

De falantes à aprendizes: O ensino/aprendizagem da língua Ucraniana como língua de herança

From speakers to learners: the teaching / learning of the Ukraine language as a heritage language

Edina Smaha¹
Cibele Krause-Lemke²

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

Resumo:

Neste artigo, valemo-nos do conceito de Língua de Herança (LH), conforme proposto por Cummins (1983) para referir-nos a qualquer outro idioma de relevância familiar que não seja a língua oficial de um dado território. Embora a definição de LH e o uso do termo tenha sido centrado na língua inglesa e no contexto norte-americano, ele passou a ser utilizado para refletir contextos imigratórios onde o processo de aquisição linguística divide espaço entre a língua minoritária (Língua de Herança) e a língua majoritária (Língua de Acolhimento). Neste trabalho, trataremos do cenário linguístico da cidade de Prudentópolis – PR, onde a língua ucraniana desempenha o papel de Língua de Herança para grande parte da população local. Portanto, o objetivo deste trabalho é, mais especificamente, refletir acerca dos desafios do ensino desta língua no Brasil, e a partir das experiências em sala de aula, descrever adaptações realizadas em atividades do material didático utilizado nas aulas com o intuito de buscar aproximar o aluno à variedade padrão desta língua, no caso a língua ucraniana oficial e, ao mesmo tempo, valorizar e revitalizar a variedade falada na sua comunidade.

Palavras-chave: língua Ucraniana; Língua de Herança (LH); Ensino-aprendizagem.

Abstract:

In this article, we employ the concept of Heritage Language (LH), as proposed by Cummins (1983) to refer to any other language of family relevance that is not the official language of a given territory. Although the definition of LH and the use of the term was centered in the English language and in the North American context, it has also been used to reflect immigration contexts where the process of linguistic acquisition shares space with the minority language (Heritage Language) and the majority language (Host Language). In this paper, we will be discussing the linguistic scenario of the city of Prudentópolis - PR, where the Ukrainian language plays the role of a Heritage Language for many of its inhabitants. Therefore, the objective of this work is, more specifically, to reflect on the challenges of teaching this language in Brazil, and from the experiences in the classroom, to describe adaptations made in activities of the teaching material used in the classes in an attempt to bring the student closer to the standard variety of this language, in this case the official Ukrainian language, while enhancing and revitalizing the variety spoken in the community.

Key words: Ukrainian language; Inheritance Language (LH); Teaching-learning.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO (2016) e graduação em Relações Internacionais - Lvov Ivan Franko State University (2012). Possui experiência na área de Letras com ênfase em Línguas Estrangeiras modernas. E-mail: edinasmaha@yahoo.com.br

² Professora Associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO 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). Em 2008 e 2009 realizou doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, com bolsa do Banco Santander/USP. E-mail: cklemke@irati.unicentro.br.

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

1. Introdução

Estima-se que a comunidade de ucranianos e seus descendentes no Brasil conta hoje com mais de meio milhão de pessoas, com maior concentração na cidade de Prudentópolis, no Paraná, segundo dados do IBGE (2005). Estes imigrantes, que começaram a se instalar em terras brasileiras no final do século XIX, provinham de uma região sócio historicamente complexa. Seu território foi alvo de disputa constante dos países vizinhos e pertenceu a diferentes povos ao longo da história, o que, naturalmente, refletiu na língua. Na época, a língua ucraniana falada na região oeste do que hoje conhecemos como Ucrânia, recebia forte influência das línguas faladas pelos novos ocupantes dessas terras; mais tarde, com o advento da União Soviética, foi refreada pela russa. Enquanto isso, no Brasil, foi entrecruzando-se com a portuguesa. Ao longo de mais de um século, o contato limitado com o país de origem criou uma lacuna entre a língua dos descendentes de ucranianos no Brasil e a língua padrão e suas variedades faladas na Ucrânia atual.

Além disso, neste contexto, muitos dos descendentes, por mais que tenham sido expostos às duas línguas na infância simultânea ou sucessivamente e participem ativamente da vida comunitária hoje, foram perdendo o domínio de sua LH. Diferentemente da língua de acolhimento, no caso o português, a exposição à língua ucraniana se deu (e ainda se dá) de maneira quase que exclusiva dentro do seio familiar e principalmente na área rural do município. Seu status minoritário, a falta de prestígio linguístico, oportunidades limitadas de aprendizagem, a crença da inferioridade desta variedade, somadas à falta de políticas linguísticas oficiais, resultou em atitudes negativas frente a ela e, conseqüentemente, no seu lento silenciamento.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho é refletir, a partir da experiência em sala de aula, acerca dos desafios que se apresentam no ensino desta língua para os descendentes: Afinal, o que é uma Língua de Herança? Qual é a diferença entre um aprendiz de uma LH e o de língua estrangeira? Como ensinar estes alunos que já possuem familiaridade com a língua, competências linguísticas e proficiências variadas? Que materiais poderiam ser, além de adotados, também produzidos pela comunidade de falantes?

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

2. Laços ancestrais: a Língua como Herança

Outras línguas ensinadas no Brasil, que não seja a portuguesa, são geralmente referidas como estrangeiras. Algumas delas, entretanto, não são tão “estrangeiras” assim para inúmeros brasileiros, pois foram transmitidas e “herdadas” em nosso solo e, por isso, o uso do termo “Língua de Herança” nos parece mais apropriado quando nos referimos a elas.

Como nos elucida Cummins (2005, p.1), o termo “Língua de Herança” (LH) foi utilizado pela primeira vez no Canadá em 1977, com o surgimento dos Programas voltadas ao ensino em Ontário. No entanto, os estudos sobre o tema ganharam mais relevância após a I Conferência sobre Línguas de Herança nos Estados Unidos, organizada pela Universidade da Califórnia, em 1999.

Joshua Fishman (2001) identifica três categorias de LH no contexto Norte Americano, que também podem ser apropriadas para descrever o cenário linguístico brasileiro, dada a proximidade do desenvolvimento histórico entre os dois países no que concerne a presença indígena, os processos coloniais e migratórios.

1. *Indigenous heritage languages*. Trata-se das línguas de herança indígena, ou seja, dos povos nativos do território americano, como: Navajo, Cree, Cherokee, Dakota, entre outros.

2. *Colonial heritage languages*. São as línguas de herança colonial, ou seja, aquelas que se estabeleceram no território americano antes mesmo de os Estados Unidos se instituírem como um país. Nesta categoria se encontram, por exemplo: O Holandês, Sueco, Finlandês, Alemão, Espanhol, entre outras línguas trazidas pelos colonizadores pioneiros, as quais ainda resistem devido à entrada contínua de novos imigrantes.

3. *Immigrant heritage language*. Refere-se às línguas de herança de imigrantes mais recentes, dos que chegaram aos Estados Unidos no período pós independência. O espanhol, por exemplo, que acabou ganhando espaço e grande importância no país, é considerado um idioma de herança colonial e imigratória.

Portanto, de acordo com o autor, no contexto Norte Americano, o termo LH refere-se a qualquer idioma de relevância familiar que não seja o inglês. Embora a definição

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

original esteja centrada na língua inglesa, ela alude a qualquer outra língua dominante, como o português, no caso do Brasil. Seguindo a classificação de Fishman (2001), a língua ucraniana no Brasil poderia ser classificada como uma Língua de herança imigratória.

Nesta tendência mais recente de designar um falante bilíngue que adquire as suas línguas num contexto de migração de Falante de Língua de Herança Valdes (2001), também ilustrando o quadro americano, o define como “someone who has been “raised in a home where a non-English language is spoken” and “who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language” (p. 38).³ O que se destaca é a conexão histórica e pessoal com o idioma e não a proficiência dos falantes, como observa a autora. Flores (2014) completa afirmando que os falantes de LH são “emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola)”, e portanto, o que caracteriza o falante de LH é esta “exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas” (p. 19).

Mais além do contexto linguístico, o termo herança, “do latim *haerentia*, significa o conjunto dos bens, dos direitos e das obrigações que, à morte de uma pessoa, são transmitidos aos respectivos herdeiros ou legatários, isto é, pela via da sucessão. Herança é, portanto, o direito de herdar (receber algo de uma situação anterior).”⁴ Assim, “Língua de Herança”, como o próprio nome deixa transparecer, refere-se à língua que o sujeito recebe de sua família justamente como uma herança imaterial, um patrimônio tão importante quanto uma herança material, como a escritura de uma casa, ou de um terreno, por exemplo “remete à ideia de que alguém recebe de gerações passadas algo precioso, do qual deve tomar posse como uma continuidade familiar e como uma necessidade de delimitação identitária” (LIMA-HERNANDES, 2016, p. 98).

Por outro lado, a decisão de manter, de transferir seu legado linguístico para as gerações futuras depende muito das atitudes dos herdeiros frente a ela. Para Flores (2014, p. 24), “falar de LH e da relação individual e coletiva com essa língua implica

³ Alguém que foi criado em uma casa onde uma língua que não seja a inglesa é falada “e” que fala ou apenas entende a língua de herança, e que é até certo ponto bilíngue em inglês e na língua de herança. (Tradução nossa).

⁴ Disponível em: <https://conceito.de/heranca>

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

sempre reconhecer dois aspectos: i) o seu estatuto na sociedade, num sentido alargado, e na escola, em particular; ii) as imagens/ representações sociais acerca dessa língua”, já que eles influenciam nos esforços dos potenciais utilizadores pela sua manutenção.

No tocante à língua ucraniana, essas atitudes nem sempre foram positivas, justamente por conta das crenças da inferioridade da variedade da língua ucraniana falada no Brasil, mas também, e principalmente, por conta da ausência de políticas linguísticas governamentais para sua proteção, promoção e revitalização. Como aponta Smaha (2018) o ingresso na escola para muitas crianças prudentopolitanas representa a quebra do círculo de convivência limitada ao seio familiar e, conseqüentemente, a quebra do vínculo com a língua materna. Na escola, concomitantemente, elas passam a perceber que sua língua se encontra em posição subalterna e desprivilegiada e passam a ter vergonha de utilizá-la.

3. A língua de herança como objeto de aprendizagem

3.1. O ensino marginalizado

Os desafios que se apresentam no ensino de línguas no Brasil são inúmeros. Quando se relacionam ao tema das línguas de herança, eles se tornam ainda maiores. Trata-se, pois, de línguas minoritárias, minorizadas, desvalorizadas, e, portanto, longe de serem prioridade para o sistema educacional do nosso país. Aparentemente, estes impasses extrapolam as fronteiras brasileiras. Peyton *et al* (2001), ao tratar do ensino de línguas de herança nos Estados Unidos, descreve o seguinte cenário:

Much of heritage language education takes place in community-based schools; some are operated independently of local schools, others in collaboration with them. Heritage language education in these contexts is often carried out as an extracurricular activity, after school, on weekends, and during school breaks. The challenges begin with a lack of public awareness about heritage language education and the need for it. Once in place, programs face a host of ongoing issues and challenges: a lack of funding, little or no articulation with other educational institutions, a shortage of trained staff, and a lack of appropriate instructional and assessment materials and processes. (PEYTON *et al* 2001, p. 19)⁵

⁵ Grande parte da educação de línguas de herança ocorre em escolas comunitárias; algumas são operadas independentemente das escolas locais, outras em colaboração com elas. A educação em línguas de herança nesses contextos é frequentemente realizada como uma atividade extracurricular, depois da

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

No caso de Prudentópolis, por exemplo, os obstáculos enfrentados pelos imigrantes pioneiros no que concerne à manutenção do seu legado linguístico e cultural foram e continuam sendo inúmeros. Porém, com auxílio governamental limitado e a carência de escolas públicas, lograram transmiti-lo para as gerações seguintes através de iniciativas próprias e do amparo das instituições religiosas.

Desde os primeiros anos, isto é, a partir de 1897, em todos os núcleos de colonização, os sacerdotes-missionários, auxiliados pelas religiosas vindas com eles da Europa, abriram escolas, instalando-as precariamente em modestos barracões. Sentiram os colonos a necessidade de que fosse ministrado a seus filhos o preparo intelectual indispensável e mínimo. Compreendiam que a função básica da escola é a de transmitir o acervo cultural do seu povo e ao mesmo tempo fornecer às novas gerações os meios de adaptação à vida em meio estrangeiro (WOUK, 1981, p. 46).

Ao longo do século XX, diversas leis embasadas no ideário nacionalista restringiram o ensino de línguas que não o português ou as modernas/clássicas reconhecidas pelo estado, fato que afetou não só o ensino da língua ucraniana, mas também outras línguas de imigração presentes em território brasileiro. Entre essas leis, está o “Código de Ensino de 1917”, que tornava obrigatório o ensino da língua portuguesa em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, fossem elas nacionais ou estrangeiras. (MAROCHI 2006, *apud* KOVALSKI, 2015, p. 120) e a extinção das escolas estrangeiras em 1938, através da “Lei da Nacionalização”, cujo objetivo era “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e incutir nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade” (SEYFERTH, 1982, *apud* RENK, 2008, p.08). A partir do Estado Novo, como relata Boruszenko (1995), com a proibição do uso das línguas de imigração, as escolas de imigrantes encontravam maneiras de resistir principalmente por conta do isolamento da maioria das comunidades, onde a vigilância não se fazia tão presente. Neste sentido, podemos considerar a existência de políticas linguísticas implícitas que, nesse caso, possibilitaram a continuidade do uso e do ensino da LH.

escola, nos fins de semana e durante as férias escolares. Os desafios começam com a falta de consciência pública sobre a educação de línguas tradicionais e a necessidade dela. Uma vez implementados, os programas enfrentam uma série de problemas e desafios contínuos: falta de financiamento, pouca ou nenhuma articulação com outras instituições educacionais, falta de profissionais treinados e falta de materiais e processos instrucionais e de avaliação adequados. (Tradução nossa).

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

Deste modo, a falta de representatividade política ao longo da história dos imigrantes ucranianos no Brasil os levou a buscar refúgio na igreja, que se tornou uma liderança não só religiosa como educacional e cultural. Tanto é, que atualmente, grande parte das iniciativas para o ensino da língua continua a cargo destas instituições. A oferta da disciplina de língua ucraniana nos colégios estaduais na modalidade CELEM em Prudentópolis, por exemplo, está intimamente ligada à presença dos religiosos ucranianos nos estabelecimentos escolares, como aponta Resende da Costa (2015). Além do ensino, os padres, freiras e catequistas estão à frente de inúmeras de atividades culturais que acontecem no município. Por conta disso, neste cenário, ser ucraniano significa “participar das práticas religiosas da igreja católica do rito ucraniano e dispor da língua ucraniana no repertório linguístico e fazer uso dela. Essa identidade é constituída por uma ideologia que intersecciona língua e religião e associa a língua ucraniana a um grupo étnico-linguístico e religioso.” (SEMECHEM et al., 2017, p. 431).

3.2. Falante *Versus* Aprendiz

Como vimos, o ensino de LH geralmente se dá às margens do regular e as oportunidades de aprendizagem e ampliação das competências comunicativas de seus falantes/aprendizes se tornam limitadas. Além das escassas oportunidades para a aprendizagem formal da língua ucraniana é também limitado o material didático voltado para este fim (sejam os materiais em algum momento produzidos ou materiais elaborados por editoras internacionais), bem como o treinamento dos profissionais que se comprometem com o desenvolvimento das LHs. Esta tarefa se torna ainda mais desafiadora se voltarmos nosso olhar ao perfil destes aprendizes, que possuem uma variedade de habilidades linguísticas já desenvolvidas, familiaridade com o idioma e níveis de envolvimento e exposição cultural distintas.

Como destacamos anteriormente, Valdés (2001) utiliza-se de elementos familiares e linguísticos para definir o falante de LH como “someone who has been raised in a home where a non-English language is spoken” and “who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

language" (p. 38)⁶. Por outro lado, o termo aprendiz de LH, segundo Carrera e Chik (2018, p. 27) "refers to a student who has a familial, and thus personal and cultural, connection to the target language, but does not necessarily speak or understand it".⁷ Ou seja, mesmo que o aprendiz possua conexões pessoais com o idioma, não significa que ele fale ou entenda a dada língua. Por outro lado, essa base cultural serve como grande aliada no seu processo de aprendizagem.

Immigrant children, for instance, may grow up in a family in which they hear their parents speak a language. They can understand this language, and respond adequately to utterances made in it, but they never learn to speak it. This does not mean that this language does not belong to the children's repertoire: it does belong to it, be it only in a minimal and receptive form (FLORES, 2014, p.22 apud BLOMMAERT, 2010, p.106).⁸

Fernandez (2019), ao citar diversas pesquisas que comparam aprendizes de LH, com os de Línguas estrangeiras (L2) mostra que a experiência de aprendizagem precoce e naturalista dá aos alunos de HL certa vantagem linguística sobre os de L2, principalmente no que se refere à percepção fonológica, aquisição de vocabulário e exposição à língua. Por outro lado, assim como para os alunos de L2, as lacunas no seu léxico são frequentemente compensadas com empréstimos e extensões semânticas da língua dominante. Ademais, sem entrar nas questões polêmicas que envolvem as vertentes que fundam o ensino comunicativo de línguas, destacando as competências linguísticas por meio de habilidades orais e escritas, no caso da língua ucraniana, para aqueles que já tem um conhecimento prévio da língua, ler e escrever tendem a ser práticas linguísticas menos desenvolvidas, ainda que haja a edição de jornais locais, por exemplo, escritos na LH. O oposto é verdadeiro para alunos L2, que foram expostos à variedade padrão desde o início da instrução, não possuem tantas oportunidades de falar

⁶ Alguém que foi criado em uma casa onde uma língua que não seja a inglesa é falada "e" que fala ou apenas entende a língua de herança, e que é até certo ponto bilíngue em inglês e na língua de herança. (Tradução nossa).

⁷ Refere-se a um aluno que possui uma conexão familiar e, portanto, pessoal e cultural com o idioma de herança, mas não necessariamente o fala ou compreende". (Tradução nossa).

⁸ Filhos imigrantes, por exemplo, podem crescer em uma família em que ouvem seus pais falarem uma língua. Eles podem entender essa língua e responder adequadamente às declarações feitas nela, mas nunca aprendem a falar. Isso não quer dizer que essa língua não pertença ao repertório das crianças: ela lhes pertence, mesmo que seja apenas de forma mínima e receptiva. (Tradução nossa).

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

a língua e tendem a ter um desempenho melhor em tarefas escritas do que orais. Parodi (2008) mostra que, ao contrário do que fazem os aprendizes de L2, os de LH usam a própria língua para acessar a gramática, e podem recorrer ao conhecimento linguístico que já possuem para chegar a conclusões sobre seu uso. Na maioria dos casos, “many have developed a level of language proficiency and depth of cultural understanding that would be difficult to replicate in even the most advanced second language learner” (P. 54).

⁹ No caso de Prudentópolis, a maioria destes indivíduos já foram falantes de língua ucraniana na infância, perderam o vínculo linguístico e hoje se encontram na condição de aprendizes, com um vasto repertório linguístico internalizado, estagnado e adormecido, em busca deste resgate. Outros, são falantes/aprendizes que possuem um conhecimento limitado do idioma e, como aponta Valdez (2001), geralmente se desenvolvem bem na comunicação informal oral, mas não possuem a habilidade linguística expandida em outras esferas sociais e habilidades comunicativas, como leitura, escrita e comunicação oral formal. Em outras palavras, são falantes da variedade coloquial e não privilegiada da sua LH.

Neste processo, é fundamental que o profissional que trabalha com essas línguas possua conhecimento sociolinguístico amplo e que entenda conceitos como “variação linguística” ou “registros”, entre muitos outros, e tenha em mente que falar “certo” ou “errado” são conceitos obsoletos. Há que se levar em consideração o que os aprendizes já trazem no seu repertório linguístico e mais ainda a variedade que trazem para a sala de aula, especialmente quando se trata de uma variedade de menor prestígio, como sugere Villa (1997).

Neste sentido, a meta da instrução em línguas de herança, defende Valdés (1981), deve ser o bidialetalismo, ou seja, a aquisição da variedade padrão ao mesmo tempo em que se mantém a familiar. Para a autora, o falante de língua de herança é um indivíduo bilíngue e não dois monolíngues em um. Portanto, sob a perspectiva do bidialetalismo, é possível mostrar que ambos os dialetos – tanto o padrão quanto o utilizado pelos falantes de herança—são válidos e aceitáveis, embora sejam utilizados em contextos distintos.

⁹ “Muitos desenvolveram um nível de proficiência linguística e profundidade de compreensão cultural que até mesmo para um aluno mais avançado de segunda língua seria difícil replicar” (Tradução nossa).

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

Sendo assim, a tomada de decisões acerca de como ensinar estas variedades e a escolha e o desenvolvimento do material didático que capitalize as conexões pessoais do aluno com a sua herança linguística e ao mesmo tempo aprimore sua proficiência são de suma importância.

4. Relatos de experiência no ensino da língua Ucraniana: Um diálogo Intra/Intercultural

4.1 A turma e o material didático

O curso de Língua e Cultura Ucraniana I foi oferecido pelo Centro de Línguas da UNICENTRO - Campus Irati no primeiro semestre de 2018.

Em uma conversa inicial, os alunos foram questionados acerca de suas expectativas para o curso, intitulado “Língua e cultura ucraniana I”. Diante das respostas, foi possível constatar que, sabendo que a professora viveu por vários anos na Ucrânia, esperavam aprender acerca do país de onde descendem e, especialmente acerca das diferenças culturais e linguísticas existentes entre os ucranianos no Brasil e os ucranianos na Ucrânia. Além disso, os alunos também ansiavam pela possibilidade de corrigir as formas “erradas” em que se comunicavam, já que, de acordo com eles, sua variedade se distanciava muito da língua ucraniana padrão: “*Falamos tudo errado*”; “*Falamos tudo misturado*”; “*Nem sei se o que falamos pode ser considerado ucraniano*” (...).

Tendo em mente a perspectiva do bidialetalismo sugerida por Valdés (2001), o objetivo do curso, portanto, não era apenas o ensino da “língua ucraniana padrão” da “língua ucraniana falada na Ucrânia”, da “língua ucraniana moderna”, mas também o compartilhamento e a ampliação do conhecimento da variante falada no Brasil, desta que é, de fato, a LH destes alunos. Nesta perspectiva, as aulas poderiam servir como uma oportunidade de despertar a sua consciência linguística¹⁰, ou seja, abrir caminhos de acesso ao conhecimento que os alunos possuem sobre seu próprio conhecimento da língua, fazê-los refletir acerca das opiniões, julgamentos e valores à ela atribuídos e a

¹⁰ Segundo Duarte (2008, p. 17), a consciência linguística é um “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”.

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

valorizá-la, já que se trata de uma variedade única, e não errônea, como eles acreditavam ser.

Diante das opções de material didático, elegemos o livro *KROK-1* (Passo-1) nível básico, de autoria de Olesya Palinska e Oksana Turkevich do Instituto Internacional de Educação, Cultura e Relações com a Diáspora (Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (MIOK))¹¹, publicado em 2014 pela editora Lviv Polytechnic Publishing House (2a edição), sendo essa escolha guiada pela proposta do material.

De acordo com a sua descrição, o livro foi desenvolvido em conformidade com as recomendações do Conselho da Europa para o ensino de idiomas e conta com:

1) Um manual (livro do aluno) que contém textos e diálogos com tópicos variados, instruções gramaticais, exercícios para consolidar habilidades lexicais e gramaticais, tarefas de comunicação em grupo e tarefas de casa.

2) Um guia metódico (livro do professor), que descreve os princípios gerais do livro, bem como dicas metodológicas;

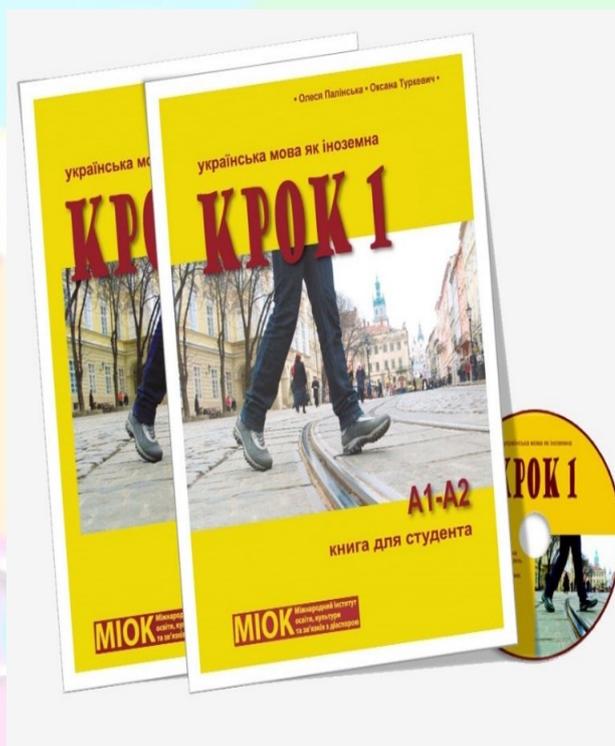
2) Um CD com arquivos de áudio (gravações com vocabulário, textos, diálogos, músicas), bem como versões eletrônicas do manual do professor, mini vocabulário para as aulas, guia de gramática em PDF e um conjunto de cartões de exercícios para fixação do vocabulário e gramática.

Imagem 1. Livro didático *KROK-1*, utilizado nas aulas de língua ucraniana

¹¹ <http://miok.lviv.ua/>



SMAHA, E; LEMKE, C. K.



ЗМІСТ

Що Ви знайдете у «КРОК-1»	5		
Як працювати з «КРОК-1»	6	6	Місто
Практичні поради	7		Освіта 44
Контролюйте свої знання!	8		Транспорт 46
			На вокзалі 49
			Пошта, телефон 52
			Наше місто 54
1 Абв Абетка	9		
2  Знайомство		7	Житло
Як справи?	12		Наш будинок 56
Звідки ти?	14		Готель 58
3  Хто ти?		8	Відпочинок
Наша родина	16		Поїздка до бабусі 60
Професії	19		На річці 62
Хобі	21		Міста України 64
			Подорожі 66
			На митниці 68
4  Їжа		9	Здоров'я
Овочі, фрукти	24		Я і мій день 70
Страви і напої	26		Як Ваше здоров'я? 62
Ти вмєш готувати!	29		Спорт 74
Де можна поїсти?	32		
5  Як купувати?		10	Свята
Продуктовий магазин	35		Свята в Україні 76
Як купувати на ринку?	38		День народження 78
В універмазі.	40		День Незалежності 80
Одяг і мода	40		
У крамниці сувенірів	42		
			Контрольні завдання 82
			Граматика 88

Fonte da imagem: http://krok.miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/07/140249_student_zmist1.pdf

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

O objetivo principal do material, segundo as autoras, é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. O *KROK-1* visa garantir o domínio correto, simples e eficaz do idioma ucraniano como língua estrangeira nos cursos de idioma ucraniano – intensivo e regular. As situações e diálogos refletem a língua ucraniana moderna, estimulam a aprendizagem de suas normas e desenvolvem habilidades de comunicação. Articula o trabalho em equipe com elementos de autoestudo. Os alunos interagem entre si durante o curso, permitindo que compartilhem experiências, pensamentos e informações. O guia é ilustrado com fotografias e desenhos originais, que não apenas facilitam o aprendizado do idioma, mas também causam um impacto psicoemocional positivo nos leitores. O *KROK-1* é o primeiro manual desse tipo na Ucrânia que está em conformidade com as Diretrizes Pan-Européias de Ensino de Idiomas e que foi implementado em alto nível profissional, tanto em conteúdo quanto em impressão. A primeira edição do guia, publicada em 2011 com o apoio da Fundação de Caridade *Foundation Vidrodgenia* (fundada por Bogdan Gavrilishyn), foi testada com sucesso em vários centros de pesquisa ucranianos, incluindo universidades na Ucrânia, Alemanha, Polônia, Canadá e Reino Unido.

Um detalhe interessante deste material são seus personagens: os Simonenko, uma família tradicional ucraniana, que reside na cidade de Lviv, e seu amigo visitante Denis - um estudante canadense. Ao longo das lições a família Simonenko ajuda o visitante a aprender o idioma e se familiarizar com a cidade e com o estilo de vida na Ucrânia. Entretanto, como podem observar na descrição, este livro, assim como outros materiais aos quais tivemos acesso, foi preparado para o ensino da língua ucraniana como língua estrangeira, e, sendo assim, foi utilizado apenas como material de apoio durante as aulas.

Destacamos que a produção de material voltada para o contexto ucraniano-brasileiro é praticamente inexistente. Portanto, as lições apresentadas no livro foram adaptadas para a realidade dos alunos e serviram como base para o desenvolvimento dos planos de aula e das atividades de complemento. Em outras palavras, o desenvolvimento dos planos de aula convergia para a construção de uma ponte simbólica destinada a estabelecer uma ligação entre os dois países, para a aprendizagem e maior apreciação das diferentes formas de *ucraniedade* possíveis.



SMAHA, E; LEMKE, C. K.

4.2 Um exemplo de adaptação

Apresentamos aqui um exemplo de como as atividades propostas no livro *KROK-1* foram adotadas, adaptadas e desenvolvidas nas aulas e de como serviram para a construção de ponte entre estes dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes, iniciando pela descrição da proposta do livro e em seguida as atividades complementares.

O tema do capítulo quatro é: ALIMENTOS – frutas e verduras. A atividade inicia com a leitura de um texto, que introduz o assunto da lição. O livro apresenta diversas imagens de frutas e verduras e uma tabela de cores. O foco gramatical são os adjetivos. A proposta do livro é que os alunos ouçam o diálogo, façam a leitura e pratiquem o diálogo descrevendo as frutas e suas cores. Na atividade seguinte os alunos devem classificar os substantivos juntamente com os adjetivos em masculino, feminino, neutro e plural. O foco da aula também está nos verbos lavar e gostar. A lição segue com a apresentação de alimentos e bebidas. Outros adjetivos são apresentados e os exercícios se repetem. O foco da aula são os verbos comer, beber e cozinhar. Em seguida, os alunos devem classificar as imagens em comidas, produtos e sobremesas. O livro traz uma lista de bebidas alcoólicas e não alcoólicas temperos e aperitivos. A próxima lição começa com a pergunta: “Você sabe cozinhar? Introduz vocabulário referente a louças e talheres. O que se come para o café, almoço e jantar. Logo após, há um texto sobre *varenyky* - sua receita e o modo de preparo. A próxima lição inicia com a pergunta “Onde se pode comer?” são apresentados diferentes lugares, como: cafés, restaurantes, padarias, entre outros. O foco da aula é o plural dos substantivos. Apresenta-se um menu e diversas expressões relacionadas ao tema. “Como comprar?” - é a pergunta da lição seguinte. O foco gramatical é o caso locativo, seguido da prática dos números e do plural com a pergunta “quanto custa”?

Imagem 2. Atividade proposta pelo livro *KROK1*

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

4 **ЇЖА**

Урок 7. Овочі, фрукти

1 7.02

- Які фрукти ти любиш, Дене? Я люблю різні фрукти: рожеві яблука, жовті груші, червоні полуниці, синій виноград, оранжеві апельсини... Вони такі гарні! А ще вони дуже смачні. Я дуже люблю їсти овочі та фрукти.

2

Гра. Ведучий показує різні предмети і говорить: «Це червоне. Це синє...». Іноді називає правильно, іноді ні. Учасники мають підняти руку, коли називає правильно. Виграє той, хто набере найбільше балів.

Овочі

картопля помідор капуста
цибуля часник буряк салат
морква кукурудза

Фрукти

груша яблуко вишня полуниця
лимон виноград апельсин

Fonte da imagem: http://krok.miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/07/140249_student_zmist1.pdf

Iniciamos a aula de acordo com a proposta do livro didático, fazendo a leitura do texto introdutório e trabalhando com vocabulário relacionado às frutas e verduras e com as cores, como uma introdução aos adjetivos. Identificamos as diferenças lexicais e fonéticas entre as duas variedades, por exemplo: O equivalente para as palavras картопля (kartoplya) – batata, помідор (pomidor) - tomate, лимон (lymon) – limão, апельсин (apel'syn) – laranja – no ucraniano brasileiro são бараболя (barabolia), томат (tomat) e цитрина (tzytryna), помаранче (pomaranche), respectivamente. Outras palavras se diferem na pronúncia e na ortografia, por exemplo: буряк (buriak)- beterraba, кукурудза (kukurudza) - milho, салат (salat) - alface, квасоля (kvasolya) – feijão – no ucraniano brasileiro ficam бурак (burak), кукуруза (kukuruza), шалата (shalata) e фасоля (fasolya), respectivamente. Em seguida trabalhamos com os adjetivos na descrição das frutas e verduras e identificamos várias diferenças lexicais, fonéticas e ortográficas.

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

Seguimos com a classificação dos substantivos e adjetivos e com a discussão acerca de suas frutas e verduras mais ou menos favoritas. Na aula anterior, cujo foco eram as profissões (caso nominativo) e locais de trabalho (caso locativo) os alunos já haviam se familiarizado com a dinâmica de um supermercado ucraniano através de um vídeo sobre o dia-a-dia de um operador de caixa, que relatava problemas de estresse por conta das filas que se formavam porque os clientes esqueciam de pesar as frutas e as verduras. Nesta aula, no entanto, ao término da lição os alunos criaram uma lista de compras com suas frutas e verduras prediletas. Com a intenção de aproximá-los à realidade ucraniana e também desafiá-los a navegarem em websites ucranianos, a proposta da atividade seguinte foi fazer uma pesquisa de preços em websites de supermercados ucranianos, tais como *Rukavychka, Sil'po, Vopak, Ashan*, entre outros.

Na aula seguinte, iniciamos com a revisão dos números e a introdução da moeda ucraniana *Hryvnia*. Identificamos as figuras públicas e heróis nacionais que aparecem nas notas e nas moedas e discutimos como a influência destas figuras se refletia no imaginário social da nossa comunidade, e até mesmo na paisagem (como, por exemplo, os monumentos ao poeta Taras Shevchenko). Em seguida, praticamos os números com a pergunta “Quanto custa?” comparamos os preços dos produtos pesquisados com os praticados nos supermercados brasileiros. Trabalhamos com a câmbio de *Hrevnias* para Reais – pesquisamos o salário mínimo e avaliamos o poder de compra dos ucranianos. Por fim, assistimos a um vídeo que mostrava a dinâmica comercial de um Bazar (feiras ao ar livre muito populares na Ucrânia), trabalhamos a compreensão do vídeo e *role plays* entre clientes e vendedores.

As aulas que seguiram continuaram com a mesma estratégia de aproximação das duas realidades.

Continuamos trabalhando com a temática dos alimentos e da culinária. Construímos outras pontes com a Ucrânia, com a inserção de atividades como:

- Descrição do que tipicamente se consome no café, almoço e jantar. A descrição de suas próprias refeições e a identificação das influências da culinária ucraniana.
- Visita aos websites de restaurantes típicos na Ucrânia e pesquisa sobre os restaurantes ucranianos e locais que servem comida ucraniana no Brasil.



SMAHA, E; LEMKE, C. K.

- A receita de Borsch da minha mãe/vó– na qual os alunos entrevistaram as mães/avós – criaram uma apresentação com os ingredientes e o modo de preparo do Borsch. Em seguida assistiram ao vídeo em ucraniano – COMO PREPARAR BORSCH – e discutiram a variedade das receitas.
- As discussões acerca das adaptações da culinária ucraniana no Brasil, por exemplo: o Borsch branco, Varenyky de feijão, Holubti de arroz de feijão, Paska salgada, Kutia com coco, leite condensado, entre outros.
- Entrevistas com falantes da variedade brasileira para a coleta de vocabulário relacionado aos utensílios de cozinha.

A adaptação deste bloco de lições levou em conta o nível de proficiência cultural e linguística dos alunos, que eram todos descendentes de ucranianos e que já possuíam contato e familiaridade com a língua, ou seja, eram bilíngues em certo grau. Embora diferenças de pronúncia, vocabulário e gramática ocorram entre as duas variedades, os alunos eram capazes de gerenciar suas habilidades de compreensão de grande parte do conteúdo, entretanto, embora *KROK-1* seja um livro para iniciantes, sentiam dificuldade na execução de atividades que envolviam o uso mais formal do idioma, justamente por conhecerem apenas a variedade coloquial da língua, de um dialeto que se distancia bastante da língua ucraniana atual.

As estratégias de ensino utilizadas visavam em sala de aula visavam:

- Evidenciar as diferenças entre a língua falada na Ucrânia e a falada aqui no Brasil;
- Evidenciar as diferenças na pronúncia;
- Identificar “neologismos” criados a partir do contato com o português e refletir acerca das adaptações que a língua ucraniana sofreu em seu novo meio;
- Aprender expressões novas e resgatar expressões tipicamente ucraniano-brasileiras;
- Desmistificar crenças negativas que se formaram em relação a variedade falada no Brasil.

O foco das aulas, portanto, era explorar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, reforçar o que eles já sabiam, auxiliar na compreensão do novo para que os eles pudessem revitalizar o conhecimento da língua ucraniano-brasileira, dispor destes repertórios no dia a dia, no seio familiar ou na comunidade, e, ao mesmo tempo, adquirir

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

habilidade acerca da variedade padrão e aproximar-se do país de origem dos seus antepassados.

Palavras Finais

A língua ucraniana, como já mencionamos, faz parte do dia-a-dia de Prudentópolis, pois trata-se de um município onde se concentra o maior número de descendentes de ucranianos no Brasil. Estima-se que 70% da população prudentopolitana seja composta por descendentes de ucranianos.

Já se passaram mais de cem anos desde que os primeiros imigrantes chegaram a este local e uma das grandes preocupações deste povo, como destaca Borushenko (1995), era a manutenção do seu legado linguístico e cultural. Apesar das adversidades, o objetivo foi alcançado graças ao auxílio e apoio das instituições religiosas. Mas com o passar do tempo, o estímulo recebido fora de casa passou a ser cada vez mais reduzido e o bilinguismo familiar já não se faz suficiente para dar sequência ao uso da língua em outros contextos sociais que não o estritamente familiar ou religioso.

À primeira vista, o ensino de uma língua a alguém que já possui um conhecimento relativo pode parecer uma tarefa fácil, entretanto, já no primeiro contato com este cenário a complexidade transparece e ela é devida a diversidade de níveis de proficiência difíceis de avaliar, de experiências relacionadas a ela, de atitudes frente a ela e do grau de contato com a mesma. Seria um processo de desaprender para aprender de novo uma língua estranhamente familiar.

Portanto, o curso de Língua Ucraniana 1, oferecido pelo Centro de Línguas da UNICENTRO¹², foi um cenário propício para a observação deste fenômeno e para a constatação de que os falantes e aprendizes de LH se diferem dos aprendizes de L2, por conta, principalmente, da bagagem cultural/extralinguística que trazem para a sala de aula. Além disso, esta experiência provocou reflexões acerca da carência de informação sobre a importância da preservação de Línguas de Heranças tão valiosas, como é o caso da ucraniana; da carência de oportunidades de aperfeiçoamento de práticas docentes; da

¹² Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro - PR). Tem como uma de suas principais diretrizes desenvolver um trabalho articulando universidade e comunidade. Entre suas ações, sedia o Núcleo de Estudos Eslovos (NEES), o qual promove uma série de trabalhos na perspectiva dos estudos eslovos.

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

urgente necessidade de produção de material didático; da ampliação e compartilhamento de práticas bem sucedidas voltado à realidade da comunidade ucrâino-brasileira e de ações que visem o fortalecimento e a revitalização deste patrimônio linguístico brasileiro.

Em vista disso, as estratégias utilizadas nas aulas foram uma tentativa de negociação, de ensino da língua padrão e, ao mesmo tempo, de integração e valorização dos repertórios linguísticos tão heterogêneos e plurais destes alunos, resultado do contexto sócio-histórico marcado pela diversidade cultural e linguística em que vivem. Para os alunos, foi a oportunidade de experimentarem o estudo de uma língua muito articulado ao seu conhecimento prévio, experiências e vivências extraclasse, em um processo calcado na interculturalidade.

INICIAÇÃO & FORMAÇÃO
DOCENTE

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

Referências:

BORUSZENKO, O. **Boletim informativo da Casa Romário Martins**. 2. ed. Fundação Cultural de Curitiba, Curitiba, 1995

COMPTON C. **Heritage Language Communities and Schools. Challenges and recommendations. Heritage Language Education in the United States Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, IL, 2001. 145- 166

CUMMINS, J. **Heritage language education: A literature review**. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983.

DUARTE, I. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP**. Lisboa: DGIDC-ME. 2008.

FERNÁNDEZ D. A. **Exploring interaction between heritage and second language learners in the Spanish language classroom: Opportunities for collaborative dialogue and learning**. In N. Storch & W., 2020

FISHMAN, J. **300- plus year of Heritage Language Education in the United States. Heritage Languages in America: IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics**, 2001. 81-98

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. **O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso descendentes na Alemanha**. Revista Domínios de Linguagem, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.

LIMA-HERNANDES, C. **Sociolinguística e línguas de herança**. In.: MOLLICA, M. C. e FERRAREZI JUNIOR, C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**. São Paulo: Contexto, 2016

PARODI, C. **Stigmatized Spanish inside the Classroom and out: A Model of Language Teaching to Heritage Speakers. Heritage Language Education: A New Field Emerging**. Orgs. D. M. Brinton, O. Kagan e S. Bauckus. New York & London: Routledge, 2008. 199-214.

PEYTON et al. **Charting a New Course: Heritage Language Education in the United States Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, IL, 2001

KOVALSKI, R. A. **Desenvolvimento territorial sustentável com identidade cultural no estado do Paraná: possibilidades e bloqueios: estudo de caso no município de Palmeira, na região de Santa Bárbara** - PR. 2015. 270f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

RENK, V. **Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no Governo Vargas**. In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Champagnat/ Fundação Araucária, 2008. v. 1. – PUCPR/UFPR

SMAHA, E; LEMKE, C. K.

RESENDE DA COSTA, Lourenço. **A Língua Ucraniana Nos Colégios Estaduais em Prudentópolis- PR. II Congresso Internacional de História.** UEPG, 2015

SEMECHECHEM J. A.; et al. **A língua ucraniana como símbolo de pertencimento e de identidade de ucraniedade em uma comunidade no sul do Brasil.** Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 416-434, 2017

SMAHA, E. **Crenças e atitudes de jovens descendentes de ucranianos em relação à língua ucraniana e sua manutenção em Prudentópolis, Paraná.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

VALDÉS, G. **Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States. Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.** Orgs. G. Valdés, A. Lozano e R. García-Moya. New York: Teachers College Press, 1981. 3-20

VALDÉS, G. **Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.** Orgs. J. Peyton, D. Ranard e S. McGinnis. McHenry, IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics, 2001. 37-77

VILLA, D. **Theory, design, and content for a “grammar” class for native speakers of Spanish.** Em M.C. Colombi & F. Alarcón (Orgs.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 93-102). Boston: Houghton Mifflin, 1997

WOUK, M. **Estudo Etnográfico-linguístico da comunidade ucraina de Dorizon.** Curitiba: Projeto, 1981

ПАЛІНСЬКА, О. & ТУРКЕВИЧ О. **КРОК-1 (українська мова як іноземна).** Видавництво Львівської політехніки (2-е видання), 2014

Como citar este artigo (ABNT)

SMAHA, E; LEMKE, C. K. **De falantes à aprendizes: O ensino/aprendizagem da língua Ucraniana como língua de herança.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SMAHA, E; LEMKE, C. K. 2020. **De falantes à aprendizes: O ensino/aprendizagem da língua Ucraniana como língua de herança.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

