, de modo a pensá-lo dentro da riqueza de cada contexto e das realidades dos indivíduos que participam de seus processos de ensino-

aprendizagem. A seguir, trato sobre algumas dessas possibilidades a partir do contexto desta pesquisa.

### 3.7.3. As questões de raça e o ensino de inglês

Compreender a raça e demais formas de conceber identidades sociais é (ou deveria ser) inerente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas e dá subsídios para pensar em uma educação linguística crítica. Para Ferreira (2018, p. 43):

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem.

Considerando que não é possível dissociar o corpo e as questões de gênero, classe social e raça da linguagem, discuto nesta seção as aulas de inglês que utilizaram como ponto inicial o livro da Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira: “Lara’s Black Dolls”. Selecionei três episódios que foram pensados por meio do livro. Escolhi essas aulas justamente pelo conteúdo do escrito, pois a narrativa tem como personagem, Lara, uma menina negra e sua coleção de bonecas negras e seus amigos Paula e Sérgio, que compartilham brincadeiras e histórias.

Ainda no início da minha entrada presencial em campo na escola, antes da pandemia, já na conversa inicial para a negociação de entrada de campo, contei com a ajuda da pedagoga Priscila. Naquele momento, ela me auxiliou a pensar em quais das turmas da escola eu poderia desenvolver minha pesquisa e quais professoras aceitariam minha entrada e permanência em suas salas. Priscila tinha um grande conhecimento da comunidade escolar, sabia o nome de todos os alunos e suas vivências, bem como todos os projetos desenvolvidos na instituição ao longo dos anos. Em nossa conversa, ela descreveu a relação das comunidades de descendentes de russos e de quilombolas com a escola. Em seu relato, mencionou algumas características da comunidade de descendentes de russo, tais como: vestimentas, alimentação, calendário e a baixa presença dos pais na escola. Afirmou que a instituição sempre está aberta à negociação com o grupo em relação às suas práticas culturais. Sobre a comunidade quilombola,

Priscila destacou que uma das agentes educacionais era moradora do Quilombo Raízes e poderia me ajudar com as questões históricas da comunidade, caso necessário. Ela escreveu que a relação entre a comunidade e a escola era boa e que todos os pais estavam presentes na instituição. Como trago no excerto 17:

Excerto 17: A gente sempre tenta desenvolver projetos com as duas comunidades, para entender melhor a realidade de cada uma. No ano de 2018, uma professora realizou um projeto de intercâmbio cultural entre as comunidades de russos e quilombolas. Foi realizada a visita nas comunidades e no quilombo foram realizadas atividades de contação de história, danças de origem africana e roda de capoeira. Pena que não tivemos nenhum aluno russo presente, não conseguimos adesão do grupo para as visitas dos locais... aí só passamos pela Colônia Marechal. Outro projeto que fizemos aqui foi com o livro sobre crianças negras, até usamos o livro da professora Cida, as “Bonecas negras de Lara”. (Diário de campo, escola Arco-Íris, março de 2020)

Ao mencionar o projeto com o livro “Bonecas Negras de Lara”, Priscila comentou que esse mesmo material foi utilizado em uma formação de professores ofertada pela SME e que muitas vezes é usado nas escolas da rede com a possibilidade de diálogo com a autora do livro, fato que contribui para o trabalho dentro de sala de aula. Percebo que mesmo com todos esses movimentos, possibilidades e tentativas de problematizar questões relacionadas ao corpo negro e ao racismo, a escola acaba abordando o assunto sem traçar objetivos didáticos e sociais, recaindo em práticas pouco reflexivas. Priscila, ao mencionar no excerto 17 sobre as ações realizadas na comunidade do Quilombo Raízes, pontuou que: “Outro projeto que fizemos aqui foi com o livro sobre crianças negras, até usamos o livro da professora Cida, as “Bonecas negras de Lara” (grifo meu). O fato de até trabalhar com o livro, como grifado na fala da professora, me parece como justificativa no sentido de tentar dar visibilidade à discussão. Acredito que a escola precisa ir além da apresentação de materiais que abordam as questões de negritude; precisamos sair das práticas e discursos prontos, temos que compreender como acontecem as vivências dos alunos quilombolas e em que medida podemos utilizar o livro das Bonecas Negras de Lara para possibilitar outras vivências para esses alunos.

Nas aulas remotas, o livro foi introduzido nas aulas de língua inglesa, nas quais a professora fazia a leitura em inglês e utilizava imagens e palavras em português para mediar o processo de significação dos alunos. Naquele momento, a professora explicou para os alunos:

Excerto 18: Se vocês não conseguirem entender tudo em inglês não há problema. A teacher só estava lendo aqui porque esse é um livro muito bonito e para vocês irem acostumando o ouvidinho com a língua inglesa, com a pronúncia do inglês, mas não tem problema se vocês não conseguirem entender tudo agora, vocês ainda estão aprendendo, né? Mas tem algumas palavrinhas que eu falei aqui que vocês já conhecem. Quem conseguiu escutar? *Dolls*, tem bastante *dolls* aqui que a gente aprende que *dolls* são bonecas. A palavrinha *mother* que é mãe, a palavra *tired* que vocês já aprenderam também. O que mais? *Dress*, uma parte fala ali do vestido que a *teacher* já ensinou, então têm umas palavrinhas aqui que vocês já conhecem. (Diário de campos, TV Educativa, 09/07/2021)

O livro “Lara’s Black Dolls” apresenta a história de Lara, uma menina que coleciona bonecas negras; ela sempre chama seus amigos da escola Sérgio e Paula para brincar com sua coleção. As crianças sempre fazem um sorteio para escolher as brincadeiras que vão brincar. O episódio narrado no livro é sobre contar histórias de bonecas negras, o combinado é que todas as histórias devem ser verdadeiras. Lara contou a história das bonecas Abayomi, Sérgio contou a experiência que teve no parque ao brincar com uma menina que tinha boneca negra, o menino relata como compartilharam seus brinquedos. Paula, a última a contar a sua história, relata sobre uma atividade feita em sala de aula. O exercício era sobre pintar um boneco e fazer seus cabelos, momento em que os alunos questionaram qual seria a cor adequada para pintar o boneco. A história do livro foi apresentada de acordo com a ordem dele: primeiro a parte da Lara e as Abayomi, logo após a de Sérgio e o vocabulário sobre *Park* e, por último, a história de Paula sobre *skin colors and hair style*. Selecionei os dados sobre a história de Lara e de Paula, nas quais emergem questões de raça.

A primeira aula do livro aborda a história de Lara, conta a trajetória das mulheres negras, mães no processo escravização dos povos africanos, e como elas chegaram ao Brasil. Este episódio conta como as mulheres negras buscavam diminuir o stress de seus filhos pequenos durante a viagem com a fabricação de pequenas bonecas confeccionadas de pedaços de pano retirados de suas vestes. As bonecas Abayomis surgiram com o propósito de distrair as crianças ao longo do percurso, já que os africanos foram retirados de suas casas de maneira brutal, muitas vezes só com as roupas que estavam vestindo. Ao narrar a viagem, a menina aprendeu sobre as abayomis e quais as origens e significados dessa boneca. O vocabulário trabalhado nessa aula estava relacionado ao livro com ênfase nas palavras *Family, mother, grandmother, great grandmother, Brazil, Africa*, dentre outras. Toda a contação da narrativa foi feita com o auxílio de slides

que traziam as imagens do vocabulário trabalhado, como por exemplo a imagem a seguir:

Figura 29 - Abayomi



Fonte: Vem aprender, 09/07/21.

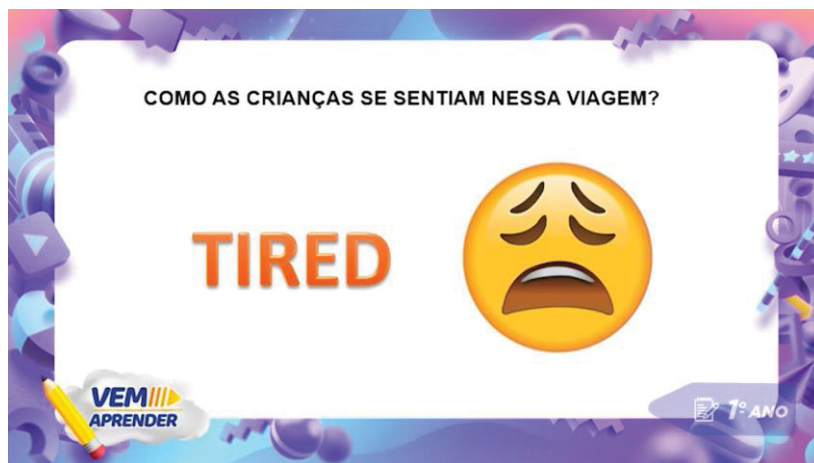
Após finalizar a contação da parte de Lara, a professora fez algumas perguntas para relembrar a temática da história. Exemplos dessa prática trago nas duas imagens a seguir:

Figura 30 - Viagem até o Brasil



Fonte: Vem aprender. 09/07/2021

Figura 31 - Sentimento das crianças



Fonte: Vem aprender. 09/07/2021

A intencionalidade da professora foi explorar mais uma vez o vocabulário da história por meio de palavras chaves e reitera assim a mesma concepção de língua abordada nas aulas de língua portuguesa. Deixa-se de lado, portanto, a problematização sobre a História e Cultura Afro-brasileira prevista na Lei 10.639/03, que menciona o ensino de forma interdisciplinar para romper com estigmas arraigados em nossa sociedade ligados ao racismo e à exclusão social. Lidar com as questões das políticas educacionais e as questões de currículo são um desafio, considerando que cada vez mais as necessidades que emergem das relações sociais demandam uma readequação e novos olhares sobre determinados assuntos e o currículo carrega sua carga colonial. Sobre a Lei 10.639/03, Gomes (2012, p.100) mencionou:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade

Percebi que justamente nesse aspecto, as aulas de inglês poderiam ser um espaço de questionamentos das forças da colonialidade e como elas estão dispostas nos diferentes grupos sociais, procurando interrogar posicionamentos dos corpos e as questões de raça de modo localizado, por meio das vivências dos alunos. Acredito que isso não acontece porque o professor segue o documento sob a justificativa de que está abordando a temática.

A última aula sobre o livro de Lara era sobre a história de Paula e contou com o depoimento da autora do livro, que apresentou sua coleção de *Black Dolls*. A autora enfatizou que as personagens do livro destacaram a diversidade e a representação da ancestralidade. Na parte de Paula, as temáticas em pauta foram os tons de pele, diferentes tipos de cabelos e a representação de si. O cenário é uma sala de aula que envolve essa problemática e propõe atividades relacionadas a isso. O vocabulário da aula foi: *School, classroom, teacher, coloring pencil, pictures, display, color, draw, skin, hair, types of hair*, dentre outros. A aula começa com a indagação das cores de pele como trago na imagem a seguir:

Figura 32 - Colors



Fonte: Vem aprender. 23/07/2021

Logo após apresentar a imagem, a professora declarou: "(...)olha que linda essa imagem, o *color* pode ser a palavra cor e também colorir e pintar. Igual as crianças aqui pintaram as cores de pele. Olha que linda essa figura, várias cores de peles, todas lindas, *very beautiful*" (Diário de campo, TV Educativa, 23/07/2021). A próxima imagem também estava relacionada à cor de pele.

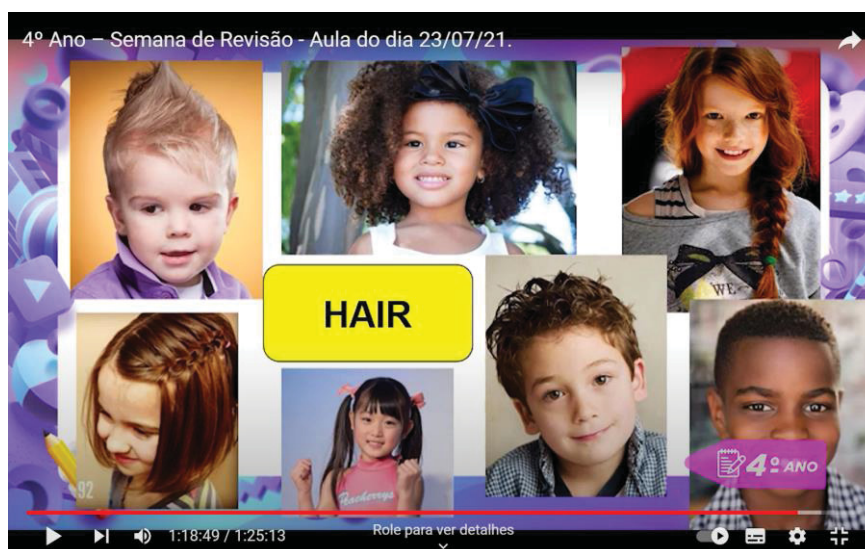
Figura 33 - Skin



Fonte: Vem Aprender, 23/07/2023

No momento em que estava apresentando o slide, a professora falou: “Olha outra imagem muito linda, *Skin!* *Skin* é pele e cada um tem sua cor de pele e todas são lindas. *Skin* que imagem linda!” (Diário de Campo, 23/07/2021). A descrição continua com a relação de cores de peles e tipos de cabelo. “Olha quantas crianças aqui com cabelos diferentes e todos são lindos. Vários tipos de cabelos diferentes, aqui tem só alguns, tem muito mais. *Hair* é cabelo e todos os cabelos são lindos!” (Diário de Campo, Vem Aprender, 23/07/2021)

Figura 34 - Hair

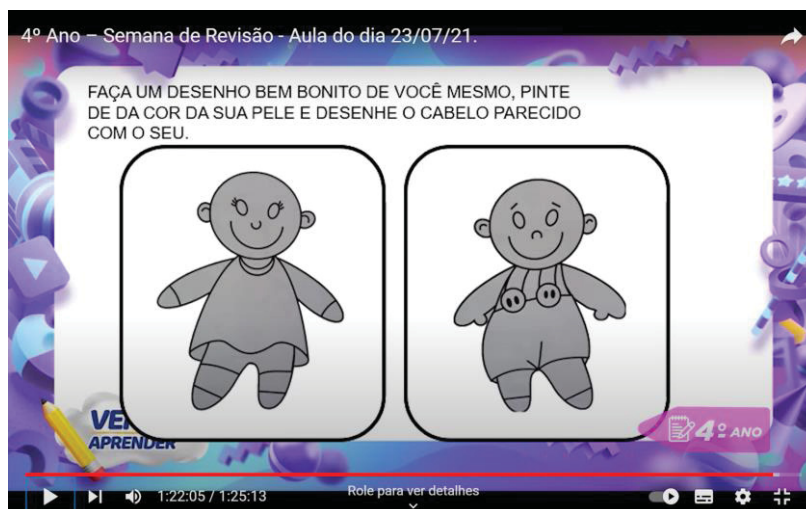


Fonte: Vem Aprender, 23/07/2021

Após a demonstração desses slides, a explicação foi sobre o vocabulário e os diferentes tipos de cabelos. Como atividade para essa aula, a docente pede que cada aluno produza um desenho de si que representa a cor da sua pele e seu

tipo de cabelo. Como as atividades eram remotas, ela sempre pedia que os alunos enviassem em um número de *WhatsApp* seus desenhos, pois seriam expostos nos próximos programas no canal. A atividade foi apresentada pelo seguinte slide:

Figura 35 - Body



Fonte: Vem aprender, 23/07/2021.

Por meio das abordagens feitas nas aulas de inglês do livro *Lara's Black Dolls*, percebi que o livro orienta várias práticas realizadas pelas professoras da SME, porém algumas dessas práticas permaneceram no discurso da diversidade e da tolerância com discursos de aceitação da diferença, não problematizando de fato as experiências dos diferentes corpos na sociedade. Nos momentos em que a professora mencionou sobre os diferentes tons de pele e as possíveis representações por meio dos tons de lápis de cor e dos tipos de cabelos, a docente usou a expressão “são todos lindos”, sem argumentar como essas diferenças são lidas socialmente ou quais os efeitos desses elementos em nossa sociedade. A classificação utilizada pela professora como lindos não me parece suficiente para trabalhar a complexidade do assunto na esfera escolar, pois é justamente na escola que as crianças estabelecem seus primeiros contatos sociais e criam noções de corpo e pertencimento, e é nesse contexto que devemos desvelar práticas arraigadas socialmente. Precisamos romper com o silêncio e facultar aos nossos alunos outras narrativas sobre os diferentes corpos. Segundo Gomes (2012, p.105):

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua

invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Vejo a declaração da professora ao falar sobre cores de peles e tipos de cabelo e utilizar o termo ‘lindo’, tratando o assunto de modo superficial, como uma prática de silêncio e silenciamento dos corpos, pois não argumenta padrões impostos e baseados na noção de branquitude e concebe o corpo diferente como exótico.

Compreendo que a escolha pelo livro *Lara's Black Dolls* nas aulas de inglês é um movimento importante para uma educação antirracista, contudo, precisamos romper os estigmas dos corpos negros de forma mais visível e declarada. O racismo só pode ser compreendido de forma multidimensional; quando a professora fala sobre outros tons de pele, outros tipos de cabelos, marcando pela diferença, leva a discussão para um viés do exótico, não abordando de fato a problemática em si, limitando o trabalho e a potencialidade das muitas possibilidades de abordar o livro em questão. Acredito que esse tipo de trabalho pode ser potencializado com o que Maher (2007, p.267) chama de “educação do entorno para a interculturalidade e para o plurilinguismo”. Para a autora, o trabalho com grupos minoritarizados, “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou de existência de legislação a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER 2007b, p. 255). Isso nos convoca a “aprender a destotalizar o outro”.

Uma das potencialidades que percebi que podem ser exploradas por meio do livro em questão é associar a narrativa infantil com o pensamento da própria autora, a Professora Doutora Aparecida. Ela tem um vasto trabalho sobre Raça, Racismo no Brasil, Letramento Racial Crítico nas relações étnicas raciais, análise de livro didático e desenvolvimento de materiais de ensino, narrativas autobiográficas, dentre outros. Para Ferreira (2014, p.243), o racismo é endêmico e estruturado em nossa sociedade, sendo que o Letramento racial crítico é uma perspectiva que está centrada no “conhecimento experiencial”, que questiona questões de raça, identidade racial e racismo no Brasil. O letramento racial crítico

atrelado às discussões de sala de aula é uma ferramenta potente para a desconstrução dos discursos de opressão, pois cria espaços para pensar nas experiências dos participantes desses contextos e faculta aos alunos a contar suas próprias histórias, produzindo assim uma contra narrativa. Entendo o impacto de sobre raça, identidade racial e racismo no dia a dia de sala de aula; somente assim conseguiremos contribuir para uma sociedade justa, igualitária e equânime para todos os sujeitos sociais.

Pude perceber que os processos de ensino de línguas, portuguesa e inglesa, seguem a mesma concepção de língua pelos docentes, ou seja, uma noção de língua como estrutura, que utiliza o texto como pretexto para a abordagem do vocabulário. Isso fica evidente nas práticas realizadas nas aulas sobre variedade linguística do português e nas aulas de inglês sobre o livro "*Lara's Black dolls*". Isso demonstra que ter uma política instaurada como a BNCC (2018) não garante sua efetivação diária em sala de aula, pois esse tipo de política acontece de cima para baixo. É preciso ir muito além, é necessário que os docentes assumam o seu papel como agentes de políticas linguísticas para que a mudança aconteça de forma contextual, rompendo com as políticas linguísticas instituídas como universais e comecem a pensar localmente em seus espaços de atuação e suas urgências. Só assim teremos uma educação linguística crítica nos diferentes contextos educacionais. Considero que um dos caminhos possíveis para tais mudanças esteja na modificação do currículo, flexibilizando a atuação local de acordo com a demanda dos alunos, isto é, a descentralização do currículo. Outra ação impreterível é a formação continuada, que já acontece nas secretarias de educação em conjunto com as universidades, mas essas ações precisam atravessar os espaços institucionais da universidade para chegar às salas de aulas. Este trabalho deve ser ancorado de forma mais efetiva num trabalho conjunto entre universidade, escola, pedagogo, professores, todos atuando no alicerçamento de práticas efetivas.

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SEM FINAIS

Chegar até aqui me faz refletir sobre todos os processos de pesquisa, docência e vivências percorridas ao longo do meu doutorado e como tudo isso está imbricado em mim e implicado como sujeito social. Como professora de língua portuguesa e inglesa do ensino médio, de escola pública no estado de Santa Catarina, percebi que o doutorado é uma das partes importantes da minha trajetória acadêmica, porém, o estar em sala de aula, em contato com centenas de adolescentes, faz-me questionar diariamente como posso estabelecer pontos de convergência e divergências das tantas teorias com que tenho contato e como facultar aos meus alunos uma educação linguística crítica, sensível e antirracista. O chão da sala de aula me proporciona o constante refinamento das minhas habilidades docentes, ensinando-me como a educação carece de sensibilidade e afetividade, como a complexidade e conflitos linguísticos emergem em nossas relações cotidianas, como nossas práticas de linguagem podem nos dar e transformar nossas possibilidades de viver.

Entendo que a proposta da minha pesquisa de uma política educacional pautada no monolinguismo limita os espaços de sujeitos e repertórios linguísticos e culturais em práticas locais na escola e não se restringe somente ao contexto da escola Arco-Íris e aos moradores das Colônias Marechal e do Quilombo Raízes, pois a complexidade linguística está em todos os lugares em nossa sociedade. À vista disso, considero de suma importância a ampliação de discussões que possibilitem uma análise cuidadosa e situada nas múltiplas práticas de linguagem performatizadas por corpos lidos socialmente como errantes ou desviantes do padrão.

Nesse ínterim, vou pontuando como o fazer etnográfico transformou e transforma meus papéis sociais como pessoa e como educadora linguística. Desenvolver uma etnografia em contexto escolar em meio a uma pandemia foi um dos maiores desafios da minha vida acadêmica; todo o caminhar sofreu muitas alterações, os medos e instabilidades fizeram parte de todo percurso. Como a prática etnográfica envolve “as pessoas e seus mundos” e, em março de 2020 nosso mundo sofreu várias modificações com a chegada da pandemia de COVID-19, instabilidade e caos passaram a fazer parte do nosso cotidiano e da minha pesquisa.

Tivemos que nos adaptar às medidas sanitárias que atravessaram todas as esferas da vida social. O distanciamento social passou a ser regra de sobrevivência, de modo que os contextos escolares ao redor do mundo precisavam achar meios para dar continuidade aos processos educacionais por meio do ensino remoto.

Diante dessa nova realidade, busquei então analisar e discutir as políticas educacionais situadas, com vistas a investigar como essas políticas representam os participantes da pesquisa e suas práticas situadas de linguagem em um cenário em que alunos descendentes de russos, quilombolas e alunos da zona urbana interagem. Para tal discussão busquei problematizar meus dados com base nos estudos da Linguística Aplicada Crítica, problematizar também as línguas como invenção (MAKONI; PENNYCOOK) e como determinados discursos acabam por reproduzir, estigmatizar e hierarquizar corpos. Entendo linguagem nessa tese como performativa, ou seja, todo dizer implica em agir no mundo pela e nas práticas de linguagem que posicionam corpos em múltiplos contextos sociais. A LAC possibilitou o diálogo transdisciplinar com outras áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Sociologia, Educação, sociolinguística, entre outras.

Retomo os objetivos específicos nesta última seção para pontuar algumas considerações. O primeiro objetivo proposto foi investigar como a superdiversidade se apresenta no contexto do estudo. Logo, a Colônia Marechal e o Quilombo Raízes apresentam uma superdiversidade a níveis locais. Dessa forma, procurei analisar as relações estabelecidas entre os descendentes de russos e quilombolas dentro e fora do ambiente escolar e como a superdiversidade permeia essas relações.

Nos cenários da Colônia Marechal e Quilombo Raízes, a superdiversidade não é óbvia como nos grandes centros; esta superdiversidade é negociada localmente, pensada nas singularidades entre os grupos que se envolvem em relações sociais. As ligações entre os dois grupos nos contextos das colônias e do quilombo são traçadas por meio das negociações econômicas e os moradores estabelecem vínculos por meio da contratação e prestação de serviços nas colônias dos russos. Outra forma de relacionamento envolve as questões de deslocamento dos moradores da região. É oferecido ônibus escolar cedido pela prefeitura de Ponta Grossa, de modo que os moradores que não possuem meio

de transporte próprio podem pegar carona com o ônibus escolar até o primeiro bairro da zona urbana da cidade.

Esse relacionamento acarreta aproximações linguística e culturais, pois há momentos que os quilombolas procuram performatizar em russo para traçar uma colaboração e essas habilidades são vistas como arranjos “interculturais versáteis”. Os quilombolas procuram aprender algumas palavras em russo para negociar sentidos e produtos. Nesse caso, a superdiversidade passa a fazer parte das relações cotidianas de trabalho e de compartilhamento de espaço, pois os grupos são vizinhos. Assim, seria uma superdiversidade “*Corner-shop*” (WESSENDORF, 2014), com suas características de zona rural, histórico migratório, religião e práticas linguísticas e culturais que ocorrem por meio do compartilhamento do espaço comum entre os grupos.

Os alunos descendentes de russos e quilombolas também fazem parte do espaço comum, das vivências na escola como alunos provenientes das zonas rurais e descendentes de grupos minoritarizados. Contudo, as relações interpessoais entre eles são mais íntimas e afetuosas se comparadas com os adultos da Fazenda Fronteira. As crianças descendentes de russo e quilombolas se associam por meio das suas “diferenças”, os dois grupos são lidos de modos distintos dos demais estudantes e esse fato acaba por aproximá-los no contexto escolar, visto que em sala de aula é frequente que os russos e quilombolas sentem-se próximos uns dos outros e procurem se ajudar em relação aos conteúdos escolares, como brincam de forma colaborativa nos momentos de recreio. Percebi que a conexão entre os russos e quilombolas acontece de forma intercultural e negociada entre eles, criando uma relação democrática e respeitosa. A influência cultural é mútua, já que todos os sujeitos sociais envolvidos (re)significam suas práticas linguísticas e culturais.

Sobre a concepção de diversidade presente nas aulas presenciais e remotas, ficou claro que o discurso está estritamente ligado às questões de tolerância e respeito e não problematiza de fato como tal diversidade se faz presente no cotidiano escolar, nem como são negociadas local e institucionalmente. As falas são estereotipadas e contribuem para a perpetuação e disseminação de vários preconceitos de ordem racial, social e linguística. Na escola Arco-Íris, observei que as (re)negociações de sentidos são flexíveis por parte dos professores e a instituição escolar, tanto que existem momentos de

suspensão de regras para atender as singularidades dos alunos descendentes de russos e quilombolas.

O segundo objetivo desta tese foi analisar e discutir os desdobramentos das Políticas Linguísticas na educação básica de uma escola pública dessa comunidade. Tendo em vista que as políticas educacionais no Brasil são pautadas em uma concepção monolíngue e monocultural, em que a língua portuguesa ocupa centralidade nas práticas educacionais e o inglês é concebido como única língua franca supercentral, as análises dos dados apontaram para uma política linguística excludente, que universaliza todos os falantes, desconsiderando as muitas línguas de imigração, de herança e indígenas que estão lado a lado com o português nas relações sociais. A BNCC (2018), ao mencionar a existência dessas línguas, nada institui para uma possível mudança e acaba reforçando um ideal linguístico no qual existe um falante ideal e proficiente, destoando da realidade de muitos brasileiros.

Considerando toda mobilidade e complexidade em que as práticas de linguagem na pós-modernidade estão imbricadas, é necessário repensar a concepção de linguagem a partir da qual as políticas educacionais operam, pois isso pode ser produtivo e útil para os sujeitos em suas práticas situadas. Esse fato emerge da necessidade de examinar a dimensão contextual da linguagem. No campo em questão, uma educação linguística localizada que considere as singularidades de cada grupo visto como minoritário no município de Ponta Grossa. Isso se estende não somente para os alunos descendentes de russos e quilombolas, mas para todos os outros que fazem parte de grupos minoritários e são colocados às margens do processo educacional no Brasil. Espaços multilíngues como a Fazenda Fronteiras necessitam de estudos que considerem a mobilidade dos recursos e de seus sujeitos sociais, assim como suas diferentes trajetórias e o hibridismo de suas relações. Como Menezes de Souza (2019b, p. 23) afirma, é necessário trabalhar com a “singularidade das narrativas”.

O terceiro objetivo destinou-se a discutir e observar as performances dos alunos descendentes de russos e quilombolas nas aulas presenciais/remotas. Nos poucos encontros presenciais que tive com os alunos das escola Arco-Íris, observei que os arranjos feitos pelos alunos descendentes de russos e quilombolas nas interações interpessoais são negociados por eles mesmos, sem a intervenção das professoras. Geralmente, os alunos procuravam se sentar

próximos, um do lado do outro, buscando por meios de suas “diferenças” apoio e cooperação entre eles, sendo que são considerados como minoria linguística e cultural no espaço escolar. Esse arranjo social permite que os alunos quilombolas e descendentes de russos compartilhem seus conhecimentos e práticas culturais, o auxílio mútuo entre esses alunos contribui positivamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre as interações presenciais dos alunos descendentes de russos e quilombolas e as professoras Maria e Carolina, os dados apontam para o processo de negociação entre as professoras e alunos da comunidade. Elas trabalham com os alunos descendentes de russos e quilombolas há bastante tempo, fato que colabora para o processo de ensino e aprendizagem, pois já conhecem as singularidades e práticas culturais dos alunos e buscam em muitos momentos a suspensão das regras institucionais com o objetivo de acolher as urgências de seus alunos. Por outro lado, as políticas educacionais brasileiras são pautadas sob uma perspectiva colonial, que acaba por limitar ou até mesmo homogeneizar as práticas educacionais, visto que tal política idealiza estudantes e suas práticas culturais. Por mais sensível que seja a prática docente das professoras Maria e Carolina, a instituição acaba por inventar o aluno ideal como monolíngue e monocultural. Essa invenção fica evidente nas aulas remotas, que foram pensadas na totalidade de alunos pertencentes ao município de Ponta Grossa, desconsiderando os grupos minoritários (ciganos, migrantes, alunos da zona rural, descendentes de russos, quilombolas, moradores de assentamentos do MST, dentre outros) e fazem parte das escolas locais.

O último objetivo proposto foi identificar como as práticas culturais dos alunos descendentes de russos e quilombolas são atravessadas pelas questões curriculares e como esses alunos compreendem e negociam tais questões no contexto escolar. As leituras sociais dos dois grupos, descendentes de russos e quilombolas, são hierarquizadas, ou seja, o aluno descendente de russo é visto sob o ponto de vista da branquitude, que é considerada regra universal. Essa leitura acaba por hierarquizar os corpos dos alunos utilizando o critério racial. Os alunos quilombolas têm suas práticas culturais estereotipadas e as questões de raça são tratadas por meio do discurso da colonialidade no qual a escravidão é percebida como necessidade para o desenvolvimento econômico do Brasil. As questões raciais foram apresentadas pelo traço de características físicas como

tipos de cabelo e cor de pele. Vale ressaltar que esse modelo é limitado para tratar da grande diversidade que vivemos. Os corpos negros são marginalizados e subjugados como inferiores e isso ficou perceptível nos modos como os alunos quilombolas são lidos socialmente dentro da escola e nas aulas remotas em relação aos alunos descendentes de russos.

Por se tratar de um estudo etnográfico, que visa compreender as ações de modo situado em “tempos compartilhados” (FABIAN, 2006), entendo que todas as contingências geradas pela e na pandemia fazem parte do caminhar desta pesquisa. Esse momento sócio-histórico contribuiu para evidenciar ainda mais algumas questões de desigualdades e superioridade em nossa sociedade, a saber: a) A linguagem é um espaço de luta e poder; b) Práticas linguísticas são atravessadas por ideologias raciais; c) Currículo, Políticas educacionais e Linguísticas são usadas como ferramenta de dominação pela e na colonialidade; d) Grupos minoritarizados são invisibilizados e inventados como universais nos contextos institucionais; e) os processos de assimilação e essencialização dos corpos são reproduzidos de formas diferentes em aulas *online* e presenciais, porém o corpo sempre fica marcado pelas questões raciais e culturais, que acabam por disseminar pensamentos preconceituosos.

No que se refere às práticas futuras, a partir das contribuições dessa tese, eu e meu orientador Eduardo discutimos sobre as possibilidades de trabalho colaborativo entre nós e a Secretaria de educação de Ponta Grossa, SME, cujo objetivo será tensionar as Políticas linguísticas visando a uma construção colaborativa entre secretaria, professores, alunos e comunidade, com vistas a uma política linguística local que dará subsídios para (re)pensar um Ensino de modo localizado.

Termo essa tese com muitos questionamentos, dúvidas e inseguranças sobre o futuro da educação linguística em nosso país. Ao longo da minha trajetória acadêmica de graduação, mestrado, doutorado e como educadora linguística observei e estudei sobre políticas educacionais, como PCNs, DCEs, BNCC e percebo que essas políticas são pensadas e planejadas com bases na educação ocidental, formulada sobre as diretrizes da colonialidade. O caráter universalizante da educação apaga corpos, inviabilizando grupos minoritários e tais processos acabam por inventar corpos, desconsiderando suas práticas culturais e linguísticas.

Acredito que as problematizações discutidas nessa tese contribuem para darmos início à desconstrução de ideologias de língua, cultura e sujeitos de forma localizada, ao invés de buscar a mudança de comportamento das pessoas racializadas. Entendo a linguagem como performativa, ou seja, agimos e criamos coisas na e pela linguagem; sendo assim, a linguagem cria categorias. As práticas de linguagem vão além dos aspectos comunicativos: corpos são re/des/construídos na e pela linguagem, logo, é de extrema relevância para a desconstrução do racismo e de todas as ideologias tão arraigadas em nossa sociedade. Precisamos usar a linguagem não para “ferir como no racismo e sim para curar” pensando no próprio racismo e contando outras histórias (MELO, 2023).

Para terminar, esboço minha esperança como educadora linguística, além da urgência de contarmos outras narrativas pensadas localmente. Só assim conseguiremos continuar a lutar por uma educação humanística, democrática e igualitária, sensível às diversas contingências dos diferentes contextos educacionais brasileiros.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Poetics and performances as critical perspectives on language and social life. **Annual review of Anthropology**, v. 19, n. 1, p. 59-88, 1990.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.

BLOMMAERT, Jan. Citizenship, language, and superdiversity: Towards complexity. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 12, n. 3, p. 193-196, 2013.

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

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In: Multilingualism and multimodality*. Brill, 2012. p. 9-32.  
Brasil, 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007

BUDACH, Gabriele; DE SAINT-GEORGES, Ingrid. Superdiversity and language. **The Routledge handbook of migration and language**, p. 63-78, 2017.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: A politics of the performative**. Routledge, 2013.

CAMPOS DE PARIS, Bianca de *et al.* **Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos**. 2015. Dissertação-Universidade Federal de Santa Catarina- Programa de Pós-Graduação em Linguística

CANAGARAJAH, A. Suresh (Ed.). **Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms**. Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh (Ed.). **The Routledge handbook of migration and language**. Taylor & Francis, 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Parábola editorial, 2006.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re) conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 171-185, 2011.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: Cavalcanti, Marilda. Bortoni Ricardo, Estela **Transculturalidade, linguagem e educação**, p. 45-66, 2007.

CLEMENTE, Angela What Ethnographers Can Learn from Children: Interactive data collection, context driven dynamics and emergence of local knowledge. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas [Critical race theory and critical race literacy: narratives and counter-narratives of racial identity amongst language teachers]. **Revista da ABPN** v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Glocal languages, coloniality and globalization from below. *In*: GUILHERME, Manuela; DE SOUZA, Lynn. Mario. T. **MGlocal languages and critical intercultural awareness: The south answers back**, 2019.

DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes; MOR, Walkyria Monte. É proibido proibir: ambiguidades e enfrentamentos na/pela linguagem. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 6-14, 2020.

DOS SANTOS, Ynaê Lopes. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. Todavia, 2022.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. **Research in teaching and learning**, v. 2, p. 77-194, 1990.

FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, v. 12, p. 503-520, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 599-617, 2017.

FANON. Frantz. **Racismo e Cultura**. Editora Terra sem Amos, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva

da Linguística Aplicada. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 91-120.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Peres Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês**. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teorizando Relações Étnico-Raciais no Brasil. *In*: SIERRA, Jamil Cabral Marcos, SIGNORELLI, Claudio. (Org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. 1ed.Matinhos: UFPR Litoral, 2014, v. 1, p. 83-103

FRAGA, Letícia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Linguagem e Raça. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 1-5, 2021.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, SC: Edifurb, p. 55-71, 2012.

GARCEZ, Pedro de M. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. *In*: FRITZEN, Maristela Pereira **O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, prefácio, p. 7-10, 2012.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 1-34, 2015.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. **The handbook of bilingual and multilingual education**, p. 223-240, 2015.

GLASSER, Adriane Elisa; PIRES-SANTOS, Maria Elena. As “fronteiras” da Sala de aula: o ensino em contexto multilíngue/multicultural. **Estudos Linguísticos e Literários: Saberes e Expressões Globais ISSN**, v. 2175, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro

genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 337-337, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

HAWKINS M. R; MORI. J. Considering 'Trans-' Perspectives in Language Theories and Practices. **Applied Linguistics 2018**, v. 39, n. 1, p. 1–8, 2018.

HAWKINS, M. R. Transmodalities and Transnational Encounters: Fostering Critical Cosmopolitan Relations. **Applied Linguistics 2018**, v. 39, n. 1, p. 55–77, 2018.

HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter**. Routledge, 2017.

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

JAFFE, Alexandra. Critical Perspectives on Language-in-Education Policy: The Corsican Example AIEx And rA JAFFE: The Corsican Example. *In*: MCCARTY, Teresa L **Ethnography and Language Policy**. Routledge, 2014. p. 221-246.

JUNG, Neiva M.; GARCEZ, Pedro de Moraes. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. *In*: Cavalcanti, Marilda. Bortoni Ricardo, Estela **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, p. 97-122, 2007.

JUNG, Neiva Maria et al. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 145-162, 2019.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese doutorado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras.

KUBOTA, R., LIN, A. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. Routledge, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**:

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 67-95, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: Cavalcanti, Marilda. Bortoni Ricardo, Estela **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. 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.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingual francas. *In*: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela **The Routledge handbook of multilingualism**. Routledge, 2012. p. 451-465.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Performatividade de raça interseccionada por gênero e sexualidade em uma roda de conversa entre mulheres negras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 6-15, 2021.

MELO, Glenda Cristina Valim de; PAULA, L. Apresentação: Discursos de gênero, sexualidade e raça. **Cadernos Discursivos**, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. ufmg, 2003.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MILLER, Daniel. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. **Blog do Sociofilo**, v. 23, n. 5.2020, 2020.

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

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 58-68, 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, v. 20, p. 377-391, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**, São Paulo, Parábola editorial 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Applied linguistics as epistemic assemblage. **AILA review**, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global south**. Routledge, 2019.

PHILLIPS, Tim. Imagined communities and self-identity: an exploratory quantitative analysis. **Sociology**, v. 36, n. 3, p. 597-617, 2002.

PINTO, Joana Plaza. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 120-143, 2013.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. Unpublished Doctoral Thesis Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)(doutorado), 2004.Press, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. 2010

RODRIGUES, Caroline Vieira. "Sou um corpo estranho no conjunto": narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 114-125, 2021.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in society**, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda Do Couto. Identidades híbridas, língua (gens) provisórias-alunos" brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SCHLATTER, Margarete; DE MORAES GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva Maria; DALLA VECCHIA, Adriana. A língua ucraniana como símbolo de pertencimento e de identidade de ucraniedade em uma comunidade no sul do Brasil. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 416-434, 2017.

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

WESSENDORF, Susanne. **Commonplace diversity**: Social relations in a super-diverse context. Springer, 2014.