

LÍNGUA E IDENTIDADE: CONCEITOS NEGOCIADOS EM UM CONTEXTO ESCOLAR MULTILÍNGUE

Cibele Krause LEMKE

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Resumo: Trata-se de um trabalho de pesquisa que estuda a realidade multilíngue da região centro-sul do estado do Paraná, em que convergem as línguas do contexto – o português e o ucraniano como línguas veiculares – e a língua estrangeira ensinada na escola – o espanhol. A partir das práticas linguísticas escolares desencadeadas nas aulas de língua espanhola, investigo como se dá a construção e a negociação de identidades nesse contexto. Assim, este artigo tem como objetivo central trazer à tona o debate sobre a construção de identidades e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A pesquisa enquadra-se na perspectiva etnográfica e de análise da interação, sendo que, a partir dos dados, discute-se o conceito de identidade étnica e linguística. Por meio da realidade estudada, destacam-se alguns desdobramentos do presente estudo para a didática de ensino de línguas, ao pontuar a necessidade de fomentar políticas de formação de professores orientadas ao desenvolvimento de saberes multilíngues.

Palavras-chave: Linguística aplicada; identidade; ensino/aprendizagem de língua espanhola; multilinguismo.

LANGUAGE AND IDENTITY: NEGOTIATED CONCEPTS IN A MULTILINGUAL SCHOOL CONTEXT

Abstract: This research study aims at investigating the multilingual contextual reality in the south-central region of the state of Paraná, where the languages used in the context (Portuguese and Ukrainian) and the foreign language taught in school (Spanish) converge. From school language practices triggered in the Spanish classes, I investigate how the construction and negotiation of identities occur in this context. Thus, the main aim of this paper is to bring out the debate on the construction of identities and foreign language learning. This study is conducted within an ethnographic and interaction analysis perspective, and, from the data, the concept of ethnic and linguistic identity is discussed. Through the study of this reality, some developments of the study are highlighted regarding language teaching, when punctuating the need to promote teacher education policies oriented to the development of multilingual knowledge.

Keywords: Applied Linguistics; identity; teaching/learning of the Spanish language; multilingualism.

LENGUA E IDENTIDAD: CONCEPTOS NEGOCIADOS EN UN CONTEXTO ESCOLAR MULTILINGÜE

Resúmen: Este es un trabajo de investigación que examina la realidad plurilingüe de la región centro-sur del estado de Paraná, en la que convergen las lenguas del contexto – el portugués y el ucraniano como lenguas vehiculares – y la lengua extranjera que se enseña en la escuela – el español. A partir de las prácticas lingüísticas escolares desencadenadas en las clases de español, investigo cómo se desarrolla la construcción y negociación de identidades en este contexto. Por lo tanto, este artículo está dirigido principalmente a poner en primer plano el debate acerca de la construcción de las identidades y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La investigación forma parte de la perspectiva etnográfica y análisis de la interacción, y, a partir de los datos, se discute el concepto de identidad étnica y lingüística. Por medio de la realidad estudiada, se destacan algunas de las consecuencias de este estudio para la didáctica de la enseñanza de lenguas, al subrayar la necesidad de promover políticas de formación de profesores orientadas al desarrollo de saberes multilingües.

Palabras-clave: Lingüística aplicada; identidad; enseñanza/aprendizaje de lengua española; multilingüismo.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, estuda-se a realidade multilíngue da região centro-sul do estado do Paraná, na qual convergem as línguas do contexto – o português e o ucraniano como línguas veiculares – e a língua estrangeira ensinada na escola – o espanhol. A partir das práticas lingüísticas escolares desencadeadas nas aulas de língua espanhola, investigo como se dá a construção e a negociação de identidades nesse contexto.

Assim, este artigo tem como objetivo central trazer à tona o debate sobre a construção de identidades e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele está composto de três partes: na primeira, analiso o conceito de identidade, subdividindo a discussão em identidade étnica e lingüística; na segunda parte, elaboro algumas reflexões sobre como os alunos e professores manejam com o conceito de identidade. Para isso, baseio-me na análise de fragmentos de aulas de língua espanhola, gravados em vídeo, em duas escolas: uma localizada em região

considerada rural e, outra, em região urbana. Por fim, nas considerações finais, esboço alguns desdobramentos do presente estudo para a didática de ensino de línguas, ao pontuar a necessidade de fomentar políticas de formação de professores orientadas ao desenvolvimento de saberes multilíngues.

1. DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE

Nas práticas linguísticas que se dão em uma sala de aula, mais do que a mobilização de conhecimentos, agenciam-se, também, diferentes formas de percepção sobre si mesmo e sobre o outro. Tendo em vista esse fato, a noção teórica de identidade elaborada neste trabalho a considera como um processo em constante mutação e construção, o qual se dá via diferentes práticas e discursos. Essa concepção apoia-se na perspectiva dos estudos culturais de Hall (2006) e nos estudos discursivos de Coracini (2003) e Revuz (1998), que alertam para o fato de que, mesmo na construção das identidades, nas quais o sujeito poderia assumir-se como dono do seu dizer, ele é, ainda assim, interpelado pelo outro.

Hall (2006), ao reportar-se à faceta da condição humana, descreve três concepções de identidade: i) a do sujeito do iluminismo; ii) a do sujeito sociológico; iii) a do sujeito pós-moderno. Na primeira, ele apresenta a concepção de um indivíduo centrado, cujas capacidades de consciência e de ação emergiam no seu nascimento e com ele se desenvolvia, permanecendo sempre o mesmo. Já a segunda está vinculada a uma concepção mais interativa do sujeito. Desconstrói-se a ideia do sujeito individualista, aos moldes do essencialismo, para uma construção de identidade fundada em relação ao outro, por meio de valores, sentidos e símbolos manifestos pela cultura. Mas, ao estabelecer essa relação dialógica entre o que é interno – o eu – e o que é externo – a cultura –, o sujeito tende a internalizar determinadas visões, na expectativa de estabelecer uma correlação direta entre elas, estabilizando-as, ou seja, tornando próprio o que poderia ser alheio. A terceira concepção, por sua vez, postula a desestabilização da identidade construída. A identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 13). Portanto, ela se funda mais em razões históricas que biológicas.

Por esses fatos, o estudo do conceito de identidade e sua relação com práticas linguísticas são importantes, já que são elementos que estão implicados diretamente. Se a língua e suas práticas são construções históricas e simbólicas – sendo o sujeito concebido na e pela linguagem –, não há como postular, nos dias de hoje, uma identidade que não seja interferida pela história e pela cultura. Nesse sentido, detenho-me, nas duas partes seguintes, na análise de dois conceitos: *a identidade étnica* e *a identidade linguística*.

1.1 A IDENTIDADE ÉTNICA

Para o desenvolvimento desta discussão, mobilizarei estudos que tratam da identidade étnica, como o de Seyferth (2009) e o de Dufour (2005). Primeiramente, procuro discutir o conceito de identidade étnica, partindo de um exercício de leitura de uma das obras de Dufour (2005), intitulada “A arte de reduzir as cabeças”. Cabe, antes, ressaltar que este trabalho é fruto de um outro, mais amplo, no qual analisei as línguas de imigração do sul do Brasil, entre elas: o alemão, o italiano e o ucraniano. As reflexões esboçadas a seguir atrelam-se, efetivamente, à região centro-sul do Paraná, conforme descrito na abertura deste artigo.

Ao elaborar o histórico da imigração ucraniana, bem como da manutenção de sua língua no estado do Paraná, percebi que era necessário construir algumas redes de significação a respeito do que poderia representar morar no Brasil para esses imigrantes ucranianos. O que favoreceria a manutenção e a (re)construção de sua identidade, de sua cultura e de seus ritos? A posse da terra? O pertencer a gerações consanguíneas ucranianas? A língua? O que permitiria a cada um dos imigrantes nomearem-se como ucraniano ou brasileiro?

É interessante observar o que postula Reis (2004) sobre a designação de uma nacionalidade, especialmente nas lógicas francesa e alemã:

Não existem critérios “lógicos” ou “naturais” para decidir sobre a composição da nacionalidade. De um modo geral, há duas tradições para estabelecer tais critérios – uma baseada no contrato político, outra, na cultura. Essas tradições são também conhecidas como a francesa e a alemã, respectivamente, por serem historicamente identificáveis com esses dois países, embora nenhum deles tenha políticas que correspondam exatamente ao paradigma ao qual emprestam o nome. A nacionalidade seria uma escolha no ponto de vista francês, e, do ponto

de vista alemão, um destino. Segundo a tradição republicana francesa, a nacionalidade baseia-se na adesão voluntária do indivíduo à nação. (...) A tradição alemã, originada no período romântico, repousa numa concepção étnica e cultural do povo, e considera como “nacionais” apenas as pessoas que pertencem à cultura dominante do país, cultura essa transmitida pelo sangue. A nação, nesse caso, seria uma espécie de comunidade de sangue e de idioma (REIS, 2004, p. 155).

Esse pensamento, ao identificar a relação entre sangue-língua e os atributos necessários para designar-se pertencente a uma nação, pode elucidar a construção de pertença desenvolvida no núcleo familiar. A definição explanada por Reis (2004), é ampliada por Dufour (2005), ao escrever sobre o Estado-Nação. Este postula que esta ‘instituição’ mobiliza-se a partir de dois referentes distintos: a terra e o sangue.

Para o autor, o primeiro referente – terra – é designado pela seguinte afirmação: *quem nasce em solo francês é francês* (DUFOUR, 2005, p. 63). O significante, desse modo, conta mais que a realidade. Se for francês pelos pés, já que estou em solo francês, sou francês. A língua, o espírito e os costumes são apenas elementos acessórios. Observei que em Bhabha (2003) também é retomada a ideia de complementaridade de alguns elementos que marcam e constituem a identidade em contextos de migração.

O segundo referente – sangue – é designado pela seguinte afirmação: *todos os que podem provar que possuem ascendentes alemães são alemães* (DUFOUR, 2005, p. 63). Se houver a possibilidade de provar que existe a presença de sangue alemão, então podem habitar as terras da Alemanha. Assim, a comprovação da origem, a pertença (o que pode ser entendido como a ‘fixação’ de uma identidade) pode ser substituída por outro elemento que prove tal pertença a uma etnia: o sangue.

Como é bem improvável – ou até mesmo impossível – que se verifique a pertença a alguma nacionalidade pelo exame sanguíneo, os critérios mudam. Esses critérios passam de concretos a simbólicos: a língua (op. cit, p. 64). Qualquer um que comprove que “fala” determinada língua ou que tenha parentes que um dia a falaram poderá ser classificado como pertencente a uma determinada nacionalidade ou etnia. Nesse caso, o exemplo alemão é

bastante forte, principalmente por causa da relação sangue-língua-raça, que congrega a ideia do purismo.

No que se refere à imigração ucraniana, o que se encontra relatado na história é que, mesmo estando em terras brasileiras, a sua identidade permaneceu ligada à sua terra de origem, bem como a sua língua, o seu espírito e os seus costumes. As terras brasileiras passaram a representar um pedaço de sua pátria-mãe. A partir dessas reflexões, é possível afirmar, então, que o critério que define a pertença é a língua.

Seyferth (2009), pesquisadora da imigração europeia no Brasil, em relação ao critério *língua*, salienta:

O uso cotidiano da língua materna talvez seja a característica mais evidente e persistente da fronteira étnica. Hábitos alimentares, formas de organização social e sociabilidade, associações recreativas e culturais, estilos arquitetônicos, modos de ocupação do espaço, entre outras coisas, também contribuíram para a coesão grupal e elaboração das identidades étnicas. Termos como **germanidade**, **polonidade** e **italianidade** apareceram nos discursos de imigrantes e descendentes para assinalar uma vinculação cultural à nação de origem, elaborados de maneiras diversas. (SEYFERTH, 2009, p. 6) [Grifos da autora]

Além da língua, outro critério levantado por pesquisadores para a criação e fortalecimento de identidades étnicas é o da religião: de um lado, italianos, poloneses e ucranianos afirmaram-se a partir do rito católico romano e ortodoxo e, de outro, os alemães, a partir da igreja evangélica luterana (Cf. SEYFERTH, 2009). Em vista disso, a afirmação de identidades étnicas causou grande impacto no movimento nacionalista brasileiro na era Vargas¹, e foi, portanto, fortemente coibida.

Esse processo de nacionalização pode ser relacionado ao conceito de *assimilação* postulado por Landowski (2002), ou seja, para que se instaure o que é nacional e o que unifica uma nação, o “outro”, o “estrangeiro” que deseja viver em determinado território, deve aprender a ser como todos. Nesse sentido, o pesquisador faz alusão à adoção de um modo de

1 O Governo de Getúlio Vargas durou de 1930 e 1945, o que correspondeu à Segunda e à Terceira República.

ser que pode facilmente ser reconhecido como universal ou típico de um lugar. Em um projeto de assimilação, portanto, a ideia da diferença é excluída, e o “eu” deve ser igual ao “outro”. Isso possibilita a consideração, uma vez mais, de que a identidade étnica se forja a partir de referentes bastante específicos, os quais são marcados pela lealdade a um grupo e pelo compartilhamento de características específicas, tais como língua e religião.

Ao apresentar essas ideias, Landowski (2002) elabora uma crítica à construção da sociedade francesa ou daquilo que significa “ser francês”, a qual legisla em prol de processos assimilacionistas. Em contrapartida, estabelece que a noção de identidade só pode ser construída a partir da diferença, ou seja, a partir do conceito de alteridade. Ele escreve:

Com efeito, o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro*, atribuindo a um conteúdo específico a diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou – como será o caso aqui – da consciência coletiva, a emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma alteridade a ser construída (LANDOWSKI, 2002, p. 4).

Uma importante contribuição dos estudos da sociolinguística foi desconstruir as categorizações pelas quais os indivíduos poderiam ser enquadrados. A noção de identidade, portanto, adquire um caráter fluído, como na perspectiva defendida por Bauman (2005), entendida como um processo sempre em construção. Desse modo, são essas considerações que servem de mote para o tópico seguinte: a construção da identidade linguística.

1.2 A IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Como discutido, a identidade étnica tende a ser construída sobre pilares e referentes bastante específicos e, geralmente, as pessoas, dependendo das etnias, carregam os traços de sua pertença. Sejam quais forem esses traços, tanto podem servir de *status* quanto de estigma para aquele que os detém.

A identidade linguística, como discutirei a seguir, manifesta-se atrelada a diferentes configurações, porém mais opacas. Se o atributo “identidade” fosse passível de homogeneização, assim como o é o da nacionalidade, por exemplo, muitas pessoas em situação de *entre-lugar* teriam que abdicar dos traços que as identificam como pertencentes a um grupo, para filiar-se a outro.

No que tange à definição de uma identidade linguística, Rajagopalan (1998) afirma que os problemas começam quando se tenta definir *o que é uma língua*, bem como o que significa *ser falante de uma língua*:

Os linguistas como os leigos, frequentemente, se referem a “falantes da língua x” como se não houvesse nenhum problema de qualquer espécie para decidir quem pertence e quem não pertence ao grupo que eles assim querem identificar ou discriminar (RAJAGOPALAN, 1998, p. 25).

Destaco, a partir de Rajagopalan, que esses dois grandes objetivos dos estudos linguísticos levam em conta contextos monolíngues, por meio dos quais se tenta captar a *genealogia do falante nativo* (Ibid., p. 31) o que, por sua vez, nega o plurilinguismo, predominante na maioria das sociedades. Porém, ao levarmos em conta a noção pluralista de língua e de contexto, compreendemos que a tentativa de definir identidades linguísticas pelo critério *língua* parece ser bastante ilusório, se não, impossível.

É interessante observar que, ao considerar a impossibilidade de fixação de uma identidade linguística por meio da noção de língua, ocorre um deslocamento na concepção de sujeito. Se nos estudos estruturais o sujeito era uno e indivisível, com o reconhecimento da pluralidade, a noção de sujeito também muda. É nesse sentido que Rajagopalan (1998) faz menção às teorias marxistas de língua: nelas o sujeito passa de “indivíduo individual” para um “indivíduo coletivo”.

Assim, a noção de identidade linguística é atravessada por uma dupla articulação: i) língua como um “objeto” plural, permeada de contatos, variantes, variedades; e ii) a própria constituição subjetiva dos sujeitos.

Tal como poderá ser observado mais adiante, a noção de identidade discutida pelos alunos é confrontada por estes dois aspectos: a concepção de que a identidade deva ser homogênea, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de caracterizá-la como em constante estado de fluxo, ou construída de forma heterogênea.

Wald (1989), ao debater sobre os significados da língua materna e da construção de uma identidade linguística, destaca que, ainda que esses dois conceitos sejam mutáveis, o sujeito é investido de poder para gerenciá-los em direção ao que o autor chama de unilinguismo:

De fato, o plurilinguismo generalizado – e seu próprio plurilinguismo [do sujeito] – não o impede, necessariamente, de construir opções de categorização que marginalizam, de uma maneira mais ou menos transitória, setores inteiros de um repertório comum. Graças a esta marginalização de uma parte do repertório plurilíngue, certos procedimentos de categorização receptíveis chegam, então, a afirmar identidades linguísticas alternativas e, por vezes, contraditórias, atualizando categorias (“nós”, “eles”) que se apresentam como unilíngues (WALD, 1989, p. 107).

Ao tratar do imaginário linguístico, Charaudeau (2009) postula que a identidade linguística é permeada pela crença de que a língua de um povo é o que o constitui, concepção que perdura através da história. Para o autor, é evidente que a língua atua para a constituição de uma identidade coletiva, a qual garante a coesão social e, além disso, constitui a base em que essa comunidade se sustenta. Por outro lado, questiona se é a língua que possui uma função identitária ou é o discurso. Charaudeau (2009) é partidário da ideia de que é preciso dissociar língua e cultura e, em vez disso, associar cultura e discurso. De não ser assim, correr-se-ia o risco de tornar idênticas, por exemplo, a cultura brasileira e a portuguesa, com o pretexto de que existiria uma mesma comunidade linguística.

É nesse sentido da diferença que Revuz (1998), ao tratar da aprendizagem de uma língua estrangeira, postula que este aprendizado provoca a desestabilização de uma identidade previamente construída e tida como fixa. Para a autora, “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa

e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber” (Op.Cit., 1998, p. 220).

Tanto o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira quanto as práticas linguísticas experimentadas em contextos multilíngues colocam em confronto o sujeito e a forma como este encara a relação com os diferentes objetos. A abordagem que fundamenta os estudos de Revuz (1998) é baseada nos debates da psicanálise a respeito da constituição do sujeito e da sua identidade. Nessa área de estudos, a identidade está ligada ao conceito de identificação, tal como discutido por SUGYIAMA (2009):

A identidade de um sujeito só pode vir a se constituir pelo processo de identificação, realizado em três estágios: primeiramente, estabelece-se um laço social entre o sujeito e um objeto, tornando o sujeito parte do mundo; posteriormente, passa-se pela introjeção do objeto no ego, que permite a vinculação de um objeto libidinal. Finalmente, o processo se dá pela instalação de um processo identificatório com outros objetos (Op. Cit.; 2009, p. 36).

Em seu trabalho, Sugyama (2009) detém-se na forma como a psicanálise define a identidade. No entanto, ao trazer essa contribuição da psicanálise, interessa-me destacar, especialmente, a proposta defendida por Revuz (1998), pois creio que as discussões empreendidas pela pesquisadora incorporam com propriedade a relação entre uso e aprendizagem de línguas e a construção de identidades, na medida em que a autora atrela a aprendizagem de línguas a um engajamento subjetivo entre aprendiz e objeto.

Como será discutido na análise dos registros das aulas, as proposições de modelos homogêneos de identidade, bem como o exercício de aprender outra língua, além das línguas do contexto, pode desencadear conflitos entre o que se sabe e o que não se sabe da língua e sobre a língua, o que demarcará, também, lugares e sentimentos de pertença.

Esse conflito, nem sempre pacífico, é descrito por Giampapa (2001), ao estudar as identidades linguísticas de imigrantes italianos no Canadá. A pesquisadora denomina esse

conflito através do termo *identidades hifenizadas*², tais como as por ela estudadas, de base ítalo-canadenses.

Em seu estudo, a partir da análise de práticas discursivas, a autora conclui que jovens imigrantes desenvolvem distintas estratégias para, de um lado, construir tanto uma identidade linguística quanto uma identidade étnica, e, de outro, tentar assimilar traços da cultura local canadense – o que ela nomeia *performance de identidades*. A autora afirma que a construção da identidade não se faz a partir de um exercício isolado, mas constitui-se de uma atividade dialógica por natureza (GIAMPAPA, 2001, p. 42).

Como debatido neste trabalho, a construção de uma identidade linguística é forjada pelo sujeito, não de forma fixa nem homogênea, mas a partir de referentes híbridos e multiculturais. Para Nahachewsky (2009)³, há a prevalência, no caso deste estudo, de uma *etnicidade imigrante* – aquela que é ainda o modelo trazido do país de origem e perpetuado de geração em geração, em detrimento de uma *nova etnicidade* –, que é desenvolvida em contexto familiar com elementos que mesclam a cultura de origem com a cultura do contextual atual, e que está ligada, portanto, ao peso simbólico da etnicidade; em outras palavras, a pessoa pode escolher quando e em que momentos quer se ver atrelada à cultura de origem.

Em relação às práticas linguísticas que serão analisadas, proponho uma interpretação híbrida do conceito. As identidades em negociação devem ser tomadas desde a sua heterogeneidade para, a partir disso, observar como ela é construída pelos alunos, professores e materiais didáticos.

Tomando como eixo a sala de aula e para dar sequência à proposta deste estudo, no item seguinte, apresento e discuto excertos retirados dos registros de aulas de língua espanhola, nas quais alunos e professores questionam(-se) sobre o conceito de identidade.

2 No original: *Hyphenated identities*.

3 Dados obtidos a partir da palestra “Aspectos teóricos e práticos da Imigração Ucraniana no Brasil e no Canadá”, ministrada por Andriy Nahachewsky, pesquisador da Universidade de Alberta – Canadá, por ocasião do 1º Colóquio Internacional de Estudos Eslavos, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR, em maio de 2009.

2. IDENTIDADES: DA HOMOGENEIDADE AO “PÕE MISTO AÍ, PROFESSORA”

Como afirmado na apresentação deste estudo, as interações que se realizam em uma sala de aula, além de revelar as diferentes formas com as quais os alunos se relacionam com as línguas, podem revelar diferentes agenciamentos identitários. Por conseguinte, não postulo que esses agenciamentos se materializem de forma homogênea. Tal como pontua Chauradeau (2009), seria uma ilusão pensar que a identidade se baseia em um construto homogêneo ou único; postulo a identidade como um processo em constante construção.

Para fins de contextualização, a pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio, com aproximadamente 25 alunos em cada classe e a Língua Espanhola fazia parte do currículo escolar desses alunos. Conforme será sistematizado na apresentação dos dados, a pesquisa se realizou em duas escolas diferentes: uma localizada em um contexto rural e outra em um contexto urbano.

Assim, para estudar as práticas linguísticas desencadeadas em sala de aula, foram retomados os pressupostos da etnografia, notadamente a partir do enfoque proposto por Erickson (1991 e 2001). Segundo o autor, os primeiros documentos produzidos no final do século XIX objetivavam caracterizar narrativas de cunho científico que procuravam explicar o modo de vida dos povos não ocidentais.

Segundo essa mesma linha, Spradley (1980) também menciona a etnografia como uma tendência antropológica, priorizando os significados que englobam ações e eventos comunicativos de determinadas pessoas ou grupos estudados. Mais tarde, a pesquisa de caráter etnográfico, desenvolvida a partir desses estudos antropológicos, foi incorporada à Educação com o objetivo de desenvolver compreensão de fatos que permeiam a sala de aula.

A etnografia insere-se, então, em um parâmetro qualitativo-interpretativista em oposição aos estudos experimentais-positivistas. Erickson (1991) enfatiza os estudos interpretativistas, destacando-os como úteis para analisar eventos de pesquisa caracterizados como rotineiros e não questionados pelos participantes. Assim, a observação participante; a identificação de sentidos provenientes das ações dos participantes da pesquisa; as entrevistas;

as observações e o tempo destinado à pesquisa são fatores essenciais para o desenvolvimento de um estudo etnográfico.

Para este estudo, analisarei alguns segmentos nos quais se revelam os conflitos entre a afirmação de uma identidade homogênea e a que advém de processos mesclados – tal como definem os alunos em relação às suas práticas linguísticas.

O primeiro segmento analisado desenvolveu-se a partir de uma atividade proveniente do livro didático de língua espanhola⁴, a qual tinha como título a seguinte pergunta: *¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?*. Esse tema, portanto, permeia as sequências interacionais a seguir:

Segmento 1⁵

[EU⁶]

- 1 Profa. ↑gente, então assim, éh (:): antes da página 24, ali,
- 2 vocês têm a abertura do capítulo, então olhem lá: a pergunta
- 3 que está sendo feita, nesta primeira parte, é(:) ((**¿Latinoamericano**
- 4 **o brasileño? ¿cómo te sientes?**))
- 5 Aluno 1: **brasileño** (a professora não escuta a intervenção do
- 6 aluno)
- 7 Profa: então pensem gente, esta pergunta, assim... é uma pergunta
- 8 que vocês podem ter(..) várias interpretações, certo? Por quê? O
- 9 que será que leva uma pessoa a ser **¿latino-americano o brasileño**
- 10 (escreve no quadro as duas expressões) certo?/ esta é a pergunta
- 11 que está fazendo no capítulo. Só que trazendo esta pergunta para a
- 12 nossa realidade, eu vou fazer esta pergunta: **¿cómo te sientes?**
- 13 **Brasileño/**
- 14 A 2- [que calor
- 15 Profa. **qué, ¿hace mucho calor?** (a professora, enquanto
- isso,
- 16 escreve no quadro várias situações de identificação: brasileiro,
- 17 ucraniano, italiano, polonês)
- 18 A 2 - põe misto aí professora
- 19 Profa: como? misto?
- 20 A 2: isso, põe de tudo um pouco aí professora.

4 Trata-se de uma coletânea publicada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, intitulada Livro Didático Público de Língua Espanhola e Língua Inglesa. SEED – PR, 2006.

5 Os símbolos usados na transcrição são apresentados ao final do trabalho.

6 Escola Urbana

No segmento 1, o foco do trabalho em sala de aula recai sobre a noção de pertença dos alunos. Porém, subjacente a essa discussão, está o conceito de identidade. A professora, tendo como pano de fundo a temática tratada no livro de língua espanhola, através das perguntas *¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?*, problematiza o que poderia ser considerada a raiz sócio-cultural dos alunos.

No turno 5, um dos alunos se autosseleciona para responder à pergunta feita pela professora, mas ela parece não ter notado a intervenção dele. A pergunta gira em torno de escolha objetiva entre dois elementos somente. Como tentativa de aproximar a proposta da unidade didática com as vivências dos alunos, a docente escreve no quadro diferentes nomes de etnias ou nacionalidades. Tal fato propicia que, na linha 18, o aluno sugira à professora a noção de “mescla”. Tal asserção parece desestabilizar a docente no que tange às escolhas a serem efetuadas pelos alunos, como se pode observar na linha 19. Ao mesmo tempo, lança a pergunta de volta para o aluno. Na sequência, o aluno reforça a sua ideia de padrões menos concretos para o tratamento da temática. Neste caso, há um rompimento em relação à suposição de que os processos identificatórios poderiam ser unos, por meio da ideia de mescla, ou seja, de identidades forjadas a partir de distintos referentes. Desse modo, a ideia da homogeneidade desfaz-se, o que poderia exigir da professora a reelaboração de sua pergunta.

Segmento 2

[EU]

- 1 Aluno 5: qual que é a pergunta?
- 2 Profa: **¿cómo te sientes?**
- 3 Aluno 5: **muy bien, ¿y tu?** (risadas geral)
- 4 Profa: **más o menos, hoy no estoy muy bien, hace mucho calor.**
- 5 Aluno 5: polonÊs, psora, polonês
- 6 (ela marca no quadro e segue adiante e dirige a pergunta para um
- 7 dos alunos mais tímidos e que, notadamente, sabe a língua
- 8 ucraniana).
- 9 Profa: e você?
- 10 Aluno 6: o primeiro.
- 11 Profa: o primeiro? **¿Brasileño?** (O aluno apenas concorda
- 12 sinalizando com a cabeça que sim)
- 13 Aluno 6: eu sô os dois professora:: Sô ucraniano e brasileiro.
- 14 Profa: então vamos marcar os dois, pode ser? (A professora em
- 15 seguida aponta com o dedo para o aluno seguinte)

178

- 16** Aluno 7: [**yo soy turista** (os alunos riem)
17 Profa: ah??? pense bem, pense bem...
18 Aluno 5: ihhhhhh, tem sujeira nesta pergunta
19 Aluno 7: é... psora, tem segundas intenções (risadas)
20 Profa: não tem nada, é só a título de curiosidade (fica olhando
21 para o aluno e espera a resposta dele)
22 Aluno 7: é polonês mesmo↓, psora

No segmento 2, acima, observa-se que a mesma pergunta se mantém, conforme a proposta do livro. Porém, o aluno toma o turno (linha 1) e solicita que a professora repita ou refaça a pergunta, ao que o aluno responde, com ironia, à professora, ao manifestar-se positivamente sobre o seu ‘estado de ânimo’, conforme a linha 3. A professora acolhe a ironia do aluno, sendo que, na linha seguinte (5), o aluno dá nova resposta, tal como estava sendo solicitado pela docente. Enquanto os alunos respondiam, a professora ia marcando no quadro as respostas relacionadas a sentimentos de pertença a alguma das etnias por ela elencadas. Logicamente, a atividade proposta pelo livro didático direcionava os alunos para filiarem-se a determinadas pertenças, embora tivesse como objetivo problematizá-las.

Na linha seguinte (10), o aluno em questão nem ousa enunciar a sua filiação identitária, apenas reproduz a ordem na qual estava elencada a sua escolha. Assim, a atividade levava para uma “escolha” de identidades e não exatamente para a problematização do conceito, assim como pontuado anteriormente. O aluno aponta para ‘brasileiro’, primeiramente, como forma de escapar do estigma a que muitas vezes está relacionada a decisão de filiar-se a algum grupo étnico em específico. Este aluno sabe que, a qualquer momento, podem questioná-lo sobre a sua escolha. Sabe-se que ele pertence ao grupo étnico majoritário na região que, fatalmente, utiliza a língua ucraniana em suas práticas linguísticas. Portanto, a resposta do aluno é questionada pela docente, ao que, na linha 13, diz pertencer a uma dupla formação identitária, situação que é descrita por Giampapa (2001), ao tratar das identidades hifenizadas. Já na linha 16, uma vez mais a professora recebe uma resposta irônica. O aluno, ao referir-se à qualidade de turista, deixa entrever uma identidade heterogênea, não passível de uma única formação. Por fim, na linha 22, ele acaba respondendo ao que a professora solicita.

Além do tema em discussão, pode-se observar um jogo discursivo interessante: tomadas de turno efetuadas pelos alunos, ironias, questionamentos em relação à proposta de trabalho, elementos que, por vezes, desestabilizam o papel do professor na sala de aula, o que exige constantes processos de reformulações e rearranjos na dinâmica da interação.

Nos segmentos seguintes, (3) e (4), são articuladas outras imagens acerca do conceito identidade.

Segmento 3

[EU]

- 1 Profa: Então vamos XXX aqui com o Jorge. (.) o Jorge que é o
- 2 aluno mais estudiOSO, né? (o aluno, muito timidamente, sinaliza
- 3 com a cabeça que não...)
- 4 As: é sim psora, ESSE piá...
- 5 Profa: então você vai responder para só para mim **¿cómo te**
- 6 **sientes? Brasileño, ucraniano, polonês o latinoamericano?**
- 7 (apontando para as expressões no quadro)
- 8 Jorge: Latinoamericano
- 9 Profa: **¿por qué?**
- 10 Alunos: ihhhh
- 11 Jorge: não sei
- 12 A 1: ele não sabe porque é parente dos índio.
- 13 Profa: **bueno, ya es un empiezo**
- 14 A 3 - é bugre
- 15 Profa - e você, Marcia, **¿cómo te sientes?** (direcionando sua
- 16 pergunta para uma aluna)
- 17 Marcia: **brasileña**
- 18 Profa. **brasileña, bien, brasileña ¿ y tu?** (direciona a pergunta a outro
- 19 aluno)
- 20 A 3- **brasileño**

No segmento 3, são acionadas outras identidades. Há a menção a latino-americano e, também, ao bugre ou índio (segmento 3, linhas 12 e 14). Nesse segmento, são os alunos que vinculam a imagem do aluno (Jorge) a uma etnia indígena, pelos traços físicos que carrega. São afirmações que evidenciam que a identidade se constroi pela diferença (LANDOWSKI, 2002), sendo que a designação de 'bugre', muitas vezes, parece estar atrelada aos traços indígenas, consideração que também poderia ser analisada desde a perspectiva de Goffman (1988), ao tratar do estigma.

Os turnos seguintes apontam para identificações majoritárias, nesse caso, relacionadas ao ser “brasileiro”, o que, no caso de tal atividade, não representaria nenhum problema, sendo considerado ‘normal’. Os turnos de 17 a 20 deixam entrever esta posição, já que os alunos começam a apenas nomear a sua nacionalidade. Apresenta-se, neste caso, a noção de identidade vinculada à nacionalidade.

Segmento 4

[ER⁷]

- 1 Profa: **¿De dónde ha venido su familia?**
- 2 Aluno 2: °Da Ucrania°
- 3 Profa: **¿Bisabuelo?**
- 4 Aluno 2: Da Ucrânia
- 5 Profa: **¿Y cómo era la vida cuándo ellos llegaron hasta ahí? (...)**
- 6 Aluno 2: Difícil
- 7 Profa: Difícil.
- 8 Aluna 2: °Não tinham nada°
- 9 Profa: **Eso, no tenían nada.**
- 10 Aluno 3: xxx
- 11 Profa: Ah! Com certeza, com moto serra (Risos). **¿Y cómo ellos**
- 12 **poblaron esta región?**
- 13 Aluno 4: Com >(¿Gripe)<
- 14 Profa: **¿Cómo? (¿ Engraçado) ¿Tenían muchos recursos? ¿Cómo era?**
- 15 Aluno 4?: °Eles tinham moto serra°.
- 16 Aluno 2?: (? Eles foram destruindo aí).
- 17 Aluno 3: Serra de XXX (O aluno faz um gesto imitando o movimento da serra).
- 18 da serra).
- 19 Profa: Ah!
- 20 Aluno 4: Ô aquela serra (..) de dois (XXX)
- 21 Profa: **[Creo que muchos,**
- 22 Aluno 4: [a dois cavalo
- 23 Profa: **[Comían né, o que se alimentaban de**
- 24 **cosas que eran peligrosas, que no podían comer, muchas** crianças,
- 25 **niños morrían.**
- 26 Aluna?: °Morriam°
- 27 Aluno 4?: °Morriam de dor de barriga°
- 28 Profa: **¿Y cómo era la comunicación entre los inmigrantes y la**
- 29 **gente que ya vivía aquí? Que aquí vivían né, los (:)** (A
- 30 professora faz um gesto, como que procurando a palavra mais
- 31 adequada) bugres, né?, como dizem por aqui, índios.
- 32 Aluno?: XXX

- 33 Profa: **¿Cómo que ellos se comunicaban?**
34 Aluno 3?: com gestos?
35 Profa: **Eso. Creo que a través de gestos, né? É:(:) una tía mía**
36 **contaba que los (:) los bugres** né, não sei se é assim o nome,
37 **ellos destruían todo que ellos construían durante el día, o sea,**
38 **ellos levantaban una cabana, una un casa, y los bugres** vinham
39 **por la noche y destruían todo, no se entendían a caso que**
40 **estaban tomando pose de algo que era de ellos. Casi salía**
41 **muerte./ Muy bien, entonces ahora ustedes van a recibir un texto**
42 **sobre Migraciones.**
43 Alunos?: °Nã(:)o°
44 Profa: Sí
45 Alunos?: No(::)

O segmento (4), acima, trata de um enquadre interacional que tem como foco uma atividade sobre “Relatos de Inmigrantes”. A professora pergunta sobre a origem das famílias, do trabalho para a construção de suas casas e de sua adaptação à nova terra, a partir do resgate de histórias de vida dos alunos e da própria professora. Assim, alunos e professora compartilham conhecimento sobre como foi a vida dos primeiros imigrantes. É nesse ínterim, que aparece uma vez mais a designação aos *bugres* (linha 31) como etnia que também faz parte do universo dos alunos e da professora. A narração que a docente recupera sobre os embates entre índios e colonos recém-chegados é discutida por Seyferth (2009). Segundo a pesquisadora:

Os indígenas, ou bugres, estavam situados na natureza a ser desbravada, conforme imagem contida no discurso oficial e na retórica dos colonos, que eram vistos pelas autoridades e por si mesmos como agentes da civilização. A marginalização dos caboclos, ou “nacionais”, por sua vez, ocorreu por força dos princípios que nortearam a colonização. A baixa densidade populacional na maior parte do sul que, nos primórdios, motivou os investimentos na imigração, e o fato da colonização ocorrer em áreas florestais, em grande parte inexploradas, indicam que esse segmento da população não era numericamente significativo, mas estava presente em algumas colônias. A exclusão dos “nacionais”, de certo modo, contribuiu para vincular a categoria colono ao imigrante, pressuposto que perdura até hoje na conformação (simbólica) das identidades étnicas. (SEYFERTH, 2009, p.04)

Observa-se, portanto, que o debate a respeito das identidades torna-se mais profícuo, quando se confrontam as representações sobre quem são os ‘imigrantes’ e o ‘bugres’ e sobre

o estigma em torno da relação entre eles. Os primeiros como detentores oficiais das terras, e os segundos como os ‘alheios’. Nem a língua nem a posse de terras funcionavam como elemento de coesão social, tal como relatado pela professora nas linhas 37 e 39.

Nesse sentido, o confronto entre o que é “próprio” e o que é “alheio” também é pauta de discussão em outro enquadre interacional, tal como no segmento a seguir:

Segmento 5

[EU]

- 1 Aluno 5: é(:) o Brasil é o país dos colono, né, psora?
- 2 Profa: é, ele é considerado:: na verdade, é aquilo que a gente
- 3 colocou naquele quadro a vez passada, o Brasil é considerado
- 4 que? /o país do samba, do futebol, da mulata, das praias, das
- 5 mulher pelada, da prostituição, das drogas::
- 6 Alunos: u-hu (risadas)
- 7 Aluno 1: [lá fora
- 8 Profa: lá fora, né! só que nós brasileiros temos que mudar
- 9 esta ideia, que o Brasil, que o pessoal do exterior/
- 10 Aluno: [até no desenho do Piu-Piu⁸
- 11 apareceu ele lá dando a volta ao mundo, aí mostrou o Brasil, ô
- 12 loco, mostrou que era assim... ô louco!
- 13 Profa: (...) Então, pensem, gente, olhe, nós temos que
- 14 valorizar muito a nossa cultura gente, a nossa cultura é
- 15 maravilhosa, e quem é descendente, gente, não precisa ter
- 16 vergonha de falar da sua cultura, de mostrar a sua cultura,
- 17 que é MARAvilhosa, Maravilhosa/
- 18 Aluno 5: [que cultura?
- 19 Profa: [o quê?
- 20 Aluno 5: fale:: pode falar o que você ia falar
- 21 Profa: ah? falar do quê?
- 22 Aluno 5: (XXX) mas que cultu::ra:: que você tá falando?
- 23 Profa: a cultura de quem é descendente:: qualquer descendência::
- 24 por exemplo, a dos poloneses, a dos ucranianos, a/os, os
- 25 italianos, também, né?!↓

No segmento acima, (5), logo na primeira linha, é o aluno quem domina o turno ao levantar a noção de “colonos”. Ao mesmo tempo em que o aluno faz uma pergunta, faz

8 Piu-piu (*Tweety*), é um passarinho, personagem de desenho criado por Bob Clampett em 1940. Faz parte da série Looney Tunes, produzida pela Warner Bros. É perseguido por Frajola/Silvester.

também uma constatação, para a qual espera contar com o aceite da professora. A professora, na linha 2, acolhe a intervenção do aluno como pergunta e elenca outras imagens construídas a respeito do que é ser brasileiro ou de imagens do Brasil. Essa relação vai sendo construída na alteridade. Em outras palavras, os estereótipos relacionados ao Brasil na concepção daqueles que são alheios, tal como revelam as linhas 7 e 8, ao usarem a expressão “*lá fora*”. A professora, por sua vez, alinha-se à diferença que vai sendo construída entre o “*nós*” e o “*eles*”.

Nesse caso, existe uma noção de identidade sendo proposta pela professora, ao enunciar, na linha 19, a expressão “*nós brasileiros*”. Até, então, os alunos parecem acolher a ideia de coletividade que está sendo construída, ao reclamarem, também, da visão estereotipada que se faz do Brasil (linhas 10 a 12). Assim, a professora faz alusão à valorização da cultura, uma em sentido amplo, podendo ser interpretada como coletiva “*nossa cultura é maravilhosa*” (linhas 14 e 15), e outra cultura relacionada ao outro: “*não precisa ter vergonha de falar da sua cultura, de mostrar a sua cultura*” (linha 16).

Tal asserção, construída pela diferença entre o “*nosso*” e o “*seu*”, mobiliza a participação de outro aluno, o qual questiona sobre que cultura estava sendo definida (linha 18). Esta pergunta, ao ser colocada, exige uma reorganização dos conceitos que estavam tentando ser expostos pela professora, bem como uma reorganização no enquadre interacional. Como já foi tratado, o próprio conceito de identidade é concebido em torno de um processo de negociação e de ruptura. Os alunos questionavam os conceitos, tentavam formas menos homogêneas de nomear-se uma ou outra coisa, mas, sempre colaborativos, cooperavam para que o processo interacional tivesse sequência.

A pergunta feita na linha 18 é reelaborada na linha 22 e sua resposta vem ligada à cultura dos imigrantes, a qual evidencia que a cultura que deve ser *valorizada* está mais alheia do que incorporada ou presente nas vivências daquele contexto.

Segmento 6

[EU]

- 1 Profa: **y quien ha contestado ucraniano? ¿Por qué?**
- 2 Aluno 1: porque conozco

- 3 Aluno 2: porque adoro
4 Aluno 3: sei lá, porque é nossa língua, porque conheço
5 Aluno 4: [porque a família é
6 ucraniana
7 Profa: **muy bien, porque sé algo de la lengua, bien**
8 Aluno 4: [lenda?
9 Aluno 5: LENGUA, LENGUA
10 Profa: [polonés, ¿por qué?
11 Alunos: (em alvoroço) é porque bebe vinho e não apaga
12 Aluno 5: tomam muita (?chepa)
13 Profa: [como é que é?
14 Aluno 5: falam que é porque gostam de fazer muita festa
15 Profa: **ah sí, ¿por qué les gusta la fiesta?**
16 Aluno 5: é sim, professora, é só nos gole XXX!

No segmento 6, são problematizadas algumas das respostas dadas pelos alunos. Deste modo, essa sequência interacional produz um fechamento no tópico. Agora as respostas aparecem vinculadas a uma coletividade, tal como podemos evidenciar na linha 4: “é nossa língua”; “porque conheço”; e, na linha 5, “porque a família é ucraniana”. Nesse caso, surgem filiações relacionadas tanto à língua quanto à origem familiar. A professora, como estratégia de manter a língua da atividade, repete as respostas em língua espanhola. No entanto, tal estratégia implícita não é percebida ou acolhida pelos alunos. Na linha 10, a pergunta feita pela professora dá margem para que novos estereótipos, agora em relação à etnia polonesa, sejam verbalizados, tal como na linha 11.

As atividades desenvolvidas em relação à pertença a certos grupos étnicos ou nacionalidades também deixam entrever diferentes estereótipos, sendo negociados, especialmente, a respeito de outros países da América Latina: ora enfatizam questões de ordem social, ora questões de ordem cultural relacionadas à tradição culinária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dessas práticas linguísticas, deparei que a construção da identidade etnolinguística passa por uma abordagem bastante dicotômica. Enquanto as propostas contidas em atividades do material didático encaminham para debates essencialistas desse conceito, os alunos tentam negociar a identidade por propostas mais

amplas. Portanto, desencadeiam-se embates entre o que é ser brasileiro, bugre, ucraniano, polonês, ora acolhendo determinados estereótipos, ora problematizando-os.

Como pontua Maher (2007), o que ocorre em uma sala de aula não são simples justaposição de culturas ou de línguas, mas, as identidades nela presentes estão em constante processo de mudança, influenciando-se continuamente. Assim, ao trazer à tona esses conflitos, que seguramente ocorrem no dia a dia das salas de aulas, e ao analisá-los, trabalhei na perspectiva de elucidar como se configuram as interações em contextos multilíngues, bem como problematizar as práticas linguísticas desses contextos – nos quais o intercultural e o multilíngue são traços do cotidiano.

As práticas analisadas desvelam uma parcela da complexa realidade linguística brasileira no que tange à compreensão e ao estudo dos contextos multilíngues. Observei que, embora essas realidades estejam estabelecidas há bastante tempo, elas permanecem, em sua maioria, invisíveis àqueles setores que se encarregam – ou, pelos menos, deveriam se encarregar – de estudá-las. Assim sendo, o que se depreende, a partir das situações de ensino aqui apresentadas, é que a produção e a formação acadêmica, existentes hoje em dia, não causam impactos suficientes, capazes de ressignificar práticas e estabelecer formas mais harmoniosas para convivência e para o uso das línguas.

É nesse sentido que acredito ser necessária a transformação de certas tendências didáticas que insistem na implantação de um monolinguismo, seja em português, seja nas línguas estrangeiras que se ensinam nas escolas. Essa perspectiva durante anos esteve atrelada às abordagens ditas comunicativas, as quais, ainda hoje, guiam parcela das dinâmicas escolares. Tais perspectivas, fatalmente, acabam sempre por silenciar e ocultar as vozes multilíngues que povoam as sociedades e as salas de aulas.

Essa transformação deve ser direcionada para a criação de outros procedimentos didáticos que, em vez de uma didática monolíngue, aporem os conhecimentos dos alunos no desenvolvimento de saberes multilíngues e multiculturais, e que, portanto, gerem diferentes relações com o seu saber sobre as línguas e sobre as suas identidades.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2003.
- CHARAUDEAU, P. Identidad lingüística, identidad cultural: una relación paradójica. In: BUSTOS, J. J. & IGLESIAS, S. **Identidad sociales e identidades lingüísticas**. Madrid: Editorial Complutense, 2009.
- CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso: (Des)construindo subjetividades**. Campinas/SP: Ed. Da Unicamp; Chapecó, Editora Universitária, 2003.
- DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro/RJ: Companhia de Freud, 2005.
- ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: Freed, B (org). **Foreign language acquisition research**. Washington D.C: Heath and company, 1991.
- _____. Prefacio. In: COX, M.I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs). **Segmentos de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, p. 09 – 17, 2001.
- GIAMPAPA, F. Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities. In: TORONTO. **International Journal of Bilingualism**.VI. 5, Num. 3, 279-315, 2001.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª. Ed. Guanaba Koogan: Rio de Janeiro, 1988.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2006.
- _____. S. Minimal Selves. In. **Identity: The Real Me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.
- LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo/SP, Ed. Perspectiva, 2002.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

REIS, R. R. **Soberania, direitos humanos e migrações internacionais**: Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo/SP, v. 19, p. 149-163, 2004.

REVUZ, J. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

SEYFERTH, G. **Memória Coletiva, identidade e colonização**: representações da diferença cultural no sul do Brasil. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, p. 1-26, 2009.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston Ed., 1980.

SUGIYAMA JUNIOR. E. **Identidades construídas e comercializadas**: Um estudo sobre a construção da identidade do japonês. Dissertação. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, SP. 2009. 131f.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. In.: VERMES, G. & BOUTET, J. **Multilinguismo**. Campinas/SP: Ed. Da Unicamp, 1989.

Convenções usadas para a transcrição dos registros

DESCRIÇÃO	SÍMBOLO
Entonação ascendente	↑
Entonação descendente	↓
Pausa curta	(.)
Pausa média	(..) mais de meio segundo
Alargamento silábico	(:)(:)(::)
Fala simultânea	[texto
Interrupção	Texto -
Intensidade “piano”	° texto °
Intensidade forte	TEXTO

Fala acelerada	>texto<
Enunciados lidos	((texto))
Comentários de quem transcreve	(comentário)
Falas em língua espanhola	negrito
Transcrição fonética aproximada	[texto]
Fragmentos incompreensíveis	XXX
Fragmentos duvidosos	(?texto)
Supressão de linhas	(...)

Cibele Krause LEMKE

Possui graduação em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas (2000); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). É Professora Adjunto B da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Em 2008 e 2009 realizou estágio de doutoramento na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, sob a supervisão da Profa. Dra. Virginia Unamuno. Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos. Também, participa do grupo de pesquisa Língua, História e Literatura Ucraniana, na linha de pesquisa Questões de bilinguismo. É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, na linha de pesquisa "Educação, Cultura e Diversidade". Atualmente é Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - SEHLA/I.