

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

TAÍS REGINA GÜTHS

**OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO MUNICÍPIO DE
ITAIÓPOLIS/SC: ENTRE O *IN VIVO* E O *IN VITRO***

PONTA GROSSA

2015

TAÍS REGINA GÜTHS

**OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO MUNICÍPIO DE
ITAIÓPOLIS/SC: ENTRE O *IN VIVO* E O *IN VITRO***

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Ponta
Grossa junto ao programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em
Linguagem, Identidade e
Subjetividade como requisito parcial
para obtenção do título de mestre
em Linguagem, Identidade e
Subjetividade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Djane
Antonucci Correa.

PONTA GROSSA

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Güths, Taís Regina
G984 Olhares para as políticas linguísticas
no Município de Itaiópolis/SC: entre o in
vivo e o in vitro/ Taís Regina Güths.
Ponta Grossa, 2015.
210f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Djane Antonucci
Correa.

1.Língua. 2.Identidade. 3.Política(s)
Linguística(s). I.Correa, Djane Antonucci.
II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade
e Subjetividade. III. T.

CDD: 409

TAÍS REGINA GÜTHS

**OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO MUNICÍPIO DE
ITAIÓPOLIS: ENTRE O *IN VIVO* E O *IN VITRO***

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 27 de janeiro de 2015

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa - Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho

A minha mãe, exemplo de força e de amor, por sempre ter sonhado comigo e estado presente em todos os momentos.

Ao Paulo, meu amor, por me acompanhar na realização de mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer sempre sentir a sua presença nessa caminhada e na tomada de decisões.

A minha família, por serem minha fortaleza. De modo especial, agradeço a minha mãe, a meu pai, as minhas irmãs – Vitória e Mariene, as minhas avós, enfim, a todos aqueles que me ajudaram a construir o que é uma família e fazem parte dela, mesmo com todas as mudanças de rumos pelas quais tivemos que passar.

Agradeço imensamente ao Paulo por não medir esforços para que eu realizasse mais essa etapa, auxiliando-me em todas as tarefas, em casa, nos deslocamentos necessários para esta pesquisa, mas principalmente por me ajudar a ser sempre mais forte.

Aos amigos do Laboratório de Estudos do Texto que me ajudaram na construção da minha formação e do entendimento do que deve ser universidade.

Às amigadas do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade que carrego com muito carinho.

Não poderia deixar de agradecer em separado à Yara Fernanda Novatzki, pelos já seis anos de companheirismo nesse caminho que trilhamos na Universidade Estadual de Ponta Grossa e fora dela.

À professora Djane Antonucci Correa, por ter me acolhido logo no primeiro ano do curso de graduação, estando presente em todos os momentos da minha formação acadêmica. Agradeço imensamente pela dedicação e pelo cuidado que sempre teve comigo e com este trabalho. Por ter sempre acreditado em meu potencial e por ter me dado subsídios para ir cada vez mais além, serei sempre grata.

À coordenação do programa, à secretária Vilma e a todos os professores do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pelas reflexões e aprendizados que foram fundamentais para minha trajetória.

Agradeço de modo especial às professoras Letícia Fraga e Angela Derlise Stübe Netto pelas valiosas contribuições na qualificação deste

trabalho, por me fazerem ir mais longe. Agradeço também à professora Rozana Aparecida Lopes Mesias por ter aceitado participar da defesa deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa pela abertura e pelo compromisso que sempre tiveram com o desenvolvimento desta dissertação.

À Capes, pelo financiamento e fomento a esta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram com esse trabalho, com palavras de incentivo, com novos questionamentos - mesmo que as reflexões não sejam fáceis -, e com o apontar de outros caminhos...

RESUMO

Este trabalho objetiva problematizar relações entre língua e identidade a partir de algumas políticas linguísticas empregadas no município de Itaiópolis/SC, cidade essa que recebeu imigrantes poloneses, ucranianos e alemães, além de contar com uma aldeia indígena, apresentando, portanto, um contexto multilíngue e multicultural inegável. Ressaltamos que nosso recorte de pesquisa diz respeito à língua polonesa, já que a cidade é, por lei, reconhecida como Capital Catarinense de Cultura Polonesa. Desse modo, acompanhamos o desenvolvimento de dois projetos relacionados à língua polonesa: o projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela Igreja Católica do município e o projeto de intercâmbio desenvolvido em uma das escolas estaduais da cidade, a fim de discutir de que modo as políticas *in vivo* se relacionam com as políticas *in vitro* (CALVET, 2002, 2007). Assim, por acompanharmos projetos desenvolvidos em dois espaços distintos, discutimos também qual o papel desempenhado pela Igreja Católica e pela escola estadual em questão em relação à manutenção do uso da língua polonesa e de outras práticas culturais polonesas. A metodologia utilizada é qualitativa (OLIVEIRA, M., 2007), de forma que a análise reúne dados obtidos por meio de observações, cujas impressões foram registradas em diário de campo, e entrevistas, além de fazermos uso de análise documental. Participaram da pesquisa professores e alunos integrantes dos projetos em questão, além de membros da comunidade que estivessem envolvidos com o pensar sobre as políticas linguísticas empregadas no município, totalizando oito participantes. O aparato teórico norteou-se por contribuições advindas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO, 2006), a partir das quais abordamos os seguintes temas: multilinguismo no Brasil (OLIVEIRA, G., 2009; MAHER, 2013), política linguística e o ensino de línguas (CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2013), políticas linguísticas relacionadas à língua polonesa (WACHOWICZ, 2002), criação do mito do monolinguismo (ALTENHOFEN, 2003, 2013; PINTO, 2014) e língua, identidade e cultura (WOODWARD, 2000; HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000). Os resultados obtidos sugerem que a Igreja Católica desempenha um papel de destaque no pensar sobre as políticas linguísticas da cidade, uma vez que, além de oferecer o ensino de língua polonesa e utilizá-la em praticamente todas as suas missas e celebrações, ainda busca ocupar um espaço que não é utilizado pelo estado, pois também é idealizadora do projeto de intercâmbio que ocorre na escola estadual. Percebemos pelo acompanhamento dos projetos que a questão identitária - o fato de ser descendente de poloneses -, é um dos principais fatores que levam os participantes a buscarem um maior contato com essa língua. Contudo, concluímos que há um choque entre a língua da comunidade e o polonês considerado padrão, o que indica ser necessário que o conceito de língua seja problematizado, para que o projeto de ensino de língua de imigração entendido como fruto de políticas linguísticas de manutenção do uso dessa língua não tenha implicações contrárias, ou seja, não aja em prol do fortalecimento do mito do monolinguismo. Assim, com esta pesquisa, esperamos ter contribuído para discussões sobre situações sociolinguisticamente complexas, a fim de que percebamos a complexidade inerente às relações entre língua e identidade.

Palavras-chave: Língua. Identidade. Política(s) Linguística(s).

ABSTRACT

This study aims to discuss the relations between language and identity taking into consideration some of the language policies employed in the city of Itaiópolis/SC, where many Polish, Ukrainian and German immigrants live in contact with a native Indian tribe, which represents a multilingual and multicultural context. It seems important to emphasize that our research focuses on the Polish language, once the city is legally recognized as the Polish Culture Capital in the State. Thus, two projects related to the Polish language in development were observed: the Polish Language teaching project offered by the Catholic Church in the city and the interchange project developed in one of the city State schools, in order to discuss how the *in vivo* policies are related to the *in vitro* (CALVET, 2002, 2007) ones. Since the projects have been developed in distinct places, the role of the Catholic Church and the State school in relation to the continuity of the Polish Language Use and other Polish cultural practices is also addressed. The methodology employed is qualitative (OLIVEIRA, M., 2007), and the analysis gathers data obtained through observations, whose impressions were registered in a field diary, interviews and documental analysis. The research participants were teachers and students who took part in the relevant projects, besides members of the community that were involved with discussions regarding the language policies used in the city, totaling eight people. The theoretical background was supported with the Applied Linguistics contributions (MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO, 2006), from which the following themes were approached: multilingualism in Brazil (OLIVEIRA, G., 2009; MAHER, 2013), language policy and language teaching (CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2013), language policies related to the Polish language (WACHOWICZ, 2002), the monolingualism myth creation (ALTENHOFEN, 2003, 2013; PINTO, 2014), and language, identity and culture (WOODWARD, 2000; HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000). The results obtained point out that the Catholic Church has an important role regarding the thinking of language policies in the city once, in addition to offering Polish classes and using it in most masses and celebrations, it also occupies a space which is not used by the State as it also created the interchange project which has been developed in the State school. By following the projects it was possible to see that the issue of identity – the fact that most people are Polish descendents – is one of the main factors that motivate the participants to have more contact with this language. However, it was also concluded that there is shock between the community language and that considered standard Polish, which shows that the concept of language must be problematized, so that the project of teaching immigration languages seen as the result of language policy to support the use of this language does not have an inverse effect, that is, in order not to strengthen the monolingualism myth. Therefore, the study was developed with the hope to contribute with the discussions about situations which are sociolinguistically complex, so that the complexity inherent to language and identity relations is perceived.

Key-words: Language. Identity. Language(s) Policy(ies).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de imigrantes chegados ao Brasil no ano de 1890.	25
Quadro 2: Escolas existentes na Colônia Lucena.	34
Quadro 3: Síntese do perfil dos participantes.	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da cidade de Itaiópolis/SC.....	82
Figura 2: Placa na entrada da cidade de Itaiópolis.....	83
Figura 3: Prefeitura Municipal de Itaiópolis	83
Figura 4: Monumento aos colonizadores.	84
Figura 5: Placa no monumento aos colonizadores.....	84
Figura 6: Centro de Recepção de Visitantes.	85
Figura 7: Mapa da cidade.....	86
Figura 8: Alto Paraguaçu.....	87
Figura 9: Igreja Santo Estanislau.	87
Figura 10: Programação Natalina da Paróquia Santo Estanislau.....	106
Figura 11: Apresentação do Grupo Folclórico “Więzy Polski”.	107

LISTA DE SIGLAS

ACT: Admissão em caráter temporário;

IPHAN: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional;

LA: Linguística Aplicada;

ONU: Organização das Nações Unidas;

PPP: Projeto Político Pedagógico;

PR: Paraná

P1: Participante 1;

P2: Participante 2;

P3: Participante 3;

P4: Participante 4;

P5: Participante 5;

P6: Participante 6;

P7: Participante 7;

P8: Participante 8;

SC: Santa Catarina;

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa;

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - OLHARES PARA A HISTÓRIA.....	20
1.1 IMIGRAÇÃO POLONESA NO BRASIL	21
1.2 FUNDAÇÃO DA COLÔNIA LUCENA.....	27
CAPÍTULO II - NOSSAS BASES TEÓRICAS	37
2.1 BRASIL: UM PAÍS MULTILÍNGUE.....	37
2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA	42
2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	52
2.4 O CASO DOS POLONESES	59
2.5 LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA	66
2.6 PARA ALÉM DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM PROL DO MONOLINGUISMO.....	73
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	78
3.1 MUITOS CAMINHOS: AQUELE QUE PERCORREMOS	78
3.2 CIDADE DE ITAIÓPOLIS: IMAGENS DO PRESENTE.....	81
3.3 LINGUÍSTICA APLICADA: NOSSAS BASES DE PESQUISA	88
3.4 PESQUISA QUALITATIVA.....	91
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA UTILIZADOS NA PESQUISA	95
3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98
3.7 ÉTICA EM PESQUISA	102
CAPÍTULO IV - OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	104
4.1 COMPREENDENDO A DISPOSIÇÃO DOS DADOS.....	104
4.2 PROJETOS RELACIONADOS À CULTURA E À LÍNGUA POLONESA 105	
4.3 O ENSINO DE LÍNGUA POLONESA OFERECIDO PELA IGREJA .	109
4.3.1 POR QUE FREQUENTAR AULAS DE POLONÊS.....	110
4.3.2 A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E LÍNGUA POLONESA.....	117
4.3.3 ALGUMAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA POLONESA.....	122
4.3.4 A QUESTÃO DA LÍNGUA ÚNICA	130
4.4 PROJETO DE INTERCÂMBIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA	136
4.5 A GESTÃO <i>IN VIVO</i> E A GESTÃO <i>IN VITRO</i>.....	146
4.6 A QUESTÃO IDENTITÁRIA: “NOSSA IDENTIDADE CULTURAL”... 	155
4.7 O FUTURO DA LÍNGUA POLONESA NA CIDADE	167

CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXOS	190
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	191
ANEXO B - ENTREVISTAS	193
ANEXO B1 - TRECHO INICIAL DAS ENTREVISTAS	194
ANEXO B2 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 1	195
ANEXO B3 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 3	198
ANEXO B4 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 4	200
ANEXO B5 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 5	202
ANEXO B6 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 6	204
ANEXO B7 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 7	206
ANEXO B8 - ENTREVISTA PARTICIPANTE 8	209

INTRODUÇÃO

O nome Itaiópolis, presente no título desta dissertação, não nos é muito esclarecedor em relação ao foco desta pesquisa. Cidade pouco conhecida, pertencente à região do planalto norte catarinense, foi assim nomeada a partir de um hibridismo tupi-grego, em que “polis” significa “cidade” e “Itaió” é a junção de “i” cujo significado é água e “Taió”, um aumentativo de pedra. Embora haja diferentes interpretações em relação à origem e ao significado desse nome, não há dúvidas de que ele contenha referências ao pico do Taió, uma elevação natural localizada no planalto norte catarinense. (GAIO; NEUDORF, 2002).

Porém, apesar de o nome poder remeter a um protagonismo indígena, o foco deste trabalho é em relação à cultura polonesa, por motivos que começaremos a abordar desde a introdução, mas sobre os quais nos aprofundaremos no capítulo III desta dissertação, quando tratarmos da metodologia escolhida.

Primeiramente, pode-se dizer que o interesse por esse tema advém do próprio contexto e percurso da pesquisadora, a qual nasceu e passou alguns anos nessa cidade específica. Contudo, devido à naturalização do modo como vemos a realidade que nos cerca (CAVALCANTI, 1999), precisou se afastar, participar de outros grupos, ler sobre políticas linguísticas de monolinguismo, para se dar conta de parte daquilo com que, por muitos anos, conviveu.

Por isso, este trabalho é escrito no plural, por muitas vozes, por muitos olhares sobre as políticas linguísticas da cidade. Mas também é escrito em primeira pessoa. Sendo descendente de alemães e, por avó paterna, de poloneses, deveria haver uma razão para sempre salientar a ascendência alemã. Os motivos podem estar expressos neste trabalho. Dessa forma, este versa, em grande parte, sobre a relação que se estabelece entre língua, cultura e identidade¹, de modo a buscar subsídios para se pensar em políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* e suas conexões (CALVET, 2007).

¹ Desde já, é importante salientar que, apesar de buscarmos pluralizar o modo de se perceber língua polonesa, cultura polonesa e identidade polonesa nesse contexto, optamos por manter as palavras língua, identidade e cultura no singular, pois, muitas vezes, estamos tratando de conceitos hegemônicos de língua, identidade e cultura, de modo que, nem sempre, seria

Além desses motivos, a escolha por essa cidade e por focar especificamente os poloneses vem de diversos fatores. Nesse sentido, precisamos retomar um trabalho de conclusão de curso², finalizado em 2012, o qual tinha por objetivo geral “Observar e analisar como se configuram as políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis - SC, principalmente a fim de verificar se são políticas que buscam o multilinguismo ou o monolinguismo”. Para isso, analisamos alguns Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas e também entrevistamos pessoas ligadas ao pensar sobre as políticas linguísticas na cidade. Assim, percebemos que não havia ações em prol do ensino de línguas de imigração por parte tanto do município quanto do estado, por meio das escolas estaduais. Além disso, constatamos que o ensino de línguas de imigração estava sempre relacionado à religião por meio do ensino não-formal de polonês e de ucraniano em alguns bairros.

Assim, o projeto que deu origem a esta dissertação foi tomando forma. Somando-se a isso, apesar de termos ciência de tentativas de manutenção do uso das línguas de imigração e das práticas culturais, o que percebemos também foi que, em muitos lugares, havia sempre a afirmação de que as tradições e os costumes são “conservados”, como no trecho seguinte retirado do próprio site do município³, que diz:

Rico mosaico de etnias, esse município de 20 mil habitantes está situado a 920 m de altitude no Planalto Norte. Descendentes de poloneses, ucranianos, alemães, italianos, caboclos e indígenas conservam suas tradições e um estilo de vida tranquilo.

Essa mesma afirmação também é repetida em outros materiais, como no documentário “Fragmentos da nossa história” (ORACZ, 2010). Assim, buscamos problematizar essa afirmação que nos parece um tanto superficial.

possível e produtivo diferenciar os conceitos, já que partimos do pressuposto de que os conceitos são múltiplos e entendemos que as palavras língua, cultura e identidade, para a discussão proposta, são capazes de problematizar essa multiplicidade, mesmo nas suas formas singulares. Além disso, enfatizamos que este trabalho não tem como objetivo discutir se o polonês falado em Itaiópolis pode ser caracterizado como uma língua de imigração e quais os critérios para a delimitação do que seria uma língua de imigração.

² GÜTHS, Taís Regina. **Políticas Linguísticas na cidade de Itaiópolis-SC**: uma proposta de análise. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Curso de Letras - Português/Inglês, 2012.

³ Página inicial do site de turismo da cidade. <http://www.itaiopis.sc.gov.br/cms/link/link-cabecalho/codMapaItem/18144>. Acesso em 04 de abril de 2014.

Além disso, a presença dos imigrantes e a importância dada a eles é continuamente repetida por meio dos símbolos oficiais do município. Um exemplo é o próprio brasão do município, que conta com as cores da bandeira nacional brasileira, do Paraná, de Santa Catarina, da Polônia, da Ucrânia e com duas das cores da bandeira da Alemanha (GAIO; NEUDORF, 2002).

De uma forma mais clara, essa referência também está presente no hino do município que, após falar das belezas da cidade, traz dois versos que expressam a importância atribuída a todos os imigrantes, o primeiro é Itaiópolis “homenageia os bravos fundadores”, referindo-se aos imigrantes e, logo depois, o segundo deixa clara a visão que se tem da própria cidade, no verso “Salve, salve, terra do imigrante!”⁴

É importante deixar claro que todos os exemplos que trouxemos acima - as cores da bandeira e do brasão, e os versos do hino da cidade - precisam ser entendidos como símbolos essenciais para a construção de um imaginário de nação. Por isso, entendemos que o fato de haver referências à cultura de imigração nesses símbolos é algo que não pode ser ignorado.

Somando-se a isso, conforme veremos na metodologia, a influência da cultura de imigração pode ser facilmente identificada na paisagem da região, de acordo com Kollross (2002),

essa contribuição é muito acentuada, especialmente no bairro de Paraguaçu e colônias adjacentes, cujas obras realizadas pelos imigrantes poloneses e seus descendentes podem ser vistas até hoje, como a imponente Igreja Santo Estandisla e sua bela arquitetura e pintura, considerada a maior igreja da América Latina construída por imigrantes poloneses [...] (KOLLROSS, 2002, p. 80).

Salientamos que a pesquisa terá como um importante espaço de pesquisa o bairro Paraguaçu, o qual, como poderemos ver com as imagens trazidas no decorrer do trabalho, apresenta muitas características que o ligam à cultura polonesa.

Além disso, enfatizamos que não há como ler os escritos sobre a fundação da Colônia Lucena - que, posteriormente, viria a se tornar o município

⁴ Hino da cidade de Itaiópolis de composição de José Sluminski. Disponível em: <http://letras.mus.br/hinos-de-cidades/1655951/> Acesso em 4 de abril de 2014.

de Itaiópolis - e seu desenvolvimento sem perceber como os imigrantes buscavam, desde o início, manter os diferentes hábitos trazidos da Polônia. No livro “Colônia Lucena/ Itaiópolis: crônica dos imigrantes poloneses”, organizado por Rodycz (2002), há uma mensagem enviada por uma senhora polonesa, que conheceu Itaiópolis no ano de 1998. Segundo ela, nesse período conheceu

peças maravilhosas, carinhosas e fascinadas pela polonidade, as quais fazem parte da terceira ou até da quarta geração dos poloneses nascidos neste município, que ainda lembram do país de seus avós e de suas raízes polonesas. Alegro-me porque as suas emoções e sentimentos **ficarão conservados**. [...] Impressionou-me o fato de terem sido levadas à outra metade do globo terrestre as tradições e os costumes poloneses, muitos vestígios e lembranças da antiga pátria, mesmo que a maioria dos descendentes nunca tenha visto a **Polônia** [...]. Muitos, porém, buscam encontrar suas raízes polonesas e sentem-se orgulhosos de sua origem. Muitas vezes sentia um aperto na garganta ao ver que a lembrança do país de seus antepassados continua sempre viva, mesmo que a Polônia quase os tenha esquecido.

Curvando a cabeça perante os compatriotas de Itaiópolis, valorizando sua participação no desenvolvimento da nova pátria e na **manutenção de sua identidade nacional**,⁵ dedico-lhes o verso escrito naquela ocasião. (KACZOROWSKA, 2002, p. 23-24, grifos da autora).

Esse fragmento expressa muito do que pode ser visto em nosso contexto de pesquisa, principalmente no bairro de Alto Paraguaçu - espaço esse chamado de “Nova Polônia” nas memórias escritas dos imigrantes que chegam até nós. Assim, nesse espaço, temos uma forte presença daqueles que são descritos nas memórias de Koscianski⁶, como “brasileiros com cabelos loiros, olhos azuis, com nomes difíceis, amantes da liberdade, da terra e do trabalho”. (WACHOWICZ, 2002a, p. 428).

É em relação a ações dessas pessoas que esta pesquisa se configura como um espaço de debate do que vem sendo feito em prol da manutenção dessa cultura e dessa língua que, em um primeiro momento, nos pareceu tão valorizada nesse espaço, considerando, nesse sentido, que Itaiópolis, pela lei nº 12.654, de 18 de setembro de 2003, foi reconhecida como Capital Catarinense de Cultura Polonesa. Enfatizamos que o artigo 1º da lei estabelece que “Fica reconhecido o Município de Itaiópolis como a Capital Catarinense da

⁵ Ao longo do trabalho, problematizaremos alguns aspectos referentes à questão da identidade nacional.

⁶ Um dos imigrantes que deixou suas memórias registradas.

Cultura Polonesa”, porém não se estabelece o que isso influencia/altera no tratamento da cultura e da língua polonesa na cidade.

Dessa forma, pouco mais de 10 anos depois da aprovação dessa lei, questionamo-nos sobre de que forma são pensadas as políticas linguísticas por aqueles que cotidianamente vivem nessa *capital da cultura polonesa*. Além disso, enfatizamos que partimos de um olhar histórico sobre as políticas linguísticas do nosso país que, de maneira violenta, foram construindo o mito do monolinguismo, o qual, para muitos, é visto de forma naturalizada, conforme veremos de maneira mais detida durante todo o trabalho.

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa “Pluralidade, Identidade e Ensino”, uma vez que essa linha tem como objetivo possibilitar uma melhor compreensão da relação entre língua e sociedade, de modo a discutir a construção da identidade também em situações sociolinguisticamente complexas. Dessa forma, por ter como espaço de pesquisa uma comunidade na qual se faz uso de uma língua de imigração e por ter como objetivo discutir a relação entre língua e identidade, essa pesquisa vai ao encontro do que propõe a linha de pesquisa em questão.

Para que essa discussão fosse possível, partimos dos pressupostos da Linguística Aplicada, a qual será discutida no capítulo em que tratarmos de nossas escolhas metodológicas, o capítulo III, uma vez que foi essa vinculação à Linguística Aplicada que nos levou a optar pela pesquisa qualitativa, a qual também será pormenorizada. Por ora, para que nossos objetivos e nosso percurso até chegarmos ao capítulo de análise de dados sejam mais bem compreendidos, salientamos que esta pesquisa contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) observações; b) diário de campo; e c) entrevistas.

Nossos espaços de pesquisa dizem respeito a dois projetos relacionados à língua polonesa. De maneira geral, pode-se dizer que o primeiro é um projeto vinculado à Igreja Católica do município que oferece aulas de língua polonesa à comunidade. Já o segundo é um projeto que também conta com a parceria da igreja, porém é desenvolvido em uma escola estadual do município. Trata-se de um projeto extracurricular de intercâmbio entre uma escola brasileira e uma escola polonesa, de forma que os alunos das duas escolas mantêm contato por meio de redes sociais e videoconferências.

Partindo do exposto acima, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Problematizar relações entre língua e identidade a partir de políticas linguísticas empregadas no município de Itaiópolis/SC.

Objetivos específicos:

- Investigar a perspectiva dos envolvidos no ensino para além do ensino regular, a saber, aluno de um curso de polonês, alunos de um projeto extracurricular oferecido pela escola e professores, além de membros da comunidade, sobre as políticas linguísticas empregadas, verificando de que forma as políticas *in vivo* se relacionam com as políticas *in vitro*;
- Demonstrar qual o papel da Igreja Católica e qual o papel de uma escola estadual específica em relação às políticas de manutenção do uso da língua polonesa;
- Acompanhar alguns dos projetos relacionados à língua polonesa, de modo a discutir de que forma são organizados e desenvolvidos, considerando, nesse sentido, as perspectivas dos envolvidos e as bases teóricas em questão.

Desse modo, esta pesquisa também busca propiciar momentos de troca de conhecimento entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, trazendo contribuições teóricas sobre situações que se assemelham ao que é vivenciado na comunidade em questão. Além disso, buscamos também trazer contribuições para o pensar sobre as políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis.

Tendo esses objetivos em vista, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configuram as políticas linguísticas no contexto de pesquisa: são políticas definidas *in vivo* ou *in vitro*?

- Quais são os projetos em relação à língua e à cultura polonesa existentes hoje no município? Sobre essa questão, o que pensam os participantes envolvidos?
- As instituições igreja e escola se envolvem em trabalhos com a língua e cultura polonesa na cidade? Se sim, como?
- Como os participantes da pesquisa avaliam essas políticas linguísticas e como veem o uso da língua polonesa no contexto da pesquisa no futuro?

Desse modo, propomos a seguinte hipótese de pesquisa:

- Muitas das políticas linguísticas promovidas tanto pela escola como pela igreja são definidas na esfera *in vivo*, de modo que as políticas linguísticas no município devem muito ao esforço individual de agentes de políticas linguísticas que enfrentam dificuldades para pôr seus projetos em prática devido à esfera *in vitro*.

A organização da pesquisa foi pensada de forma que melhor respondesse às perguntas de pesquisa. Para isso, foram organizados quatro capítulos. O primeiro diz respeito a uma incursão histórica sobre a imigração polonesa e a fundação da Colônia Lucena. Na sequência, o segundo capítulo busca apresentar nossas bases teóricas, perpassando discussões sobre políticas linguísticas, o histórico dessas no Brasil, bem como buscando pensar sobre a relação entre língua, identidade e cultura. No capítulo III, objetivamos trazer uma descrição apurada do contexto da pesquisa e dos procedimentos metodológicos que nos serviram de base, buscando apresentar os métodos de coleta, bem como o perfil de nossos participantes. Para finalizar, no capítulo IV, intitulado “Olhares para as políticas linguísticas”, serão analisados os dados coletados por essa pesquisa, de modo que se cumpram os objetivos aqui propostos. Além disso, trazemos, em seguida, as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO I

OLHARES PARA A HISTÓRIA

Este capítulo é dedicado à apresentação da história do município, de forma a justificar a relevância de se pensar em políticas linguísticas em relação à língua polonesa nesse espaço e de forma a nos dar subsídios para que, no capítulo da análise dos dados obtidos por esta pesquisa, possamos olhar para esses tendo em vista o percurso histórico da fundação da cidade em questão. Para isso, é importante esclarecer que nos guiamos a partir de alguns olhares, como o de moradores, ex-moradores e estudiosos que, de uma forma ou outra, deixaram registros escritos que compõem livros sobre a história da cidade. Além disso, em alguns momentos, recorreremos às memórias escritas de alguns imigrantes ou filhos de imigrantes que tratam dos pormenores da imigração⁷. Desse modo, justificamos também o título de nosso capítulo, pois neste buscamos reconstruir essa história por meio de vários fragmentos que constituem, algumas vezes, modos diferentes de se olhar para essa história, trazendo também uma visão muito particular.

É importante dizer que consideramos os dados historiográficos necessários para que possamos sempre entender que o que ocorre no espaço da pesquisa na atualidade também está relacionado ao modo como ele foi organizado e ao modo como foram pensadas as políticas linguísticas, as quais discutiremos no próximo capítulo. Além disso, em se tratando de uma pesquisa que parte dos pressupostos da Linguística Aplicada⁸, para a qual saberes de outras áreas de estudo devem ser considerados, os dados e olhares como os da historiografia acabam por serem essenciais para que possamos expandir nossa discussão dos dados, no capítulo IV.

Salientamos que, apesar de haver pouco dessa história registrada em livros, devido à busca por manter esses registros, foi possível fazer com que

⁷ Optamos por utilizar o conceito “imigração”, tomando como referência a chegada ao Brasil, não a partida da Polônia, apesar de sabermos que, ao tratarmos de imigração, estamos também tratando de emigração. Além disso, nosso aporte teórico é baseado em discussões relativas às línguas de imigração. Desse modo, apenas usaremos o termo “emigração”, quando estivermos claramente tratando do processo de saída da Polônia.

⁸ Discutiremos os pressupostos da Linguística Aplicada no capítulo III, mais precisamente, na seção 3.3.

muitos detalhes da imigração polonesa estivessem à disposição das futuras gerações. Nesse sentido, destacamos dois livros que têm como tema específico a história da Colônia Lucena e que nos fornecem grandes esclarecimentos, sendo nosso principal apoio neste capítulo. São eles: “Colônia Lucena - Itaiópolis: crônica dos imigrantes poloneses”, organizado por Rodycz (2002), o qual conta com textos escritos por representantes de vários segmentos, como moradores da cidade, alguns ligados à secretaria de cultura, alguns padres, reforçando a importância dada à religiosidade, pesquisadores da área, além de trazer o resgate de memórias de imigrantes que vivenciaram a partida de sua terra natal e a chegada a Itaiópolis. Contudo, este livro está esgotado na editora, assim, essa história, com os mil exemplares que foram distribuídos, ainda não possui um grande alcance. O outro livro de que falamos é de autoria de Rodycz (2011), intitulado “Os imigrantes poloneses da Colônia Lucena - Itaiópolis: se um marreco pisar no gelo ele quebra⁹”. Neste, o autor se dedica a narrar o processo de imigração e os primeiros anos dos imigrantes nesta terra, abordando os motivos que os levaram a migrar, as problemáticas desse processo, proporcionando-nos informações importantes em relação ao tratamento da língua e da cultura, como por meio da construção das igrejas e das escolas, de que trataremos na sequência.

A organização deste capítulo se dará da seguinte forma. Primeiramente, abordaremos a imigração polonesa no Brasil de uma forma mais ampla, trazendo as razões e o modo como isso ocorreu. Já na continuação, o foco se volta especificamente à fundação da Colônia Lucena.

1.1 IMIGRAÇÃO POLONESA NO BRASIL

Para se pensar na imigração polonesa no Brasil, é importante que entendamos, primeiramente, quais foram os motivos que os levaram a virem para o Brasil. Rodycz (2011) explica que as causas para a imigração dos poloneses no Brasil foram complexas e variadas, podendo-se destacar a

⁹ “Se um marreco pisar no gelo ele quebra” faz referência a um trecho de uma carta escrita em março de 1891, na qual Francisco Skurczynski escreve ao irmão contando da viagem e do Brasil. Neste trecho específico, ele trata do clima, dizendo que “Nos meses de maio e junho teremos inverno e este é fraco, de forma que, se um marreco pisar no gelo, ele quebra” (RODYCZ, 2011, p. 49).

questão econômica, política e social. Para o autor, salvo exceções, quem emigra geralmente não possui uma situação confortável e segura em sua terra, por isso, explica que, em relação aos imigrantes poloneses, havia vários complicadores de natureza socioeconômica, como a má distribuição de terras, o aumento da população, a diminuição dos postos de trabalho na cidade, as safras frustradas, entre outros.

Outro ponto que chama a atenção na discussão de Rodycz (2011) é o fato de, no início, a imigração polonesa se confundir com a imigração germânica, pois a maioria dos imigrantes vinha de regiões ocupadas pela Prússia¹⁰. Assim, ainda na Polônia, também enfrentavam outro complicador: a germanização dos poloneses (RODYCZ, 2011). Dessa forma, havia a proibição do acesso a cargos públicos, a perda de terras e a “paulatina substituição da língua polonesa nas escolas, nas igrejas e na administração pública” (RODYCZ, 2011, p. 13)¹¹.

Nesse mesmo sentido, Jadwischak (2009) explica que muitos fatores influenciaram na imigração. Entre eles, a autora destaca as calamidades, como más colheitas e epidemias, e abalos socioeconômicos, como guerra nas fronteiras do Estado Prussiano que, somado à crise agrária, a partir de 1874 avassalou o território da partilha prussiana por 20 anos.

De igual modo, Wachowicz (1981 apud KOLLROSS, 2002) também discute essa questão afirmando que, entre as principais causas, podemos destacar: a) Reforma Agrária, que retirou dos camponeses um terço de suas terras; b) Fenômenos climáticos, como chuvas intermitentes; c) Custo de vida elevado; d) Doenças, como tifo e cólera; e) Crise de alimentos; f) Oferta de terras aos poloneses pelo governo brasileiro; g) Propagandas em folhetos que tratavam do transporte gratuito e as condições de fixação no Brasil; e h) Abolição da Escravatura¹².

¹⁰ A Polônia, desde os últimos anos do século XVIII até o final da I Guerra Mundial, “não figurava no mapa da Europa como país independente, visto que nesse período havia sido partilhada entre Rússia, Prússia (Alemanha) e Áustria”. (KAWKA, 2002, p. 25).

¹¹ No capítulo em que são apresentadas nossas bases teóricas, será possível perceber como essas ações/políticas *in vitro* em relação à língua polonesa, no território que antes pertencia a Polônia, se assemelham às tomadas pelo governo brasileiro em relação às línguas de imigração.

¹² Por questão de recorte, não entraremos na discussão sobre as causas da Abolição da Escravatura. Para uma melhor compreensão, recomendamos a leitura de: SEYFERTH, Giralda.

Essa questão dos panfletos foi de fundamental importância para o recrutamento de imigrantes, chegando a haver, segundo Rodycz (2011), escritórios de recrutamento de imigrantes na Europa que utilizavam os “panfletos de propaganda, em que as condições brasileiras eram pintadas como *a continuação do paraíso bíblico, onde corria leite e mel* (Wachowicz, Ruy, *m*, p. 44).”. (RODYCZ, 2011, p. 15, grifos do autor). Sobre os panfletos, Jadwischak (2009) afirma que esses diziam que no Brasil o governo oferecia as terras “que ‘a rainha brasileira’ na hora de morrer, num ato de expiação pelos pecados mortais, ofertara aos camponeses e que o Papa apoiava e patrocinava a iniciativa de colonização europeia do Brasil.” (JADWISCHAK, 2009, p. 25).

As informações a que tinham acesso na Polônia por meio dos panfletos entravam em choque com a infraestrutura disponibilizada aos imigrantes e com todos os demais problemas enfrentados no Brasil, os quais discutiremos quando tratarmos especificamente da Colônia Lucena. Assim, houve muita decepção, culminando em mortes e reemigrações (RODYCZ, 2011).

É importante lembrar que, no Brasil, havia a busca pelo *aprimoramento de raça*, que, segundo Rodycz (2011), consistia no branqueamento da população, em um momento em que já havia sido proibido o tráfico negreiro (1850) e já havia a lei do ventre-livre (1871). Assim, o incremento da imigração europeia e seu estouro em 1890 não foram ocasionais. Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (1999) afirma que “Os imigrantes, que, curiosamente, sempre estão fora do tripé das ‘raízes’ brasileiras, chegaram em maior número após a Abolição da Escravatura”. (CAVALCANTI, 1999, p. 390). Desse modo, podemos afirmar que o Brasil atraiu imigrantes uma vez que precisava de mão de obra para produzir alimentos para as populações urbanas em um processo de substituição da mão de obra escravizada (RODYCZ, 2011).

Em relação aos primeiros focos emigratórios de poloneses para o sul do Brasil, é possível dizer, amparados em Rodycz (2011), que estes estão suficientemente rastreados. Assim,

Sabe-se que o primeiro grupo proveio da aldeia de **Siolkowice**, na província da Silésia, então sob o domínio da **Prússia**, sob a liderança de **Edmundo Wos Saporski**, e se destinava a fixar nas proximidades da Colônia Blumenau [...] onde hoje é o município de Brusque [...]. Esse grupo chegou ao Brasil em 1869, totalizando 169 pessoas. Por decorrência de problemas vários, em 1971, a maioria reimigrou para o Paraná, fixando-se nos arredores de Curitiba. (RODYCZ, 2011, p. 13, grifos do autor).

A onda imigratória se acentuou, sendo o número de imigrantes, entre 1871 e 1879, próximo a cinco mil, os quais tiveram como principais destinos o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Contudo, a chamada febre imigratória brasileira ocorreu entre os anos de 1890 e 1894, chegando à marca de 64.786 imigrantes poloneses. (RODYCZ, 2011), período esse marcado pela piora nas condições de vida dos poloneses devido à má colheita e às expulsões prussianas¹³. (JADWISZCZAK, 2009).

Vale salientar que, de acordo com Jadwyszczak (2009), de 1884 até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, exceto por pequenos intervalos, a viagem foi paga pelo Estado brasileiro. Porém, a Constituição de 1934 limitou o fluxo anual de imigrantes e proibiu a sua concentração territorial.

Para se mensurar o que foi a febre imigratória iniciada em 1890, segue um quadro com o total de imigrantes chegados ao Brasil apenas no ano de 1890.

PROVENIÊNCIA	NÚMERO
Itália	31.275
Reino da Polônia (Rússia)	27.125
Portugal	25.177
Espanha	12.004
Alemanha ¹⁴	4.812
França	2.844
Áustria	2.246
Suécia	354

¹³ Entre os anos de 1885-1990, cerca de 30 mil pessoas que viviam nas terras da partilha prussiana foram deportadas de maneira desumana. (JADWISZCZAK, 2009).

¹⁴ Boa parte dos que constam como provenientes da Alemanha e da Áustria eram poloneses pelos motivos já abordados.

Bélgica	308
Suíça	254
Outros países	697
TOTAL	107.100

Quadro 1: Total de imigrantes chegados ao Brasil no ano de 1890.

Fonte: Hempel (1973, p. 91 apud RODYCZ, 2002, p. 75).

Percebemos, a partir desse quadro, que, nesse ano, o número de imigrantes poloneses foi bastante representativo em relação aos demais. Já em 1895, houve a outra febre emigratória, que trouxe mais 6 mil poloneses ao Paraná. Entre 1900 e 1914, ocorreu o último fluxo imigratório. Considerando todos os quatro fluxos, destacados por Rodycz (2011), chegaram ao Brasil 104.196 imigrantes.

Mas o que encontravam quando aqui chegavam? O que o governo brasileiro oferecia para esses imigrantes? Segundo Rodycz (2011), eles recebiam a passagem gratuitamente, acomodações na chegada, um lote de terra e auxílios para sobreviverem até a primeira colheita. Vale destacar que esse lote que, na Colônia Lucena, tinha geralmente 25 hectares devia ser pago num prazo de 10 anos. Porém, há relatos, trazidos pelo autor, de desorganização e de descaso por parte das autoridades brasileiras, como o fato de, apesar de a região da Colônia Lucena estar sendo disputada entre Santa Catarina e Paraná, fazendo parte do terreno ‘Contestado’¹⁵, o Paraná ter utilizado essas terras na colonização, “nelas instalando os imigrantes sem levar em consideração os proprietários ou os ocupantes, sobretudo os indígenas, habitantes seculares do lugar, o que foi a causa de muitos problemas [...]” (RODYCZ, 2011, p. 25).

Vale salientar que, durante este período emigratório, o governo russo começou a tomar providências em relação ao grande número de poloneses que emigravam, assim, começou a dificultar a saída destes do país. Além

¹⁵De acordo com Gaio e Neudorf (2002), a fase de povoamento coincidiu com o surgimento da decisão jurídica sobre o território em litígio, sendo que, em 1901, “o governo de Santa Catarina reivindicou a posse legítima da ‘área contestada’ em ação judicial apresentada ao Supremo Tribunal Federal. Este, em decisão de 6 de julho de 1904, deu ganho de causa a Santa Catarina [...]”. (GAIO; NEUDORF, 2002, p. 119). Porém, segundo Wachowicz (2002d), a discussão ainda se arrastou mais alguns anos, quando o Paraná cedeu o *Contestado Norte*, onde se localiza Itaiópolis, para Santa Catarina.

disso, em resposta às cartas que os emigrados bem-sucedidos enviavam convidando mais poloneses a fazer o mesmo, o governo russo começou a veicular notícias negativas em relação aos emigrados. (RODYCZ, 2011).

Entre essas notícias negativas, destacamos, baseados em Jadwisczak (2009), que os jornais russos informavam que

o ar brasileiro era nocivo, que a língua, costumes e relações humanas eram desconhecidas e que as habitações pareciam mais palheiros do que casas. [...] Insinuavam que a atividade de agentes era o comércio de escravos brancos. Assustavam com doenças tropicais, especialmente a febre amarela, com animais selvagens e com venenosos insetos tropicais, com a falta de serviços médicos e com a pobreza [...]. (JADWISCZAK, 2009, p.28).

Tendo em vista o grande número de imigrantes poloneses, Kawka (2002) explica que o destino destes está “ligado com a história da Nação e do Estado brasileiro. Para os descendentes dos pioneiros poloneses no Brasil, o destino e a história dos seus antepassados constituem um capítulo da História do Brasil” (KAWKA, 2002, p. 26). Contudo, ao analisar a contribuição dos imigrantes poloneses e da cultura destes para a cultura brasileira, este autor afirma que essa não tem tido o destaque necessário e merecido. Por isso, nesses últimos anos,

nosso grupo étnico tem intensificado a sua atividade cultural, demonstrando um grande interesse pelas realizações dos seus antepassados, com o objetivo de deixar bem gravados os vestígios da presença polonesa no Brasil. [...] os descendentes daqueles imigrantes pioneiros não deixam de cultivar sentimentos de simpatia e interesse pelo país dos seus antepassados e pelas realizações daqueles que por motivos diversos o deixaram para fincar raízes em outras partes do mundo. (KAWKA, 2002, p. 26, grifos nossos).

Percebemos assim que, por toda essa história ser contada por descendentes de imigrantes os quais buscam reconstruir sua história, como por meio da escrita dos livros que nos servirão de base para apresentar a história da Colônia Lucena, é muito marcante em suas falas esse sentimento da necessidade de se intensificar e de fazer presentes os aspectos culturais ligados à Polônia. Isso fica ainda mais claro quando se vê a busca por construir e manter igrejas e escolas de polonês desde o início da imigração até hoje, questão que discutiremos na próxima seção.

1.2 FUNDAÇÃO DA COLÔNIA LUCENA¹⁶

Entre os quatro fluxos imigratórios que já citamos, foi na “febre imigratória brasileira” dos anos 1890 e 1891 em que se iniciou a fundação da Colônia Lucena (RODYCZ, 2011). Dessa história, chamada de epopeia por Rodycz (2011), há muito detalhes não conhecidos. Porém, é interessante notar que, segundo o mesmo autor, as informações sobre a vida no bairro Paraguaçu foram mais bem documentadas, uma vez que a sede paroquial se localizava nesse bairro e os registros paroquiais que lá se encontram tinham como grande foco o próprio espaço.

Em relação à fundação da Colônia Lucena, Rodycz (2011) destaca que não se conhece o documento oficial da criação dessa, por isso não se pode datar o seu nascimento. Apesar da divergência entre alguns historiadores, é possível deduzir, para o autor, que a Colônia foi fundada em 1891. Sobre o nome da colônia - Colônia Lucena - é sabido que foi uma homenagem a Henrique Pereira de Lucena, Barão de Lucena, o qual foi Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (RODYCZ, 2011).

De acordo com o autor, houve também o batismo de outras linhas coloniais nessa época, sendo o responsável por isso o chefe da “Comissão de Terras de Rio Negro”, município esse próximo a Colônia. Alguns desses nomes ainda são utilizados no município na atualidade, como as homenagens a nomes de santos, como Linha São Pedro, São João e Santo Antonio, bem como os nomes indígenas, como Paraguaçu, Moema e Iracema. Nesse sentido, sabendo que esta pesquisa voltada à questão dos poloneses tem como grande foco o bairro de Alto Paraguaçu, uma vez que neste se encontra mais visivelmente a presença de traços relacionados à cultura polonesa, podemos perceber o conflito entre indígenas e imigrantes, o qual quem venceu foram os imigrantes. Ou seja, há um paradoxo que pode ser expresso da seguinte forma: Alto Paraguaçu - um bairro polonês.

Essa relação que hoje fica expressa apenas nos nomes desses bairros¹⁷, no momento da imigração, mostrou-se muito conflituosa. Isso está

¹⁶ Salientamos que, apesar de termos tido acesso a vários materiais sobre a imigração polonesa e seu estabelecimento no Brasil, sobre a Fundação da Colônia Lucena, é Rodycz (2011) que nos trouxe os esclarecimentos necessários ao trabalho.

presente na discussão de Rodycz (2011), quando este traz uma seção bastante importante em seu livro, é ela: Quem chegou primeiro. O autor explica que não há dúvida de que as terras já eram habitadas por índios Xokleng antes da chegada dos imigrantes. Além disso, ele chama a atenção para a presença de posseiros nativos e outros reemigrados. Isso porque a região fica muito próxima de Rio Negro e de São Bento do Sul, regiões essas já habitadas desde a década de 1820, assim, o excesso populacional fez com que as terras das imediações fossem ocupadas.

Retornando à questão da relação com os indígenas que foi muito conflituosa, culminando em mortes de membros dos dois grupos, podemos dizer que “restaram razoavelmente documentados quatro ataques indígenas aos colonos de Lucena entre 1892 e 1898, identificadas vinte e cinco vítimas fatais” (RODYCZ, 2011, p. 56). Porém, é necessário salientar que, por outro lado, os imigrantes possuíam pessoas especializadas em caçá-los, conhecidos como bugreiros. (RODYCZ, 2011). Além disso, também houve tentativas de “pacificação” dos índios, realizadas pela igreja, sendo batizados muitos indígenas.

Há uma história em um dos relatos trazidos por Rodycz (2011) que expressa bem a invasão de terras indígenas realizada pelos imigrantes. Ela diz que alguns indígenas visitaram a igreja do Alto Paraguaçu e, tendo subido até a torre desta,

observaram a região, que dali, em dias claros, se enxerga muito distante. ‘Nossa era esta terra. Por aqui caçávamos, e hoje o que é nosso está tão longe’, dizia um deles, mostrando com as mãos do alto da torre; e as lágrimas escorreram-lhe pelo rosto (RODYCZ, 2011, p. 60).

Concluindo essa questão, o autor explica que o choque entre estes representou mais do que o “encontro de duas culturas: foi a luta de dois povos

¹⁷ Explicaremos, quando tratarmos de metodologia, os caminhos que nos fizemos, nesta pesquisa, ter como foco os imigrantes poloneses, mesmo com a inegável presença de ucranianos, de alemães e também de indígenas. Neste momento, vale destacar que os indígenas em questão, chamados na literatura sobre a Colônia de botocudos e tratados com desdém, hoje estão dentre os limites do município, na Aldeia do Bugio, localizada no interior do município, que pertence à Terra Indígena Xokleng Ibirama-La Klãnõ, contando com sete aldeias distribuídas nos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho, no planalto norte catarinense.

por sua própria sobrevivência”. (RODYCZ, 2011, p. 63). Ainda com relação aos conflitos entre os imigrantes e os chamados de caboclos em muitas das memórias coletadas por Wachowicz (2002a), este autor cita um exemplo das memórias de Koscianski:

Havia lá um andejo [brasileiro], nada melhor do que eu, mas sempre zombando dos poloneses. Estes quase não falavam o português ou faziam mal, ao passo que eu o dominava perfeitamente. Quando Tibúrcio lançou-me em meu rosto: ‘Polaco sem bandeira’, retruquei imediatamente: ‘Brasileiro sem língua’. (WACHOWICZ, 2002a, p. 408).

Para entender melhor essa discussão, salientamos que é uma grande ofensa chamar um polonês de “polaco sem bandeira”, porque essa expressão faz referência à repartição da Polônia realizada no século XVIII. Ressaltamos que a Polônia recuperou sua independência após a 1ª Guerra Mundial. A data de 11 de novembro de 1918 é considerada a data da moderna independência polonesa. Porém, as lutas se estenderam até 1920, quando as últimas tropas russas foram vencidas. (MACIESKI, 2002).

Nesse sentido, até mesmo retomando uma questão que trouxemos na introdução - o fato de o brasão de Itaiópolis apresentar as cores das bandeiras dos países cujos emigrantes chegaram à cidade, percebemos, mais uma vez, que a bandeira tem uma grande relevância na constituição do que seria o conceito de nação, aquela que possui um território delimitado e símbolos próprios, entre os quais a bandeira se destaca. Por isso, dizer que um polonês não possuía bandeira significava dizer que ele não pertencia a nenhuma nação.

Ainda em relação a essa expressão, nas mesmas memórias que compõem a obra de Wachowicz (2002a), há o relato da visita do Cônsul da Polônia ao Alto Paraguaçu, a partir da qual, o autor afirma “Não existiam mais ofensas morais. As palavras ‘polaco sem bandeira’ desapareceram...” (WACHOWICZ, 2002a, p. 428). Esse relato nos mostra o quão ofensivo era para um imigrante polonês ouvir que sua pátria não existia.

Além disso, no relatório do Sr. Krzyanowski, trazido por Rodycz (2011), texto esse sem data, mas que, pelo conteúdo, foi escrito em data próxima à da imigração, pode-se ler:

Não se espantem nem um pouco com isso [o fato de o governo brasileiro não dar espaço para o povo polonês] pois como eles veem o polonês? Eis que veem emigrantes pobres, falando em polonês, russo, ininteligível pra os estranhos, e portanto selvagens, bárbaros no entender deles, ficam sabendo que um povo não tem seu governo, nem baionetas, nem canhões - não conhecem intelectuais da Polônia, nem do comércio, nem da indústria - não têm noção se existe alguma obra literária polonesa - não sabem das conquistas polonesas no campo da civilização e cultura. (RODYCZ, 2011, p. 135)

Alguns dos problemas pelos quais os imigrantes poloneses passaram, citados por Rodycz, foram a longa demora na medição das terras, a falta de estradas, uma grande enchente e uma epidemia de tifo, além da corrupção por parte de alguns funcionários responsáveis pela distribuição de mantimentos. Uma carta do imigrante Marcin Bigas, publicada no Caderno Suplementar de janeiro de 1896, trazida por Rodycz (2011)¹⁸, nos dá a ideia de que esses não tiveram a assistência necessária e prometida quando aqui chegaram. Ela diz:

Ao redor de Lucena moram alguns milhares de poloneses. Estão indo muito bem, têm belas propriedades e gado. Entretanto, contam quanta miséria tiveram que passar até chegar ao Paraná, por quanto tempo vaguearam errantes sem plano e objetivo e quantas pessoas se perderam nessas andanças. (RODYCZ, 2011, p. 80).

Segundo relatos, os rumos que guiavam a imigração foram mudando, com o tempo, houve mais organização e mais infraestrutura, como podemos ver no mesmo caderno, datado de dezembro de 1895, porém sem assinatura, que diz:

Anteriormente, os emigrantes eram mantidos por vários meses na incerteza, hoje, graças aos cuidados e organização da emigração, em quatro dias são levados para o local definitivo na colônia polonesa em S. Lucena, onde há ao redor de quatro mil poloneses assentados e bem instalados. (RODYCZ, 2011, p. 81).

Além de perceber essas mudanças, é possível notar que já nessa data era alto o número de poloneses que já faziam parte da Colônia.

Dessa forma, Rodycz (2011), a partir da reconstrução da história da fundação da Colônia, chega à conclusão de que essa foi bem-sucedida,

¹⁸ O autor não esclarece exatamente de que meio de comunicação se trata.

mesmo que seu início tenha sido trágico, pois, apesar dos “percalços de 1891, alguns anos depois ela encontrou o seu modo de desenvolvimento. Isso deve ter acontecido quando os imigrantes perceberam que tinham que construir a vida por si próprios” (RODYCZ, 2011, p. 90). Não nos deteremos nos percalços pelos quais eles passaram e, sim, traremos agora do modo como eles foram construindo a vida na Colônia, dando destaque para dois elementos: a igreja e a escola.

A relação com a religiosidade pode ser vista desde o início da imigração, tanto que Rodycz (2011) chega a afirmar que a assistência espiritual era indispensável aos imigrantes, o que justifica o fato de padres poloneses terem vindo para a Colônia. Um dos nomes que se destaca é o do Pe. Iwanów, o qual serviu de guia de um dos grupos de imigrantes e acabou se instalando em Lucena. Segundo dados a que Rodycz (2011) teve acesso, esse padre, no dia da despedida da Polônia, “jurou manter nos imigrantes o vínculo com a terra pátria” (RODYCZ, 2011, p. 82) e isso se deu pela religião, a qual, como veremos, está muito relacionada à manutenção do uso da língua polonesa. Foi esse padre o responsável pela construção da primeira igreja. (RODYCZ, 2011). Assim, podemos perceber que “[...] o padre era um agente essencial na organização da vida social dos imigrantes, contribuindo decisivamente para preservar valores culturais.” (ANGULSKI, 2009, p. 92).

Destacamos que a primeira paróquia da Colônia foi justamente a que se localiza em Alto Paraguaçu, “com o nome de *Santo Estanislau, Bispo e Mártir da Polônia*, em 31 de dezembro de 1901” (RODYCZ, 2011, p. 96, grifos do autor). Assim, é possível perceber que essa Paróquia, que continua com o mesmo nome, carrega até hoje a homenagem a um bispo polonês.

Entre os documentos relativos ao início da Colônia Lucena que Rodycz (2011) traz em seu livro, destacamos um trecho da carta de Francisco Skurczynski escrita em 31 de março de 1891 que ilustra um pouco do modo como se privilegiou a manutenção dos costumes religiosos. Segue o trecho:

Informo-vos, pois se falavam na Polônia que no Brasil não existem igrejas, nem padres, isto é mentira. Eu, Francisco e Luciano tomamos parte nos festejos, confessamo-nos e recebemos a Crisma. Aqui esteve não somente o bispo, mas o substituto do santo Padre e as cerimônias foram lindas, acompanhadas de excelente música de instrumentos. Houve foguetes, de maneira que a gente ficava

ensurdecida, dentro da igreja. O coral cantou a velha canção polonesa: 'Boze cos Polske' (Deus que a Polônia guardaste) 'por tão largos anos cobriste com esplendor de potência e Glória, os miseráveis privastes de vossa proteção. Diante de teus altares levamos a prece, para que guardeis a nossa Pátria, Senhor...' sentimos tão alegres, como se estivéssemos no paraíso. (RODYCZ, 2011, p. 49).

Vemos, primeiramente, a valorização da religiosidade, como na expressão "como se estivéssemos no paraíso", mas também vemos que a manutenção da religiosidade estava atrelada às práticas culturais polonesas e à língua polonesa, que, como discutiremos no capítulo IV, continua a ser utilizada na igreja.

Esse envolvimento por parte dos padres na busca do uso da língua polonesa e da valorização da cultura polonesa pode ser percebida nos primeiros anos da fundação da Colônia, como com as ações do Pe. Kominek que, na casa paroquial, possuía, por exemplo, uma biblioteca com cerca de mil exemplares, entre os quais estavam títulos importantes da literatura polonesa que os colonos podiam tomar emprestado (RODYCZ, 2011). Além disso, havia um número considerável de leitores do jornal polonês "Lud"¹⁹, o qual era editado pelos padres Vicentinos de Curitiba (RODYCZ, 2011).

Vemos, com isso, amparados em Angulski (2009), que a função da igreja e do padre ia além da atividade religiosa, "atuava como porta-voz também na vida social, na difusão do ensino, na concessão de ajuda humanitária e no fortalecimento do espírito nacional entre os imigrantes." (ANGULSKI, 2009, p. 92).

O outro ponto que gostaríamos de trazer a essa discussão é a valorização das escolas por parte dos imigrantes. Nesse sentido, afirmamos que, desde o início, os imigrantes tinham a preocupação com a educação dos filhos

Para isso, improvisavam escolas e professores. Em praticamente todos os lugares, porém, a situação da educação era precária. [...] Em Lucena, lá pelos meados da década de 1890, Paulo Wielewski lecionava em três línguas: Polonês, Português e Alemão, e, como atesta o Dr. Klobukowski, que visitou a escolinha em 1895, 'não se

¹⁹ O jornal "Lud" foi fundado em 1920, porém, entre 1940 e 1946, deixou de circular, devido à perseguição que sofreu no governo de Getúlio Vargas - governo esse que ainda discutiremos a fundo neste trabalho. Voltou a circular em 1947, sendo extinto em 1999.

saía mal'. O jornal da Sociedade Comercial e Geográfica de 1900, número 2, diz que 'No interior, a direção das escolas está nas mãos de pessoas inteligentes e profissionais, que compreendem perfeitamente as obrigações pedagógicas e que, nas condições existentes, cumprem essas obrigações da melhor forma possível'. (RODYCZ, 2011, p. 100).

Já no ano de 1897, havia escolas em Lucena, Moema e na Linha São João. Porém, não eram estáveis, acabavam por fechar, seja por falta de professor ou de meios econômicos para a manutenção. (RODYCZ, 2011). Vale citar que a remuneração dos professores, salvo exceções, era baixa, por isso “os poucos professores profissionais fugiam das escolas, dedicando-se a outros trabalhos, para garantir o seu sustento” (RODYCZ, 2011, p. 102).

O governo brasileiro não subsidiava totalmente as escolas polonesas - nem as demais, por isso essas, nesse período, dependiam da própria Colônia, por meio de doações e de cobrança de mensalidades dos alunos. Além disso, há registros de que houve auxílio da Polônia para essas escolas, o que nos mostra um vínculo entre a Colônia e esse país. Esse vínculo fica ainda mais expressivo quando pensamos que havia, no Brasil, em 1937, 349 escolas polonesas.

As escolas que se localizavam na Colônia Lucena e que estavam em funcionamento foram elencadas por Rodycz (2011), conforme podemos ver no quadro a seguir:

Nome	Localidade	Ano de fundação	Alunos	Mensalidade por aluno (mil-réis)	Despesa média com a escola (mil réis)
São João	Itaiópolis, cidade	1897	34	1,5	60
Ajuda Fraterna	Itaiópolis, Paraguaçu	1904	38	1,5	70
Escola Polonesa	Itaiópolis, Moema I	1909	25	1,5	50
Escola Polonesa	Itaiópolis, Moema II	1911	21	1,5	50

Irmãs da Caridade	Itaiópolis, Linha Polônia	1922	141	2	300
-------------------	---------------------------	------	-----	---	-----

Quadro 2: Escolas existentes na Colônia Lucena.
Fonte: Baseada em Rodycz (2011).

Analisando, rapidamente, as contas de cada escola, podemos ver que essas enfrentavam dificuldades financeiras para se manterem, pois apenas com o valor da mensalidade não era possível se chegar ao valor das despesas, o que justifica, agora em números, o fato de essas serem instáveis. Há outros pontos a se destacar a partir desse quadro. Primeiramente, podemos ver que já havia uma escola em Paraguaçu, nosso principal espaço de pesquisa, além disso, havia escolas em Moema, mostrando-nos, mais uma vez, a preocupação com a escolarização dos poloneses.

Havia também, conforme Rodycz (2011), em 1932, uma escola de aperfeiçoamento em Alto Paraguaçu, destinada àqueles que visavam a continuar seus estudos do curso básico. Em relação ao custeio dessa escola, o governo brasileiro subsidiava as matérias em língua portuguesa, pagando para o professor um salário mensal de 200\$000 (duzentos mil-réis). Porém, não pagava os salários dos professores que lecionavam as matérias em língua polonesa, por isso, esses eram pagos pelo Consulado da Polônia, o qual enviava 100\$000 (cem mil-réis) (RODYCZ, 2011). Assim, vemos que o governo brasileiro, conforme abordaremos no próximo capítulo, quando tratarmos das políticas linguísticas, não tinha interesse em auxiliar financeiramente ações que garantissem a manutenção do uso das línguas de imigração.

Ainda em relação a essa escola, salientamos que as famílias também complementavam o custeio. Contudo, vale dizer que essa escola era frequentada por 309 alunos, mas o número de crianças em idade escolar era maior (RODYCZ, 2011). Desse modo, vemos que não havia escolas para todos nas Colônias, ainda mais pensando que essas deviam ser pagas, assim, reduz-se o número de alunos que poderia cursá-la.

Nas memórias de Romão Wachowicz²⁰, há referência a essa escola. Segundo ele,

A abertura da escola despertou grande entusiasmo em toda a região. Iniciativas eram tomadas sem pestanejar. Na cancha de esportes praticava-se vôlei, o jogo da péla²¹ e a ginástica. Foram montadas peças teatrais com temas poloneses, como a peça 'O casamento de Fonsio'. Não demorou para aparecerem peças nativas. Ora voltavam-se aos temas poloneses, ora recorria-se a temas mistos, abordando assuntos polono-brasileiros (WACHOWICZ, 2002b, p. 457).

Essa mescla de assuntos poloneses e brasileiros também ocorria na Escola das Irmãs de Caridade, onde as crianças, além de receberem instrução em leitura, escrita, aritmética, também participavam de comemorações patrióticas brasileiras e polonesas (RODYCZ, 2011). Assim, é possível perceber que, em muitos aspectos, as escolas serviam a um projeto de manutenção do vínculo com a Polônia, por meio do conhecimento e do uso da língua polonesa, do conhecimento da História e Literatura, além da participação efetiva em datas comemorativas polonesas. Por outro lado, não deixavam de lado aspectos relacionados ao Brasil.

Contudo, conforme abordaremos no próximo capítulo, as escolas da Colônia também sofreram as consequências do processo de nacionalização do ensino (ALTENHOFEN, 2013); (OLIVEIRA, 2002), o qual, em linhas gerais, pode-se dizer que teve como objetivo a proibição do uso de outra língua que não fosse a língua portuguesa. Mas deixemos essa discussão para a sequência.

Para finalizar essa breve incursão na história da Colônia Lucena, é necessário dizer que essa foi emancipada e elevada a distrito em 1896 e, posteriormente, em 1909, pela lei Estadual do Paraná nº 850, foi criado, com

²⁰ Romão Wachowicz foi um dos imigrantes cujas memórias encontram-se registradas no livro organizado por Rodycz (2002). Ele chegou a Itaiópolis nos anos 30 e passou a residir em Alto Paraguaçu, após ter vivido em Araucária - Paraná. Na cidade, criou uma escola, da qual também foi professor entre os anos de 1933 e 1938. Nos anos 40, voltou a Araucária, cidade essa em que se encontra um parque que leva o nome de Romão, no qual se localiza o Memorial da Colônia Polonesa. Romão é pai de Ruy Cristovam Wachowicz, o qual nasceu em Itaiópolis e se destacou como historiador, principalmente discutindo temas relacionados à imigração polonesa, de modo que este nos embasa neste trabalho.

²¹ Consiste em atirar uma bola (a péla) de um lado para o outro, com a mão ou com o auxílio de um instrumento, como uma raquete ou um bastão, em local aparelhado para esse fim. Assemelha-se ao tênis.

sede na Colônia Lucena, o município de Itaiópolis, integrado ainda ao estado do Paraná (RODYCZ, 2011); (GAIO; NEUDORF, 2002). Em 1896, a Colônia possuía 4.535 habitantes, entre os quais predominavam os poloneses. Em 1901, a Colônia já possuía 32 casas comerciais, 3 escolas, 3 serrarias, alguns moinhos, 2 fábricas de cerveja, farmácia, além de já contar com o serviço de sapateiros, seleiros, carpinteiros etc. (RODYCZ, 2011).

Apenas em 1917, em razão do acordo de limites de terra entre Paraná e Santa Catarina, o município passou a fazer parte de Santa Catarina, sendo novamente criado pela lei nº 1220, no dia 28 de outubro de 1918, data essa em que se comemora o aniversário da cidade.

Olharemos de forma mais detida para a cidade no presente no capítulo III, quando apresentaremos os caminhos que (até mesmo fisicamente) percorremos com esta pesquisa.

CAPÍTULO II

NOSSAS BASES TEÓRICAS

Neste capítulo, explicitamos e discutimos as lentes pelas quais vemos nosso contexto de pesquisa e os dados obtidos, contudo, também entendemos os dados como um modo de projetar novos alcances para as teorias aqui trazidas e, principalmente, modos de problematizá-las.

Salientamos que este capítulo aborda o que é política linguística, buscando bases teóricas que nos auxiliem a compreender o modo como é pensada a língua e a cultura polonesa em nosso contexto de pesquisa. Para isso, abordaremos a relação entre políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil, voltando-nos, nesse sentido, também ao modo como se deram as políticas linguísticas relacionadas à língua polonesa. Além disso, buscamos delinear as relações existentes entre língua, identidade e cultura - algo muito marcado na comunidade polonesa de Itaiópolis. Para finalizar este capítulo, discutimos políticas linguísticas que podem ir além da busca pelo monolinguismo.

2.1 BRASIL: UM PAÍS MULTILÍNGUE

Escolhemos iniciar nossa fundamentação por esse tópico que trata do reconhecimento de que nosso país é multilíngue, uma vez que, como discutiremos a seguir, o mito do monolinguismo ainda é muito forte. Além disso, para que entendamos a necessidade de se pensar em políticas linguísticas que considerem a gestão *in vivo* - que será explicada no próximo tópico - é fundamental partir de um olhar que considere as várias línguas faladas dentro do território brasileiro.

Dessa forma, é importante que partamos de alguns levantamentos em relação ao número de línguas faladas no Brasil. Antes disso, ressaltamos que, por apresentarmos números trazidos por diferentes autores, apesar de, muitas vezes, serem próximos, há algumas diferenças, considerando, nesse sentido, que são diferentes formas de levantamento de dados.

Algo comum em todos eles é a afirmação de que sempre existiram mais línguas do que Estados constituídos. Segundo Oliveira, G. (2009), há aproximadamente 6.800 línguas no mundo, porém essas são distribuídas de forma assimétrica, pois, mesmo 94% dos países apresentando o uso de mais de uma língua em seu território, “oito países concentram mais da metade das línguas do globo: Papua Nova-Guiné, Indonésia, Nigéria, Índia, México, Camarões, Austrália e **Brasil**”. (OLIVEIRA, G., 2009, p. 1, grifos nossos).

Trazendo dados semelhantes, Maher (2013) explica que são hoje 193 Países-Membros declarados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são mais de 6.000 línguas faladas no planeta. A partir da comparação entre esses dados, a conclusão a que a autora chega, obviamente, é que “o multilinguismo mundial é um estado de normalidade, enquanto que o monolinguismo é um absoluto estado de exceção no mundo. O Brasil [...] aqui está para confirmar a regra”. (MAHER, 2013, p. 118).

Nesse mesmo sentido, em um texto mais antigo, de 1999, Cavalcanti traz informações e reflexões que também nos levam a entender o monolinguismo como exceção, quando afirma que

Mesmo se tendo a informação de que o bilinguismo²² está presente em praticamente cada país do mundo [...], segundo Romaine (1995:9), é o monolinguismo que representa a norma, é o monolinguismo que é a base para os estudos linguísticos. De fato, para a autora, o monolinguismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilinguismo deveria representar a norma. Diz ainda a autora (Romaine, 1995:8): Há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países. Isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo. (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

A escolha dos autores que tratam de políticas linguísticas, de multilinguismo e de comunidades de minorias linguísticas por apresentarem esses dados, e até mesmo a nossa opção por iniciar essa fundamentação com essa discussão mostram o quanto o mito do monolinguismo, no Brasil, ainda é presente, fazendo-nos com que sempre tenhamos que justificar a necessidade

²² Romaine (1995), apesar de trazer a palavra “bilinguismo”, a qual não adotamos neste trabalho, não desconsidera a questão do multilinguismo em suas discussões. Por isso, por ter essa visão mais aberta de bilinguismo, não vai de encontro às perspectivas adotadas neste trabalho.

de estudos como o que estamos realizando nesta dissertação, pois, como explica Cavalcanti (1999), em muitos, causa estranheza o fato de haver estudos com minorias linguísticas – não entendidas como minorias em termos quantitativos, mas em termos de status.

Após trazermos os dados de um contexto mais amplo, passemos a ver quais são as línguas faladas no Brasil de que se tem registro. De acordo com Oliveira, G. (2009),

No Brasil são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xokleng, o latê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso dever nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês. (OLIVEIRA, G., 2009, p.1).

Pelos números trazidos por Oliveira, G. (2009) já é possível que coloquemos muitas dúvidas sobre a afirmação presente no senso comum de que somos um país de tamanho continental na qual se faz uso de uma língua, garantindo que todos se *entendam*. Auxiliando-nos a questionar esse ideal de monolinguismo, Maher (2013), em um texto mais recente do que o de Oliveira, G. (2009), traz dados que divergem um pouco dos dados deste, mas que também nos mostram o quanto o Brasil é multilíngue. Segundo ela, são faladas em nosso país 222 línguas, das quais pelo menos 180 são indígenas - dado próximo ao de Oliveira, G. (2009), mas, para ela, seriam cerca de 40 línguas de imigração, além de esta autora também afirmar que são faladas duas línguas de sinais²³. Devemos levar em conta que essa divergência também se deve ao que o falante define como língua quando responde a pesquisas sobre esse tema, como a diferença entre o que entende por variedade, dialeto e língua, de modo que pode haver divergências nessas definições.

Em relação à comunidade de surdos, Cavalcanti (1999) afirma que no Brasil seriam 350 mil pessoas totalmente surdas. Entretanto, há um

²³ São elas: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Línguas de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada pelo povo indígena Urubu-Kaapor, que habita o sul do estado do Maranhão. (MAHER, 2013).

apagamento delas, o que promove a invisibilidade desse contexto, gerando preconceito.

Essa mesma autora também apresenta outros contextos em que o multilinguismo é bastante presente. Um deles seria o contexto indígena, que, segundo ela, é bastante invisibilizado, considerando, nesse sentido, que “somente em 1991 a educação indígena foi introduzida na Constituição brasileira como sendo responsabilidade do governo”.²⁴ (CAVALCANTI, 1996a apud CAVALCANTI, 1999, p. 395).

Outro contexto seria o de imigração - foco deste trabalho. Segundo Cavalcanti (1999),

O contingente imigratório europeu integrado na população brasileira é avaliado em 5 milhões de pessoas, quatro quintas partes iguais entraram no país no último século. (...) [Esse contingente] é composto, principalmente, por 1,7 milhão de imigrantes portugueses, que se vieram juntar aos povoadores dos primeiros séculos, tornados dominantes pela multiplicação operada através do caldeamento com índios e negros. Seguem-se os italianos, com 1,6 milhão; os espanhóis, com 700 mil; os alemães, com mais de 250 mil; os japoneses, com cerca de 230 mil e outros contingentes menores, principalmente eslavos, introduzidos no Brasil sobretudo entre 1886 e 1930. (RIBEIRO, 1995, p. 241 apud CAVALCANTI, 1999, p. 390).

Com esses dados, podemos ver que realmente os números da imigração são bastante expressivos. Ressaltamos que os poloneses se inserem no grupo de eslavos, que, segundo a autora, vieram em menor número.

Considerando esses contextos e o número de línguas faladas em nosso território, adiantamos que

O fato de termos aprendido que a situação ‘normal’ no mundo é a situação de monolinguismo e de termos aprendido a ver o plurilinguismo como uma anomalia é mais um produto da história da criação do Estado-Nação nos últimos 300 anos, quando se

²⁴ Na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, já havia sido assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Porém, apenas em 1991, pelo Decreto Presidencial n. 26, ficou atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar de não adentrarmos nessa discussão, entendemos que não podemos apressadamente supor que o fato de haver leis nesse sentido garante uma educação indígena de qualidade e adequada ao que as comunidades indígenas esperam e necessitam, considerando que os desejos e necessidades divergem.

estabeleceu o desiderato de 'um Estado, um Povo, uma Língua', tão prejudicial à construção da cidadania. (OLIVEIRA, G., 2009, p.1).

A fala desse autor nos remete a uma de nossas principais discussões, que é a criação do mito do monolinguismo. De acordo com Oliveira G, essa associação direta que muitos fazem entre um Estado e apenas uma língua é uma criação de uma concepção de Estado por meio de repetidas políticas linguísticas a favor da manutenção dessa situação considerada “normal”, mas que é imposta a muitos grupos linguísticos que não fazem uso da língua oficial, aquela que garante um maior status.

Por outro lado, Altenhofen (2013) afirma que “Ninguém, de bom juízo, e principalmente com conexão à internet, nega a relevância da diversidade linguística, reconhecida pela ampla maioria dos seres humanos, no mundo moderno”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 97). Assim, restam-nos os questionamentos sobre de que forma, apesar de ser inegável a presença de várias línguas em um mesmo território, foi criada essa ideologia de língua única que se mantém até hoje.

Em relação à fala de Altenhofen (2013) de que é muito difícil negar a relevância da diversidade linguística hoje, ressaltamos que, de acordo com Makoni e Meinhof (2006), não podemos associar imediatamente todo contexto de multilinguismo como sendo uma vantagem, um recurso e um trunfo para o falante, pois essa posição “não é sensível à condição de pessoas multilíngues pobres. Saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 192). Nesse sentido, é que entendemos a questão do status ligada à língua como fundamental, pois contextos multilíngues formados por línguas com status podem ser até vistos por muitos como um trunfo, porém, quando se faz uso de diferentes línguas desprestigiadas, a visão já não é mais a mesma.

Lembramos que, segundo Mattos e Silva (2004), apesar de o multilinguismo ficar escamoteado em nossa legislação máxima - a Constituição -, essa apresenta um avanço político e linguístico, uma vez que o português não é mais rotulado como língua nacional, mas, sim, como língua oficial, “mesmo que fique dissimulado nas práticas sociais institucionalizadas”. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 13). Porém, essa mudança de nomenclatura não apresenta uma mudança visível em termos práticos, além disso, a opinião da

autora pode ser questionada quando pensamos que, quando a língua portuguesa passa ser rotulada de língua oficial, as demais passam a ter um caráter não oficial, o que é um predicado bastante negativo.

Nos próximos tópicos, abordaremos mais detidamente de que forma ocorreu a criação do mito do monolinguismo em nosso país. Para isso, iniciaremos nossa discussão com a problematização do que são políticas linguísticas, para, então, apresentar a trajetória das políticas linguísticas no Brasil.

2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Em relação ao que seria política linguística, partimos, inicialmente, das afirmações de Rajagopalan (2013), segundo o qual ainda há muita confusão e indefinição sobre o que significa esse termo. De acordo com ele,

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como 'militância linguística' em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., temas esses que sempre estiveram presentes entre alguns pioneiros na disciplina linguística [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Para tratar de política linguística nesse sentido que vai além da militância, em grande parte da discussão, teremos como base Calvet (2002; 2007). Porém, desde já esclarecemos que muitos dos conceitos trazidos por esse autor devem ser problematizados, a fim de poderem nos auxiliar na análise dos dados.

Segundo Calvet (2007),

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11)

É importante que vejamos essa opção do governo por determinada língua como um passo necessário na construção de uma nação entendida, nos termos de Anderson (2008), como uma nação imaginada, aquela que é “imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32). Isso porque, para esse autor, a nação está relacionada a um sentimento de filiação entre os membros dessa comunidade, de modo que, “[...] desde o começo, a nação foi concebida na língua, e não no sangue, [...] as pessoas podem ser ‘convidadas a entrar’ na comunidade imaginada”. (ANDERSON, 2008, p. 204). Por o autor trazer as palavras “convidadas a entrar” entre aspas, podemos perceber que isso não deve ser visto como algo isento de conflito, pois, como veremos, as grandes decisões que ocorreram em nosso país referentes às relações entre as línguas e a sociedade – modo como Calvet (2007) define políticas linguísticas que será expandido na sequência – estão permeadas por conflitos

Ainda para Calvet (2007), não é possível falar de política linguística sem falar de planejamento linguístico²⁵, o qual é visto, por ele, como sendo a implementação das políticas. Nesse sentido, entendemos que “o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica”. (CALVET, 2007, p. 73). Para ele, portanto, a política e o planejamento linguístico são inseparáveis, pelo menos na teoria, pois ele mesmo cita exemplos em que isso não ocorre na prática.

Há uma ressalva a ser feita já no início da discussão, para esse autor, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, porém “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. (CALVET, 2007, p. 20 - 21). Ainda em relação aos conceitos principais que se relacionam à temática e que são abordados por Calvet (2007), traremos à discussão os instrumentos das políticas linguísticas.

Um deles se refere ao equipamento das línguas, noção essa que parte do pressuposto de que as línguas, na realidade, não podem cumprir os

²⁵ Vale destacar que, segundo Rajagopalan (2013), o termo política linguística em português encobre tanto as decisões no nível mais geral quanto as atividades para implementá-las, sendo que o termo planejamento linguístico se refere justamente a essa segunda acepção. Porém, não há um termo que se refira exclusivamente à primeira acepção, diferentemente do que ocorre em inglês, em que essas duas fases são designadas por palavras distintas: *language policy* e *language planning*.

mesmos papéis. São três os passos para se equipar uma língua. O primeiro deles diz respeito à escrita, mais precisamente à criação de um sistema de escrita para as línguas ágrafas, passando, primeiramente, por uma descrição bastante apurada da língua, depois por uma reflexão sobre o que se espera da língua para, então, fazer as opções em relação à forma que a língua tomará. Obviamente, depois desse processo, é necessário que se divulgue esse sistema de escrita, por meio, principalmente, do sistema escolar (campanhas de alfabetização, manuais, abecedários etc.). (CALVET, 2007).

O segundo passo é relativo ao léxico, como quando é necessária a criação de novos termos para designar algo relacionado ao mundo da ciência e das tecnologias, por exemplo. Nesse sentido, há uma diferenciação bastante interessante, pois se pode equipar a língua por meio de empréstimos linguísticos ou pode-se lutar contra esses empréstimos, criando-se e se difundindo termos novos a partir do próprio funcionamento e estrutura da língua em questão²⁶. Sobre isso, Calvet (2007) conclui que

[...] a terminologia implica, por um lado, um conhecimento preciso dos sistemas de derivação, de composição da língua, um inventário das raízes etc. e, por outro, implica que as palavras criadas, os neologismos, sejam aceitos pelos falantes, isto é, que sejam em primeiro lugar aceitáveis. Porque um neologismo pode ser refutado [...], seja porque não corresponde aos gostos linguísticos dos falantes, que ele não ‘agrada’, seja porque entra em concorrência com palavras já em uso, produtos da neologia espontânea ou de empréstimo a outra língua. (CALVET, 2007, p. 67).

Já o terceiro passo é a padronização, a qual ocorre “quando um país decide promover uma língua para determinada função” (CALVET, 2007, p. 67). É claro que esse passo também envolve escolha e interesses políticos, uma vez que a língua de um país pode assumir muitas formas diferentes, no nível fonológico, sintático e em relação ao vocabulário, restando os questionamentos: qual língua “escolher” e por quê.

²⁶ Sobre a questão dos estrangeirismos no Brasil, ver:

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.) **A Linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Mesmo abordando esses passos de maneira breve, é possível perceber que todos eles dependem de escolhas que nunca são neutras. Além disso, pudemos perceber, pelo modo como Calvet (2007) faz sua discussão, que essas escolhas dependem de um poder político para serem postas em prática. Nesse sentido, ressaltamos que muitas das discussões de Calvet em seu livro “As Políticas Linguísticas”, que nos embasa neste trabalho, se referem a políticas que dependem de um poder como o do Estado para serem concretizadas. Contudo, o mesmo autor faz uma distinção que, para nós, é essencial, quando trata “do ‘in vivo’ para o ‘in vitro’”. Já que o título desta dissertação em muito dialoga com esses conceitos de Calvet (2007), problematizaremos o que seria cada uma dessas políticas e o modo como se relacionam.

Segundo Calvet (2007), há dois tipos de gestão das situações linguísticas, a gestão *in vivo* e a *in vitro*. A primeira delas “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69). Entre os exemplos citados pelo autor, destacamos a criação de línguas aproximativas, como os *pidgins*, a criação de línguas veiculares ou a promoção de determinada língua já existente, a criação de palavras - desde que isso não tenha relação com uma decisão oficial, sendo, portanto, o produto de uma prática social. Já a gestão *in vitro* é a abordagem dos problemas referentes ao uso das línguas pelo poder oficial. Isso porque essa gestão ocorre, de acordo com Calvet (2007), quando

em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam. (CALVET, 2007, p. 70).

Gostaríamos, nesse momento, de explicar que essa definição deve ficar em suspenso, pois a discutiremos melhor na sequência, mas adiantamos que, quando virmos à trajetória das políticas linguísticas e algumas contribuições de Rajagopalan (2013) sobre o que são políticas linguísticas, poderemos questionar algumas dessas afirmações.

Essa divisão entre políticas *in vivo* e *in vitro* também está presente nas discussões de outros autores, mesmo que não necessariamente utilizem esses

termos. Uma dessas autoras é Maher (2013), que, ao tratar de alguns mitos que circundam o campo das políticas linguísticas, afirma que muitos ainda acreditam que as políticas linguísticas seriam sempre explícitas e partiriam do governo. Sobre isso, a autora esclarece que

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...].(MAHER, 2013, p. 120).

Desse modo, quando se considera que políticas linguísticas não se restringem às decisões do Estado, temos uma gama muito maior de ações que podem ser consideradas. Altenhofen (2013) traz como exemplos:

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, **a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade**, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que ‘façam determinada língua’, a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua [...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues, a decisão por determinado topônimo ou termo [...]. (ALTENHOFEN, 2013, p. 103, grifos nossos).

Vemos nessa citação – em destaque – algo que será recorrente em nossas análises: o papel da igreja nas políticas linguísticas desenvolvidas na esfera *in vivo*. Tendo isso em vista, entendemos por que Garcez (2013) afirma que são inúmeras as ações de políticas linguísticas que partem do Estado brasileiro e de entidades multilaterais e não-governamentais em nosso país que seria impossível sequer dar conta de listá-las. Percebemos que as escolhas que acontecem na esfera *in vivo* não podem ser desconsideradas, uma vez que muitas delas ocupam um espaço relevante no pensar sobre a língua. Por isso, ainda em se tratando dessa distinção ou mesmo da relação entre esses dois modos de gestão trazidos por Calvet (2007), apresentamos alguns direcionamentos amparados em Rajagopalan (2013).

Apesar de não termos como foco a palavra política, sem seu adjetivo linguística, é importante frisar algumas contribuições da discussão desse termo a partir de Rajagopalan (2013) que nos orientam a pensar a relação entre

políticas *in vivo* e políticas *in vitro*. Segundo Rajagopalan (2013), o termo política abriga diferentes acepções e ênfases, entre as quais é imprescindível que pensemos na questão da *escolha*. Isso porque, para ele, “Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha - escolha entre diferentes alternativas que se apresentam” de forma que tanto no nível das decisões que são tomadas nas altas instâncias do poder quanto no nível das práticas linguísticas locais, aquelas que ocorrem entre os cidadãos comuns, “a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34-35).

Rajagopalan (2013) explica que, em se tratando de escolha, o papel do agente é fundamental, sendo também de extrema importância quando se discute política linguística. O agente, segundo ele, é aquele que se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, mesmo que não venha a obter grande sucesso em sua ousadia. Nas palavras do autor, “Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia a sua autonomia e desejo e direito de agir” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36). Essa noção de agente é fundamental para entendermos nosso contexto de pesquisa, por isso, ressaltamos que, por mais que os agentes, de acordo com Rajagopalan, estejam associados às políticas de baixo para cima, eles podem ser aqueles que vão de encontro às políticas do Estado, mas também podem ser aqueles que reafirmam as políticas de Estado, auxiliando até mesmo na perpetuação do mito do monolinguismo. Desse modo, ressaltamos que o professor tem um papel fundamental como agente de políticas linguísticas.

De acordo com o autor,

Há muitos casos registrados pelos historiadores que acenam para políticas linguísticas postas em prática de baixo para cima. Mas, de modo geral, elas não costumam produzir o estardalhaço ou pirotécnica publicitária, comparáveis às políticas linguísticas implementadas de cima para baixo. Pelo contrário, tais políticas têm vida silenciosa e muitas vezes desprestigiada. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36).

Esta pesquisa também tem como foco ações implementadas de baixo para cima²⁷, ações essas que muitas vezes têm vida silenciosa, mas que, de uma forma ou outra, estão interferindo no modo de ver e de usar a língua, considerando que sempre partem de uma forma de se compreender a língua. Por isso, são políticas que precisam ser discutidas.

Há outro ponto que não pode ser desconsiderado e que não foi abordado de maneira suficiente até o momento que diz respeito aos conflitos que podem existir entre a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*. Conforme dispõe Calvet (2013), “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes.” (CALVET, 2007, p. 70). Isso porque, ainda de acordo com o mesmo autor, diferentemente do que ocorre na gestão *in vivo*, na qual a mudança ocorre de baixo para cima, “a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da lei”. (CALVET, 2007, p. 74-75).

Desse modo, os Estados intervêm nos comportamentos linguísticos dos falantes e nos usos das línguas, assim, Calvet (2007) afirma que as políticas linguísticas são geralmente repressoras, precisando da lei para se impor, concluindo que “*não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico*”. (CALVET, 2007, p. 75, grifos do autor). Há inúmeras concepções de leis linguísticas, segundo Calvet (2007). Há aquelas que têm como foco a forma da língua, como a fixação de uma grafia; há aquelas que se ocupam do uso que as pessoas fazem da língua, aquelas que ditam qual língua deve ser falada em determinada sociedade, abarcando também a definição da língua nacional; e há aquelas que buscam a defesa das línguas, como por meio de uma maior promoção para determinada língua de modo a protegê-la.

A partir disso, tendo em vista os modos como os Estados buscam interferir no uso das mais variadas línguas e também as ações que partem da esfera *in vivo*, não há como contestar uma das contribuições de Anderson (2008) quando esse autor diz que “a coisa mais importante quanto à língua é

²⁷ De forma breve, já apresentamos, na introdução, os projetos que acompanhamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, de forma que agora salientamos que são ações que nascem da comunidade, ou seja, *in vivo*. Discutiremos essa questão de forma detida no capítulo IV, na análise dos dados.

sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, efetivamente construindo *solidariedades particulares*. (ANDERSON, 2008, p. 189, grifos do autor). Desse modo, entendemos também o porquê de, apesar de haver políticas linguísticas em prol das línguas minoritárias, Calvet (2002) explicar que há problemas de ordem democrática, como quando esse afirma que, “Em todo planejamento, há um reduzido número de planejadores e um grande número de planejados aos quais raramente se pergunta a opinião”. (CALVET, 2007, p. 159). Sobre essa questão, Calvet (2002) traz um aviso, quando diz: “não deixar os que tomam decisões fazer o que lhes der na telha”. (CALVET, 2002, p. 148). Todavia, ele não problematiza e aprofunda de que modo o povo pode efetivamente se fazer ouvir e não deixar que tomem decisões por ele, uma vez que, em muitos momentos, como veremos no próximo tópico, as consequências para quem vai de encontro a decisões sobre língua tomadas pelo governo podem ser muito sérias.

Ainda sobre a distinção entre *in vivo* e *in vitro*, Rajagopalan (2013) nos chama a atenção para o fato de que, quando o termo política linguística começou a se constituir como um termo de circulação, isso no fim da década de 1950, dava-se muita ênfase às políticas executadas de ‘cima para baixo’, deixando as políticas no nível ‘micro’ quase sempre de fora do rótulo da política linguística. Ressaltamos que o próprio Calvet (2007), apesar de não desconsiderar totalmente a questão da esfera *in vivo*, em suas reflexões, discute principalmente ações da esfera *in vitro*.

Outra distinção feita por Calvet (2007), ao introduzir os vários conceitos ligados à política linguística, é em relação à ação sobre a língua, a qual é dividida em duas: a ação sobre o corpus e a ação sobre o status. A segunda ação, sobre o status, diz respeito ao fato de os Estados serem “levados a promover esta ou aquela língua até então dominada, ou, ao contrário, a retirar de outra o *status* que desfrutava, em suma, a modificar o *status* e as funções sociais das línguas em presença”. (CALVET, 2002, p. 154).

Nesse sentido, porém pensando no modo como os teóricos viam essas ações, Calvet (2007) explica que os primeiros estudiosos tinham como foco apenas a ação sobre a forma das línguas, isso quando a linguística se ocupava apenas em descrever a estrutura dessas línguas. Já com o aumento de estudos da sociolinguística, que se ocupa da relação entre línguas e

sociedades, “as políticas linguísticas vão se interessar pelas funções das línguas [...]”. (CALVET, 2007, p. 160). Neste trabalho, abordaremos justamente essa segunda opção - a ação sobre o status, sobre a função, uma vez que discutiremos a questão da língua nacional.

Voltando à distinção entre os dois modos de gestão trazidos por Calvet (2007), passemos a discutir outra afirmação de Calvet (2007). Esse autor afirma que a tendência é que o planejamento *in vitro* “imite” o planejamento *in vivo*. Por isso, o tópico do livro²⁸, conforme já mencionado, que trata dessa distinção é “Do ‘in vivo’ para o ‘in vitro’”. Como esses termos estão no título desta dissertação, gostaríamos de esclarecer uma diferença.

Em nosso título, falamos de políticas linguísticas **entre** o *in vivo* e o *in vitro*, por entendermos que não podemos ver essas duas formas de gestão como separadas, da mesma forma que não podemos entender a gestão *in vitro* como apenas uma imitação da gestão *in vivo* - mesmo que o autor fale que é uma *tendência* isso acontecer -, veremos que, na história das políticas linguísticas em nosso país, o que houve, em muitos momentos, foi uma imposição. Além disso, entendemos que as duas formas de gestão ocorrem simultaneamente, assim ambas exercem influência uma sobre a outra.

Como contraponto a essa visão de Calvet (2007), Maher (2013), ao tratar dos mitos em relação às políticas linguísticas, explica que um deles é acreditar que essas sempre buscam soluções para “problemas linguísticos”. Isso é um mito porque, segundo a autora,

o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las. Há uma relação profunda, estreita e visceral entre *políticas linguísticas* e *políticas de identidade*. Decorre daí que o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito [...]. (MAHER, 2013, p. 120-121).

Vemos, com isso, que a própria noção do que seriam “problemas linguísticos” deve ser problematizada, questionando: são problemas para quem? Isso porque, de acordo com a autora, o que se busca, por meio de

²⁸ CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

muitas políticas linguísticas, é manipular a identidade dos falantes com determinado objetivo, assim como ocorreu recorrentemente nas políticas linguísticas de nosso país, conforme explicaremos na sequência. Salientamos que essa relação entre identidade e língua será estabelecida no decorrer deste capítulo, porém achamos oportuno, neste momento, esclarecer que as políticas linguísticas têm, sim, uma relação muito estreita com questões de identidade.

Outro ponto da teoria de Calvet (2007) que gostaríamos de discutir é quando ele afirma, como já apresentamos anteriormente, que a gestão *in vitro* ocorreria primeiramente com os linguistas analisando as situações e as línguas, para depois levantar propostas para solucionar “os problemas” - mais uma vez temos a questão da resolução de problemas que é considerada mito na opinião de Maher (2012) como discutimos acima.

Nesse momento, contudo, trazemos à discussão a questão do papel dos linguistas nas políticas linguísticas. Para isso, primeiramente salientamos que, conforme veremos no próximo tópico, não foram linguistas os responsáveis por definir as políticas *in vitro* em nosso país. Portanto, não podemos tomar essa afirmação de Calvet (2007) como algo que seria a regra para o estabelecimento e para a execução de políticas *in vitro*.

Sobre essa questão, Rajagopalan (2013) tem um posicionamento que consideramos mais próximo do que fundamenta esta pesquisa. Segundo ele,

a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas e ultrajantes que estas pareçam). (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Assim, vemos que, em todos os modos de gestão, as pessoas envolvidas devem ser ouvidas, independentemente do conhecimento teórico sobre língua e de seu posicionamento. Dessa forma,

A posição do linguista em relação aos assuntos de interesse político que envolve a língua é idêntica à do biólogo ou ginecologista ou jurista ou quem quer [que] seja em relação à decisão de legalizar o aborto. Tanto num como no outro caso, o cidadão comum, assim como o padre paroquial deve ter o mesmo peso de opinião quanto

qualquer ‘perito’ no assunto. Isso porque, quando se trata de legalizar ou não o aborto num país, estamos lidando com uma questão eminentemente política que envolve uma série de questões. E numa democracia todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 23).

Vale salientar que o autor trata do que seria, em sua opinião, o ideal na tomada de decisões em se tratando de língua, contudo sabemos, obviamente, que nem todos possuem os mesmos direitos para decidir políticas linguísticas de grande alcance, como as que permeiam as políticas educacionais. Ainda em relação ao papel do linguista, o mesmo autor alerta que é muito fácil se equivocar e cair na armadilha de concluir que o linguista, por afirmar ter conhecimento científico sobre a linguagem, deve ter “a palavra final em matéria de política linguística. Às vezes, o equívoco é fruto de um descuido ou uma força de expressão”. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

Para finalizar, lembramos que o fato de ser necessário que todos sejam ouvidos na tomada de decisões em relação a políticas linguísticas não é algo que pode ser encontrado na trajetória das políticas linguísticas no Brasil, quando tratamos de políticas *in vitro*. Para melhor compreender essas questões, passaremos agora a discutir a relação entre as políticas linguísticas e o ensino de línguas no Brasil.

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A fim de tratarmos da atual situação da língua polonesa e das políticas linguísticas referentes a ela em nosso contexto de pesquisa na visão de nossos participantes, conforme os objetivos de pesquisa, discutiremos de forma detida como essas se deram desde o início da colonização no Brasil. Dessa forma, poderemos, em nossa análise dos dados, perceber possíveis semelhanças e/ou diferenças entre o passado e o que ocorre, atualmente, na cidade de Itaiópolis.

A primeira fase das políticas linguísticas no Brasil é denominada, por Altenhofen (2013), de fase “virgem” do período colonial, pois se caracteriza por

uma postura mais passiva²⁹ em relação às línguas indígenas, momento esse em que ocorre o domínio e a difusão da língua geral - o *nheengatu*. Salientamos que, de acordo com Maher (2013), no processo de catequização dos indígenas, os jesuítas tinham como projeto utilizar o latim como língua de catequese, porém a imensa diversidade linguística do Brasil inviabilizava esse uso (MAHER, 2013). Desse modo, é que se vê a necessidade de utilizar a língua geral. Assim, essa língua passou a ser utilizada como uma espécie de língua franca por indígenas, negros e missionários. (MAHER, 2013), considerando que ela já assumia essa função no contato entre indígenas que falavam diferentes línguas, de modo que ainda é usada no norte do Brasil.

Apesar de esse uso ser interessante para o projeto de evangelização dos jesuítas, passou a ser um problema para o governo lusitano quando este buscou instaurar a língua portuguesa como a língua nacional do Brasil. Por isso, logo após a expulsão dos jesuítas, em 1758, “o Marquês de Pombal torna público o *Diretório dos Índios*, documento no qual se proibia o ensino de línguas indígenas, particularmente o *nheengatu*, e se estabelecia o português como língua oficial do país.” (MAHER, 2013, p. 122).

Assim, Marquês de Pombal,

define explicitamente para o Brasil uma política linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena [...]. Pombal define o português como língua da colônia, conseqüentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 20-21).

Há que se salientar que, de acordo com Maher (2013), a política pombalina teve um papel de extrema importância para a busca da “unificação” linguística no Brasil, porém a hegemonia da língua portuguesa só se estabeleceu mais tarde, em 1850, uma vez que até essa data o uso da língua portuguesa, na prática, estava subordinada ao uso do *nheengatu*. Entre os motivos dessa subordinação está a resistência empreendida por meio da Revolta da Cabanagem, que durou de 1835 a 1845, conflito esse em que cerca

²⁹ Altenhofen (2013) define essa fase como passiva por não haver ainda ações tão consolidadas de perseguição às línguas indígenas, como aconteceu a partir de 1758.

de quarenta mil falantes de nheengatu foram mortos por se rebelarem contra a dominação dos colonizadores, segundo Bessa Freire (1983), reduzindo muito o número de falantes. Podemos perceber, nesse contexto, um importante papel desempenhado *in vivo* por aqueles que não concordavam com as políticas *in vitro* do Estado, um papel de resistência.

Nesse mesmo sentido, Oliveira, G. (2002), ao discutir as consequências da política pombalina, afirma que não se pode imaginar que leis como Diretório dos Índios tenham sido “obedecidas” pela população, uma vez que houve muita resistência “contra as políticas de homogeneização e glotocídio, numa verdadeira guerra de línguas” (OLIVEIRA, G., 2002, p. 85), conforme já apontado por Maher (2013). Percebendo as consequências bastante sérias que sofreram aqueles que se rebelaram contra as políticas homogeneizadoras, relembremos a orientação de Calvet (2002), quando esse diz que não devemos deixar com que os outros tomem decisões sobre língua por nós, a fim de que percebamos o que isso pode significar.

Para se ter uma dimensão mais precisa do que representou na prática a política de Pombal, vejamos alguns números trazidos por Mattos e Silva (2004). Segundo a autora,

Sabe-se que no Brasil se usavam para mais de mil línguas autóctones, de vários grupos linguísticos no início da colonização. Cálculo recente leva Aryan Rodrigues (1993:91) a propor 1.175 línguas, das quais 85% foram dizimadas no período colonial, e continuam a desaparecer, porque isso aconteceu com os seus falantes - dos cinco milhões em 1500, variados cultural e linguisticamente em mais de 1.500 povos, calculam-se 800.000 indivíduos no final da colonização, talvez 300.000 no final do império, cerca de 262.000 hoje. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 37).

Dessa forma, vemos que não podemos desprezar as consequências de uma política como a de Pombal, pois os números nos mostram o quanto ela conseguiu atingir os seus objetivos. Obviamente, em relação à orientação de Calvet (2002) trazida acima, não estamos querendo dizer que não devemos lutar pelos nossos direitos linguísticos, buscando com que nos ouçam ao tomar decisões sobre questões que nos afetam diretamente. Porém, gostaríamos de enfatizar que, mesmo que se tenha esse engajamento, não é uma tarefa fácil, considerando que, como vimos na política discutida acima, as relações verticais de poder definiram quem deveria obedecer. Por outro lado, também

enfatizamos o papel das lutas contra essa política para que hoje ainda tenhamos 15% das línguas faladas no início da colonização.

Sobre essa questão da resistência a políticas linguísticas, Rajagopalan (2005), ao tratar da realidade do Inglês no mundo atual, discutindo formas de resistência que estejam entre o enfrentamento quixotesco e o derrotismo covarde, explica que, no lugar de uma subserviência consciente e passiva, é possível adotar uma resistência consciente e consequente. Em outras palavras, para o autor, quando há a imposição de uma língua, pode ser adotada uma postura que permita utilizar essa língua para servir aos interesses dos agora falantes dessa língua e não dos dominadores. Avaliamos de maneira positiva essa orientação de Rajagopalan (2005), de modo a complementar e a problematizar a fala de Calvet (2002) trazida anteriormente.

Ainda em relação às línguas indígenas, Oliveira, G. (2002) afirma que

A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 84).

Vemos, com isso, que não foi só com a política pombalina que se buscou o estabelecimento de um Estado monolíngue, pois, muito depois do Diretório dos Índios, ainda há línguas indígenas desaparecendo. Além disso, pelas palavras de Oliveira, G. (2002), percebemos que houve uma sequência de políticas semelhantes.

Antes de discutirmos as políticas em relação aos imigrantes, não podemos deixar de salientar que os negros escravizados também sofreram com políticas de proibição do uso de suas línguas. Sobre essa questão, Maher (2013), baseando-se em Petters (2006), afirma que é difícil de estimar o número de línguas africanas faladas no Brasil após o processo de escravização, pois a estratégia de Portugal foi a de misturar as diferentes etnias de modo a evitar a concentração de africanos com a mesma etnia antes mesmo antes de os escravizados terem sido forçados a partirem da África.

Ainda segundo a mesma autora, estariam cerca de 200 a 300 línguas envolvidas no tráfico. Em relação às línguas africanas, de acordo com Altenhofen (2004), é possível concluir que a perda dessas línguas, “não obstante a contribuição inexorável dos africanos à constituição da população e da cultura brasileiras, constitui outra evidência da força monolingualizadora do português como língua nacional”. (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Essa mesma força monolingualizadora podemos perceber ao analisarmos as políticas linguísticas em relação às línguas de imigração. Já no período de imigração europeia, que complexificou ainda mais a situação linguística do Brasil, pode-se ver o silêncio e a indiferença do Estado em relação a essas línguas, mas também já se pode “notar manifestações de preocupação com a ‘assimilação’ dos novos ‘inquilinos’”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 108). É importante frisarmos que essa omissão que nos soa aparentemente como uma ausência de uma política linguística de Estado é, na opinião de Maher (2013), uma política linguística de Estado.

Essa preocupação de que fala Altenhofen (2013) parte de uma constatação óbvia, a de que “esses imigrantes para cá vieram, trazendo na bagagem suas línguas maternas”. Assim, “o plurilinguismo em nosso país é [...] reavivado.” (MAHER, 2013, p. 123). Considerando o ponto de partida das políticas linguísticas relacionadas às línguas indígenas e às línguas africanas, podemos concluir que o Estado não viu com bons olhos o uso das línguas de imigração dentro do território brasileiro, o qual, para o governo, deveria ser monolíngue a fim de garantir o sentimento de identidade nacional única - tal questão será discutida mais a fundo no tópico “Língua, Identidade e Cultura”, porém, desde já, podemos ter em mente a questão da “identidade nacional” para melhor compreendermos as investidas do Estado contra as outras línguas que não o Português, partindo do princípio “Um povo, uma língua, uma nação”. (RAJAGOPALAN, 2003).

A partir desse ideal, “ocorrem as primeiras tentativas de assimilação do que é diverso em prol de uma ideia romântica de nação pautada no uso de uma única língua [...]”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 108). De acordo com o autor, esse período republicano teve como grande característica o forte nacionalismo que estava na base da exaltação do tripé “índio-negro-branco” representando a identidade nacional brasileira. Salientamos que os imigrantes estavam

excluídos dos “brancos”, uma vez que estes seriam os colonizadores portugueses. Assim, esse ideal de nação mobilizou políticas linguísticas repressoras do uso das línguas de imigração.

Essa política também se destacou no período entre as duas Guerras Mundiais, pois as questões relacionadas ao nacionalismo, ao vínculo por parte de imigrantes com os países de onde emigraram, preocupavam os governantes. Assim,

os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850 - e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural - já que a língua naturalmente é parte da cultura. O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como ‘nacionalização do ensino’ e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 86).

Na prática, de acordo com o mesmo autor, isso acarretou a ocupação e a desapropriação de escolas comunitárias, o fechamento de gráficas de jornais escritos em alemão e italiano, a perseguição, a prisão e a tortura de pessoas simplesmente por elas utilizarem suas línguas maternas, seja em público ou mesmo dentro de suas próprias casas, “instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas.”. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 86).

Em Santa Catarina, além da política de Vargas, houve também as ações movidas na gestão do governador Nereu Ramos, o qual, segundo Oliveira, G. (2002), chegou a montar campos de concentração, chamados de “área de confinamento” para descendentes de alemão. Além disso,

A Polícia Militar, em Santa Catarina como em outros estados, prendeu e torturou e obrigou as pessoas a deixar suas casas em determinadas ‘zonas de segurança nacional’. Mais grave que tudo isso: a escola da ‘nacionalização’ estimulou as crianças a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa, criando sequelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que, em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros, ainda que falando alemão. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 87).

Conforme podemos perceber, esses autores trazem, muitas vezes, exemplos de ações contra as línguas alemã e italiana, as quais sofreram ações mais severas do Estado devido à situação mundial em meio à Guerra.

Contudo, não podemos esquecer que, conforme explica Wachowicz (2002c), “O governo federal atuou, pois, contra a liderança e as instituições germânicas, as italianas e, por extensão, as polonesas”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 97). A situação específica das políticas linguísticas em relação à língua polonesa será discutida de forma separada, na sequência. Por ora, podemos concluir que “Historicamente, [...] a política linguística para essas populações de imigrantes alternou entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas.” (ALTENHOFEN, 2004, p. 83).

Já no período Pós-guerra, Altenhofen (2013) chama a atenção para o silêncio e a superação das experiências traumáticas ocorridas no período anterior, explica também que a escola ficou alheia às línguas de imigração, de modo a ignorar “suas potencialidades para a educação e seu valor para a identidade local. Não se tem notícia de nenhum projeto de educação que incorporasse o bilinguismo local às práticas ou reflexões pedagógicas”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 109). Em outras palavras, Oliveira, G. (2005) nos diz, de maneira bastante enfática, que “as escolas costumam ser o túmulo das línguas”. (OLIVEIRA, G., 2005, p. 89). Há uma ressalva a ser feita em relação ao fato de se afirmar que a escola ficou alheia às línguas de imigração, pois a escola não agiu apenas desconsiderando a língua que o aluno falava, mas, assim como no Estado Novo, agiu como um mecanismo de Estado no processo de silenciamento das línguas estrangeiras (STÜBE NETTO, 2008), de modo que

A partir de uma apurada análise sócio-histórica, verificam-se implicações advindas do processo de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de origem estrangeira e seus efeitos na constituição de um ideal da unidade linguística, ao lado da unidade política e da coesão de interesses em torno do Estado Nacional. (STÜBE NETTO, 2008, p. 187)

Tendo em vista todo esse processo, Maher (2013) nos leva a refletir sobre o contexto atual, quando explica que, se o Estado pode ser acusado pelos atos de repressão cometidos contra os imigrantes que aqui chegaram no final do século XIX e no início do século XX, agora ele é acusado “pela sua omissão com relação às línguas de seus imigrantes mais recentes.” (MAHER, 2013, p. 124). A essa constatação, acrescentamos que o Estado também é

omisso com relação às línguas faladas pelos descendentes dos imigrantes que passaram por todas as políticas de monolinguismo adotadas pelo Estado Novo.

Para finalizar, antes de iniciarmos a discussão sobre o caso dos poloneses, afirmamos que, a partir das políticas linguísticas listadas aqui de forma breve, é possível perceber que

poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada [...]. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 88).

2.4 O CASO DOS POLONESES

Neste tópico, objetivamos discutir de forma mais detida o modo como se deu a relação entre os imigrantes poloneses e o ensino da língua polonesa, abordando, nesse sentido, de que modo esse ensino se chocou com as políticas de nacionalização do ensino, já abordadas anteriormente.

De acordo com Gluchowski (2005), “a escola polonesa no Paraná é quase tão antiga quanto as colônias polonesas” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 164), o que nos mostra a preocupação por parte dos colonos em alfabetizarem os seus descendentes. Contudo, Wachowicz (2002c) salienta que, entre os milhares de imigrantes que chegaram ao Brasil, poucos possuíam a instrução superior, sendo a pessoa de maiores conhecimentos e traquejo o próprio padre que acompanhava os colonos - os quais representam 80% dos imigrantes poloneses, segundo o Calendário Lud de 1948, citado por Wachowicz (2002c).

Apesar disso, os colonos se esforçaram e buscaram proporcionar a seus filhos “ao menos o conhecimento das primeiras letras e das quatro operações de aritmética”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 23). Salientamos que, conforme já explicamos baseados em Altenhofen (2004), as políticas do governo podem ser divididas entre períodos de indiferença e períodos de imposição severa de medidas. Assim, como o governo não os auxiliava, eles criaram as Escolas Sociedades, de forma que a Sociedade, a qual era composta pelos chefes de família da comunidade, era a “mantenedora do professor e da escola. Essas

Escolas-Sociedades recebiam nomes de vultos da História da Polônia ou dísticos referentes a ela.” (WACHOWICZ, 2002c, p. 23).

Nesse processo, foram muitas as dificuldades encontradas, conforme já abordamos no capítulo anterior ao tratarmos da imigração polonesa e da constituição da Colônia Lucena. Uma delas diz respeito ao fato de o professor das escolas das colônias, tendo que lecionar a língua portuguesa, não possuir nenhum manual para seguir e não conhecer de forma suficiente essa língua para se sentir seguro em ensiná-la (WACHOWICZ, 2002c).

Como não havia material disponível, Jerônimo Durski, conhecido como “Pai das Escolas Polonesas no Brasil”, segundo Wachowicz (2002c), organizou um manual bilíngue, o qual foi impresso em Poznań, em 1893. Na primeira parte desse, havia uma cartilha de alfabetização em polonês. Entre os temas dos textos a serem lidos, destacamos “O homem e sua família”, “A língua dos homens” e “Oração infantil em verso”.

A maioria das páginas era bilíngue. Outros assuntos abordados eram: “vocabulário de termos mais usuais, de preferência relacionados à agricultura”, “sistema monetário brasileiro”, “catecismo”, contando com textos como “Salve Rainha” e “Os dez Mandamentos”. Desse modo, vemos que esse manual foi pensado justamente para o contexto dos colonos, os quais precisavam conhecer termos da agricultura, por exemplo. Além disso, é forte a influência da religião católica nos conteúdos ensinados.

Em relação aos professores, também podemos afirmar, baseados nas pesquisas do autor supracitado, que professores formados eram raridade, assim eram escolhidos pelos membros das Escolas-Sociedades os indivíduos que fossem mais capacitados e que soubessem ler e escrever. Além disso, o professor polonês ganhava irregularmente. Wachowicz (2002c) cita como exemplo justamente um professor da Colônia Lucena, o professor Waldyslaw Maczewski, cujo salário chegou a diminuir de 20\$800 para 11\$000 em apenas dois meses.

Como dito acima, algumas escolas ensinavam o português, porém, em outras, somente o polonês era ensinado. No início do estabelecimento dos imigrantes, “As autoridades brasileiras competentes pouco se interessavam então pelo que os imigrantes faziam, se tinham onde estudar ou se ainda ao menos estavam vivos”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 29).

O número de alunos em escolas polonesas chama a atenção; segundo Wachowicz (2002c), apoiando-se nos estudos de Gluchowski, em 1914 - época em que o território de Itaiópolis ainda pertencia ao Paraná -, havia 1860 alunos nas 46 escolas polonesas localizadas nesse estado.

Esse quadro preocupou as autoridades, as quais, a partir da Primeira Guerra Mundial, foram apoderadas por uma onda de nacionalismo (WACHOWICZ, 2002c). Devido ao “perigo germânico”, as autoridades começaram a rever as leis sobre os estrangeiros. No Paraná, o ensino deveria seguir o disposto no Decreto nº 93 de 11/03/1901 e na lei 894 de 19/04/1909. Tal Decreto estabelecia em relação ao ensino particular que: “Art. 2º - É inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário e superior. Art. 3º - Os estabelecimentos particulares de instrução só estão sujeitos à higiene, moralidade e estatística.”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 39).

Já a lei nº 894 dizia, no artigo 82, que o exercício do ensino primário, secundário, profissional e artístico seria livre aos particulares e associações, desde que obedecessem às disposições dos artigos seguintes. Entre eles, o artigo 83 merece destaque, pois dispõe que

É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias, particulares, e nestas como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, **exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras**. (WACHOWICZ, 2002c, p. 40, grifos nossos).

Porém, Wachowicz (2002c) ressalta que a lei não era muito clara, uma vez que não traz o tempo que deveria ser empregado na duração das aulas, nem mesmo nas aulas de língua estrangeira. Assim, o ensino seguia as exigências apenas do Decreto acima mencionado, o qual não estabelecia nenhuma restrição ao ensino de línguas de imigração.

Ainda com motivações oriundas do forte nacionalismo no período da Primeira Guerra, foi criado, pelas autoridades paranaenses, o Código de Ensino, em 1917. Apesar de não trazer grandes mudanças em relação às disposições do Decreto e da lei trazidas acima, deixava claro que as escolas que não ensinassem a Língua Portuguesa e a História do Brasil não receberiam quaisquer auxílios diretos ou indiretos do Estado. Isso, de acordo

com Wachowicz (2002c), não foi algo que mudou a postura das escolas estrangeiras, pois o auxílio do governo era insignificante, assim, poderiam continuar sem esse investimento.

Algo que convém destacar é que, conforme aponta Wachowicz (2002c), falar de ensino estrangeiro no Paraná, naquela época, era falar, em grande parte, de escolas polonesas. Esse autor traz um trecho de um relatório escrito, em 1924, por César Pietro Martinez, Inspetor Geral do Ensino no Paraná, o qual diz:

Não há, pois, que rezear da escola italiana. As que existem são frequentadas mais com o intuito de aprender o catecismo e a prática religiosa. [...] Poucas são também as escolas alemãs. [...] **Quanto às escolas polacas e rutenas, o caso é mais grave e existe por isso mesmo uma campanha mais séria.** (WACHOWICZ, 2002c, p. 41, grifos nossos).

Na continuação do relatório, o Inspetor ainda afirma que houve “descuido” em relação a essas escolas, de modo que há uma completa ignorância por parte deles em relação à língua portuguesa. Esse fato, que Wachowicz (2002c) credita ao isolamento econômico e social das colônias, o Inspetor chama de “anomalia” que resultou de dois fatores: “a colonização em massa de uma só nacionalidade num mesmo ponto, afastando a influência nacional, e a falta de escolas brasileiras para esses colonos”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 41). Por essa fala do Inspetor, é possível ver que o governo estava preocupado com o perigo que poderia representar o ensino da língua polonesa e o desconhecimento por parte dos poloneses da língua portuguesa, de modo a buscar que a influência nacional brasileira chegasse a essas comunidades por meio do ensino da língua nacional, ou seja, vemos mais uma vez essa relação que se pode estabelecer entre língua e identidade.

Já no ano de 1918, saiu no Jornal “Diário da Tarde” uma fala do governador sobre essa questão. Um trecho a que damos destaque é:

É tempo de inverter o atual sistema, isto é, em vez de ser obrigatória a Cadeia da Língua Portuguesa nas escolas estrangeiras [...] devemos generalizar esta obrigatoriedade a todas as disciplinas, as quais o aluno só aprenderá se conhecer a língua vernácula. Com esta medida, em vez do ensino de língua portuguesa ser considerado dentro dessas escolas como idioma estrangeiro, será conhecido como idioma nacional, levando ao espírito da criança **a certeza de**

que a sua Pátria é o Brasil, e não aquela que serviu de berço aos seus pais e avoengos. (WACHOWICZ, 2002c, p. 42, grifos nossos).

Tendo esse objetivo em vista, é que o deputado Hugo Simas apresentou na Assembleia Legislativa um projeto em prol da nacionalização do ensino. Houve, por parte dos poloneses, manifestações contrárias ao projeto, como cartas publicadas em jornais (WACHOWICZ, 2002c). Voltando à discussão que trouxemos ao apresentar os motivos para que os poloneses emigrassem, podemos citar um trecho de uma dessas cartas em que, ao trazer as razões pelas quais os poloneses eram contrários à nacionalização do ensino, Simão Kossobudski diz: “Com esta medida, o governo paranaense está imitando o prussiano e o russo, que sempre procurou, pela violência, extinguir o polonês da população dominada”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 44-45). Em outras palavras, as políticas linguísticas do governo brasileiro são comparadas às políticas dos governos prussianos e russos.

Em resposta, o próprio jornal - Diário da Tarde - lançou um editorial com o título “Não é isso: o ensino do vernáculo não é prussificação”. Um trecho que merece destaque é:

O caso da Rússia e da Prússia, em relação aos polacos, não pode absolutamente entrar em confronto com o nosso, porquanto a Alemanha e a Rússia anexaram aos seus territórios partes da Polônia com suas populações [...]. Aqui porém não é isso, **aqui é o Brasil, que quer nacionalizar os seus filhos.** (WACHOWICZ, 2002c, p. 46, grifos nossos).

Com isso, vemos que, mais uma vez, fica clara a relação entre língua e identidade, pois a nacionalização dos “filhos” brasileiros - daqueles filhos de imigrantes -, é empregada por meio do ensino da língua portuguesa. Ou seja, nessa visão, ter determinada identidade nacional significa falar determinada língua dentro de determinado território.

Outra lei que tratava do ensino de polonês era a lei nº 2157 de 1922 que estabelecia, entre outras, as seguintes determinações: “Respeitar os feriados nacionais”; “Ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernáculo, salvo o das línguas estrangeiras; “Franquear o estabelecimento às autoridades do ensino e a inspeção médico-escolar, independente de aviso prévio”. (WACHOWICZ, 2002c). Assim, vemos que com essas ações, como falar a língua portuguesa e

respeitar os feriados nacionais, buscava-se inculcar um sentimento nacional, estabelecendo um vínculo com aqueles símbolos que sustentam o imaginário nacional.

Todo esse cerceamento às escolas polonesas, de modo semelhante ao que ocorreu em relação aos imigrantes de outros países, se deve a importância da escola como um instrumento do planejamento linguístico. Isso porque

É **na escola** que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação, mas, sobretudo, **aprendemos como ser e pensar nacionalmente**. Por isso, a ‘educação moral’, daqueles que a compõem, constitui fator indispensável, pois é o ‘ser’ e o ‘pensar’ nacionalmente que vão sustentar o mito, o imaginário do UM. (DI RENZO, 2012, p. 43, grifos nossos).

Considerando, portanto, que é na escola que o sentimento pela pátria-nação é inculcado/reforçado (DI RENZO, 2012), toda essa perseguição ao uso da língua polonesa e ao ensino de línguas que não fossem o português se dava pelo “perigo” que representavam ao Estado os grupos de pessoas que ainda nutriam vínculos com outras nações, entre eles, a língua, por isso o ideal de monolinguismo, como já discutimos anteriormente, moveu, em grande parte, as políticas linguísticas em nosso país.

Com todas essas ações, em 1920, as escolas polonesas estavam em uma situação desanimadora, com muitas delas fechadas. Apesar disso, a restauração da Polônia no fim da Primeira Guerra despertou um outro sentimento em relação a esse país, pois “ninguém mais poderia lançar-lhe no rosto as palavras ‘polaco não tem bandeira’, fato este que mais doía na alma do homem polonês” (WACHOWICZ, 2002c, p. 51). Lembramos que, na opinião de Rajagopalan (2005), “seria um reducionismo grosseiro alguém achar que uma bandeira nacional não passa de um pano colorido” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 136), uma vez que é um símbolos de uma nação. Desse modo, apesar das leis severas, as escolas foram se organizando e continuaram, na medida do possível, suas atividades.

Já em 1937, conforme explicamos anteriormente, enfrentaram outro problema da mesma natureza - a nacionalização do ensino. Nessa época, “as escolas polonesas no Paraná contavam com mais de 50 anos de experiência” (WACHOWICZ, 2002c, p. 66), com 167 no Paraná, 128 no Rio Grande do Sul,

51 em Santa Catarina, além de duas escolas no Espírito Santo e uma em São Paulo.

Segundo o autor, as escolas polonesas de Santa Catarina - estado do qual, nesse ano, Itaiópolis já fazia parte - funcionavam vinculadas às do Paraná. Concentravam-se, preferencialmente, “na região Norte do Estado, onde é elevada a participação do colono polonês na formação étnica da população”. (WACHOWICZ, 2002c, p. 79).

Segundo Censo Escolar de Imigração Polonesa no Brasil de 1937, citado por Wachowicz (2002c), havia, em Itaiópolis, 7 escolas polonesas, conforme já discutimos no capítulo I. Uma curiosidade que destacaremos é que existiu, nesse estado, apenas um ginásio³⁰, o qual se localizava em Alto Paraguaçu. (WACHOWICZ, 2002c).

Desse modo, a Colônia Lucena não foi esquecida pelas autoridades. Logo após a nacionalização do ensino, em 1938,

O governo enviou um inspetor escolar para sondar se o professor [da escola de Aperfeiçoamento de Alto Paraguaçu] não estava ensinando alguma língua estrangeira. Certo dia, um desconhecido inspetor, Sr. Wangenfier, sobraçando uma pasta, andava para cá e para lá, bem em frente às janelas da escola. Na escola estava sendo lida e estudada a obra ‘Pan Tadeusz’, de Mickiewicz. Os livros foram guardados e os alunos saíram para o recreio. O inspetor entrou, apresentou-se e disse que tinha chegado ao seu conhecimento que na escola estava sendo ensinada uma língua estrangeira. Fez a inspeção, almoçou na casa do Sr. Narloch, escreveu uns elogios no livro de atas da escola e sublinhou que devia ser dada maior ênfase no ensino de língua portuguesa. A Escola de Aperfeiçoamento em Alto Paraguaçu funcionou até o final do ano e depois foi fechada. (WACHOWICZ, 2002b, p. 461 - 462).

Vemos, nesse relato, que estava sendo estudada a literatura polonesa – pois a literatura também é uma das marcas de um Estado que auxilia na construção desse, além de haver relatos de ensino da língua polonesa, fatos esses que resultaram no fechamento dessa escola.

Outra ação motivada pelo ideal nacionalista ocorreu quando uma comissão federal apareceu no Paraguaçu e reuniu o comitê na frente da igreja, exigindo que derrubassem a águia que fica no alto da torre. Porém,

³⁰ Ginásio diz respeito ao ensino mais aprofundado que acontecia depois da conclusão do primário. Nos termos utilizados hoje, refere-se ao Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano.

constatarem que até poderiam arrancá-la com uma picareta, mas não conseguiriam chegar lá em cima. Assim,

Os dignatários lançaram um olhar às pessoas reunidas, contemplaram a torre e a águia branca³¹. Afastaram-se, murmuraram alguma coisa e foram embora... Até o dia de hoje a águia branca continua a olhar para os transeuntes do alto de sua torre. (WACHOWICZ, 2002b, p. 472).

Para finalizar essa incursão na história das escolas polonesas e suas relações com o ensino de polonês, podemos perceber que a escola sempre desempenhou um papel importante na manutenção do vínculo com a Polônia, fato esse que as fez serem perseguidas por políticas como as de Getúlio Vargas. Contudo, pudemos perceber que, apesar das investidas do governo, os poloneses agiram de forma a buscar manter essas escolas em funcionamento, de modo que as suas políticas se sobressaíssem às políticas *in vitro* do Estado. Obviamente, nesse sentido, o Estado possuía muito mais poder para pôr em prática suas políticas, sendo responsável pelo fechamento de várias escolas. Desse modo, apesar de a língua polonesa ainda ser falada por descendentes de imigrantes poloneses, as políticas linguísticas em prol do monolinguismo diminuíram de forma acentuada o número de falantes.

2.5 LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA

Durante toda a discussão anterior, perpassamos um pressuposto que é fundamental para nosso estudo, que é perceber a relação existente entre língua, identidade e cultura. Por isso, neste tópico, explicitaremos essas relações para que a política de monolinguismo, suas intenções e suas consequências possam ser mais bem compreendidas e para que possamos perceber como buscar uma concepção de identidade nacional plural pode nos permitir olhar com outros olhos para manifestações culturais e linguísticas, como as polonesas, dentro do território brasileiro - semelhante ao que ocorre em nosso contexto de pesquisa.

³¹ A águia branca é uma figura presente no brasão da República da Polônia, de modo que é um dos símbolos desse país.

Em relação ao que seria, em nossa concepção, identidade, compartilhamos da visão de Silva (2000), segundo o qual

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97)

Nessa citação, estão condensados vários dos temas que não podem ser deixados de lado ao se pensar em identidade, como a relação com a linguagem, com os sistemas de representação e com as estruturas de poder. Antes de discutirmos mais a fundo essas relações, vale dizer que essa visão de Silva (2000) é defendida por outros autores renomados que tratam da temática. Um deles é Rajagopalan (2003), o qual afirma que, entre os pesquisadores que tratam da questão identitária, “não há mais quem, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas [...], acredita-se, em larga escala, que as identidades estão [...] em permanente estado de ebulição”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Quando se discute identidade, é difícil fugir de uma dicotomia que já foi bastante abordada em estudos dessa área - a diferença entre a concepção essencialista e a não essencialista -, mas é sempre necessário lembrar de modo que nos afastemos da primeira visão, o que é um movimento necessário e nem sempre simples.

Uma autora que traz essa discussão é Woodward (2000), a qual explica que a primeira concepção, a essencialista, como o nome parece sugerir, é aquela em que a identidade já é “dada”, podendo ser uma imposição construída historicamente ou baseada em fatores biológicos. Partindo dessa concepção, uma determinada comunidade buscaria, por exemplo, recuperar seu passado baseado na unicidade de *uma* história e de *uma* cultura que partilham.

Já na segunda concepção, a não essencialista, há a negação da visão acima apresentada. Ou seja,

é aquela que vê [a identidade] como ‘uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. (WOODWARD, 2000, p. 28).

Outro ponto a se acrescentar é a importante relação que se estabelece entre identidade e diferença. Sobre essa questão, os autores aqui trazidos são unânimes em afirmar que a identidade depende da diferença. Nas palavras de Silva (2000), “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, 2000, p. 75). Da mesma forma, Woodward (2000) afirma que “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. (WOODWARD, 2000, p. 40).

Para entender melhor essa questão, é necessário que consideremos que cada afirmação sobre quem somos revela afirmações sobre o que não somos - sobre o outro, sobre a diferença. Por isso, segundo Silva (2000),

A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. (SILVA, 2000, p. 75).

Ainda para o mesmo autor, a identidade e a diferença partilham outra característica, a de serem resultados de atos de criação linguística, considerando que, assim como já afirmamos, não são essências. Desse modo, Silva (2000) afirma que tanto a identidade quanto a diferença são ativamente produzidas, pois “não são criaturas do mundo natural [...], mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.” (SILVA, 2000, p. 76).

Para o mesmo autor, isso implica dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem, em outras palavras, dizer que a identidade e a diferença são resultado de atos de criação linguística é afirmar que “apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.” (SILVA, 2000, p. 76-77). Perceber isso é fundamental para entendermos como as identidades vão sendo reconfiguradas, até mesmo no contexto desta pesquisa.

Como dito anteriormente, para discutir identidade, nessa perspectiva que adotamos, é necessário também discutir poder - em se tratando, nesse sentido, da criação do mito do monolinguismo e das políticas linguísticas para tal. Isso porque

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

Entendendo que a identidade e a diferença não são nunca inocentes e estão sempre envoltas em relações de poder, podemos passar a discutir de forma direta a questão da “identidade nacional”, bem como sua relação com a questão da cultura e da língua.

De acordo com Rajagopalan (2003),

A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93).

A partir dessa compreensão, podemos vislumbrar melhor o porquê da proibição do uso das línguas de imigração nas políticas linguísticas de nosso país já discutidas anteriormente, do mesmo modo, passamos a entender também o porquê de os imigrantes terem, em vários contextos, lutado tanto para manter esse vínculo com a nação de onde vieram, não deixando de considerar que outros, devido a muitos fatores, como a exclusão sofrida por aqueles que fazem uso de variedades de português não prestigiado, não buscaram passar a seus filhos essa identificação com o país de origem dos antepassados.

Assim, pelo já visto em relação ao histórico das políticas linguísticas, é inegável que

As línguas minoritárias são, com frequência, alvos preferidos daqueles ditadores que, em nome da unificação do povo, querem fortalecer o seu próprio controle sobre as instâncias do poder e, ao

mesmo tempo, calar as vozes que possam se insurgir contra eles. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 94).

Por isso, não há como deixar de lado a relação entre identidade e língua, entre identidade nacional e língua nacional. Para melhor compreender essa questão, é necessário que deixemos mais claro o que significa o conceito de “nação”. Segundo Hall (2006),

[...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* de nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2006, p.49, grifo do autor).

Justamente por participar dessa ideia de nação que, de acordo com Di Renzo (2012), as nações buscam exibir suas identidades. Assim, esculpem um imaginário no qual os cidadãos “se sentem percebidos. [...] as formas identitárias ganham sentido simbólico, isto é, significam um pertencimento nacional que vai além da espacialidade territorial”. (DI RENZO, 2012, p. 37).

Esse sentimento de sentirem-se percebidos por parte de membros do próprio grupo, mas também de outros, tem muita relação com os laços que, em uma identidade nacional, ligariam os membros de determinado país. Sobre isso, Silva (2000) afirma que, na criação de uma identidade nacional, são também criados laços imaginários que “ligam” as pessoas, sem os quais eles não teriam nenhum sentimento de possuírem algo em comum. Entre esses laços, a língua merece destaque, pois, segundo Silva (2000),

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo - a história da imposição nas nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. (SILVA, 2000, p. 85).

Justamente por haver essa construção de símbolos nacionais, Anderson (2008) afirma que o nacionalismo é um produto cultural, de modo que, para entendê-lo, é necessário sempre considerar “suas origens históricas, de que maneiras seus significados se transformaram ao longo do tempo, e por que dispõem, nos dias de hoje, de uma legitimidade emocional tão profunda”. (ANDERSON, 2008, p. 30). Além disso, percebemos o quanto esse processo

ocorre por meio da língua, seja pela imposição de uma língua ou por meio de atos de fala que vão construindo esse ideal de nação.

Desse modo, amparados em Pinto (2012), podemos concluir que os enunciados sobre língua vão construindo performativamente consensos hegemônicos sobre língua nacional e sobre identidade nacional, pois

Os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais. (PINTO, 2012, p. 173).

Contudo, entendemos, baseados em Oliveira, G. (2002), que conceber uma relação identitária única entre “língua portuguesa” e “nação brasileira” é uma forma de excluir outros “importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘luso-brasileiro’”. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 91).

Essa redução que, como vimos, relaciona-se também a políticas linguísticas de monolinguismo passa por uma compreensão essencialista de identidade - a qual já discutimos - e passa também por uma concepção essencialista de cultura.

Nesse sentido, gostaríamos de esclarecer que “Uma concepção essencialista da identidade não resiste mais a um exame do que uma concepção essencialista de cultura” (CUCHE, 1999, p. 14). Em outras palavras, não podemos partir de concepções essencialistas de cultura da mesma forma que não podemos assumir concepções essencialistas de identidade.

Woodward (2000) nos oferece uma explicação sobre o que seria cultura, segundo ela,

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’. (WOODWARD, 2000, p. 41).

Apesar de a autora falar de um certo grau de consenso, ela não está partindo de uma cultura fixa, estanque, que já é dada *a priori* sem a

possibilidade de mudança. Isso porque “ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si.” (CUCHE, 1999, p. 143). É importante frisar que essas relações sociais, ainda segundo Cuhe (1999), são sempre desiguais, pois, “desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social”. (CUCHE, 1999, p. 143).

Nesse sentido, não há como se esquecer de que, quando uma determinada identidade é fixada como norma, é uma forma privilegiada de hierarquizar as identidade e as diferenças. (SILVA, 2000). Por isso, baseados em Hall (2006), entendemos que, “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2006, p. 61-62).

Isso porque, para o mesmo autor, as identidades estão entrando em colapso devido ao resultado de mudanças estruturais e institucionais. “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (HALL, 2006, p. 12).

Nesse sentido, apesar de trazermos a concepção de Woodward (2000), não podemos fechar os olhos para os novos modos de interação, os quais, segundo Pinto (2012), foram alterados pelo modelo virtual de interação. Ainda de acordo com esta autora,

Para as identidades, isso significa, entre outras coisas, a possibilidade de arranjos e cumplicidades antes restritos ao modelo de interação presencial. As práticas identitárias constroem então redes interacionais locais e globais, reconfigurando fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas - um plurilinguajamento constitutivo, como aponta Mignolo (2003). (PINTO, 2012, p. 176).

Esse entendimento é bastante importante, pois, conforme discutiremos a partir das falas dos nossos participantes, os modos de contato de brasileiros com falantes nativos de polônês têm se alargado devido ao uso das novas tecnologias mediadas pela internet. Assim, as novas tecnologias são vistas como importantes mecanismos no processo de reconfiguração identitária, uma vez que possibilitam outros contatos com a alteridade.

Tendo em vista esse modo de conceber identidade de forma não essencialista e levando essa concepção para o modo como encaramos a questão da “identidade nacional”, terminamos essa parte de nossa discussão com o entendimento de que “identidade nacional” não deve ser vista como um sinônimo imediato de nacionalidade, aquela baseada na história, na origem. Por isso, entendemos que

Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história. (OLIVEIRA, G., 2002, p. 91).

2.6 PARA ALÉM DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM PROL DO MONOLINGUISMO

Pensar nas políticas do nosso contexto de pesquisa é pensar em políticas linguísticas que podem agir no sentido oposto ao do monolinguismo, porém entendemos que, dependendo do modo como se articulam, podem contribuir para a perpetuação de uma visão de língua como única. Por isso, para finalizar este capítulo, gostaríamos de abordar o que há para além dessas políticas que buscam a língua única.

Ao longo deste capítulo, foi possível notar como foi o processo de criação do mito do monolinguismo por parte do Estado, sempre por meio de ações violentas, as quais acabaram por interferir nas culturas e, por consequência, nas identidades daqueles que foram impedidos de fazer uso de suas línguas maternas. Lembramos que a criação do mito do monolinguismo e da nossa própria noção de língua não é um fato concluído, pois ocorre cotidianamente tanto na gestão *in vivo* como na gestão *in vitro*.

Pudemos, assim, ter uma maior clareza sobre a história dos poloneses que está marcada por políticas linguísticas repressoras e violentas - a qual ilustra o que acontece na maioria dos casos, a fim de que possamos pensar no papel de instituições como a escola e a igreja - como no contexto desta pesquisa - de forma que não se continue a reproduzir essas políticas, mas que haja espaços de luta pela manutenção, resgate e, principalmente, respeito pelas línguas e culturas que o Estado buscou apagar.

Nesse sentido, baseados em Pinto (2014), esclarecemos que esses discursos sobre língua, como sobre o mito do monolinguismo,

São discursos que lançam raízes profundas no nosso pensamento sobre língua no Brasil; sua profundidade se espalha no tempo, na história da formação das ideias, e no espaço, nas dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua. Com raízes no passado e muitas também no presente, esses discursos apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução, ou seja, são discursos hegemônicos. (PINTO, 2014, p. 62).

Pela fala da autora, vemos que as raízes desses discursos estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, de forma a perpetuar uma visão de língua hegemônica. Por isso, podemos entender a fala de Anderson (2008), quando esse diz que, nas políticas de “construção da nação”, é possível perceber “um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma instilação sistemática, e até maquiavélica, da ideologia nacionalista” por meio da “comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante.” (ANDERSON, 2008, p. 164). Assim, podemos ver que muitas das políticas *in vitro* que buscam a língua única também são mantidas por ações de agentes de políticas linguísticas *in vivo*, que convivem lado a lado, reforçando certos consensos sobre língua que são repetidamente veiculados pela mídia e estão presentes nas salas de aula.

Entre os consensos sobre língua no Brasil que foram e são construídos por atos de fala reiterados trazidos por Pinto (2012; 2014), destacamos a unidade linguística de nosso país, assim “uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais” (PINTO, 2012, p.174), baseando-se na velha ideia enraizada no Romantismo alemão de que a homogeneidade linguística é sinônimo de uma homogeneidade de território (PINTO, 2012).

Apesar de sabermos como é difícil apresentar alternativas aos discursos hegemônicos que, por meio de atos de fala reiterados, vão cristalizando as visões sobre língua, acreditamos que, partindo de uma visão plural sobre identidade e cultura que buscamos mostrar na seção anterior, “Ao invés da ótica monolinguista, pautada na soberania e exclusividade da língua

majoritária, coloca-se a alternativa mais adequada da postura plural e inclusiva”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 101).

Desse modo, também entendemos, a partir das discussões de Altenhofen (2013), que é errôneo pensar que, em se tratando de políticas linguísticas para línguas minoritárias, “a maioria não tem nada a ver com as minorias, quando as decisões sobre o que pode ou não e o que tem relevância ou não no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária” (ALTENHOFEN, 2013, p. 99), ou seja, partem principalmente daqueles que detêm o poder, não necessariamente daqueles que estão em um maior número na sociedade. Um exemplo trazido pelo autor é o próprio Censo Demográfico de 2010, que, segundo ele, não partiu da perspectiva dos falantes de línguas minoritárias, uma vez que não trouxe a pergunta sobre “outras línguas faladas no lar” em se tratando das línguas de imigração³².

Além disso, o mesmo autor afirma que a maioria, entendida nem sempre como aquela parcela formada por mais da metade da população, mas sim como aquela com maior prestígio, deve ser alvo de políticas linguísticas, a fim de que sejam desenvolvidas competências plurilíngues e de “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural. Dessa forma, o autor acredita que promover na população monolíngue uma consciência plurilíngue é tão importante quanto defender o direito das comunidades que fazem uso de outras línguas e de outras variedades de determinada língua.

Essa perspectiva de “dar ouvidos” trazida por Altenhofen é explicada por ele da seguinte forma:

A abordagem para uma política linguística voltada a essas línguas [todas as línguas] parte, assim, da pressuposição de que sua construção necessariamente é plural, porque plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas. Daí deriva a suposição de que uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de **‘garantir voz’** às diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e, principalmente,

³² Uma ressalva a ser feita em relação ao Censo de 2010 diz respeito às línguas indígenas, pois, de acordo com Fraga, Tasso e Kastelic (2014), há questões sobre “outras línguas faladas no lar” voltadas à questão indígena se o participante da pesquisa se “autodeclarar” ou se “considerar” indígena. Caso isso ocorra, o participante responde outras questões relacionadas às línguas faladas e à etnia a que pertence. Segundo as autoras, o “Censo de 2010 foi o primeiro da história brasileira para o qual os entrevistados responderam a questões sobre a) pertencimento étnico [...] e b) uso/não uso de língua indígena e portuguesa em domicílio”.

no sentido de '**dar ouvidos**' e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma 'democracia cultural', nos termos em que define Fishman (2006, *ethnolinguistic democracy*). (ALTENHOFEN, 2013, p. 96).

Uma visão como essa está em acordo com o que outros autores aqui utilizados entendem como uma política linguística sadia, como Rajagopalan (2013), autor esse que entende que as políticas linguísticas devem ter como partícipes e como alvos os próprios cidadãos, pois é necessário que se parta da vontade do cidadão e que se dirija a ele.

Com essa percepção, Altenhofen (2013) acredita que muitos dos conflitos existentes em grupos linguísticos³³ seriam evitados ou, pelo menos amenizados, pois esses derivam do equívoco de se delegar todas as responsabilidades relativas às línguas ao Estado ou à escola, entendida como um instrumento do Estado, "e supor equivocadamente que as ações individuais em relação a línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público". (ALTENHOFEN, 2013, p. 104).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos explica que a situação de cada língua é o resultado de múltiplos fatores diferentes, entre eles, podem-se citar os fatores político-jurídicos, ideológicos, históricos, econômicos, sociais, culturais e subjetivos (OLIVEIRA, G., 2003). Por isso, não podemos fechar os olhos, em nossos estudos, para a relação que há entre esses fatores.

Com esse entendimento, finalizamos nossa fundamentação teórica, a qual serviu para mostrar com que lentes olharemos nossos dados - forma essa em muito condensada na última citação - afirmando, baseados em Oliveira G. (2002), que é urgente que o Estado Brasileiro veja "essa importante faceta da diversidade constitutiva do Brasil. A diversidade não é só racial, étnica, de gênero, regional, a diversidade também é linguística." (OLIVEIRA, G., 2009, p.2). Dessa forma, poderemos pensar, como o título dessa seção sugere, em

³³ Referimo-nos à definição de grupos linguísticos dada pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, segundo a qual grupo linguístico é "toda a coletividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas" (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

políticas linguísticas que vão muito além das políticas em prol do monolinguismo.

Conforme já dissemos ao iniciar este capítulo, essas são as lentes pelas quais vemos nosso contexto de pesquisa e é por meio dessas bases teóricas que buscaremos discutir nossos dados, no capítulo IV. Desse modo, poderemos, de fato, problematizar o que discutimos até aqui, pensando, principalmente, no papel de cada um como agente de políticas linguísticas, aquelas que podem entrar em conflito com as políticas linguísticas hegemônicas. Assim, poderemos, aliando as bases teóricas e as falas de nossos participantes, expandir nossa compreensão sobre temas discutidos neste capítulo, principalmente em relação à política linguística.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No capítulo anterior, tivemos como objetivo esclarecer quais são as bases teóricas que fundamentam este trabalho. De igual modo, neste capítulo, discutiremos o que nos fundamenta em termos de metodologia de coleta de dados e de análise.

Para isso, primeiramente, optamos por explicitar quais são os caminhos percorridos por esta pesquisa, de modo a justificar o recorte feito. Além disso, buscamos também contextualizar a pesquisa por meio de imagens da cidade que apontam para a presença da cultura polonesa. Na sequência, ocupamo-nos em discutir a Linguística Aplicada, buscando deixar claros quais os pontos que ligam esta pesquisa aos pressupostos dessa área, uma vez que o enquadramento teórico nessa área de estudos nos levou a optar pela pesquisa qualitativa, por isso também temos como objetivo situar e explicar esse modo de fazer pesquisa. Ainda sobre essa questão, apesar de esclarecermos que esta pesquisa não segue todos os requisitos de uma pesquisa etnográfica, buscamos aproximá-la da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Apresentamos, neste capítulo, os instrumentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa que utilizamos, bem como esclarecemos de que forma isso ocorreu. Outro ponto abordado são os participantes de pesquisa, buscando esclarecer quais foram os critérios adotados na escolha desses. Nesse sentido, também apresentamos o modo como atendemos os requisitos éticos na coleta e na apresentação de dados. Durante o capítulo, explicaremos todas as etapas que seguimos no desenvolvimento desta pesquisa

3.1 MUITOS CAMINHOS: AQUELE QUE PERCORREMOS

Deparar-se com todo um contexto multilíngue e multicultural no qual se pretende fazer um trabalho em relação às políticas linguísticas implica muitas escolhas. Porém, não há como negar que todas as escolhas também resultam em deixar algo de fora. Nesse sentido, é que, neste capítulo, gostaríamos de enfatizar todos os caminhos, tanto físicos, quanto de recorte no momento de

definir os objetivos deste trabalho, que percorremos, de modo que a pesquisa que aqui se apresenta justifique as escolhas que foram feitas.

Como já dito anteriormente, a cidade de Itaiópolis contou com a imigração de poloneses, ucranianos e alemães - seguindo essa ordem em termos de números de imigrantes. Desse modo, adentramos em todo esse contexto, cujo histórico revela um cenário multicultural, com costumes e tradições relacionados à imigração europeia, buscando modos de realizar uma pesquisa que o tempo de mestrado permitisse de forma que o trabalho fosse responsável com seus objetivos e com a comunidade envolvida. Assim, em um primeiro momento, a escolha por se focar na língua e na cultura polonesa parece encontrar no alto número de imigrantes sua justificativa. Porém, quando se trabalha com minorias, o quesito número não determina uma pesquisa.

Havia mais opções. A Igreja Ucraniana também trabalha no sentido de manter o uso da língua ucraniana, oferecendo aulas por meio da igreja e realizando parte de suas missas em ucraniano. Pudemos acompanhar isso por algumas vezes, fazendo visitas a essas comunidades, pois, primeiramente, gostaríamos de abordar de maneira mais ampla os aspectos que envolvem o multilinguismo da região; contudo, por questão de metodologia e espaço, isso não seria possível. Também enfatizamos que, em relação à cultura alemã, o trabalho teria que tomar outros rumos, uma vez que a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, que conta com a presença de muitos alemães, ao contrário das outras, não realiza um trabalho voltado a essa língua, apesar de alguns membros ainda utilizarem a língua, como também pudemos perceber em visitas à comunidade.

Além disso, não podemos deixar de lado o fato de a cidade contar com uma reserva indígena. Apesar de o foco deste trabalho ser em relação às línguas de imigração, não há como negligenciar que não são apenas as línguas polonesa, ucraniana e alemã, além é claro da língua portuguesa, que compõem o cenário multilíngue da região, somando-se ao fato de até mesmo no nome da comunidade escolhida para este trabalho estar claramente a influência indígena, bem como no próprio nome da cidade.

Voltando ao caminho que escolhemos percorrer neste trabalho, podemos dizer que descobrir que a cidade, conforme já mencionado na introdução, é, por lei, a Capital Catarinense da Cultura Polonesa, acabou por

nos direcionar a pensar como uma cidade que tem esse título trabalha em relação a essa cultura. Além disso, no contato com a comunidade, percebeu-se o quanto a igreja ainda utiliza essa língua em suas missas e celebrações. Outro fato que nos mostrou o caminho a ser seguido foi quando a comunidade, mais especificamente, a de Alto Paraguaçu, recebeu a visita de jovens poloneses que vieram ao Brasil para a Jornada Mundial da Juventude de 2013, os quais ficaram alguns dias nas casas de membros da comunidade que se dispuseram a recepcionar esses jovens. Nessa oportunidade, também foi realizada uma missa com esses jovens, a qual pudemos acompanhar. Esse momento decisivo para a pesquisa foi assim descrito no diário de campo:

Mesmo antes de falar com o padre, participei da missa em que os jovens poloneses estariam presentes. Esse momento foi muito importante para a pesquisa, pois a missa foi praticamente toda realizada em polonês, conduzida pelo padre da paróquia bem como por padres que vieram da Polônia. Digo importante por dois motivos. O primeiro: a igreja estava cheia, mesmo com a missa sendo pregada em polonês, assim vi que há muitas pessoas que entendem o polonês, o que comprovei ainda mais com a participação das pessoas, que falavam em polonês nos momentos que a liturgia pedia e que riam de alguma piada feita em polonês. Segundo: porque eu me coloquei no lugar de pessoas que são impedidas de falar a sua própria língua, uma vez que, durante toda a missa, foi pouco o que eu consegui entender. Por isso, pensei seriamente nas consequências de políticas linguísticas de proibição do uso de línguas a que muitas pessoas foram submetidas. (Diário de campo, 13 de julho de 2013).

Vale salientar que, por meio da literatura sobre a Colônia Lucena, tomamos conhecimento de que, naquela época, a paróquia contava com cerca de 7500 fiéis, dos quais em torno de 5.250 pessoas eram de descendência polonesa (MALCZEWSKI, 2002), fato esse que só veio a somar ao que aconteceu na sequência: foi anunciado que a próxima Jornada Mundial da Juventude será justamente realizada na Cracóvia, na Polônia. Assim, durante a delimitação de nossos objetivos, vimos, mais uma vez, a forte relação entre língua de imigração e religião no caso da língua polonesa. Ressaltamos que, em conversa informal com alunos do curso de polonês, alguns disseram que estão se programando para participar da próxima Jornada, em 2016.

Além disso, durante esse período, em conversa com membros da comunidade, também obtivemos informações sobre o projeto de parceria entre uma escola estadual do município e uma escola da Polônia. Dessa forma, a

opção pela língua polonesa nos possibilita discutir de uma forma mais direta as relações entre as políticas *in vivo* e as políticas *in vitro* que são tema deste trabalho.

Tendo justificado nossa opção por esse recorte, é imprescindível que, em linhas gerais, descrevamos, mesmo que rapidamente, os projetos que acompanharemos, para que seja possível compreender as opções pelos métodos de coleta e pelos participantes que apresentaremos neste capítulo, bem como a análise dos dados, por meio da qual também apresentaremos outros aspectos dos projetos. Então, conforme dissemos anteriormente, acompanhamos dois projetos específicos, o projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja e o projeto de intercâmbio desenvolvido na escola.

O primeiro é um curso de língua polonesa que conta com o apoio da Igreja Católica do município, mais precisamente da Igreja Santo Estanislau, que se localiza no bairro Paraguaçu. Atualmente, conta com três turmas, duas avançadas e duas iniciais, de modo que cada uma participa de seis horas de aulas por mês. É importante ressaltar que a igreja disponibiliza o espaço para que as aulas aconteçam, auxiliando a professora no que é necessário, como na montagem da biblioteca formada por livros em polonês. Por outro lado, esses alunos participam ativamente das missas da igreja em questão, seja por meio de leituras ou de cantos em polonês.

Já o projeto de intercâmbio é realizado em uma escola estadual do município na região central. Apesar de o nome poder passar a ideia de deslocamento físico dos alunos, trata-se de uma parceria entre a escola polonesa Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie e uma escola estadual brasileira, por meio da qual os alunos de ambas as escolas interagem utilizando videoconferências, redes sociais e *blogs*, desenvolvendo projetos mensais que visam à troca de conhecimentos referentes aos dois países. Apesar de o foco não ser exatamente o aprendizado da língua polonesa, mas, sim, um trabalho mais amplo relacionado a práticas culturais dos dois países, o projeto se configura como uma possibilidade de os alunos entrarem em contato com a língua e com a cultura polonesa.

3.2 CIDADE DE ITAIÓPOLIS: IMAGENS DO PRESENTE

Tendo buscado explicar a delimitação de nosso recorte, buscamos agora mostrar um pouco do cenário que nos cercou durante o desenvolvimento desta pesquisa, de modo a dar subsídios para que a análise seja mais bem problematizada.

A cidade³⁴ se localiza no planalto norte de Santa Catarina, a 330 quilômetros da capital do estado. Faz limites com as cidades de Mafra, Papanduva, Santa Terezinha, Rio Negrinho, Vitor Meireles, Dr. Pedrinho e José Boitex, possuindo uma área territorial de 1.295,8 km², o que lhe dá o título de 7ª cidade em extensão territorial de Santa Catarina. Salienta-se que essa conta com uma população de 20.181 habitantes.

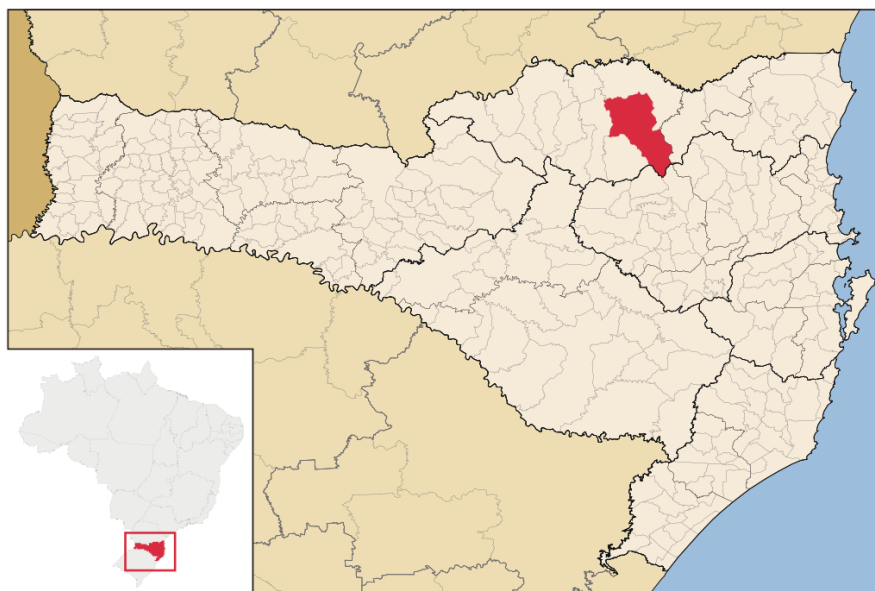


Figura 1: Mapa da cidade de Itaiópolis/SC³⁵

Entrando na cidade é possível ver a seguinte placa:

³⁴ Informações baseadas no site oficial da cidade: <http://www.itaioplis.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/18884#.UzxXBvldXS4>. Acesso em 15 de março de 2014.

³⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Itai%C3%B3polis>. Acesso em 15 de outubro de 2014.



Figura 2: Placa na entrada da cidade de Itaiópolis.

Fonte: Acervo da autora

Essa placa já parece nos apontar para o multilinguismo presente na cidade, uma vez que traz “Bem-vindos”, respectivamente, em português, em polonês, em ucraniano e em alemão. Ao adentrar a cidade, chega-se à Rua Getúlio Vargas, presidente esse que dá nome a rua principal da cidade e sobre o qual já falamos anteriormente. Nessa se encontram algumas construções que também marcam a paisagem da cidade com traços das culturas de imigração presentes. Destacamos a prefeitura, a qual possui um estilo Montanhês, característico do sul da Polônia.



Figura 3: Prefeitura Municipal de Itaiópolis

Fonte: Site do município³⁶.

³⁶ Disponível em: <http://itaiopolis.sc.gov.br/turismo/item/detalhe/10173> Acesso em 20 de maio de 2014.

Em rua paralela a essa que, coincidentemente, se chama Nereu Ramos - sobre o qual também já falamos no capítulo anterior, há outras construções que tratam da cultura polonesa. O primeiro deles é um monumento que busca homenagear os imigrantes poloneses e ucranianos, tendo a pêsanka³⁷ no centro e logo atrás a representação da Nossa Senhora de Czestochowa e a águia branca que é símbolo da Polônia. Na parte de trás da águia branca, está o brasão de Itaiópolis, o que aponta para a identificação da cidade com essa cultura.



Figura 4: Monumento aos colonizadores.

Fonte: Acervo da autora



Figura 5: Placa no monumento aos colonizadores.

Fonte: Acervo da autora

³⁷ Consiste na arte de decorar ovos com signos e cores, simbolizando temas cristãos.

Também nessa rua, localiza-se o Centro de Recepção de Turistas chamado de Sala Promoart, no qual há exposição e venda de produtos coloniais e produtos também relacionados à cultura polonesa, como o Wycinanki³⁸.



Figura 6: Centro de Recepção de Visitantes.

Fonte: Site do município.³⁹

Apesar de desde a entrada do município já haver referência à cultura polonesa, isso fica ainda mais visível quando se chega ao núcleo de Alto Paraguaçu, um pouco distante do centro da cidade, conforme se pode ver no mapa a seguir.

³⁸ Segundo o site de turismo do município, Wycinanki é a arte de recortar papel, a qual teve origem na necessidade de ornamentar o interior das cabanas/choupanas dos camponeses poloneses, que tinham como exemplo as luxuosas moradas de seus senhorios.

³⁹ Disponível em: <http://itaiopolis.sc.gov.br/turismo/item/detalhe/11842>. Acesso em 20 de maio de 2014.



Figura 7: Mapa da cidade.

Fonte: Site do município.⁴⁰

Segundo o site do município, o núcleo histórico de Alto Paraguaçu se localiza a sete quilômetros do centro da cidade. Trata-se de uma área tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN) devido ao seu valor histórico no contexto do patrimônio cultural relacionado à imigração. Seu núcleo urbano conta com várias casas históricas, com dois moinhos, com a Igreja Santo Estanislau, considerada a maior igreja construída por imigrantes poloneses, além das Capelinhas do Rosário e da Sociedade Rui Barbosa⁴¹.

⁴⁰ Disponível em:

<http://itaiopolis.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/18884#.U5IDWvldXS5>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

⁴¹ A Sociedade Rui Barbosa é responsável por promoções de eventos, apresentações e bailes. Vale dizer que essa se chamava *Bratniey Pornocy* "Ajuda Fraterna", sendo construída em 1902, mas apenas fundada como associação em 1922. Porém, devido às ações de políticas linguísticas já discutidas neste trabalho, passou a se chamar: "Sociedade Recreativa Instrutiva e Agrícola Rui Barbosa", em homenagem ao jurista Rui Barbosa.

A seguinte imagem mostra a vista que se tem ao subir o morro de Paraguaçu, chegando ao Alto Paraguaçu.



Figura 8: Alto Paraguaçu.

Fonte: Acervo da autora.

Ao fundo da imagem, podemos ver a Igreja Santo Estanislau, de que já falamos neste trabalho. Na imagem que segue, podemos ver o interior da igreja, a qual possui janelas com vitrais e é tombada em nível estadual e federal pelo IPHAN.



Figura 9: Igreja Santo Estanislau.

Fonte: Site do município.⁴²

⁴² Disponível em: <http://www.itaiopolis.sc.gov.br/turismo/item/detalhe/1950>. Acesso em 20 de maio de 2014.

Tendo em vista o cenário que cerca essa pesquisa e os participantes desta, seguimos a metodologia, buscando explicar nossas bases de pesquisa.

3.3 LINGUÍSTICA APLICADA: NOSSAS BASES DE PESQUISA

Iniciamos essa seção esclarecendo que traremos os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada – na qual esta pesquisa se insere – por entendermos que, a partir disso, as escolhas metodológicas que dizem respeito à pesquisa qualitativa podem ser mais bem compreendidas.

Por ter como objetivo discutir políticas linguísticas de modo a contemplar temas como linguagem e identidade, esta pesquisa se insere na área de estudos denominada Linguística Aplicada (LA), a qual traz grandes contribuições no modo de conduzir nossos estudos.

Primeiramente, salientamos que atualmente “a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, [...] o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19). Como buscamos discutir questões referentes à linguagem em meio à sociedade moderna recente, a linguística aplicada possibilita algumas bases, as quais buscaremos expor de uma forma breve, na sequência.

De acordo com Fabrício (2006), por meio da pesquisa qualitativa, é possível articular vozes e ações inaudíveis na cultura, tendo como apoio as formas de produção de conhecimento dos que vivem essas práticas e a interface com outras áreas de estudo. Moita Lopes (2006a) também se posiciona de forma semelhante ao nos chamar a atenção para o fato de que a LA precisa ter algo a dizer sobre o mundo, para isso, não pode desconsiderar saberes da área da ciência social - uma vez que também está inserida nessa área. Dessa forma, saberes da sociologia, da geografia, da história, da antropologia, entre outros, devem ser levados em consideração.

Assim, de acordo com Fabrício (2006),

A convocação dessa pluralidade de discursos tem por objetivo captar, de forma mais ampla, a complexidade envolvida nos fenômenos e seus desdobramentos políticos. Tem como intuito também promover

o encontro de diferenças e outridades e, ao friccioná-las, fazer estremecer construções piramidais e gerar novas perspectivas (FABRÍCIO, 2006, p. 58).

Tendo esse entendimento é que esta pesquisa traz diferentes olhares para o mesmo tema - as políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis, pois, desse modo, é possível, como explicou Fabrício (2006), colocar em evidência as diferenças e as outridades, propiciando discussões que, de fato, possam gerar novas perspectivas para todos que com elas tiverem contato. Além disso, essa preocupação em não desconsiderar conhecimentos de outras áreas de estudo justifica também o nosso esforço em trazer um pouco do contexto histórico de nosso estudo de forma a nos dar subsídios para, a partir do histórico da imigração e das políticas linguísticas, olhar para o presente de uma forma mais criteriosa.

A mesma autora nos mostra quanto é importante que, diante da complexidade atual, o pesquisador da linguística aplicada questione-se sobre a relevância social da temática e do objetivo de seus estudos, considerando aqueles que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser estudado. Por isso, durante todo o processo de pesquisa e enquanto percorríamos os caminhos descritos acima, buscamos nas próprias falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa ter clareza sobre de que forma um estudo sobre esse tema poderia trazer contribuições para eles.

Nesse mesmo sentido, Moita Lopes (2006b) explica que

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação [...]. (MOITA LOPES, 2006b, p. 23).

Além disso, por a LA exigir um trabalho que, como veremos na sequência, demanda contato com a realidade a ser estudada, Moita Lopes (2013) explica que

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua

subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Por isso, entendemos o papel do pesquisador como crucial para o melhor desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, assim como esta pesquisa, muitas vezes as pesquisas de LA envolvem um cunho qualitativo-interpretativista dos dados. Somando-se a isso, o pesquisador precisa estar ciente de que, desde os primeiros contatos com a comunidade, também está interferindo em seu ambiente de pesquisa, de modo que essa consciência o ajude a não sobrepor suas visões, valores e ideologias aos daqueles a quem a sua pesquisa busca dar visibilidade.

Fabrício (2006) também trata dessa não neutralidade da produção de conhecimento, explicando que esta “se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas”. (FABRÍCIO, 2006, p. 61). Outras características em relação à linguística aplicada são elencadas pela autora acima citada, segundo ela, deve-se buscar

uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; [...] que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições da possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com desdobramentos éticos do conhecimento produzido. (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

Nessa citação acima, que condensa muitos dos pressupostos que nos movem, gostaríamos de salientar alguns deles que se ligam diretamente a nossos objetivos. O primeiro deles é perceber questões de linguagem como questões políticas, o que buscamos deixar claro na fundamentação deste trabalho, de modo a assumir uma visão não ingênua sobre língua. O segundo é pensar em um modelo de teoria que não seja visto como verdade absoluta, mas que, ao ser posto junto aos dados, possa também ser reavaliado, refutado e/ou expandido. E o terceiro seria justamente se preocupar com os desdobramentos éticos do trabalho, os quais discutiremos ainda neste capítulo.

3.4 PESQUISA QUALITATIVA

Como já dito, inserindo-se nos estudos de LA, esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, considerando que, de acordo com Moita Lopes (2013), "A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado (Moita Lopes, 2012)." (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Nesse mesmo sentido, Fabrício (2006) afirma que a LA com a perspectiva da criação, da multiplicidade do significado e da valorização dos contextos de uso da linguagem instigou o uso de metodologias que possibilitam a discussão sobre a relação entre linguagem, cultura, sociedade e subjetividade. Assim, nesta seção abordaremos as características da pesquisa qualitativa, a fim de justificar o modo como conduzimos este trabalho.

Lüdke e André (1986) buscam explicar o que caracterizaria a pesquisa qualitativa apoiadas em Bogdan e Biklen (1982). Estes autores trazem cinco características básicas desse tipo de estudo. Segundo eles, a pesquisa qualitativa:

- a) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para que isso seja possível, esse modo de conceber pesquisa pressupõe, segundo Lüdke e André (1986), baseadas ainda em Bogdan e Biklen (1982), "o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]" (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11). Nesse mesmo sentido, Oliveira, M. (2007), em estudos mais recentes do que os citados anteriormente, confirma o já apresentado, ao também trazer as mesmas características relacionadas à pesquisa qualitativa. A autora também

explica que “Em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes”. (OLIVEIRA, M., 2007, p.38)

Por isso, podemos depreender o que Lüdke e André (1986) afirmam ao dizer que “A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2). Dessa forma, o pesquisador precisa lançar mão dos métodos de coleta disponíveis a fim de não negligenciar nenhum dado que venha a ser esclarecedor no futuro, pois

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

Além disso, como ponto em comum da discussão de Oliveira, M. (2007) e Lüdke e André (1986) temos o fato de as autoras afirmarem que, na pesquisa qualitativa, há uma preocupação com o significado que os participantes dão às coisas, assim, indo ao encontro de Oliveira, M. (2007), afirmam que:

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes⁴³ encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

Essa citação elucida muito do desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que o objetivo é trabalhar com diferentes olhares sobre as políticas linguísticas da cidade de Itaiópolis, por isso, essa abordagem, possibilita-nos discutir justamente o dinamismo interno dessas situações.

Mais uma relação que podemos estabelecer entre a pesquisa qualitativa e a LA é a necessidade de se considerar saberes de diversas áreas, conforme

⁴³ Achamos pertinente esclarecer desde já que, apesar de o termo informante aparecer na citação das autoras Lüdke e André (1986), em nosso trabalho, não utilizamos essa nomenclatura, e, sim, participante da pesquisa, uma vez que concebemos todos os envolvidos diretamente com a pesquisa como tendo um papel relevante para o desenvolvimento dessa e não somente como uma fonte de dados para a pesquisa. Na sequência, abordaremos de forma mais direta essa visão.

já apontamos anteriormente, pois, de acordo com Oliveira, M. (2007),

a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo (OLIVEIRA, M., 2007, p. 58).

Essa autora também considera imprescindível que se conheça o contexto histórico do local onde se realiza a pesquisa, pois, para ela, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo de reflexão e de análise da realidade que busca, por variados métodos, a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, o que “implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva” (OLIVEIRA, M., 2007, p. 37).

Devido a isso, para a mesma autora, o material obtido nessas pesquisas acaba por ser rico em descrições, seja de pessoas, situações ou acontecimentos. Também “inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

Em resumo, podemos dizer, amparados em Oliveira, M. (2007), que a pesquisa qualitativa envolve um estudo detalhado de um fato, objeto, grupo de pessoas e fenômenos da realidade. Assim, busca informações fidedignas para “explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa”, utilizando dados obtidos por meio de “uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações” (OLIVEIRA, M., 2007, p. 60). Os métodos utilizados para este trabalho, dentre os que a pesquisa qualitativa dispõe, serão explicados na sequência.

Antes disso, é necessário frisar que, apesar de esta pesquisa não seguir todos os critérios da abordagem etnográfica trazidos por Firestone e Dawson (1981 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986), pode ser entendida como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que a etnografia se refere à “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) e esta pesquisa também se dedica a esse aspecto.

Nesse sentido, entendemos, amparados em Telles (2002), que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é utilizada a fim de buscar compreender os diferentes comportamentos e relações entre grupos de pessoas, podendo ser, por exemplo, professores, alunos, pais, entre outros, dentro de um contexto social específico, como a escola, a comunidade etc. “Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural de pessoas e grupos”. (TELLES, 2002, p. 102-103).

Assim, em se tratando desta pesquisa em específico, também buscamos compreender os diferentes comportamentos e ações de membros da comunidade - na sequência explicaremos os critérios que definiram a participação na pesquisa e o perfil dos participantes - em relação aos objetivos da pesquisa, em um contexto específico, conforme já descrito acima.

Ressaltamos que Oliveira, M. (2007) também vai ao encontro do afirmado por Telles (2002) e por Lüdke e André (1986). Segundo essa autora, a etnografia se refere ao estudo descritivo de grupos de pessoas em relação a suas características sociais, políticas, educacionais, entre outras. Em outras palavras, “a etnografia quer dizer o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião... (FERREIRA, 1988, p. 280). Trata-se, portanto, de um estudo sobre cultura [...]” (OLIVEIRA, M., 2007, p. 73).

Em relação aos métodos de coleta de dados frequentemente utilizados nessas pesquisas, Lüdke e André (1986) afirmam que há dois métodos básicos,

a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Nos tópicos seguintes, buscaremos explicitar e justificar nossas opções sobre os métodos utilizados, contudo, gostaríamos de registrar que, segundo Telles (2002), a análise dos dados, em pesquisas que partem de pressupostos da etnografia, tem cunho interpretativista.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA UTILIZADOS NA PESQUISA

Neste tópico, abordaremos os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados. Primeiramente, ressaltamos que, segundo Oliveira, M. (2007), amparada em Legendre (1993), não devemos, em uma pesquisa, utilizar apenas um método, pois é necessário analisar de diversas formas os dados da realidade.

Desse modo, optamos por lançar mão do uso de observações, de diário de campo e de entrevistas, conforme explicaremos mais a fundo na sequência. Antes disso, gostaríamos também de esclarecer que, além de a pesquisa bibliográfica⁴⁴ ter nos amparado na análise dos dados, em alguns momentos, utilizaremos a pesquisa documental como subsídio de análise, uma vez que tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola onde o projeto de parceria entre as escolas polonesa e brasileira é desenvolvido e a trechos de documentos colhidos, como o Protocolo de Intenções relativo ao projeto de intercâmbio, que nos ajudam a pensar sobre as políticas linguísticas da cidade. Por isso, antes de partirmos para os outros instrumentos, vale dizer que a pesquisa documental, de acordo com Oliveira, M. (2007), é

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, [...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, M., 2007, p. 69).

Além disso, por se constituírem como uma fonte natural de dados, esses documentos, na opinião de Lüdke e André (1986), “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

⁴⁴ “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.” (OLIVEIRA, M., 2007, p. 69).

Conforme já explicado anteriormente e pautando-se no fato de as observações geralmente serem utilizadas em estudos de pesquisas qualitativas e em estudos etnográficos, utilizamos, nesta pesquisa, as observações de práticas linguísticas e culturais, uma vez que não observamos apenas aulas, mas também apresentações folclóricas, missas, apresentação de cantos, sempre buscando participar dos eventos promovidos pela comunidade que, de uma forma ou outra, geralmente envolvem o uso da língua polonesa.

Em relação à observação, segundo Lüdke e André (1986),

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25).

A partir desse entendimento, buscamos sistematizar nossas observações de forma a nos ater ao que diz respeito a nossos questionamentos de pesquisa. Por isso explicamos que, em se tratando das observações das aulas de polonês oferecidas pela igreja, as quais somaram trinta horas de observação, nosso foco não se pauta exatamente na metodologia de ensino da professora, na discussão do material por ela oferecido, mas, sim, no andamento dessas aulas em relação a pontos e falas específicos, buscando trazer a visão dos envolvidos sobre a importância desse curso, as dificuldades, as facilidades, as motivações, entre outros fatos que eles julgaram importantes.

Esse posicionamento baseia-se no fato de que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.26).

Além disso, entendemos que os dados das observações não podem ser vistos de forma isolada, uma vez que se relacionam ao contexto mais amplo (OLIVEIRA, M., 2007). Por isso, em nossa discussão, do próximo capítulo, optamos por não separar nossa análise dos dados por instrumento de coleta -

nem por participante, mas, sim, por temáticas, a partir das quais é possível organizar os dados para cumprir os objetivos a que nos propomos.

Ressaltamos que, devido a nossa postura de pesquisa, nossas observações foram participantes. Nesse modo de observação, segundo Oliveira, M. (2007),

o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio do constante diálogo. (OLIVEIRA, M., 2007, p. 81)

A autora complementa dizendo que, a partir dessa observação, ocorre uma análise do que foi observado. Todos os dados referentes à coleta por meio das observações, sejam elas realizadas em situações formais, como a de ensino, ou as realizadas em conversas informais, aparecerão na análise por meio das reflexões registradas no diário de campo.

Torna-se necessário esclarecer que, de acordo com Lüdke e André (1986), o diário de campo pode possuir duas partes, a descritiva e a reflexiva. Na primeira delas, detalha-se o campo de observação, registrando a descrição dos sujeitos; a reconstrução de diálogos; os comportamentos do observador; e a descrição de locais, de eventos especiais e de atividades. Já na parte reflexiva, estão inclusas as reflexões analíticas; as reflexões metodológicas; os dilemas éticos e conflitos; as mudanças na perspectiva do observador; e os esclarecimentos necessários. Com isso, podemos ver que o diário de campo possibilita ao pesquisador registrar aspectos essenciais para serem retomados na análise, por isso, optamos por utilizar esse instrumento de coleta.

O outro instrumento de coleta, conforme já explicitado, é a entrevista, vista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nos estudos qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). É importante esclarecer que cada participante respondeu a entrevistas com roteiros diferentes, apenas com alguns questionamentos em comum, uma vez que as entrevistas surgiram a partir das observações e de conversas informais com os participantes de pesquisa. Assim, acreditamos que mais formas de olhar para as políticas linguísticas da cidade podem ser contempladas, considerando que nossos participantes de pesquisa têm diferentes relações com o pensar sobre as

políticas linguísticas, assim, as entrevistas também precisam ser adequadas aos participantes.

Contudo, há alguns temas que destacamos como recorrentes em todas as entrevistas. O primeiro deles é o modo como os participantes discutem suas relações com a língua polonesa, questão essa que nos permite refletir sobre o vínculo com a língua e com a cultura polonesa. O segundo é em relação à visão que eles acreditam que os descendentes de poloneses, em geral, têm sobre a língua e a cultura polonesa, e a visão que os não descendentes têm, uma vez que a busca por problematizar isso, unida ao primeiro tema trazido acima, nos permite discutir a questão identitária relacionada à questão polonesa. Já o terceiro tema que esteve presente em todas as entrevistas diz respeito ao modo como os participantes veem o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis, de modo que essa questão possibilita pensarmos em ações de agentes de políticas linguísticas nesse espaço específico.

Destacamos que buscamos partir de uma entrevista semiestruturada, ou seja, de perguntas que podiam ser alteradas se o participante e/ou a pesquisadora sentissem essa necessidade. Além disso, conforme pode ser visto nas páginas 197, 208 e 210, buscamos dar mais liberdade para que nossos participantes efetivamente pudessem falar e não fossem guiados por questões que limitassem suas respostas.

3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De maneira geral, foram muitos os envolvidos com esta pesquisa, visto termos observado aulas de polonês de três turmas diferentes, termos conversado com vários membros da comunidade para delimitar nosso foco, além de termos participado de vários eventos da igreja em que se fazia uso da língua polonesa. Nesse sentido, uma ressalva é importante, a de que é necessária uma visita prévia ao contexto no qual será feita a observação e desenvolvida a pesquisa (OLIVEIRA, M., 2007). Todo esse cuidado foi tomado durante esta pesquisa, pois foram vários os momentos de conversa, de contato e de troca com todos os participantes, para analisar a viabilidade do estudo

antes mesmo da delimitação do recorte que foi abordado. Ressaltamos que a pesquisa, de fato, só foi iniciada depois da devida autorização pelo Comitê de Ética.

Apesar do contato com muitos membros da comunidade, por questão de espaço e de tempo, e com vistas a cumprir os objetivos relativos a esta dissertação, foram selecionados oito participantes, mas apenas sete realizaram as entrevistas⁴⁵. Definimos nossos participantes seguindo alguns critérios, entre os quais, primeiramente, salientamos o fato de envolver diversas esferas do pensar sobre as políticas linguísticas, de modo que tivéssemos olhares diferentes sobre o que acontece na cidade em relação à língua polonesa. Além disso, podemos dizer que os critérios de seleção dizem respeito, primeiramente, a um entendimento sobre políticas linguísticas já expresso no capítulo anterior, o de agente de políticas linguísticas, discutido por Rajagopalan (2013).

Dessa forma, buscamos participantes que estivessem envolvidos com o pensar das políticas linguísticas em relação à língua polonesa. Para isso, selecionamos participantes que nos ajudassem a refletir sobre o modo como a língua polonesa é pensada nos dois projetos que acompanhamos - o curso de polonês oferecido pela igreja e o projeto de intercâmbio realizado na escola. Além disso, também julgamos como relevante ouvirmos outros membros da comunidade que se envolvessem de outras formas, por meio de outros projetos com a cultura polonesa, como com o grupo folclórico. Em outras palavras, optamos por participantes que: a) estivessem envolvidos com o curso de língua polonesa oferecido pela instituição religiosa; ou b) estivessem envolvidos com o projeto promovido em parceria com a escola estadual em relação ao vínculo com uma escola polonesa; ou, c) sendo membros da comunidade, se envolvessem com atividades referentes à manutenção da língua e da cultura polonesa.

Há que se salientar que, apesar de os nossos participantes, segundo suas próprias convicções, serem de ascendência polonesa, esse não foi um dos critérios de escolha dos participantes. Contudo, conforme fomos nos

⁴⁵ Ressaltamos que, no caso dos participantes menores de idade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos pais.

aproximando dos projetos, pudemos perceber como a grande maioria dos envolvidos em ações de manutenção da língua e de práticas culturais possui esse vínculo com a questão polonesa.

Na seguinte tabela⁴⁶, constam alguns dados referentes a cada participante, os quais serão relevantes no momento da análise. A partir dela, é possível perceber como optamos por participantes que estivessem diretamente ligados com a proposição e com o desenvolvimento dos projetos, como as professoras e os alunos envolvidos. Por outro lado, sabemos que essa opção faz com que não possamos ouvir aqueles que, sendo descendentes de poloneses, não possuem um envolvimento com as ações aqui discutidas. Entretanto, por termos como objetivo justamente acompanhar os projetos em questão e aqueles que se envolvem com eles, acreditamos que essa seleção é capaz de nos dar subsídios para as discussões propostas por esta pesquisa.

Identificação	Formação	Idade	Ascendência⁴⁷	Relação com a temática da pesquisa
P1	Professora de Polonês	32	Polonesa	Nascida na Polônia ⁴⁸ ; leciona polonês no curso oferecido pela igreja.
P2	Padre	33	Polonesa	Formação na Polônia; falante de polonês; ministra missas em polonês; idealizador do curso oferecido pela igreja.
P3	Estudante	14	Polonesa	Aluno da turma avançada do curso de polonês oferecido pela igreja.
P4	Professora de Educação Física	28	Polonesa	Coordenadora do projeto de intercâmbio entre a escola brasileira e a escola polonesa.
P5	Estudante	16	Polonesa	Participa ativamente do projeto de intercâmbio.
P6	Estudante	17	Polonesa	Participa ativamente do projeto

⁴⁶ Os participantes aprovaram a disposição e apresentação dos dados da forma como está na tabela. Nossa opção por não suprimir esses dados de nossos participantes será discutida na próxima seção, quando tratarmos da questão ética.

⁴⁷ Segundo o participante.

⁴⁸ Entre os participantes, P1 é a única que possui nacionalidade polonesa.

				de intercâmbio.
P7	Professora aposentada	73	Polonesa	Membro da comunidade, pós-graduada em língua e cultura polonesa, falante de polonês, já participou da organização de livros sobre a imigração polonesa em Itaiópolis.
P8	Professor de História	35	Polonesa	Membro da comunidade, participante e professor no grupo folclórico polonês Grupo Więzy Polskie.

Quadro 3: Síntese do perfil dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, podemos discutir o que acontece *in vivo* e o que acontece *in vitro*, de forma a perceber suas relações. Outro ponto relevante a se destacar é que nenhum participante que assumiu compromisso com a pesquisa demonstrou resistência a esta. Contudo, conforme afirmamos anteriormente, um dos participantes, o P2, não realizou a entrevista por motivos que não se relacionam à pesquisa em questão. Apesar de não podermos trazer trechos de suas falas, deixamos claro que foi ele quem permitiu nossa observação nas aulas de língua polonesa, considerando que é um dos idealizadores do curso. Além disso, sempre nos recebeu e se mostrou disposto a colaborar, tanto que, na análise, ainda deixamos um registro de diário de campo relativo a uma das conversas iniciais que tivemos com ele. Salientamos que o participante também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em momento nenhum, solicitou que retirássemos do trabalho qualquer informação referente a ele. Consideramos importante que, em uma pesquisa como esta, não omitamos o fato de um participante não ter respondido a nossa entrevista, apesar de que devemos deixar claro que, na verdade, todos os participantes se mostraram muito dispostos a colaborar, muitos deles agradecendo o interesse da pesquisa por um tema que, segundo eles, lhes é muito caro.

Ressaltamos que, segundo Celani (2005), "A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto os 'sujeitos' passam a ser participantes, parceiros" (CELANI, 2005, p. 109). Por isso, não tratamos nossos participantes como informantes, conforme já explicamos, considerando ainda, nesse sentido, que é relevante que os

participantes também desempenhem um papel mais ativo no desenrolar da pesquisa, inclusive podendo questionar os rumos que a pesquisa está seguindo (CELANI, 2005). Assim, o termo informante não dá conta dos pressupostos que movem nossa relação com todos os envolvidos na pesquisa, uma vez que trabalhamos juntos na produção de sentidos. Um exemplo desse papel ativo ocorreu em uma das observações quando a participante 1 disse que deveríamos falar na pesquisa de como, na visão dela, há alunos que se dedicam ao estudo do polonês - esse exemplo será contextualizado e expandido na análise, porém, desde já, salientamos que essa prática foi recorrente.

3.7 ÉTICA EM PESQUISA

Após descrever os participantes e os instrumentos de coleta, é imprescindível enfatizarmos que, durante toda a coleta de dados, tomou-se cuidado para que esta pesquisa não viesse a trazer prejuízos de qualquer natureza aos participantes, de modo que esta foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob parecer nº 544.827, do dia 20 de dezembro de 2013. Esclarecer tal fato é relevante porque pesquisas que envolvem seres humanos devem tomar o cuidado de não expor e não constranger seus participantes, ainda mais ao tocar em temas que, de muitas formas, dizem respeito ao que eles (afirmam que) são e fazem - como esta pesquisa ao abordar a visão dos participantes sobre eles mesmos e o grupo, e sobre políticas linguísticas que, muitas vezes, os têm como principais movedores.

Além disso, salientamos que, quando digitamos as entrevistas, para que a formatação não destoasse do restante da dissertação, optamos por adequar trechos que apresentassem desvios da norma culta que pudessem expor nossos participantes, uma vez que esse foi um pedido feito por eles, principalmente pela professora de polonês cuja língua materna não é a língua portuguesa.

Ressaltamos que, de acordo com Celani (2005),

O que se pretende evitar são danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores e para a sociedade em geral (Warnick, 1982). É preciso ter claro que as pessoas não são

objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguros quanto a garantias de preservação da dignidade humana. (CELANI, 2005, p. 107).

Trazemos tal citação para enfatizar que nosso comprometimento sempre foi o de zelar para que não houvesse exposições desnecessárias aos participantes. Nesse sentido, destacamos ainda que, para que a análise pudesse, a partir desses pontos de vista, mostrar como são pensadas as políticas linguísticas na cidade, tornou-se necessário mostrar na pesquisa qual a profissão, a idade e a relação com a temática. Obviamente, em se tratando de uma comunidade relativamente pequena dentro de uma cidade também de pequeno porte, esses dados podem dar alguns indicativos de quem são nossos participantes de pesquisa. Por isso, os participantes foram consultados e, para não restringir a análise aqui proposta, decidiram por autorizar a divulgação desses dados. Também nos comprometemos que eles aprovassem o modo como foi organizada a tabela que expomos nas páginas anteriores, quando descrevemos o perfil dos participantes de pesquisa.

Para finalizar, ressaltamos que todos os participantes tiveram de antemão acesso aos objetivos dessa pesquisa por meio do consentimento informado, o qual, para Celani (2005), é indispensável, uma vez que

Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. (CELANI, 2005, p. 110).

Ressaltamos que o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está anexo a esta dissertação, na página 191.

CAPÍTULO IV

OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Nos capítulos anteriores, delineamos subsídios para que pudéssemos olhar de forma mais criteriosa para o contexto de nossa pesquisa e para os dados que obtivemos. Assim, neste capítulo, nosso objetivo é promover um encontro entre as bases teóricas até aqui discutidas e as perspectivas oriundas das falas e dos movimentos feitos pelos nossos participantes. Desse modo, este capítulo de apresentação, de análise e de discussão se intitula “Olhares para as políticas linguísticas”, pois serão apresentados, analisados e discutidos diferentes olhares sobre a língua, a cultura e as políticas linguísticas referentes à língua polonesa na cidade de Itaiópolis.

Enfatizamos que nosso objetivo não é fornecer um diagnóstico total sobre a situação da língua na cidade. Por essa razão, nosso movimento é o de sempre poder “dar ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013) àqueles que, de fato, vivenciam e são agentes de políticas linguísticas em nosso contexto de pesquisa, de modo que possamos perceber as diferentes percepções e opiniões sobre o tema e o contexto de pesquisa, uma vez que essas, como veremos, apresentam semelhanças, mas também algumas importantes diferenças.

4.1 COMPREENDENDO A DISPOSIÇÃO DOS DADOS

Como já explicado no capítulo III, nossa pesquisa, que se embasa nos pressupostos da pesquisa qualitativa, contou basicamente com os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participativa, o diário de campo, as entrevistas, além de, em alguns momentos, fazer uso da análise documental, pelos motivos que já foram abordados anteriormente. Esses instrumentos nos permitiram tentar alcançar uma discussão adequada sobre as temáticas aqui propostas, uma vez que algumas conclusões a que chegaremos ao final deste capítulo estão embasadas em mais de uma fonte de dados, as quais se complementam, de modo que pudemos cruzar os dados, percebendo

bastantes pontos de encontro entre o que nos dizem os dados coletados por meio de entrevistas e por meio de observações, por exemplo.

Tendo isso em vista, como também já dissemos em outra oportunidade, não dividiremos nossa análise por instrumento de coleta e por participante de pesquisa, mas, sim, por temáticas e eixos que nos parecem indispensáveis para que cumpramos os objetivos que trouxemos no início desta dissertação, sempre identificando as fontes de coleta de dados. Torna-se imprescindível que lembremos que nossas entrevistas, por motivos já expostos, não são iguais para todos os participantes, mas têm pontos em comum.

Este capítulo se organiza da seguinte forma. Primeiramente, traremos algumas reflexões sobre o papel da Associação Cultural Polonesa, para, então, discutir mais a fundo dois projetos relacionados à manutenção da língua e das práticas culturais polonesas. Iniciaremos essa discussão pelo projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja, a partir do qual refletiremos sobre outras questões, como a relação entre religião e língua/cultura polonesa. Na sequência, passaremos a discutir o projeto de intercâmbio desenvolvido na escola. Com isso, no próximo tópico, buscaremos discutir a relação que se pode estabelecer entre a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*. Além disso, outro tópico ao qual daremos destaque diz respeito à questão identitária que move muitas dessas práticas. Para finalizar, discutiremos como os participantes veem o futuro da língua polonesa no contexto de pesquisa.

4.2 PROJETOS RELACIONADOS À CULTURA E À LÍNGUA POLONESA

Desde o início de nossa inserção na comunidade de Paraguaçu, foi possível perceber que o uso da língua polonesa e a manutenção de algumas práticas culturais polonesas iam além de nossa expectativa. Isso porque, principalmente devido à presença da Associação Cultural Polonesa de Itaiópolis, há vários projetos e eventos relacionados à cultura polonesa nesse espaço.

Um dos momentos em que isso ficou mais claro foi na programação de Natal da Paróquia Santo Estanislau, da qual buscamos participar integralmente, uma vez que, conforme explicamos na metodologia, nosso modo de conceber pesquisa exige esse envolvimento com a comunidade. Na

imagem abaixo, é possível ver uma síntese do que ocorreu naqueles dias de festejo.



Figura 10: Programação Natalina da Paróquia Santo Estanislau.

Fonte: Acervo da autora.

Foi nessa ocasião que percebemos algo que depois seria uma constante em nossos dados: a forte relação entre a Igreja Católica e a manutenção do uso da língua e das práticas culturais polonesas. Pela imagem acima trazida, pode-se ver que, na Santa Missa, haveria cantos natalinos em polonês, além da distribuição da *Oplatek*, um costume polonês. Obviamente, não podemos desconsiderar que, ao lado dessa palavra em polonês, está a sua tradução. Contudo, esse fato não pode ser interpretado como algo que coloca um descrédito no uso de polonês que dizemos ser frequente na comunidade, pois esse cartaz, utilizado para divulgar a programação, não ficou restrito à comunidade polonesa, foi distribuído em outros espaços da cidade, além de ser amplamente compartilhado em redes sociais.

Como participamos de todos esses momentos, sobre o primeiro dia, pudemos perceber que a missa contou com momentos em português e momentos em polonês. A igreja, como em todas as missas de que participamos que utilizavam polonês, estava cheia, levando-nos a concluir que o uso do polonês, em um primeiro momento, não pode ser encarado como algo

que afastaria as pessoas desse espaço, conforme já apontamos anteriormente quando trouxemos um trecho do diário de campo sobre as impressões a partir da primeira missa da qual participamos.

Conforme já aponta a programação, há um vínculo inegável entre a presença de um curso de polonês e a questão do uso da língua polonesa nas missas, pois os alunos da turma avançada do curso em questão apresentaram leituras e cantos utilizando a língua polonesa. No momento dessa apresentação, o padre salientou que era importante que todos prestigiassem a habilidade que os alunos já haviam alcançado.

Ainda nessa oportunidade, já no segundo dia, houve a manifestação de uma prática cultural polonesa que é repetida durante vários festejos da cidade e da região, que diz respeito às danças folclóricas, como pode ser visto na imagem a seguir.



Figura 11: Apresentação do Grupo Folclórico “Więzy Polski”.

Fonte: Acervo da autora.

Por sempre buscar se inserir na comunidade, é possível perceber certos fatos que quem apenas olha “de fora” não consegue vislumbrar, como nos mostra uma anotação no diário de campo que se refere ao percebido durante a apresentação mostrada acima. Nas palavras do diário,

Nesse momento, percebi como o uso da língua polonesa ainda está presente: atrás de mim, havia uma senhora, não muito idosa, que

falava em polonês com uma mulher mais nova, a qual respondia em português. Fiquei me perguntando sobre tantos questionamentos que este projeto traz, como: o que move essas práticas? (Diário de campo, 22 de dezembro de 2013).

A fim de buscar problematizar questionamentos como esse que surgem do contato com um contexto tão rico, optamos por focar em dois projetos específicos, conforme já descrevemos anteriormente, a saber, o projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja e o projeto de intercâmbio desenvolvido na escola. Contudo, achamos necessário que começássemos nossa análise mostrando que não é apenas nesses projetos que há a valorização da língua polonesa e das práticas culturais polonesas, já que, durante toda festa/promoção oferecida pela igreja, sempre está presente um vínculo com a questão polonesa.

Assim, gostaríamos de enfatizar que o papel da Associação Cultural Polonesa também não pode ser desconsiderado, pois, segundo as palavras de P8, por meio dela, com o Grupo Folclórico e sua prática de danças, a língua polonesa também não é deixada de lado. Segundo o Participante 8, membro e professor na Associação,

Dentro do Grupo Folclórico Polonês procura-se manter a língua, passando para os integrantes a pronúncia de algumas palavras utilizadas nas canções. Através da Associação, busca-se também parcerias para cursos da língua polonesa que acontecem no Bairro Alto Paraguaçu. O que motiva tudo isso é a continuidade dessa cultura no município e também o interesse das pessoas que dão valor para a Cultura Polonesa. (P8. Entrevista realizada em junho de 2014).

Vemos, nesse fragmento que, para P8, o Grupo Folclórico também se ocupa em manter o uso da língua polonesa na comunidade, pois ensina a pronúncia de algumas palavras. Contudo, esse fato nos mostra uma certa noção de língua que a toma como fixa, como se a língua fosse a pronúncia e o vocabulário, ou seja, é uma visão de língua hegemônica, pois a manutenção do uso da língua polonesa, nesse caso, está vinculada a pronunciar “corretamente” as palavras das canções, podendo sempre haver questionamentos sobre com base em que se decide qual a seria a tal pronúncia correta. Além disso, podemos ver também que é por meio da Associação que os projetos que discutiremos a seguir tomam forma. Considerando isso, passaremos a tratar de forma mais detida dos projetos

relacionados à língua e à cultura polonesa - lembrando que um dos objetivos que estabelecemos foi o de acompanhar alguns dos projetos relacionados à língua polonesa, de modo a discutir de que forma esses são organizados e desenvolvidos a partir da perspectiva dos envolvidos e de nossas observações.

4.3 O ENSINO DE LÍNGUA POLONESA OFERECIDO PELA IGREJA

Para discutir o funcionamento do projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja, traremos as falas de dois de nossos participantes, P1 - professora de Polonês e P3 - aluno do curso de polonês.

Em relação ao modo como está organizado o curso de línguas, a Participante 1 explica que a escola polonesa oferece aula para alunos iniciantes e para alunos avançados duas vezes por mês. No total, há três grupos, dois avançados e um iniciante. São seis horas de aula por mês para cada grupo e o curso dura dois anos. É importante salientar que as aulas acontecem nas dependências da Paróquia Santo Estanislau.⁴⁹

Ainda de acordo com P1, há alunos não apenas de Itaiópolis, mas de Rio da Prata, Mafra e Wotroba, mostrando-nos que, nos arredores da cidade, também não há outras opções de cursos de polonês - considerando também que os alunos de Rio da Prata precisam acordar de madrugada para chegar à aula, pois é relativamente longe. Além disso, segundo P1, há 30 alunos no total, com faixa etária bastante irregular, pois há alunos de 10 a 65 anos, entre os quais prevalecem as mulheres. Há que se salientar que a escolaridade também é diversa, há, entre os adultos, alunos com ensino fundamental e alunos com ensino superior.

Para discutir e problematizar o funcionamento do curso, tendo em vista nossos objetivos, optamos por focar em quatro tópicos específicos. São eles: “Por que frequentar aulas de polonês”, “A relação entre religião e língua

⁴⁹ Apesar de nosso foco não dizer respeito à metodologia utilizada pela professora no desenvolvimento das aulas, pudemos perceber que, pelas práticas adotadas, essa não pode ser limitada a uma abordagem apenas. Um exemplo disso é que ela foca principalmente na oralidade e na leitura, utiliza a prática de diálogos e de exercícios de repetição, busca a aprendizagem gradual de estruturas, evitando que os alunos errem – todas características da abordagem audiolingual (LEFFA, 1988), mas se distancia dessa abordagem quando não utiliza o método indutivo para o ensino de gramática.

polonesa”, “Algumas dificuldades no ensino e aprendizagem da língua polonesa” e “A questão da língua única”. Passaremos agora para a discussão do primeiro tópico.

4.3.1 POR QUE FREQUENTAR AULAS DE POLONÊS

Desde que começamos nossas observações no curso oferecido pela igreja, perguntávamo-nos: o que os motiva a frequentar as aulas de polonês? O que os alunos esperam alcançar com o ensino de polonês? Esses questionamentos estavam sempre presentes durante nossas observações e reflexões porque, ao observar as turmas, podíamos ver que todos deixavam alguma coisa de lado para estarem lá. Vale lembrar que as aulas dos moradores de Itaiópolis aconteciam às sextas e aos sábados à noite, bem como as aulas dos alunos do Rio da Prata aconteciam logo pela manhã de sábado. Sabemos que, para muitos, estar ali exige muito esforço.

Percebendo isso, indagamos nossos participantes, para que nos ajudassem a pensar sobre o que move esse esforço dos alunos. Para P1, perguntamos: “Em sua opinião, por que os alunos buscam participar desse curso?”.

Segundo ela, há dois motivos: o primeiro seria o fato de a oferta cultural ser, na opinião da participante, bastante precária, assim o curso de polonês pareceria algo atraente e diferente nesse contexto. Ressaltamos que ela não deixa claro o que seria oferta cultural, mas podemos concluir que, na opinião dela, seja algo próximo do que representa o curso de língua polonesa, além disso, é possível entender como algo que, por ser “oferta”, pode nem sempre nascer de práticas culturais da comunidade. O segundo motivo seria a própria questão da ascendência que, para ela, é vista como o motivo principal de permanência no curso.

Nossos participantes têm opiniões muito próximas nesse sentido. Ao P3, foi perguntado: “Qual a motivação para participar do curso de língua polonesa?”. Ele elenca vários fatores, de acordo com ele, “A motivação de participar do curso foi os meus avós, a cultura, os costumes, a religião, a igreja de Santo Estanislau e o amor que sinto pela Polônia”. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Podemos perceber nessa resposta que, para P3, os motivos que o levam a estudar o polonês, sendo um dos alunos que, durante as observações, mais demonstrou domínio da língua, haja vista ser um dos que mais se dedica, sempre emprestando livros em polonês e utilizando a internet para colocar em prática o que aprendeu, estão muito atrelados à questão identitária, como quando atribui sua motivação aos avós, que, como veremos, utilizavam algumas palavras em polonês, à cultura e aos costumes poloneses, não desconsiderando também a forte relação entre religião católica e língua polonesa que discutiremos a seguir.

Essa questão pode ser mais bem compreendida quando trazemos outra resposta de P3. A ele, também foi perguntado qual era sua relação com a língua polonesa. De acordo com o participante,

Minha relação com a língua polonesa vem de família trazida pelos meus avós paternos que eram descendentes poloneses, sempre falavam alguns nomes em polonês e contavam seus costumes e tradições do sul da Polônia, os quais até hoje fazem parte da minha família, como costumes, tradições pascais, natalinas, em casamentos, batizados e demais festas religiosas. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Contudo, a língua polonesa é falada apenas em alguns momentos específicos na família de P3, como em “alguns nomes, plantas, pratos típicos poloneses, objetos, utensílios, pronomes pessoais e saudações”. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014). Com isso, vemos que o uso da língua polonesa, na família de P3, se dá de forma híbrida, pois há simultaneamente a utilização da língua portuguesa e da língua polonesa, esta quando se refere a algumas palavras específicas. Por esse relato, podemos perceber o quanto a relação com a família e com os costumes que são tidos como poloneses, nos quais sempre algo é nomeado com alguma palavra polonesa, mesmo que de uma forma híbrida com o português, marca a relação entre língua e identidade, evidenciando que o modo como nos referimos ao que nos cerca diz muito sobre como negociamos nossas identidades, ao se considerar com quem, onde e como fazemos uso de determinada língua. Ainda sobre P3, vale dizer que, segundo ele, seu aprendizado da língua polonesa foi iniciado por meio da avó, a qual falava polonês e ucraniano fluentemente - como já dissemos, o número

de imigrantes ucranianos também foi expressivo, havendo casamentos interétnicos.

Desse modo, podemos perceber que as motivações desse aluno para aprender a língua polonesa apontam para uma forte relação entre políticas linguísticas e a produção de identidades, pois, as políticas linguísticas *in vivo*, na esfera familiar, como o fato de os avós fazerem uso da língua polonesa, trazem consequências no modo como os demais membros da família negociam suas identidades. Assim, entendemos que as opções - ou imposições - realizadas na família em relação a que língua usar e ensinar para as gerações mais novas influenciam no uso da língua, seja para manter o uso ou mesmo agindo em prol de um ideal de monolinguismo.

Desde já, gostaríamos de ressaltar que, algumas vezes, notamos, assim como com P3 que afirma que foram os avós que geraram nele essa identificação com a língua polonesa, por fazerem uso dela, que quem fala polonês não são os pais dos alunos mais novos, mas, sim, os avós, mostrando que é essa nova geração que vem demonstrando um maior interesse em relação às questões polonesas. Obviamente, isso não é uma regra, pois entre os alunos há aqueles cujos pais também utilizam a língua polonesa. De qualquer forma, podemos ver as consequências da política linguística do Estado Novo, pois muitos daqueles que passaram pela proibição do uso de sua língua não as ensinaram aos seus filhos, contudo os netos começam a demonstrar um maior interesse por esse aprendizado. Um dos motivos para que isso ocorra, já que não temos dados suficientes para concluirmos quais são as causas que os levam a buscar fazer uso da língua, pode estar expressa nesse trabalho, quando discutirmos uma mudança de olhar em relação à cultura polonesa e, por extensão, aos imigrantes poloneses, os quais, segundo fala de nossos participantes e de autores que discutem a questão polonesa, foram estigmatizados.

Antes de realizar as entrevistas, já acreditávamos que havia uma forte ligação entre a língua polonesa e a questão identitária, devendo ser o fato principal que movia os alunos a buscarem um maior conhecimento dessa língua. Além de as entrevistas aqui trazidas demonstrarem isso, tal fato ficou bastante evidente durante as observações. Conforme pudemos registrar no diário de campo:

A primeira coisa que a professora fez na aula foi perguntar se os alunos eram todos poloneses. Uma aluna disse que não. Então, a professora questionou-a sobre o porquê de estar fazendo a aula (como se, para os demais, o fato de serem descendentes de poloneses bastasse para justificar o interesse pela língua); o marido da aluna brincou dizendo que era para falar com a sogra, a aluna apenas riu. Nesse mesmo sentido, também perguntou os sobrenomes. (Diário de campo, 22 de março de 2014).

Esse relato nos evidencia o quanto, na opinião da professora, a questão da ascendência, a busca por uma identidade – na concepção essencialista - que talvez se *garanta* no retorno ao passado, parece mover esses alunos, tanto que o fato de uma aluna não ter ascendência polonesa chamou a atenção da professora. A questão dos sobrenomes também é bastante presente, durante vários momentos, os alunos se mostravam contentes e sempre frisavam que os sobrenomes que a professora dizia serem comuns na Polônia também são usados em Itaiópolis.

Essa questão da nomeação nos mostra o quanto o uso da língua para se designar e se referir a algo não é neutro, considerando que, segundo Stübe Netto (2008),

o gesto de designar assinala uma filiação à qual o enunciador pertence e na qual se inscreve [...]. Assinala, também, um caráter político, pois é preciso primeiro nomear para, então, dizer algo a respeito do objeto assim designado (Rajagopalan, 2003, p.82-3), e essa nomeação é sócio-historicamente marcada, portanto, tem uma direção política. Nomear, designar é dar vida, conferir existência. (STÜBE NETTO, 2008, p. 160-161).

A partir desse entendimento de que a nomeação é sócio-historicamente marcada, podemos perceber como ter um sobrenome de origem polonesa assinala determinada filiação e determinadas relações com essa filiação. Isso fica claro quando percebemos que os alunos se sentiam bem ao afirmar que os sobrenomes deles também eram usados na Polônia, ou seja, assim, pela nomeação, eles se percebem pertencentes, sentem-se próximos aos poloneses devido a essa semelhança.

Desse modo, podemos entender também o porquê de as políticas linguísticas do Estado terem agido no uso da língua, no modo como as pessoas se nomeiam e nomeiam o que as cercam, considerando que, como

vimos na citação acima, a nomeação tem uma direção política. Por esse viés, a questão da identidade se mostra como vinculada à questão da nomeação, pois o nome de algo diz muito sobre a história e as relações que permeiam essa nomeação. Contudo, como partimos de uma visão não essencialista, não consideramos o nome como algo que sempre determina certas vinculações, pois elas podem ser modificadas, assim como na comunidade em questão, a qual possui um nome indígena que foi ressignificado, havendo, agora, uma forte vinculação com a questão polonesa devido a um apagamento sócio-historicamente marcado. Portanto, quando nomeamos, damos vida, conferimos existências, mas essas podem ser continuamente ressignificadas.

Deixaremos sistematizações sobre a questão identitária relacionada à língua e à cultura polonesa para quando já tivermos apresentado o outro projeto que nos propusemos a discutir, pois, para que entendamos melhor essas reconfigurações identitárias nesse movimento de busca por falar “a” língua polonesa que aprenderam com os antepassados, talvez movidos por uma concepção essencialista, a qual se baseia em uma concepção fixa de identidade, será imprescindível trazermos a fala de outros participantes. Contudo, durante toda nossa discussão, como se trata de nosso objetivo, trataremos problematizações sobre a relação entre língua e identidade a partir das políticas linguísticas aqui discutidas. Por isso, gostaríamos de trazer à tona algumas anotações de nosso diário que mostram como esse movimento de retorno a uma língua de casa, uma língua dos antepassados, fica evidente.

Desde o começo, durante as observações das aulas, por muitas vezes, pudemos ouvir dos alunos frases como: “A minha avó fala, ela me ensinou algumas palavras”, “A minha avó só falava em polonês, mas eu esqueci”, “Agora já me lembrei da mãe, a mãe falava essa palavra”, entre tantas outras que mostram esse laço familiar com a língua. Além disso, mostra como os falantes da língua polonesa avaliam sua proficiência, pois alguns afirmam que só sabem algumas palavras, outros afirmam que sabiam, mas esqueceram, de modo que nenhum busca marcar seu posicionamento como falante de polonês – entendido como aquele que é *fluente* em uma língua.

Durante vários momentos das aulas, era também possível perceber que muitos alunos, ao serem indagados sobre como se fala determinada palavra em polonês - que era um dos métodos da professora -, se esforçavam,

buscando na língua que ouviram em casa a resposta. Isso fica bastante claro ao se notar que a maioria dos alunos sabia mais palavras relacionadas à esfera doméstica, cotidiana, uma vez que aprenderam a língua ouvindo seus avós/pais, assim como P3 que afirma que os avós sempre utilizavam a língua para se referir a certos objetos e utensílios, de modo que, por aprenderem dessa forma, dentro de casa, possuem mais vocabulário relacionado a esse contexto, além de vocabulário relacionado à igreja, como as palavras que compõem os cantos, a liturgia e as orações. Até mesmo a professora, percebendo o contexto dos alunos, utilizava isso para instigá-los, como quando ela dizia: “Acho que a mãe também falava essa palavra”, fazendo-os recorrerem aos conhecimentos que já possuem sobre a língua.

As observações nos possibilitaram perceber como nos pequenos gestos, nos pequenos exemplos, a identificação com a cultura polonesa é muito forte – algo que não pode ser tomado como um pressuposto para todos os imigrantes, pois “o” grupo de descendentes poloneses não é homogêneo, assim como acontece com qualquer grupo. Assim, pode haver aqueles que, devido a vários fatores – como a estigmatização de que ainda trataremos – não se identificam com as práticas culturais polonesas e nem buscam essa aproximação com aquilo que é rotulado de cultura polonesa e modo de falar polonês. Um exemplo emblemático disso foi quando os alunos, da turma avançada, estavam trabalhando com a oralidade; nesse exercício, a professora colocava algumas frases no quadro, as quais eles deviam completar de acordo com as suas realidades. Uma delas era: “Às vezes, parece que sou...”. Uma aluna, já mais idosa, a qual apresenta um polonês fluente, fazendo sempre leituras na missa, respondeu sem dúvidas: “Às vezes, parece que sou polonesa”. Como toda afirmação em relação à identidade carrega uma negação, sendo sempre relacional (SILVA, 2000), como explicamos em nosso capítulo teórico, podemos também ler essa fala da seguinte maneira: “Às vezes, parece que não sou brasileira”.

Essa fala, aparentemente simples, utilizada apenas para um exercício corriqueiro nos mostra que a questão da identidade relacionada à língua e à cultura polonesa não pode ser desconsiderada. Conforme já discutimos em capítulo anterior, “As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas [...]”. (WOODWARD, 2000, p. 14).

Essa questão das contradições a serem negociadas pode ser vista de uma maneira bastante marcada em muitos trechos das entrevistas, em que há um movimento contínuo de se afirmar como descendente de imigrantes, mas, no discurso, tratar o grupo de descendentes como “eles”, aparecendo poucas vezes o “nós”. Entendemos esse jogo entre “eles” e “nós” como algo que nos mostra o quanto as identidades não são unificadas. Nesse sentido, lembramos que, de acordo com Hall (2006), “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente”. (HALL, 2006, p.13).

É justamente isso que vemos nessa fala da aluna, pois pode haver sempre essa identificação com mais de uma identidade, como com aquela que é sentida e com aquela que é imposta, mostrando que a identidade nacional não é única, mas pode ser plural, como já discutimos. Contudo, quando ela afirma que, às vezes, parece ser polonesa, mostra-nos que, para ela, essa questão de a identidade nacional ser plural não é algo tão bem resolvido, pois passa a impressão de que múltiplas formas de identificação não podem ocorrer concomitantemente, cada identificação ocorreria de modo único “às vezes”, além disso, aponta para uma possível fixidez no que seria “ser polonesa” e “ser brasileira” que não permitiria uma multiplicidade de identificações. Vemos que a questão da identidade e da diferença não é algo simples, tanto que, como dito anteriormente, muitas falas apontam para uma identidade fugidia entre o “nós” e o “eles”, de modo que não há uma marcação fixa em determinado grupo.

De acordo com Silva (2000),

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. [...] Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (SILVA, 2000, p. 84).

Com isso, vemos que, apesar de a *tendência* ser a fixação, nossas identidades estão sempre sendo reconfiguradas, sempre em estado de ebulição (RAJAGOPALAN, 2003). Acreditamos, nesse sentido, que, sendo a

questão identitária a motivação para que os alunos participem do curso de polonês, o fato de utilizarem a língua em outras situações e de poderem aprofundar seus conhecimentos faz com que os alunos estejam o tempo todo negociando suas novas identidades. Isso porque, como já afirmamos, segundo Rajagopalan (2003), a língua não é apenas um simples código ou instrumento de comunicação, ela é uma das principais marcas identitárias de um povo.

Esse processo não fica restrito ao que acontece dentro de sala de aula e menos ainda aos alunos que frequentam as aulas. Os alunos levam para os mais variados lugares essa identificação com a cultura polonesa por meio do uso dessa língua. Isso pode ser percebido quando, em outro exercício, um dos alunos completou a frase “Eu frequentemente tento...” com algo que tenta fazer com a língua polonesa fora do contexto de sala de aula – no contexto familiar, quando disse: “Eu frequentemente tento falar com meu pai em polonês”.

Após vermos as possíveis motivações que levam os alunos a participarem do curso de polonês, passemos a discutir mais detidamente algo que já apareceu nesta seção, a forte relação entre religião e língua polonesa. Acreditamos que trazer a questão da religiosidade à discussão aponta caminhos importantes para problematizar a relação entre língua e identidade.

4.3.2 A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E LÍNGUA POLONESA

Não há como tratar do projeto de ensino de polonês oferecido pela igreja sem falar do vínculo entre a língua polonesa e a religião católica. Como já vimos, P3 afirmou que, entre os motivos que o levam a estudar a língua polonesa, está a Igreja Santo Estanislau. Mas como se dá essa relação?

Primeiramente, é necessário que voltemos ao modo como o curso foi concebido. Perguntamos a P1: De que modo se começou a pensar na necessidade de um curso de língua polonesa oferecido pela igreja?”. A resposta dessa participante já começa a nos dar indícios de como as ações de agentes de políticas linguísticas que nascem da própria comunidade, ou seja, *in vivo*, são responsáveis em grande parte pela manutenção do uso da língua polonesa.

Segundo ela,

Ainda na Polônia, em 2004, meu marido e eu conhecemos o padre [P2]. Fizemos uma promessa de que, se fôssemos morar no Brasil, passaríamos, ou seja, divulgaríamos nossa língua e cultura polonesa no Brasil. Agora estamos cumprindo essa promessa em Itaiópolis. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

É importante frisar que, diferentemente dos demais participantes, P1 é nativa da Polônia, afirmando que valoriza muito seu idioma – uma variedade de polonês falado na Polônia - e, justamente por isso, decidiu lecionar em Itaiópolis, local onde “mora grande comunidade polonesa”. Percebemos, com isso, que esse projeto é, em muito, movido por concepções individuais e de um pequeno grupo que, por motivações até afetivas, busca desempenhar um papel importante na manutenção do uso da língua. É importante que destaquemos que a participante diz valorizar o *seu* idioma, porém, como veremos, o polonês falado por ela, que é nativa da Polônia, em muitos aspectos se difere do português da comunidade. Além disso, não podemos deixar de olhar para os dados da entrevista dessa participante tendo em vista que essa não pertence à comunidade polonesa de Itaiópolis.

Também a essa participante, perguntamos: “A instituição religiosa se vê responsável pela manutenção do uso da língua polonesa? Se sim, de que forma? Qual a relação dessa língua com a religião católica nesse contexto?”. Para P1,

A Polônia é um país muito católico e nas paróquias polonesas no exterior a igreja cuida dessa parte. Em Itaiópolis, apesar de funcionar lá a associação que promove a cultura polonesa, haver escolas públicas frequentadas por descendentes, ter a casa da cultura etc, ninguém se preocupa com a língua, o que representa um problema geral no Brasil a respeito do idioma polonês, e que obviamente me deixa muito triste. Estou grata que pelo menos a igreja católica fornece ao povo um pouco da língua. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Como pode ser visto no fragmento acima, a participante afirma algo que vai ao encontro do que já discutimos na fundamentação teórica, que diz respeito ao mito do monolinguismo, criado por ações violentas do Estado, como por meio da nacionalização do ensino. Assim, o simples fato de estarmos no Brasil bastaria para justificar um currículo monolíngue que não atende ao contexto a que se destina. Dessa forma, mesmo que haja descendentes de

poloneses em um número expressivo, não há preocupação por parte das escolas em relação ao ensino de língua polonesa⁵⁰.

Assim, nesse contexto específico, a igreja assumiu a tarefa de não fechar os olhos ao uso das línguas de imigração que é negligenciado por outras instâncias, o que pode ter como motivo o fato de a igreja buscar, por meio dessas ações, manter um vínculo com os descendentes de poloneses, tendo em vista o público que frequenta a igreja. Contudo, como veremos mais adiante, o número de pessoas atingidas pelo projeto acaba por ser muito pequeno haja vista o grande número de descendentes de poloneses, os quais formam um grupo que não é homogêneo.

Sobre essa mesma questão - do vínculo entre religião e língua – por considerarmos a questão da religião como uma das marcas da identidade de nossos participantes, perguntamos a P3: “Qual a relação que você estabelece entre a língua polonesa e a religião católica nesse contexto específico?”. Segundo ela,

A relação da língua polonesa e da religião vem da religiosidade, vem da crença, do povo polonês e até mesmo do papa João Paulo II que mostrou e levou ao mundo a fé e o amor dos poloneses. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Apesar de a resposta não ser muito clara, nela temos a vinculação da relação entre língua polonesa e religião a um importante nome polonês, o papa João Paulo II, que, na opinião do participante, é responsável também por uma visão positiva sobre os poloneses, até mesmo internacionalmente, pois é um dos grandes nomes da Polônia e da Igreja Católica. Essa questão da visão positiva sobre os poloneses será abordada na sequência, mas, neste momento, já é importante que vejamos que, para P3, a religião está associada a essa visão mais positiva sobre os poloneses.

⁵⁰ Tal fato também foi demonstrado em pesquisas anteriores, como no trabalho de conclusão de curso citado na introdução desta dissertação, por meio do qual se percebeu que, nas escolas onde desenvolvemos o trabalho e onde há muitos descendentes de poloneses, não havia nenhum trabalho em relação à cultura polonesa, ucraniana e alemã, bem como em relação a suas respectivas línguas. Esclarecemos que, como veremos neste trabalho, a própria noção de língua de imigração precisa sempre ser repensada quando se propõe um projeto relacionado ao ensino dela.

A questão da religiosidade é bastante presente em toda a história da imigração polonesa e das colônias polonesas, tanto que, como mostramos, umas das prioridades dos imigrantes era a construção de uma igreja. Isso fica evidente, nas memórias de Wachowicz (2002b), o qual afirma que, “embora a prática dos costumes [danças, cantos, pratos típicos, entre outros] trazidos pelos imigrantes tenha-se tornado cada vez mais rara, os descendentes conservaram e procuraram transmitir aos filhos a religiosidade que herdaram dos antepassados”. (WACHOWICZ, 2002b, p. 442).

Essa religiosidade fica bastante evidente durante as aulas de polonês, pois a maioria dos alunos é católica, bem como a professora. Assim, por a igreja disponibilizar a estrutura para que sejam realizadas as aulas e por participar ativamente no processo de ensino da língua polonesa, os alunos também buscam participar de forma mais efetiva dos festejos e das missas da Paróquia. Durante vários momentos, pude presenciar os alunos se esforçando para não errar a pronúncia na leitura dos Salmos que realizam na missa, além de estarem sempre treinando outros hinos em polonês para cantarem na igreja. Um trecho do diário de campo que evidencia isso é: “Decidiram que vão participar da missa do dia das Mães, vão cantar e fazer leitura. Uma das alunas disse: ‘Vamos tentar, vamos mostrar’”. (Diário de campo, 4 de abril de 2014).

Com isso, vemos que, para eles, é muito importante fazer uso dessa língua e mostrar para os demais o que têm aprendido no curso também em função da religião. É imprescindível frisar esse engajamento deles, sempre discutindo o modo como vão se apresentar, cantar etc.

Um momento bastante emblemático que mostrou essa relação entre igreja e manutenção do uso da língua polonesa foi quando houve a Jornada Mundial da Juventude, sobre a qual já falamos anteriormente. Os jovens poloneses participaram da missa junto com os alunos do curso de polonês e, conforme registros do diário de campo, “durante essa missa, houve um momento em que esses jovens foram até o altar levando suas doações para a comunidade: eram livros escritos em polonês para facilitar o aprendizado dos alunos”. (Diário de campo, 13 de julho de 2013).

Essa imagem nos remete a uma das hegemonias de que fala Pinto (2014), pois, além de tratar da questão da unidade linguística, essa nos mostra que, no discurso hegemônico, há uma hierarquia na qual a escrita ocupa um

lugar privilegiado em detrimento da fala. Assim, vemos que a *língua polonesa* que os alunos deveriam aprender seria aquela que está registrada nos livros poloneses, não a língua polonesa da comunidade, por exemplo. Além disso, a escrita permite uma fixidez que demonstra o que é a língua e o que deve ser, quando é tomada como sinônimo de língua, ou seja, quando não se considera que a língua é formada por diferentes variedades nas quais a modalidade oral também é bastante relevante. Não podemos deixar de considerar o contexto em que isso ocorreu, pois eram poloneses nativos levando a sua língua escrita/fixa, desconsiderando a língua falada pela comunidade, até ao altar, de forma que aqueles livros fossem abençoados e auxiliassem na busca por um domínio de língua que se assemelhe ao dos falantes nativos.

Esses livros, juntamente com outros conseguidos pela professora, formam uma pequena biblioteca organizada pela professora. Segundo P1, “os alunos têm acesso à pequena biblioteca que organizei junto com o padre na paróquia Alto Paraguaçu, podem emprestar e ler os livros poloneses infantis, leituras escolares polonesas e até grandes obras”. (P1, entrevista realizada em maio de 2014).

Esse fato nos remete imediatamente a outro que trouxemos anteriormente, quando tratamos da história da Colônia Lucena, o fato de o Pe. Kominek ter montado, logo no início da fundação da Colônia, uma biblioteca com livros poloneses para que os colonos pudessem tomar emprestado. Vemos, com isso, que, anos depois, a situação, nesse sentido, não mudou muito. A igreja continua como a principal responsável pela manutenção do uso da língua polonesa e pela circulação de materiais que dela façam uso. Somando-se a isso vemos que esse ideal de língua como língua escrita é algo que sempre esteve presente nas tentativas de manutenção do uso da língua polonesa na cidade.

Uma questão a ser ressaltada é a grande receptividade que a pesquisa teve por parte da igreja. Em relação a P2, conforme registrado no diário de campo,

Ele prontamente me atendeu e me solicitou explicações em relação ao projeto. Iniciei falando da missa de que eu havia participado, falando da importância que percebi ser dada às aulas de língua polonesa oferecidas pela Igreja. Falei um pouco do projeto, mais especificamente de políticas linguísticas. Me surpreendi pela atenção

que [P2] deu ao tema e também pelo conhecimento que ele demonstrou ter sobre o tema, discutindo as consequências de políticas linguísticas como as aplicadas por Getúlio Vargas. (Diário de campo, 20 de julho de 2013).

Esse relato referente a uma das conversas que tivemos com P2, padre da comunidade, reforça o papel da igreja nas políticas linguísticas nesse contexto específico, considerando que P2 demonstrou ter conhecimento das consequências das políticas linguísticas repressoras relacionadas às línguas de imigração. Assim, tendo em vista que o curso é fruto das concepções de agentes de políticas linguísticas como P2, podemos ter clareza da relação que pode ser estabelecida entre identidade, língua e religião. Isso porque, como vimos, o curso é realizado nas dependências da igreja, ou seja, a igreja se mobiliza por meio de políticas linguísticas que buscam, nem sempre com êxito, a manutenção da língua polonesa. Por outro lado, há alunos que veem, na igreja e na religiosidade, a motivação para buscarem um maior contato com a língua polonesa, considerando também que a igreja, em sua programação, sempre prioriza que haja momentos em que a língua polonesa seja utilizada, bem como priorizando a vinda de padres que falem polonês à comunidade de Paraguaçu.

4.3.3 ALGUMAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA POLONESA

Não gostaríamos que a presença de um tópico sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da língua fosse vista como um modo de trazer o foco apenas para aquilo que não funcionou muito bem nesse projeto, pois, como pode ser visto anteriormente, há alunos muito engajados, que vêm atingindo uma fluência cada vez maior na língua. Contudo, buscamos trazer alguns pontos que merecem destaque em relação a aspectos que podem dificultar a manutenção da língua de imigração em um contexto de imigração.

Essa nossa preocupação surgiu de diversas fontes. A primeira adveio quando soubemos que houve bastante desistência durante o primeiro ano de curso, de modo que, em conversas informais, os alunos explicavam que muitos

desistiam pelo choque que havia entre o que aqui chamaremos de “dois poloneses” – discutiremos melhor essa questão durante este capítulo. A segunda diz respeito a preocupações da própria professora a qual dividiu conosco seus questionamentos durante as observações e na entrevista concedida.

Questionamos P1 sobre quais foram as dificuldades encontradas tanto pelos alunos no decorrer das aulas quanto no estabelecimento do projeto. Ela enumerou quatro dificuldades.

A primeira diz respeito à baixa escolaridade de uma parte dos alunos. Nesse sentido, a professora é que questiona: “Como um semi-analfabeto pode aprender uma língua estrangeira?” (P1. Entrevista realizada em maio de 2014). Essa pergunta nos possibilita diferentes leituras, podendo ser lida como um questionamento que ela mesma tem, como se estivesse em busca de uma resposta. O que gostaríamos de problematizar a partir dessa fala diz respeito a algo que está muito presente em nossa pesquisa, que é a própria concepção de língua que embasa o ensino. Desse modo, questionamo-nos se realmente se trata de uma língua estrangeira, considerando que praticamente todos os alunos são descendentes de poloneses, de modo que, por utilizarem a língua, mesmo que apenas dentro de suas casas e da igreja, trata-se de uma língua de imigração. Entendemos que, dependendo da concepção de língua adotada, como quando tomamos língua e escrita como sinônimos, conforme discutimos anteriormente, talvez o que ela esteja ensinando seja uma língua estrangeira, pois, além de não ser a língua da comunidade, os alunos utilizam a língua majoritariamente na oralidade, não possuindo o *domínio* do código escrito.

Salientamos que a professora sempre compartilhava conosco as suas impressões sobre a aula, pois, como já afirmamos, buscamos dar espaço para que os participantes pudessem ter um papel ativo na construção da pesquisa. Antes de apresentarmos um trecho do diário de campo que demonstra isso, salientamos que, no primeiro ano de curso de polonês, muitos alunos desistiram, o que fez com que a professora repensasse um pouco sua prática, conforme alguns alunos que agora estão na turma avançada nos explicaram em conversa informal.

No diário de campo, registramos que:

Antes de os alunos chegarem, comentamos sobre a aula anterior. Ela disse que supõe que os alunos mais simples e com pouca escolaridade irão desistir quando ensinar as declinações. (Diário de campo, 5 de abril de 2014).

A partir dessa fala, podemos ver que a questão da norma, relacionada ao que é tido como certo na língua, fará, na opinião da professora, com que os alunos *mais simples e com pouca escolaridade* desistam, talvez também sejam esses alunos os que não dominam a norma prestigiada do português e que têm muita influência do polonês no modo como usam essa língua. Por isso, vemos que, quando partimos de uma visão fixa de língua, estamos silenciando muitos alunos, os quais, obviamente, por terem iniciado o curso, tinham a pretensão de concluir, mas sairão com a visão de que não sabem polonês - uma língua que sempre usaram - e de que nunca a aprenderão.

Ressaltamos que a língua polonesa possui sete declinações de caso para os substantivos, assim, mesmo que a professora não tenha apenas como foco a gramática da língua, ela se questiona sobre como ensinar a língua sem passar pelo domínio das declinações. Pudemos perceber que, durante muitos momentos, ela não quer dificultar o aprendizado dos alunos, como quando pede para que usem o singular em seus exemplos e não o plural, pois as terminações são outras e eles acabam, então, se desviando da norma. Além disso, essa questão das declinações é algo que diferencia a língua polonesa da língua portuguesa, sendo algo difícil para os alunos, conforme pudemos perceber nas observações. Outro fato que pode ser notado é a dificuldade dos alunos em saber se uma palavra é feminina, masculina ou neutra - dificuldade essa comum quando se está aprendendo outra língua que difere da sua até mesmo na divisão entre substantivos femininos e masculinos.

Nesse mesmo sentido,

Comentou a aula do dia anterior, dizendo que a desistência acontece e que é normal. Também disse: 'É difícil dar aula para um 'filósofo' [há um professor de filosofia no grupo] e para um agricultor. São aulas diferentes'. (Diário de campo, 22 de março de 2014).

Porém, há de se salientar que essas diferenças são, de uma forma ou outra, levadas em conta no desenvolvimento das aulas e na forma de planejar as atividades. Para associar essa questão com uma discussão que fizemos no

capítulo em que tratamos de nossas bases teóricas, podemos recuperar a noção de planejamento linguístico.

Apesar de, baseados em Calvet (2007), termos afirmado que apenas o Estado tem o poder de passar ao estágio do planejamento, entendido por esse autor como o momento de pôr em prática as escolhas políticas relacionadas ao peso das línguas, podemos perceber que a política linguística da Igreja Católica nesse contexto exige muito planejamento linguístico por parte de seus idealizadores e mantenedores, como a própria professora, para alterar a visão que se tem sobre a língua polonesa, passando por encontrar formas e metodologias de ensino adequadas ao ensino de língua polonesa em uma sala de aula com um contexto tão diversificado. Um exemplo disso, entre tantos outros que pudemos notar, está registrado no diário de campo, é ele:

Há alunos com resistência para ler em voz alta, a professora tem sensibilidade, não os expõe, sempre os ajuda com a leitura. Há um casal de agricultores, com muita dificuldade, sempre permite que eles façam as atividades em dupla, enquanto os outros fazem individualmente. (Diário de campo, 4 de abril de 2014).

Além dessa dificuldade derivada da heterogeneidade da turma, ela cita outra: “2) Falta de perseverança - aprender uma língua é um esforço intelectual”. Esse ponto era continuamente repetido por ela em sala de aula, sempre os lembrando para estudarem em casa, para retomarem o conteúdo, considerando que só os veria em quinze dias para continuarem o aprendizado. Isso está contemplado no diário de campo da seguinte forma: “No final da aula, lembrou-os de que eles devem ler em casa. ‘Paciência é o remédio’”. (Diário de campo, 4 de abril de 2014).

Desse modo, vemos que ela busca incentivar os alunos, de várias formas, uma vez que, seja com palavras de motivação ou com lembranças/presentes que trouxe da Polônia, está sempre buscando os incentivar para que não desistissem de aprender a língua polonesa. Por outro lado, apesar de essa ser relatada como uma dificuldade, há muitos alunos cujo esforço é bastante notável. Como já afirmamos no capítulo III, P1 chamou nossa atenção para o fato de que esta pesquisa deveria mostrar justamente isso - aqueles alunos que se dedicam. Entre esses alunos, é nítida a alegria da professora pelo empenho de uma aluna que tem dez anos, a qual levanta às 5

horas da manhã para aprender polonês a fim de entender o que seus pais falam quando usam o polonês em casa. É importante notar que os pais dessa aluna não frequentam a aula.

A valorização de esforços como esses por parte da professora está sempre presente, sempre comentando que gostou do esforço da aluna que levou o bebê pequeno para a aula, ou mesmo sobre essa menina de que falamos anteriormente, como registramos no diário de campo: “No meio da aula, quando essa menina leu fazendo isso de forma exemplar, a professora se dirigiu a mim e disse: ‘Viu como ela lê?’”. (Diário de campo, 5 de abril de 2014).

Em outro momento do diário de campo, registramos que:

Sobre o grupo da manhã, falou que os admira, porque eles se esforçam, dão mais valor, estudam em casa. Essa admiração dá para ver na aula, por várias vezes me olhou quando eles demonstravam que estudaram em casa. (Diário de campo, 23 de março de 2014).

A terceira dificuldade listada por ela diz respeito à “Falta de ideias: ‘o que se pode fazer com o domínio do idioma polonês na vida’, ‘como um aluno pode tornar esse conhecimento algo prático?’” (P1. Entrevista realizada em maio de 2014). A esses questionamentos que ela afirma que os alunos fazem, ela busca dar respostas, pois, partindo justamente dessa motivação demonstrada pelos alunos, a professora encontra espaço para outras práticas com o idioma, principalmente com a turma dos alunos do Rio da Prata, haja vista o fato de muitos serem professores. Assim, é possível ver que a professora busca mostrar quais são as utilidades da língua polonesa para a comunidade, talvez desconsiderando que muitos não buscam exatamente o domínio de uma língua que dá acesso a leituras em polonês padrão, mas, sim, poder entender a língua falada em casa, como é o caso da aluna citada acima.

Sobre essa busca por mostrar o que se pode fazer com a língua polonesa em casa, a professora achou ser necessário acrescentar informações no tópico “Outras questões que julgar importantes” – o qual tinha como intuito que os participantes se sentissem livres para escrever aquilo que não havia sido contemplado na entrevista. Segundo ela,

sempre os pego para darem uma continuação daquilo que fazem comigo, por exemplo, traduziram um livro infantil polonês para

português, então as crianças da escola podem ler, fazer ilustrações, escrever mais capítulos - o mais importante é que os meus alunos vejam que o trabalho não pode e não precisa parar nas nossas aulas, mas pode ter uma linda continuação no dia a dia deles. Creio muito que esse curso da língua e cultura polonesa oferecido pela paróquia no qual fui engajada faça uma grande diferença na vida dos meus alunos. Acredito que pessoas que estudam já pelo segundo ano queiram alcançar algo com esse conhecimento - os que não queriam já tinham desistido logo no início. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

A partir dessa fala, vemos que ela busca fazer com que os alunos utilizem o idioma fora da sala de aula, buscando mostrar o que a língua polonesa pode oferecer em termos mais práticos, além das questões afetivas e identitárias que ficam bastante marcadas em sala de aula. Assim, vemos que são novos sentidos para a língua que acabam deslizando para o sujeito, uma vez que essas novas práticas vinculadas a essa língua ensinada influenciam no próprio repensar e na construção da identidade dos alunos. Salientamos que, dessa forma, até mesmo o foco das aulas acaba mudando, pois, de acordo com ela,

A segunda coisa que queria ressaltar é que os temas que apresento nas aulas abordam não somente a gramática, mas coisas bem importantes do campo da arte, política, sociologia, religião, ampliando desta forma a visão de mundo dos alunos através da Polônia. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Essa busca por não focar apenas a questão gramatical, a estrutura da língua, é algo presente em todas as aulas que observamos, visto que a professora sempre falava dos acontecimentos históricos e atuais da Polônia e dos países próximos, como o conflito da Ucrânia, explicando o que se noticiava na Polônia sobre essa questão. Dessa forma, enfatizava que é bom estudar qualquer língua a fim de que se possa ser mais independente e se possa ter acesso a outras fontes de notícias. Essa afirmação vai ao encontro do que explicam Spolsky e Shohamy (2000), ao dizerem que uma das razões para se pensar em uma política de ensino de determinada língua pode ser para tornar possível o acesso à informação e à literatura não disponíveis em outras línguas. Além disso, P1 explica que a língua polonesa não é apenas utilizada quando se vai à Polônia. Nesse sentido, vale salientar que, segundo o Jornal

*The Guardian*⁵¹, o polonês já é a segunda língua mais falada na Inglaterra, perdendo apenas para o inglês.

Sobre as motivações que levam alguém a aprender uma língua, Spolsky e Shohamy (2000) chamam nossa atenção para o fato de que a motivação econômica é uma das maiores razões para que se encaminhe uma política linguística, como quando os vendedores buscam aprender a língua dos compradores. Assim, vendo a expansão da língua polonesa, é muito provável que haja um maior interesse até pelo aprendizado dessa língua, pois é uma mudança que repercute no status atribuído à língua, podendo modificar a relação que os próprios descendentes têm com a língua.

A quarta dificuldade listada por P1 diz respeito à convicção por parte dos alunos de que o idioma polonês é difícil. Isso, no início, pode nos parecer um pouco contraditório, pois muitos alunos são falantes de polonês, apesar de nunca dizerem que são fluentes. Contudo, nas observações, os alunos falavam que escrever era muito difícil ou, conforme registros no diário de campo, quando “Os alunos brincavam ao lembrar que nas aulas do ano passado uma aluna disse: ‘Isso é um parto’, ao se referir ao fato de ler uma palavra longa”. (Diário de campo, 8 de março de 2014). Assim, vemos que a concepção de língua, em muito, está atrelada à visão de que a língua a ser aprendida é a língua da escrita, pois esses, como já explicavam, não utilizam muito a língua polonesa da comunidade na escrita.

Indo de encontro a essa visão que alguns alunos podem ter, P3, ao ser questionado sobre como está o aprendizado da língua e sobre se há dificuldades a serem superadas, afirma que:

No início do curso, achei que fosse mais difícil, mas o impressionante é que me pareceu que a língua polonesa era a minha língua materna. Mas algumas dificuldades que apareceram foram as declinações que o polonês exige. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Além de citar a questão das declinações de que já falamos, o aluno afirma que pareceu que a língua polonesa era a sua língua materna, haja vista

⁵¹ BOOTH, Robert. **Polish becomes England's second language**. Disponível em: <http://www.theguardian.com/uk/2013/jan/30/polish-becomes-englands-second-language>. Acesso em 17 de julho de 2014.

também que iniciou o aprendizado quando criança com a sua avó. Assim, o participante nos proporciona uma importante reflexão no sentido de questionarmos o que é uma língua materna, pois ele, apesar de não ser *fluente* na língua polonesa, aproxima-a da língua portuguesa - esta considerada sua língua materna - apesar de a professora dizer que ensina uma língua estrangeira, como vimos anteriormente. Resultados semelhantes são trazidos por Nascimento (2014), ao abordar noções de língua a partir de variados contextos indígenas, trazendo dados que mostram que alguns falantes consideram como sua língua materna uma língua que não falam, pois é essa a língua da comunidade e de seus antepassados. Desse modo, esse autor propõe que, para se compor etimologias sobre linguagem em zonas de contato, devemos “desinventar” a própria ideia de língua materna, a fim de que esse não seja um conceito fechado, mas sim relativizado.

Ainda pela fala desse aluno, vemos que o curso oferecido pela igreja propiciou um repensar sobre a sua própria identidade, uma reconstrução do que ele era. Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (2014) afirma que

A relação entre o ensino de línguas e a política linguística, ou melhor dizendo, o fato de o primeiro ser um desdobramento e uma continuação da segunda fica claro quando se percebe que o processo, a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade. O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém, afinal, sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que nela se iniciou. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

Por isso, entendemos que a experiência de se aprender uma nova língua ou, como em nosso contexto de pesquisa, a experiência de aprofundar o conhecimento sobre uma língua com a qual se convive desde a infância tem uma importância que vai além da função mais *prática* de se aprender uma língua para pleitear um emprego melhor, é algo que possibilita reconfigurar a identidade daquele aluno, modificando a relação que ele possui ou constrói com aquela língua e com a sua própria história. Assim, entendemos que o ensino de línguas estrangeiras, como as de imigração, tem uma função muito maior do que a que somos levados a acreditar quando focamos em questões mercadológicas, pois não podemos desconsiderar a relação que há entre

língua e identidade. Além disso, as próprias questões de mercado podem estar vinculadas à questão de identidade, considerando que a identificação com uma língua pode estar baseada na questão do *status* econômico que essa pode desempenhar em determinado contexto.

Essa relação entre língua e identidade está vinculada a outra problemática que notamos nas aulas: a questão da língua única. Passaremos a discuti-la separadamente, apesar de acreditarmos que também é algo que, de uma forma ou outra, torna-se uma dificuldade a ser superada.

4.3.4 A QUESTÃO DA LÍNGUA ÚNICA

Para iniciarmos nossa discussão e compreendermos o porquê de afirmarmos que a ideia de que a língua deve ser única é algo a ser superado, vejamos o seguinte registro do diário de campo:

Em conversa informal, um dos alunos me explicou que começaram com muitos alunos, em torno de 40, mas que muitos foram desistindo justamente pelo confronto entre o polonês que sabem, chamado de arcaico, e o polonês ensinado. Contou-me que na aula aprendeu que determinada palavra significa ameixa, mas, para ela, sempre significou pêssego. Quando chegou a sua casa, contou para sua mãe, a qual disse: Essa professora não sabe Polonês! (Diário de campo, 8 de março de 2014).

Essa pequena história elucida algo que foi muito recorrente nas observações: a diferença entre o polonês que aprenderam em casa e o ensinado pela professora, que é nativa da Polônia. Pela fala dessa mãe que afirmou que a professora, mesmo sendo *fluente* no polonês padrão, não sabia polonês, já podemos perceber que a ideia de que a língua é vista como única é bastante presente nesse contexto. Além disso, conforme discutimos em nossa fundamentação teórica, a identidade depende da diferença, não sendo o oposto da diferença (WOODWARD, 2000). Por isso, vemos que, nesse embate entre esses “dois poloneses”, há o confronto da língua relacionada à identidade da comunidade com a língua também chamada de polonês, mas que representa a diferença, da qual alguns buscam marcar um posicionamento contrário, de modo a reafirmar sua identidade vinculada a língua que aprenderam desde pequenos, aquela que seria a *verdadeira* língua polonesa.

Essa questão de haver verdades relacionadas à língua, como o que é certo e o que é errado, como veremos, é algo que recorrentemente pode ser percebido nas aulas, de modo que essa diferenciação era sempre salientada pelos alunos. Isso pode ser percebido pela seguinte anotação no diário de campo:

O que mais me chamou a atenção foi que, durante vários momentos da aula, os alunos falavam da diferença entre o polonês que sabem, que aprenderam aqui, e o polonês que a professora ensina. Isso fica mais claro em frases como: 'Mas, às vezes, na conversa, a gente ouve...' - para dizer que ouvem algo que foi ensinado como errado, 'Em casa, se o pai falasse isso era palavrão, mas não é, né?' ou 'Mas eu sempre bato na mesma tecla, para mim, x é lenha, não árvore'. (Diário de campo, 8 de março de 2014).

Diante disso, a postura da professora é essencial para que não haja a divisão entre esses “dois poloneses”, a variedade de polonês falada pela professora e a falada pelos alunos. Para refletirmos sobre o encaminhamento que a professora dá a essa questão, vejamos o que ela respondeu aos seguintes questionamentos: “Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e à cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?”

Em suas palavras,

Os descendentes compreendem a língua polonesa como uma língua da bisavó, hoje em dia misturam no dia a dia palavras polonesas do sec. XIX com o português. Não sabem que o polonês dá acesso a cultura, ou seja, a uma civilização muito rica que pode fazer a diferença na vida deles. Meu objetivo nesse curso foi mostrar aos alunos como podem enriquecer intelectualmente estudando polonês, lendo livros, artigos, escutando e entendendo a música etc. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Com isso, podemos perceber que ela não considera como válidos os usos que os alunos fazem tendo em vista a chamada “língua dos bisavós”, pois, para ela, o polonês é um só, o polonês que ela fala como nativa da Polônia, aquele que dá acesso à cultura valorizada, em muito vinculada à língua escrita, considerando que ela afirma que eles podem se enriquecer intelectualmente tendo acesso a livros e artigos. Obviamente, não discordamos

de que esse domínio seja bastante importante, mas, quando se parte dessa hegemonia entre línguas e variedades, se deixa práticas linguísticas que são importantes para os falantes fora do que se compreende por língua. Nesse ponto, podemos ver que a professora busca ensinar *uma outra língua* para os alunos, a qual, muitas vezes, distancia-se daquela que os alunos falam e com que convivem. É importante deixar claro que, durante muitos momentos da aula, a professora explicava que a língua evoluiu porque é um organismo vivo, que não fica parada no tempo, buscando mostrar que eles também precisam dominar a língua polonesa falada na Polônia atualmente, porém não podemos desconsiderar o fato de que a variedade falada pela comunidade também evoluiu. Além disso, em alguns momentos, a professora acabava assumindo a postura do certo *versus* errado, baseada na concepção de que há apenas uma norma, como quando afirmou “Um pouquinho já mudou aqui, mas o correto é...” (Diário de campo, 22 de março de 2014).

Desse modo, não há como não perceber que a professora acaba por vezes partindo de uma visão de língua como algo único - a variedade dela - lembrando-nos das hegemonias de que falamos em capítulos anteriores a partir de Pinto (2012). Assim, podemos perceber que é por meio de atos de fala como esse, em que há a diferenciação entre o que é certo e errado na língua, que vamos construindo consensos e coerções sobre língua que têm suas raízes no modelo de romântico alemão de língua - uma língua, uma cultura, um povo - e que vão cada vez mais cristalizando essas visões sobre língua e também sobre ensino de línguas.

Sobre essa questão, Rajagopalan (2014) explica que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas, pois “Não há como lidar com ele sem assumir uma postura política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita”. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 83).

Nesse sentido, entendemos que a noção da língua que embasa em muito as práticas de ensino de língua de forma geral é fruto de hegemonias relacionadas às políticas de monolinguismo, nesse caso, relacionadas ao polonês, pois, por meio dessas, não se buscava que apenas se falasse determinada língua como símbolo de identidade nacional, mas sim que essa

língua tivesse um grau de unidade em todo o território. De acordo com Maher (2013),

O mito de que o monolinguismo corresponde a algo desejável, a uma benesse, tem, historicamente, suas origens em fatos que antecederam ao ‘descobrimento’ do nosso país. No Antigo Testamento (GÊNESIS, 11), ao narrar a construção da Torre de Babel - o nosso grande castigo histórico – já é possível encontrar indícios de que a existência de muitas línguas implicaria caos, confusão. Instaurada a crença de que o plurilinguismo é contraproducente, na Revolução Francesa, ela vai ser re-asseverada com a emergência do conceito de Estado-Nação. Para que esse conceito pudesse ganhar legitimidade, era preciso assegurar que cada estado nacional se configurasse como uma ‘unidade’ discreta, o que só seria possível se ele se apresentasse como ‘uniforme’. Era preciso, portanto, recorrer à criação, à invenção de símbolos que reafirmassem essa unidade/uniformidade: bandeira, hino, língua nacional... (MAHER, 2013, p.118-119).

Desse modo, baseados em Pinto (2014), compreendemos que essa hegemonia da língua nacional é fruto de políticas linguísticas, tanto explícitas quanto implícitas, que foram executadas desde a chegada dos portugueses que “procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas e simbólicas que aqui se construíram e se constroem” (PINTO, 2014, p. 65). A história das políticas linguísticas, a qual já discutimos no capítulo em que tratamos das nossas bases teóricas, continua a deixar resquícios e a ser reafirmada nas práticas de sala de aula, mesmo naquelas que, como esse projeto do curso de língua polonesa, pretensamente buscam a manutenção de uma língua, como a língua polonesa, que não é a que *garante* a identidade nacional entendida por meio do lema “Um povo, uma língua, uma nação” (RAJAGOPALAN, 2003), segundo o qual, no território brasileiro, a língua a ser falada de modo a garantir a identidade nacional deveria ser a língua portuguesa.

Por isso, a mesma autora vai afirmar que é um desafio para pesquisadores, professores e meios de comunicação se aproximar da “polifonia recombinate” a que está exposta a nossa “língua nacional”, a “língua portuguesa”. Contudo, para ela, “Esse desafio [...] é o único jeito de enfrentar a permanência das ideologias coloniais e o paradoxo da centralidade dos

modelos interpretativos modernos - nacionalista, filológico e evolucionista”. (PINTO, 2014, p. 72).

Considerando a construção da visão de que no Brasil só se fala uma língua, a língua portuguesa regida por um *padrão*, o que garante a unidade nacional, também vemos que essa noção pode ser estendida para a compreensão de que a língua polonesa também é vista como única no contexto de pesquisa, tanto pela professora, que, por alguns momentos, parece sugerir que o modo como é falado pelos participantes é errado, quanto por alunos que têm dificuldades e até resistência em aprender outras formas que não aquelas que aprenderam com a família. Devemos levar em conta que, muito provavelmente, os alunos não imaginassem que haveria esse choque entre as variedades de polonês ao se inscreverem no curso.

Vale salientar que, pelo percebido nas observações, essa resistência não é unânime, uma vez que há alunos que buscam perceber as diferenças entre os “dois poloneses” e se dispõem a conciliá-las. Contudo, devemos lembrar que essa resistência tende a ser maior quando se trata daqueles que, quando pequenos, aprenderam a língua polonesa da comunidade, em comparação com aqueles alunos mais novos que, apesar de conviverem com o uso de polonês da e na comunidade, iniciaram seu aprendizado mais sistematicamente por meio do polonês que a professora ensina.

Em relação às diferenças, há momentos em que elas são sutis, como em relação à palavra em polonês que, para alguns alunos, designa o verbo “falar”, já, para a professora, é “bater papo”. Esses significados são do mesmo campo semântico, podendo não dar tanta margem para cair em distinções entre o que seria *certo* ou *errado*. Porém, há diferenças mais gritantes; segundo anotações do diário de campo: “Os alunos estavam rindo de uma confusão entre o modo como falam moça, que, na verdade, é prostituta em Polonês, pois mudaram a pronúncia de uma palavra que, no passado, significava moça. Muitos deles falavam dessa forma”. (Diário de campo, 23 de março de 2014).

Isso porque, segundo Kawka (1982 apud KOLLROSS, 2002), a língua polonesa falada no Brasil, devido ao contato com a língua portuguesa, assumiu características específicas, afastando-a sensivelmente do polonês tido como padrão, em grande parte por causa dos empréstimos lexicais do português, de

modo que podemos falar de um polonês português e de um português polonês, uma vez que as línguas se influenciam mutuamente, hibridizando-se. Contudo, apesar dessas diferenças, o autor supracitado afirma que não devemos encarar

o polonês falado no Brasil como uma corrupção ou degenerescência do polonês padrão. [...] Ao contrário, entendemos que se trata de uma variante da língua polonesa, formada no Brasil de maneira natural ou inconsciente, diante das novas condições do meio ambiente e de cultura, para atender as necessidades de comunicação e expressão. (KAWKA, 1982 apud KOLLROSS, 2002, p. 98).

Apesar de o autor afirmar que é uma variedade da língua polonesa que atendeu e atende as necessidades dos falantes, não é essa a língua que é ensinada no projeto, pois esse parte de uma concepção de língua como única, conforme já discutimos. Dessa forma, trazemos uma metáfora de Pinto (2014) que nos parece bastante adequada para opormos ao consenso da unidade linguística. Essa diz respeito à metáfora da rede, assim

Somos nós mesmas(os) parte dessa rede, tecida coletivamente, que podemos ver em parte, e de cuja tessitura participamos como falantes e como pesquisadoras(es). Para se fazer entrar nessa rede, é hora de abrir mão dos entrelaçamentos e pontos de sempre do cientificismo; é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática. (PINTO, 2013, p. 143).

Por isso, para compreendermos melhor as práticas linguísticas em contextos como esses, sociolinguisticamente complexos, devemos abrir mão de modelos preconcebidos sobre língua, buscando, como orienta Pinto (2014), deixar esse modelo monolíngue de imposição de uma língua sobre as demais - de uma língua cuja unidade é buscada, e nos abirmos para outras visões mais plurais sobre língua, de modo que possamos compreender o que significa, a partir de tudo que se costuma aprender sobre língua, ouvir que a sua língua relacionada a sua identidade é arcaica, ou seja, já está ultrapassada. Assim, não podemos deixar de considerar que não podemos cair em generalizações afirmando que *a língua polonesa* relaciona-se ao modo como os falantes percebem e negociam suas identidades, pois, como vimos, para muitos, é a língua polonesa falada na comunidade que desempenha esse papel. É essa a

língua que marca a identidade da comunidade, de modo que o conflito entre esses “dois poloneses” representa um conflito identitário.

Com isso, foi possível perceber que decidir ensinar língua polonesa nesse contexto é só o primeiro passo, há muito o que se decidir e sobre o que refletir antes de iniciar esse processo de ensino e aprendizagem da língua. O planejamento linguístico de uma política que busca a manutenção do uso da língua passa também por ampliar a concepção de língua única, a língua padronizada, e pela ampliação da “rede” tecida coletivamente.

Para finalizar, por ora, essa discussão, lembramos que, de acordo com Rajagopalan (2013),

No reino dos fatos, há certezas absolutas. No campo das políticas linguísticas nunca há certezas absolutas. O que impera nesse campo são expediências de ordem política. [...] No lugar de certezas absolutas, o que se têm na mente daqueles que são responsáveis são opiniões (que sempre comportam avaliações opostas). (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38).

4.4 PROJETO DE INTERCÂMBIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Nesta seção, ainda em função de cumprir um de nossos objetivos que é o acompanhamento dos projetos relacionados à língua polonesa, nosso foco recai no projeto de intercâmbio desenvolvido em uma escola estadual do município. Para que pudéssemos discutir de que forma são organizados e desenvolvidos, os separamos, porém esses se relacionam, uma vez que, apesar de ser desenvolvido na escola, esse projeto foi pensado a partir das políticas que partem da Igreja Católica do município, de forma que P4, coordenadora do projeto, afirma que foi convidada a participar pela idealizadora do projeto, a professora de polonês, nossa participante 1. Para essa discussão, serão trazidas trechos das entrevistas da participante 4 e das participantes 5 e 6, alunas do projeto.

Conforme já pudemos constatar em outra oportunidade, com o desenvolvimento de trabalhos anteriores, nessa escola não havia nenhum projeto voltado à questão da imigração, apesar de seu projeto político pedagógico deixar claro que a “Comunidade Escolar é constituída em grande

parte por descendentes de alemães, poloneses, ucranianos, indígenas e em menor número por outras etnias”. (PPP, 2013, p. 8).

A partir disso, corroboramos a afirmação de Altenhofen (2013), segundo o qual,

Diferentemente do que ocorre em atividades religiosas, onde a ‘língua da comunidade’ é com frequência utilizada para reforçar a coesão e adesão do grupo, o âmbito escolar está repleto de exemplos de ‘insensibilidade cultural’ para o plurilinguismo e as especificidades da língua minoritária do aluno. (ALTENHOFEN, 2013, p. 100)

Essa citação explicita muito do que percebemos no contato com a comunidade polonesa de Itaiópolis, pois a igreja utiliza a língua polonesa de modo a buscar essa adesão do grupo, porém, na escola, ainda não se percebe um trabalho efetivo com as línguas de imigração. Assim, pensando no papel da língua para a construção da identidade, vemos que a igreja tem um papel importante na manutenção de práticas culturais polonesas, em muito relacionadas ao “ser descendente” de polônês na cidade, apesar de sabermos isso não se dá de forma única, uma vez que as identidades não são semelhantes, mesmo que se pertença aos mesmos grupos. De qualquer forma, são tentativas por parte dessa instituição de buscar manter esse vínculo que, como vimos, para alguns, é imprescindível. Do mesmo modo, a família também desempenha um papel relevante na manutenção ou não desse vínculo, pois se vê tendo de optar por ensinar ou não a língua polonesa, o que trará consequências para a forma como a criança em questão negocia suas identidades.

Já a escola, pelo percebido a partir do contexto de pesquisa e de outras leituras sobre contextos de imigração, muitas vezes, apresenta de forma bastante marcada a “insensibilidade cultural” para o plurilinguismo de que fala Altenhofen (2013), de forma a buscar “gerir a língua na busca do um, da unicidade e do escamoteamento da heterogeneidade, para sustentar a ilusão de monolinguismo.” (STÜBE NETTO, 2008, p. 187). Desse modo, por buscar o ideal de monolinguismo acaba por agir em prol da criação de uma identidade nacional que não seja plural, em outras palavras, quando isso ocorre em contextos de imigração, por exemplo, estamos calando e imobilizando a manutenção e a criação de outros vínculos que vão além da busca por “Uma

língua, um povo, uma nação” (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, parte de uma concepção essencialista do “ser brasileiro” que não considera as especificidades das línguas minoritárias e das comunidades que delas fazem uso e querem manter esse uso.

Percebendo essa realidade e esses espaços não ocupados por ações em prol da manutenção do uso da língua e das práticas culturais polonesas, agentes de políticas linguísticas *in vivo*, ou seja, membros da comunidade, nesse caso, relacionados à igreja, viram nessa escola estadual do município uma abertura por parte da direção para o estabelecimento do projeto em questão, o que, segundo os participantes, é de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto, sendo uma questão que pesou na escolha dessa determinada escola.

No protocolo de intenções que iniciou o processo burocrático do projeto, consta que o projeto foi pensado considerando que os poloneses constituem o terceiro maior grupo étnico do estado de Santa Catarina, assim, buscam “Promover o intercâmbio cultural, a troca de experiências e inovações educacionais entre instituições de Ensino Médio em Sokółów Podlaski e no Estado de Santa Catarina. (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 2013).

Entre os objetivos do projeto, destacamos

- Possibilitar o intercâmbio entre instituições escolares, visando à integração cultural por meio da criação de laços e experiências sociais entre alunos, pais e funcionários das escolas;
- Promover o intercâmbio entre professores poloneses e catarinenses para troca de experiências educacionais, incluídas às que se referem a novas tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem;
- Estimular a troca de correspondências e materiais educacionais entre os alunos, pais e funcionários das escolas parceiras;
- Planejar ações pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento para contínua troca de experiências entre alunos e professores, objetivando o enriquecimento do processo didático e formativo de modo inovador. (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 2013).

Assim, vemos que o projeto foi todo pensado no sentido de *troca* entre as instituições, entre os participantes. É importante salientar que, no Protocolo de Intenções, já está previsto que o projeto não confere nenhuma espécie de obrigação financeira tanto para a escola polonesa quanto para a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Desse modo, P4 é voluntária nesse

projeto. Desde já, podemos ver o engajamento de agentes de políticas linguísticas como essa participante.

Esse engajamento é motivado pela própria história da participante com a língua e a cultura polonesa, segundo ela:

Sempre tive contato com a língua polonesa, pois muitos familiares têm o hábito de usar a língua polonesa no seu dia a dia. Além de eu morar no bairro Paraguaçu, cuja grande maioria de moradores é descendente de poloneses e cultiva essa cultura. Infelizmente, não aprendi a língua polonesa na minha infância, porém, devido ao contato, consigo me comunicar e entender boa parte das conversas. Sempre estive envolvida com a cultura polonesa, sendo pelo folclore, cantos, comemorações etc e atualmente coordenando projeto de intercâmbio entre uma escola brasileira e uma escola polonesa. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

A ela perguntamos: “Como você definiria o perfil dos alunos atendidos pela escola e pelo projeto? Há alunos que fazem uso da língua polonesa em seu contexto familiar?”. Sua resposta indica que a questão da língua polonesa é bastante presente no contexto escolar, pois, de acordo com ela, “Uma grande parte dos alunos da escola em que coordeno o projeto é de descendência polonesa. Acredito que são poucas as famílias que têm o hábito de falar a língua polonesa.” (P4. Entrevista realizada em maio de 2014)⁵². Assim, mesmo que a língua polonesa não faça parte do currículo, não há como negar que os alunos têm contato com ela fora do ambiente escolar, levando para este, muitas vezes, marcas em sua própria fala que estão relacionadas a esse hibridismo entre português e polonês.

Ainda com base no último excerto, podemos perceber que a língua polonesa vem sendo deixada de lado por muitas famílias, realidade essa que se aproxima do que foi encontrado nos estudos de Altenhofen e Margotti (2011) sobre comunidades ítalo-brasileiras, pois esses perceberam uma tendência à valorização do português ou do italiano padrão em detrimento da língua italiana falada na comunidade de imigração, bem como um desejo e uma tendência à eliminação paulatina das marcas do contato, principalmente aquelas mais estigmatizadas e associadas à fala do colono. Por isso, podemos compreender

⁵² Salientamos que não há dados disponíveis que demonstrem qual o número de pessoas que ainda fazem uso das línguas de imigração na cidade.

que a estigmatização é uma das possíveis razões para muitos deles, conforme excerto acima, mesmo sendo descendentes de poloneses, não fazerem o uso da língua, de modo que alguns mantêm marcas que identificam uma relação com a cultura polonesa, como, talvez, a religiosidade, com as práticas polonesas características da igreja, os pratos típicos, as danças etc, mas não o uso da língua polonesa. Essa questão da estigmatização das marcas do contato entre a língua polonesa e a língua portuguesa discutiremos mais detidamente na seção em que nos dedicamos a sistematizar as problematizações relacionadas à questão identitária, mas salientamos que, pelo modo como o projeto é desenvolvido, é possível que haja desestabilizações nesse sentido, considerando que propicia aos participantes terem outras relações com a língua e com a cultura polonesa.

Ainda em se tratando da relação com a língua polonesa, a fala da professora vai ao encontro do que as duas alunas nos responderam quando questionamos: “Qual a sua relação com a língua polonesa? Pode pensar no modo como via o uso de polonês antes do projeto e agora, caso sua visão tenha se alterado”.

Segundo P6,

Antes do projeto não tinha muita relação com a língua polonesa, apenas em eventos religiosos da cidade e em algumas músicas, mas nunca fui muito de me interessar por outra língua. Hoje, com o intercâmbio, minha relação com o polonês é maior, pelo motivo de estar me comunicando não só em inglês, mas também usando o polonês. (P6. Entrevista realizada em maio de 2014).

Vemos, mais uma vez, que a manutenção do uso da língua está em muito associada ao papel ativo da Igreja Católica, contudo o fato de só ter contato com a língua na igreja não a motivava a se interessar por essa língua, que é a língua polonesa falada na comunidade, sendo justamente o fato de utilizar a língua polonesa em outras situações com falantes de polonês que a fez mudar essa visão. Vale lembrar que, na família de P6, eram apenas os bisavós e antepassados que falavam a língua por serem de origem polonesa, sendo que, atualmente, não falam mais, segundo a participante.

Já de acordo com P5, cujo avô fala algumas palavras em polonês nas conversas em família e tenta ensinar alguma palavra nova,

Minha relação com a língua polonesa vem desde quando eu era pequena. Sou descendente de poloneses, meu avô sabe algumas palavras dessa língua. Quando eu era menor, ele cantava músicas em polonês para eu ouvir, após ter uma certa idade, ele me ensinava algumas palavras que sabia. Agora no projeto aprendemos, sim, algumas palavras, expressões em polonês, mas o projeto está mais ligado à cultura polonesa, e não somente à língua polonesa. (P5. Entrevista realizada em maio de 2014).

Pensando na história dessas alunas e da própria professora em relação à língua polonesa, bem como dos demais alunos, entre os quais, segundo o PPP, estão descendentes de alemães e de ucranianos, podemos concluir, amparados em Cavalcanti (1999), que “é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue. Exceção seria encontrar uma sala de aula com ‘falantes nativos ideais’ dentro de uma ‘comunidade de fala homogênea’”. (CAVALCANTI, 1999, p. 408). Precisamos ter em mente essa realidade para que possamos atuar de forma mais responsável perante o ensino de línguas, para que não ajamos em prol da manutenção do mito do monolinguismo.

Nesse mesmo sentido, Kramsch (2014) afirma que

As salas de aula de línguas são hoje compostas de alunos que não necessariamente compartilham uma língua nacional comum e que falam uma variedade de segunda língua, língua de imigrantes ou de tradição. Nem todos nasceram no mesmo país, nem foram criados por pais da mesma classe social, não compartilham do mesmo histórico étnico, nem têm a mesma história de vida. (KRAMSCH, 2014, p. 11).

Por isso, para essa mesma autora, é necessário que os professores - ela fala sobre professores de línguas, mas aqui expandimos essa visão, haja vista ser uma professora graduada em educação física que coordena o projeto - adquiram uma perspectiva multilíngue, sendo que multilíngue

se refere aqui à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Este é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translíngüística e transcultural’. (KRAMSCH, 2014, p. 19).

Essa questão da globalização e das novas mídias é algo muito presente no projeto. Para entender melhor como isso se dá, bem como a questão do uso da língua polonesa, por meio de algumas palavras e expressões, e o uso da língua inglesa no projeto sobre os quais falaram as participantes, é importante que foquemos no modo como o projeto se desenvolve. Segundo a participante 4,

O projeto tem duração de três anos, sendo que foi iniciado este ano. [...] No Brasil, nunca houve um projeto desta dimensão que proporciona a interação real entre os alunos através de apresentações de trabalhos mensais com temas predefinidos, ex: em março o tema foi “Nossa escola”. Estes são apresentados através de videoconferência e a língua oficial é o inglês. Conto com a participação de 15 alunos brasileiros do ensino médio do turno matutino. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Além de vermos que essa proposta é inédita em nosso país, P4 afirma que o projeto consegue criar situações reais de contato entre os participantes brasileiros e poloneses, justamente utilizando as novas mídias disponíveis atualmente, como por meio da videoconferência. Vale salientar que a escolha da língua inglesa para mediar o contato entre os participantes se deve ao fato de os participantes brasileiros, apesar de descendentes, não falarem a língua polonesa, tanto a polonesa tida como padrão como a língua polonesa da comunidade, da qual alguns conhecem poucas palavras. Além disso, destacamos que o objetivo do projeto não é especificamente o ensino da língua polonesa, apesar de uma das participantes, a P6, afirmar que também utilizam o polonês, mas, sim, a troca de conhecimentos entre alunos brasileiros de uma comunidade de imigração polonesa e alunos poloneses da Polônia.

Desse modo, acreditamos que o uso do inglês por parte dos alunos é uma oportunidade única até mesmo de aprofundar os conhecimentos sobre essa língua e uma forma de exercício multilíngue também, considerando que

Hoje em dia, ninguém dúvida da importância do conhecimento de inglês em nosso mundo globalizado. O mundo de hoje gira em torno dessa língua. O comércio internacional, a aviação intercontinental, grande parte de comunicação via Internet e por aí vai, tudo se processa nessa língua. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 78).

Pelo que pudemos perceber acompanhando a interação via redes sociais, os alunos se esforçam para fazer uso da língua inglesa, não

demonstrando muito dificuldade, sempre em um processo em que há muita cooperação, uma vez que alguns alunos têm um maior *domínio* da língua inglesa, auxiliando até mesmo P4, a qual afirmou que apenas estudou inglês quando era aluna da rede pública. Dessa forma, a questão do uso da língua inglesa que, em um primeiro momento nos parecia ser algo que geraria maiores dificuldades no desenvolvimento desse, nem é citado entre as dificuldades elencadas pelas participantes.

À P4, perguntamos: “Quais são as maiores dificuldades encontradas nesse processo? Houve resistência a esse projeto? Se sim, de que forma e por parte de quem? Como os alunos receberam o projeto?”. Segundo a participante,

Os alunos receberam muito bem o projeto, porém, acredito que alguns desistiram devido à cobrança de entrega dos trabalhos. Outro fator é a falta de colaboração de alguns professores com a saída de alunos de suas aulas, já que os encontros são no período em que estes encontram-se na escola, muitos sentiam-se prejudicados e optaram em sair do projeto.

A falta de motivação dos professores e direção para a participação e continuidade dos alunos no projeto. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Pela fala da participante, percebemos que a maior dificuldade reside justamente na falta de colaboração do corpo docente da escola que não vê o projeto como uma oportunidade de aprendizagem para os alunos. Essa problemática influencia diretamente o desenvolvimento do projeto, pois alguns alunos acabam por deixar o projeto por receberem faltas em outras disciplinas em horários em que estão nas videoconferências, por exemplo. Em conversa com P4, essa afirmou que alguns encontros estão sendo realizados nas casas dos próprios participantes, para que não atrapalhe os demais professores. Mais uma vez, por esse fato, enfatizamos o engajamento da equipe que compõe esse projeto. Além disso, vemos que o espaço escolar não está totalmente aberto para essas práticas que vão no sentido oposto do modo como a escola brasileira historicamente tem trabalhado em relação às demais línguas faladas no território brasileiro. Constatar essa realidade é importante para que, na sequência, na próxima seção, possamos discutir a relação das ações da esfera *in vivo* e *in vitro*.

Ainda em se tratando das dificuldades, à P5 e à P6, perguntamos: “Como você avalia o desenvolvimento do projeto? Houve resistência, dificuldades a serem superadas? Sinta-se livre para trazer os aspectos do projeto que julgar relevantes”. As participantes têm opiniões bastante próximas, vejamos:

Na minha opinião, o projeto está se desenvolvendo normalmente. Tem seus aspectos positivos e negativos, como todo projeto tem. Vejo alunos muito interessados e empenhados com os trabalhos ao mesmo tempo em que há alunos sem interesse algum. A maior dificuldade, na minha opinião, é em relação às ferramentas da escola, à falta de recursos, mas estamos superando esses obstáculos e o projeto tende a melhorar. (P5. Entrevista realizada em maio de 2014).

O projeto está com um bom desenvolvimento, a execução dos temas está ficando cada vez melhor e mais produtiva, cada vez com mais informações culturais. Porém, ainda passamos por algumas dificuldades na questão de liberdade e falta de espaço para poder fazer certas realizações de projetos. (P6. Entrevista realizada em maio de 2014).

Ambas citam dificuldades relacionadas à questão do desenvolvimento prático do projeto, como as ferramentas da escola, os recursos e a falta de espaço. Essa questão das ferramentas da escola diz respeito aos equipamentos que são necessários para que os alunos possam realizar os encontros *online*, as videoconferências, ou seja, computadores de qualidade e com um bom acesso à internet. Foi também esse fato que os levou a fazer os encontros em outros lugares que não a escola.

Outro fato importante é que, como esse modelo de projeto é inédito, não há práticas a serem copiadas e repetidas, é sempre um processo de descoberta, de construir um caminho a fim de cumprir com os objetivos propostos, por isso podemos entender a fala de P6 quando essa diz que a execução dos temas está ficando melhor. Vale dizer que, a cada mês, eles selecionam um tema diferente, por exemplo, como é sua cidade, as danças típicas, a comemoração da Páscoa em seu país, entre outros. Para apresentar isso, os alunos usam a criatividade, precisam tirar fotos, editar, montar vídeos etc. Um dos temas que teve um ótimo resultado foi em relação às danças, pois eles conseguiram apoio da comunidade na locação de trajes típicos gaúchos, eles mesmos dançaram, filmaram e enviaram para os participantes poloneses, os quais fizeram o mesmo com danças da Polônia. Ressaltamos que, por os

alunos terem optado por apresentar danças gaúchas, mesmo em se tratando de um contexto em que as danças folclóricas polonesas também se fazem presentes, mostra-nos certo hibridismo de culturas que favorece a uma multiplicidade de identificações.

Nesse exemplo, é possível ver como é um projeto que envolve várias áreas e que, por utilizar recursos tecnológicos, também se aproxima da realidade dos alunos, haja vista que “A globalização, em conjunto com a mídia global e as tecnologias de comunicação global, tem exacerbado a multiplicidade de códigos, os meios e as formas de dar sentido à vida cotidiana.” (KRAMSCH, 2014, p. 12). Assim, entendemos que a escola não pode desconsiderar essa realidade tão propícia para que os próprios alunos ampliem o seu modo de perceber a sua própria realidade, por meio de um maior contato com “o outro”, cuja presença é essencial para propiciar um repensar das identidades dos alunos.

Ao tratar do ensino de línguas, Pinto (2012) afirma que

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online - jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2012, p. 177).

Percebendo essa constatação da autora, vemos que, apesar de o projeto não estar baseado no ensino de nenhuma língua específica, e sim no intercâmbio, numa troca de conhecimento e de ideias com o objetivo de enriquecer o processo didático e formativo de modo inovador, o projeto acaba por propiciar um repensar até das práticas de uso da língua, pois coloca em contato alunos que não possuem a mesma língua materna, alunos que não possuem a mesma fluência na língua inglesa e que conseguem estabelecer relações e criar vínculos, como é possível constatar ao se ter acesso às

conversas que eles têm no próprio *grupo fechado*⁵³ que mantêm em um rede social. Não é mais um modelo de uso de língua monolíngue, regido por uma gramática fixa, mas é um modelo que transgride essa lógica cristalizada de uso de língua.

4.5 A GESTÃO *IN VIVO* E A GESTÃO *IN VITRO*

Durante o capítulo em que apresentamos e discutimos as bases teóricas de nosso trabalho, detivemo-nos em uma distinção que nos ajuda em muito a pensar em como são articuladas as políticas linguísticas, a saber, a diferença entre a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*. Conforme o discutido, afastamo-nos da concepção de que a tendência seria que a esfera *in vitro* imitasse a esfera *in vivo* mostrando a história das políticas linguísticas em nosso país, as quais foram bem sucedidas na busca pelo ideal de “Um povo, uma língua, uma nação” (RAJAGOPALAN, 2003), de modo a também proibir o uso das línguas de imigração.

Retomando, rapidamente, essas palavras-chave de nosso trabalho, podemos dizer que a gestão *in vitro* acontece de cima para baixo, precisando, portanto, de um poder como o do Estado para se consolidar; já a gestão *in vivo* refere-se ao modo como os falantes da língua resolvem as questões relacionadas a essa (CALVET, 2007), entendendo que esse “resolver” em se tratando de língua é algo muito complexo, pois sempre estão em jogo pelo menos dois pontos de vista diferentes, assim há uma relação inegável entre política linguística e a questão da escolha. Além disso, vale salientar que pode haver conflito entre essas duas formas de gestão.

Tendo isso em vista, como já apresentamos na introdução deste trabalho, o objetivo geral que nos move é investigar a perspectiva dos envolvidos no ensino sobre as políticas linguísticas empregadas, verificando de que forma as políticas *in vivo* se relacionam com as políticas *in vitro*. Para isso, utilizaremos os dois projetos que já apresentamos anteriormente, lembrando que um acontece na igreja e outro na escola. Entendemos que a igreja pode

⁵³ Trata-se um grupo intitulado Intercâmbio Itaiópolis - Sokolow Podlaski na rede social *Facebook*, de modo que, por ser um grupo fechado, apenas os membros podem ter acesso às publicações.

ser compreendida como um espaço em que a comunidade pode ajudar a construir os rumos do uso da língua polonesa da comunidade de Itaiópolis e, portanto, as políticas linguísticas relacionadas a esta, nesse caso. Já o segundo, à primeira vista, foi entendido por nós como um espaço regido pelo poder político, seja em âmbito federal ou estadual, no qual poderíamos ver como a escola se preocupa com a questão das línguas de imigração a partir das concepções das esferas do poder público. Nesse sentido, primeiramente, acreditávamos que a escola partia de uma concepção de que se deve buscar manter essa cultura, como a língua polonesa da comunidade, considerando que muitos alunos são dessa ascendência, de modo a ser a proponente do projeto de intercâmbio.

Porém, conforme nos aproximávamos de nossos participantes e de seus trabalhos, o que ficou bastante evidente é que, na verdade, o que ocorre são tentativas da própria comunidade de ocupar um espaço em relação ao qual a escola não demonstra tanto interesse. Essa realidade não é apenas encontrada nessa escola específica, de modo que Cavalcanti (1999) nos diz que “A escola parece conseguir ficar distante do contexto sócio-histórico e ‘sobreviver’. E isso é suficiente para os tempos atuais de tantas e tão rápidas mudanças?”. (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

Acreditamos que isso não é suficiente, prova disso é uma brecha encontrada para realizar um projeto como o de intercâmbio sobre o qual já falamos, pois há alunos interessados e engajados que precisam de espaços como esses até para refletirem sobre quem eles são em meio a toda essa complexidade que existe em uma comunidade multicultural. Isso porque compreendemos que

É preciso nunca deixar de considerar os fatores sócio-históricos, sobrelevando-se, entre eles, a dinâmica da demografia histórica do Brasil, refletida na forma como ocorreram os contatos multilinguísticos dos falantes em convívio, mesmo que socialmente assimétricos, e consequentemente a aquisição do português europeu, língua de prestígio político e social, ao longo do Brasil colonial e pós colonial, interrelacionando essa história demográfica-linguística ao precário processo de escolarização na história da sociedade no espaço que veio a ser definido como brasileiro. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 166).

Assim, apesar de não ser o foco do projeto, ele pode levar os alunos a pensarem até em questões como essas, questões essenciais para entender a constituição da nação brasileira como conhecemos.

Voltando a tratar da relação entre igreja e escola, retomemos o fato de o projeto desenvolvido na escola ter como idealizadora P1, professora de polonês que leciona no projeto de ensino de línguas da igreja. Assim, podemos perceber que, apesar de estarmos em um ambiente que é mantido pelo poder público, ou seja, onde são postas em práticas as políticas linguísticas de Estado, a esfera *in vivo* consegue desempenhar um papel relevante. Estamos em um espaço *entre o in vivo e o in vitro*, pois esses se relacionam de maneira bastante visível.

Vale lembrar que P1 afirmou que, na cidade, apesar de haver a Associação Cultural Polonesa e escolas cujos alunos são descendentes de poloneses, não há essa preocupação e interesse em relação à língua e à cultura polonesa por parte da esfera *in vitro*, segundo ela, pelo menos a Igreja Católica busca fornecer um pouco da língua a essa população. Essa percepção nos lembra algumas conclusões de Altenhofen (2013), o qual, após traçar a trajetória das políticas linguísticas no Brasil, afirma que passamos de um estágio em que era possível o silenciamento das línguas minoritárias por meio de leis proibitivas para um estágio de tolerância relativa, até chegarmos a ações concretas de reconhecimento de línguas. Porém, apesar disso, segundo ele, não superamos os estágios de indiferença, omissão, antipatia e discriminação, ainda persistindo as dificuldades de manutenção e proteção da diversidade linguística.

Conforme já apontamos, o projeto de intercâmbio idealizado pela igreja e apenas recebido pela escola - o que não podemos deixar de ver com bons olhos, porque é indispensável que haja essa abertura para que o projeto se concretize - não gera gastos para o estado, uma vez que é coordenado voluntariamente. Ao estado, por meio da escola, só coube acolher o projeto, porém, como vimos, entre as dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto, está justamente a falta de colaboração do corpo docente da escola, o que levou alguns alunos a se virem forçados a desistir do projeto.

Por isso, entendemos que as ações de agentes de políticas linguísticas⁵⁴ *in vivo* encontram dificuldades de desenvolvimento dentro da esfera regida pelas políticas *in vitro*, tendo em vista que “nenhuma política linguística é destinada a agradar gregos e troianos. Ao mesmo tempo em que agrada uns, ela também vai contra os interesses de outros”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38). A partir disso nos questionamos: quais são os interesses daqueles que não veem em projetos como esse uma oportunidade rica de aprendizado?

Devemos nos lembrar de que, segundo Rajagopalan (2013), o agente de política linguística busca intervir numa realidade linguística, a qual “não é uma questão de um fato consumado ou consensuado, mas apenas percebido.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39). Dessa forma, vemos que são essas diferentes percepções sobre a realidade linguística que, muitas vezes, acabam por dificultar projetos relacionados a situações de multilinguismo, ainda mais se considerando que, segundo Cavalcanti (1999), a política linguística de monolinguismo “é uma questão naturalizada, tornada natural.” (CAVALCANTI, 1999, p. 397).

Como pudemos perceber, em nosso contexto de pesquisa, ações de membros da comunidade são imprescindíveis na realização de projetos voltados à questão polonesa. Assim, a fim de discutir a relação entre a esfera *in vivo* e *in vitro*, trazemos também outros dois participantes, P7, professora aposentada, e P8, professor de história, os quais, por serem descendentes de poloneses, por atuarem no ensino e por trabalharem em prol da manutenção da língua e das práticas culturais polonesas, têm muito a nos dizer.

Primeiramente, questionamo-los sobre qual é a relação deles com a língua polonesa. Segundo P7, a qual está com 73 anos,

Desde a minha infância, até os 6 anos aproximadamente, falávamos em casa só o idioma polonês, língua dos nossos antepassados, com meus pais, avós, tios, irmãos, conhecidos, vizinhos, como também a língua portuguesa era falada normalmente. Porém, aprendi melhor o português apenas na escola a partir dos 6 anos. (P7. Entrevista realizada em junho de 2014).

⁵⁴ Uma ressalva a ser feita é que entendemos que aqueles que vão de encontro com políticas linguísticas como essa também devem ser vistos como agentes, uma vez que realizam um agenciamento, porém em outra direção.

Em razão da idade, podemos concluir que essa participante enfrentou o período da nacionalização de ensino promovida por Getúlio Vargas, passando pela proibição do uso da sua língua de imigração. Assim, ela vê a língua polonesa como a língua dos antepassados, a língua aprendida em casa, na infância. Por isso, ela afirma acreditar que

na infância há a facilidade natural de aprender outro idioma, do qual não se esquece durante a vida, como é o meu caso, estando hoje com 73 anos, porém *sinto-me responsável por transmitir o conhecimento que adquiri nestes anos*. Vejo com satisfação e orgulho a oportunidade de colaborar com a entrevista. (P7. Entrevista realizada em junho de 2014, grifos da participante).

Na fala dessa participante, vemos que ela afirma que se vê como responsável por passar esse conhecimento para outros que se interessem. Isso pode ser percebido em nosso contato para a realização desta pesquisa, uma vez que essa participante sempre se mostrou muito aberta a participar da construção da pesquisa, fornecendo-nos muitos esclarecimentos e dividindo conosco a alegria que é, para ela, ver pessoas interessadas em discutir o futuro da língua polonesa na cidade.

Voltando à questão da relação com a língua polonesa, P8 responde de forma semelhante, dizendo que

Todos os meus antepassados familiares tanto materno quanto paterno são descendentes de poloneses, que só falavam e se comunicavam na língua polonesa. Eu mesmo quando criança só me comunicava em polonês com meus pais e minha irmã mais velha. Quando comecei a frequentar a escola, tive dificuldade na comunicação com meus colegas. Com o passar do tempo, aprendi o português e a partir desse momento só passei a me comunicar em português na escola e também em casa com os pais e irmãos. Isso fez com que eu não mais praticasse o polonês ficando um pouco no esquecimento. (P8. Entrevista realizada em junho de 2014).

É interessante notar que esse participante tem apenas 35 anos, o que indica que ele não passou pelo período da nacionalização do ensino do Estado Novo, porém o que ele relata é muito próximo do que afirmou P7, uma vez que também entrou na escola apenas falando a língua polonesa, sendo que o português só foi aprendido na escola. Uma diferença entre os relatos é que P7 continuou fazendo uso da língua polonesa em casa, enquanto que P8 estendeu

o uso da língua portuguesa para além da escola, o que tornou o uso do polonês mais raro. As exigências em relação à língua foram diferentes para ele.

Nesse sentido é que Altenhofen (2013) pede para que consideremos não só a relevância do Estado na definição de políticas linguísticas, mas que levemos em conta as escolhas das instâncias menores que o Estado, como a escola, a família e a igreja, pois

Estas constituem propriamente as instâncias de aplicação das 'escolhas governamentais' e funcionam, por isso, como uma espécie de tentáculo e distribuidor de tendências mais gerais. Por exemplo, no âmbito da família, quando os pais (bilíngues) decidem ensinar ou não aos seus filhos a língua minoritária não-oficial, assumem uma determinada decisão política. (ALTENHOFEN, 2004, p. 86).

Esses relatos vão ao encontro do que já discutimos quando tratamos do papel da escola em meio às políticas de monolinguismo, a qual é chamada por Oliveira, G. (2005) de tótem das línguas, uma vez que foi nesse espaço em que o Estado buscou agir para garantir o sentimento de identidade nacional fixo relacionado ao uso da língua portuguesa. Essa associação que faz Oliveira, G. (2005) nos lembra uma fala de um senhor com o qual conversamos informalmente. Conforme registro do diário de campo:

Passei em um antigo moinho no bairro de Alto Paraguaçu e resolvi parar para conhecer. Lá estava um senhor, com o qual conversei bastante, de forma a buscar me aproximar do que acontece naquele contexto. Ele me contou que, quando criança, falava alemão, mas, segundo suas palavras, 'Aí veio a escola e derrubou tudo'. Explicou que na escola era obrigado a falar português, só restando da língua alemã para ele hoje alguns cantos e orações. (Diário de campo, 08 de fevereiro de 2014).

Apesar de esse senhor ser descendente de alemães, fornece-nos outros subsídios de como a escola teve um papel determinante no apagamento das línguas de imigração. Contudo, Oliveira e Altenhofen (2011) chamam nossa atenção para o fato de que essa situação ainda não foi superada. Segundo os autores,

Tal é a situação encontrada até hoje no tratamento dado [ignorar a existência de uma língua], de modo geral, ao bilinguismo em escolas e área bi ou plurilíngues de imigração. Enquanto a legislação e as instituições de ensino de línguas estrangeiras evocam as exigências do conhecimento de mais de uma língua, como requisito do mercado

de trabalho e do contexto internacional, de outro lado se negligencia ou minimiza, paradoxalmente, o valor do bilinguismo societal. Se, de um lado, a competência multilíngue constitui-se em meta que dificilmente a escola brasileira atinge, de outro encontra-se à disposição da escola e da sociedade - como 'uma espécie de minério a céu aberto' do ensino de línguas, não é reconhecido e aplaudido na mesma medida, como um ideal a ser preservado e fomentado, tendo em vista os inúmeros benefícios do bilinguismo [...]. (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 190).

Vemos, pelo fato de não haver o ensino de língua de imigração nas escolas da cidade, que esse “minério a céu aberto”, de que falam os autores, ainda hoje não é aproveitado em um ensino de línguas que possa fazer sentido para os alunos, considerando que muito convivem ainda com resquícios do uso de polônês da comunidade, principalmente falado pelos mais velhos. Essa realidade vai de encontro com o que prevê a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos ao tratar de educação, uma vez que, no artigo 23º, encontra-se que

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (OLIVEIRA, G., 2003. p. 33).

Vemos, pelo que traz a Declaração, que a realidade encontrada está longe do que é visto como ideal no que se refere à educação voltada para os direitos linguísticos, uma vez que o ensino da comunidade não busca contribuir para a manutenção da língua falada pela comunidade linguística e, devido aos mais variados fatores, nem todos têm o direito a aprender qualquer língua, nem mesmo a língua da comunidade, considerando que a esfera *in vitro* não realiza ações nesse sentido. Contudo, a problemática vai além do oferecimento ou não de ensino de línguas de imigração, pois devemos notar que, de acordo com P7,

Sobre a questão do ensino, acrescento que, quando estava na direção de uma escola, até foi pensado em se oferecer aulas de

polonês, mas os alunos não demonstraram interesse. (P7. Entrevista realizada em junho de 2014).

Esse dado nos será relevante quando nos debruçarmos, na próxima seção, na questão identitária relacionada à língua polonesa, contudo, desde já, podemos ver indícios de que muitos não veem/viam interesse em manter o uso da língua polonesa. Ainda sobre essa questão do ensino, P8 afirma que

Em Itaiópolis, houve um certo atraso em relação à preservação da cultura polonesa devido aos impasses políticos. Não só a cultura polonesa, mas a ucraniana e a alemã também sofreram com esse impasse político, etnias que são predominantes no município de Itaiópolis. Com políticas públicas que apoiassem as culturas através de verbas para associações e grupos de danças, com certeza teríamos em Itaiópolis uma maior valorização para ou das Culturas. Outra questão é que as escolas deveriam ter na grade escolar os idiomas dessas culturas em Itaiópolis, principalmente onde residem os grupos dessas etnias, como, em Paraguaçu, a língua polonesa e, em Iracema, a língua ucraniana, duas comunidades consideradas núcleos das duas etnias. (P8. Entrevista realizada em junho de 2014).

Esse trecho foi extraído da parte da entrevista em que os participantes traziam outras questões que julgaram importantes. Dessa forma, podemos ver que o participante traz por conta própria a questão política em relação à manutenção das práticas culturais polonesas, afirmando que esse descaso por parte do governo causa um atraso na busca pela manutenção. Assim, vemos que, apesar de o governo não agir, como por meio das leis linguísticas, contra o uso das línguas de imigração e contra as manifestações culturais desses grupos, o Estado tem um papel bastante relevante, pois, se houvesse uma política de Estado voltada a essa questão, haveria maior facilidade de as políticas linguísticas *in vivo* obterem sucesso.

Porém, como aponta Altenhofen (2004),

O trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente, não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil [...]. (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Como já trouxemos a história da imigração polonesa e da fundação da Colônia Lucena, é inevitável que tracemos algumas relações entre passado e

presente. Podemos perceber que os imigrantes sempre buscaram manter escolas e igrejas, de modo que estas sempre estiveram relacionadas ao ensino de língua polonesa, pois, como afirma Wachowicz (1981),

A presença do padre polonês era essencial na manutenção das tradições e dos costumes, i.e., da fé polonesa. Sua presença, como líder natural desse grupo primário, era essencial na preservação da língua polonesa e da polonidade entre os colonos. (WACHOWICZ, 1981, p. 107, grifos do autor).

Fazendo um paralelo com o que ocorre atualmente na cidade de Itaiópolis, é possível perceber que a igreja continua desempenhando esse papel, até mesmo em outros espaços que não os da paróquia, como é o caso da escola na qual é desenvolvido o projeto de intercâmbio.

A constatação de que até hoje o Estado não demonstra interesse no ensino das línguas de imigração em áreas que receberam imigrantes nos leva a trazer uma fala de Rodycz (2011) sobre o fato de os imigrantes terem percebido que deveriam construir a vida por si próprios. Da mesma forma, esses perceberam que a responsabilidade pela manutenção do uso da língua e das práticas culturais polonesas não viria de cima para baixo, mas deveria nascer da própria comunidade, ou seja, de políticas *in vivo*, mas que fossem além, que também utilizassem o espaço não utilizado pela esfera *in vitro*.

Por outro lado, é preciso salientar que a Declaração de que já falamos anteriormente prevê, entre os direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações, o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística, o direito ao uso da língua em privado e em público, o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem e o direito a manter e desenvolver a própria cultura. (OLIVEIRA, G., 2003).

Apesar de haver um documento prevendo isso, esse não opera como uma lei, e, mesmo que fosse, “não se deve criar a ilusão de que [as leis linguísticas] funcionam como uma fórmula mágica que por si só já garante a manutenção e sobrevivência de uma língua”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 112). Nem devemos entender que o fato de haver uma lei proibindo o uso de uma língua deve ser visto como algo que por si só garanta o apagamento dessa língua, pois, como discutimos a partir de Rajagopalan (2005), é possível (e

necessário) adotar uma postura de resistência consciente e consequente, como o projeto de intercâmbio.

Porém, pudemos notar que garantir o que orienta a Declaração não é uma tarefa fácil, pois, como aponta P7, a manutenção da língua passa até mesmo pela questão da autoestima, uma vez que, em uma época, falar polonês era sinônimo de falar palavrão. Por isso, para essa participante, é preciso ter muita fibra se quiser reverter essa realidade.

Ressaltamos que, de acordo com Altenhofen (2004), boa parte do êxito de ações motivadas por políticas linguísticas no sentido de promover os direitos linguísticos das minorias linguísticas depende da compreensão daquilo que, de fato, motiva as micro-decisões de cunho político empregadas por membros dessas comunidades, o que passa por compreender “valores, ideologias, mitos, ‘ressentimentos’, concepções e preconceitos linguísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato”. (ALTENHOFEN, 2004, p. 85-86). Por isso, na próxima seção, a fim de entender o que pode motivar uma política linguística *in vivo* de busca da manutenção ou do apagamento das línguas, passaremos a discutir a questão identitária, a qual acreditamos ser a principal força que move esses agentes de políticas linguísticas.

4.6 A QUESTÃO IDENTITÁRIA: “NOSSA IDENTIDADE CULTURAL”

No capítulo em que nos dedicamos a discutir nossas bases teóricas, foi possível perceber de que forma língua e identidade estão relacionadas, tendo em vista que, conforme já afirmamos a partir de Rajagopalan (2003), a língua é uma das principais marcas da identidade de um povo. Além disso, enfatizamos que, neste trabalho, partimos do pressuposto de que língua, identidade e cultura podem, muitas vezes, ser vistas como indissociáveis. Dessa forma, apesar de tratarmos aqui da questão identitária mais diretamente, entendemos que essa não pode ser vista como desvinculada da questão cultural e linguística.

Como já explicamos, muitos dos alunos que participam do curso de línguas oferecido pela igreja e do projeto de intercâmbio são descendentes de poloneses, tendo em vista o modo como o projeto é desenvolvido, podemos

perceber que eles têm a possibilidade, dessa forma, de estreitar relações com membros desse país, buscando também conhecer um pouco mais da cultura polonesa. Assim, é inegável que há uma motivação derivada da questão identitária nessa busca também por meio da alteridade. Contudo, essa questão não é tão simples e nem essa relação entre ser descendente e querer buscar marcar isso pode ser vista de maneira tão direta.

Para discutir isso, iniciamos com uma fala de P1. Segundo ela,

A comunidade polonesa em Itaiópolis é grande, mas desleixada - Por enquanto nenhuma instituição pública demonstrou interesse em preservar a língua. Como demonstra a história, a igreja católica é a instituição (às vezes, a única) que vê essas necessidades e, além da fé, preserva a cultura. Foi justamente assim em Alto Paraguaçu. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Vemos que, na opinião de P1, a responsabilidade em relação à manutenção da língua ser assumida pela gestão *in vivo*, pois as instituições públicas, que pertencem à esfera *in vitro*, não realizam ações voltadas à manutenção da língua polonesa. Além disso, a participante caracteriza a comunidade como desleixada, uma vez que não são todas as pessoas da comunidade polonesa que trabalham em prol dessa manutenção, de modo que a igreja busca desempenhar esse papel. Contudo, conforme veremos, pode haver razões bastante fortes para que muitos membros da comunidade não busquem deixar explícita essa relação com a cultura polonesa.

Ainda nesse mesmo sentido, P1, ao responder como é vista a importância da língua polonesa nesse contexto, afirma que

A língua polonesa é importante principalmente nas comunidades polonesas, mas infelizmente menosprezada pelos próprios descendentes; 30 alunos, sendo que 10 pessoas são do Rio da Prata, é pouco - temos que lembrar que Itaiópolis é considerada a capital da cultura polonesa no estado de Santa Catarina. São poucas pessoas que veem a necessidade de dominar a língua polonesa e aprofundar seu conhecimento da cultura da sua origem. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Nessa afirmação, temos de forma bastante clara o que a resposta anterior a essa parecia sugerir: muitos descendentes não entendem ser necessário manter esse vínculo com as questões polonesas – na opinião da participante. Então, tendo em vista todo o contexto que remete à cultura

polonesa nessa região, questionamo-nos sobre qual(is) seria(m) a(s) causa(s) para isso.

Um possível caminho para entendermos essa questão começou a ser trilhado em nossa primeira conversa com P2, ainda antes de iniciarmos as observações. Conforme registro no diário de campo,

Quando discutíamos a importância que a comunidade dá a língua polonesa, ele me disse que muitos acabam por não falar o polonês por se sentirem inferiores dessa forma, mas que **ele sempre diz para eles não terem vergonha do que são**. (Diário de campo, 20 de julho de 2013, grifos nossos).

Essa questão de “terem vergonha de ser quem são” e esse suposto sentimento de inferioridade também foi algo que pudemos notar em algumas entrevistas. Perguntamos a todos os participantes: “Qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?”. Essa pergunta foi pensada justamente por termos notado, nas conversas informais e nas observações, que essa questão é bastante pertinente para entendermos o modo como a língua e a identidade são pensadas no contexto da pesquisa.

Em resposta a essa questão, P8 diz que

Vejo que **os descendentes de poloneses em Itaiópolis têm uma certa timidez em falar e manifestar os costumes e a língua polonesa**; A visão que os descendentes têm é uma **certa decadência**, assim num futuro próximo não haverá mais manifestações em Itaiópolis. As demais pessoas veem a cultura e a língua polonesa como algo arcaico, velho e sem nenhuma utilidade para o município. Isso percebe-se na rejeição e nos comentários desagradáveis, principalmente pelos mais jovens de Itaiópolis. Esse tipo de postura faz com que a cultura Polonesa seja prejudicada cada vez mais. (P8. Entrevista realizada em junho de 2014, grifos nossos).

Podemos perceber, por essa resposta, que a questão da “vergonha” de que falou P2 também é relatada por P8, o qual fala de comentários desagradáveis que são feitos em relação à cultura e à língua polonesa, o que faz com que muitos não busquem demonstrar sua identificação com essa cultura ou mesmo que não se identifiquem, principalmente os mais jovens que, muito provavelmente, não tem a mesma relação com a língua do que seus pais e/ou avós, apesar de termos afirmado anteriormente que há, nessa geração

mais nova, aqueles que buscam o aprendizado da língua. Vemos também que esses comentários pejorativos, seja em relação à língua, à cultura ou ao próprio grupo tomado como homogêneo, fazem com que haja reconfigurações no modo como os descendentes de poloneses se relacionam com a língua e com a cultura de imigração. Assim, vemos o papel da alteridade na construção da identidade, uma vez que é, por meio do outro e também do que o outro afirma performativamente sobre mim, que a minha identidade se altera, podendo haver, nesse caso, uma negação de uma possível identificação com a questão polonesa.

A questão da criação de estereótipos vinculados aos poloneses está presente na literatura sobre a imigração polonesa, assim podemos entender melhor qual a possível origem dessa visão negativa dos não poloneses sobre os poloneses. De acordo com Wachowicz (1981),

A agricultura de subsistência, em regime de pequena propriedade, caracterizou pois o imigrante polonês no Brasil [...]. Por isso, o termo *polaco*⁵⁵, ou *polonês*, passou a ser um termo que se identificava de imediato, na sociedade local, com a agricultura. [...] Ser de origem *polaca* era admitir *ipso facto* que se pertencia a uma camada mais baixa da sociedade. (WACHOWICZ, 1981, p. 141, grifos do autor).

Dessa forma, para esse autor, o *polaco* foi tido sempre como alguém com baixo nível de instrução, o que fez com que muitos sentissem vergonha, levando “muitos indivíduos de ascendência polonesa a rejeitar sua origem étnica.” (WACHOWICZ, 1981, p. 141, grifos do autor). A partir disso, o mesmo autor conclui que

Os estereótipos, como polaco sem bandeira, polaco burro, polaco e colarinho não se [en]quadram, polaco burro é pleonasma, levaram alguns descendentes de poloneses a adquirirem um complexo de inferioridade, em relação à sua origem étnica. (WACHOWICZ, 1981, p. 142, grifos do autor).

⁵⁵ Durante os capítulos anteriores, como nos fragmentos de jornais que trouxemos e mesmo nessa citação, muitas vezes, a palavra *polaco* é usada simplesmente como sinônimo de *polonês*. Contudo, essa palavra carrega uma carga depreciativa a mais do que a palavra “*polonês*”. Isso porque, de acordo com Iarochinski (2003), no início do século XX, à cidade do Rio de Janeiro, foram trazidas prostitutas europeias que possuíam semelhanças com as “*polacas*” do Sul, por serem loiras, principalmente. Assim, passaram a ser chamadas de “*polacas*”, de modo que essa nova concepção do termo também passou a ser utilizada para demonstrar menosprezo em relação aos poloneses.

Para problematizar mais essa questão, devemos lembrar que, de acordo com a discussão da Altenhofen e Margotti (2011), a língua portuguesa em uma comunidade de imigração poderá apresentar traços característicos no nível fonético-fonológico. Além disso, “muitos dos traços [...] apresentam uma conotação social fortemente estigmatizada [...] que leva muitos pais a abandonar a língua de imigração” (ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011, p.304), nem sempre de forma a significar a perda do sotaque característico.

Essa estigmatização pode ser percebida por esta pesquisa. Desde o início, em conversas informais, foi-nos relatado que havia muito preconceito em relação *ao modo polaco* de se usar a língua portuguesa, uma espécie de *português de polaco*⁵⁶. Nesse sentido, anotamos em diário de campo a nossa conversa com a diretora de uma escola na comunidade polonesa.

Ela me disse que naquela escola **não há tanto esse problema**, pois muitos alunos descendem de poloneses e são do interior do município, e, portanto, **têm como comum o fato de falarem um “r” estigmatizado**⁵⁷. Contudo, segundo ela, os maiores problemas estão quando esses alunos vão estudar no centro da cidade (na escola em que realizaremos a pesquisa), pois lá enfrentam preconceito pelo modo como falam, o que, na opinião dela, dificulta a manutenção da língua polonesa. (Diário de campo, 20 de julho de 2013, grifos nossos).

Exatamente a mesma questão apareceu nas observações das aulas de polonês, porém de uma forma que nos chamou ainda mais a atenção, uma vez que alguns alunos alegavam ter dificuldade para pronunciar esse “r”. Na língua polonesa, é frequente o uso do “r” tepe, por essa razão, conforme apontam inúmeros estudos sobre a temática do contato entre as línguas polonesa e portuguesa no Brasil, o português falado nesse contexto se caracteriza pelo uso - muito estigmatizado - do tepe em posição de r-forte (a nota 57 exemplifica isso). Essa estigmatização no português explicaria as alegadas “dificuldades”

⁵⁶ Termo utilizado a partir de analogia à proposta de Maher (1996) de que é possível identificar um “português índio”.

⁵⁷ Aqui nos referimos a pronunciar a palavra *carro* da mesma forma como se pronuncia a palavra *caro*. Trata-se do uso do *r tepe*.

em pronunciar um som que é utilizado na variedade de língua portuguesa influenciada pelo polonês⁵⁸. Conforme anotações no diário de campo,

A professora estava explicando o alfabeto, ao chegar à letra *r*, muitos alunos tinham dificuldade para pronunciar, pois eles têm uma certa aversão a essa pronúncia. Um aluno disse: '**Aqui se a gente fala esse *r* é defeito nosso**'. (Diário de campo, 22 de março de 2014, grifos nossos).

Vemos claramente, por meio dessa fala em destaque, que os alunos entendem o fato de falarem esse *r* que é estigmatizado pelos demais como algo que será julgado como um defeito deles, ou seja, as afirmações negativas sobre língua, sobre o modo como o falante usa sua língua, por extensão, são atribuídas aos sujeitos. É possível perceber que eles entendem que a estigmatização que o tepe, em posição de *r*-forte, sofre em português também acontecerá quando ele for pronunciado em polonês - é como se eles temessem que a estigmatização fosse transferida de uma língua para outra. Desse modo, lembramos o que Pinto (2012; 2014) nos diz sobre os consensos e as coerções criados em relação à língua e à norma, de modo que possamos pensar quais as consequências de se estabelecer uma rígida divisão entre usos "corretos" e usos "incorretos" de língua, em uma relação na qual quem faz uso das formas ditas incorretas é visto como inferior aos demais.

Além disso, devemos retomar o mito do monolinguismo, o qual, na visão de Cavalcanti (1999), é muito eficaz no apagamento das minorias, como as nações indígenas, as comunidades de imigrantes "e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português." (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Lembramos que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos também trata dessa questão, considerando as discriminações contra as comunidades linguísticas inadmissíveis, sejam elas baseadas no seu grau de soberania política, na sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou no "nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas." (OLIVEIRA, G., 2003, p. 29). Uma ressalva a ser feita é que a

⁵⁸ Salientamos que, como a comunidade não é homogênea, há divergências no modo como falam o *r*, podendo ser menos ou mais marcado. De todo modo, é um modo de falar estigmatizado socialmente.

Declaração não faz menção à questão das variedades linguísticas, de modo que não fica explícito que as discriminações baseadas na estigmatização das variedades faladas seriam inadmissíveis (RIBEIRO, 2006).

Nesse sentido, a partir disso e do entendimento da construção da suposta inferioridade polonesa por meio da linguagem, podemos retomar uma fala de Cuche (1999), segundo o qual, essa hierarquia entre as culturas resultaria da própria hierarquia social, na qual, portanto, os poloneses ocupariam um lugar inferior. Além disso, há algumas discussões sobre identidade e performatividade a partir de Silva (2000) que nos ajudam a compreender essa questão. De acordo com o autor,

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um 'fato' do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. (SILVA, 2000, p. 93).

Acrescentamos, nesse sentido, que, por meio daquilo que dizemos, ou seja, por meio dos nossos atos de fala, estamos agindo sobre essas identidades de forma a também contribuir para que elas sejam apagadas, reforçando características negativas que fazem com que essa identidade seja deixada de lado. Lembramos, assim, que a identidade e a diferença são *construções*.

Essa questão da diferença podemos perceber na relação com a cultura alemã. Há um escrito de Wielewski de 1901, citado por Rodycz (2011), que nos mostra a necessidade da manutenção da Colônia, pois, para ele, o progresso da Colônia era "culturalmente importante para os polono-brasileiros por representar uma barreira contra a 'germanização' da região, intentada pelos imigrantes alemães" (RODYCZ, 2011, p. 91). Essa questão ainda fica evidente nas falas de nossos participantes, porém não nas entrevistas, apenas em conversas informais, isso porque alguns, como P7, acreditam que não se deve falar sobre essa questão para não se perpetuar essa visão. Em relação a essa participante, anotamos no diário de campo:

Explicou-me que havia muita rivalidade entre o pessoal do centro e o pessoal de Alto Paraguaçu. Uma rivalidade que pode ser explicada pelo modo como alguns, no passado, se referiam a essas comunidades: Berlim x Varsóvia⁵⁹. Ela explica que a autoestima dos poloneses foi sempre baixa, sempre considerados inferiores em relação aos demais, o que dificultou a manutenção da língua polonesa. (Diário de campo, 08 de fevereiro de 2014).

Contudo, quando entendemos, a partir de Silva (2000), que o conceito de performatividade muda a ênfase na identidade como descrição “para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2000, p. 92), vemos que fazer o contrário, por meio de atos de fala que se oponham a esses que buscam manter a inferioridade polonesa, também é possível. E é isso que notamos que esses projetos buscam fazer.

Isso foi possível perceber por meio de algumas entrevistas, como a de P3, na qual ele responde sobre a visão que se tem dos descendentes de poloneses. Para ele,

A relação dos descendentes poloneses com a língua polonesa é de valorizar a cultura de seus descendentes, o uso e a importância dada à língua polonesa, despertando nas comunidades o interesse em reavivar a língua, música e as crenças. Sentindo-se encorajados, passaram a fazer o uso da língua em público o que antes não mais se ouvia, pois alguns sentiam-se constrangidos: a valorização dos descendentes divulga no Brasil a importância da Polônia no contexto mundial de descobertas científicas e a popularidade do Papa João Paulo II. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Vemos, nessa fala, que P3 acredita que, para “reavivar” a língua, é necessário que haja um encorajamento, de forma que os descendentes não se sintam constrangidos. Nesse sentido, entender a importância da Polônia no contexto mundial, principalmente na figura do Papa João Paulo II, que é visto como um dos símbolos da Igreja Católica na contemporaneidade, é vital para inverter essa relação de inferioridade.

⁵⁹ No modo como se referiam às comunidades, podemos, mais uma vez, perceber que a nomeação é sócio-historicamente construída e apresenta forte influência política, pois utilizavam o nome das capitais da Alemanha e da Polônia para se referirem, respectivamente, à comunidade alemã, do centro da cidade, e à comunidade polonesa, de Paraguaçu. Assim, tendo em vista os conflitos entre esses dois países, o fato de nomear essas comunidades dessa forma revela que a rivalidade também estava claramente marcada no Brasil.

Essa questão pode ser vista de maneira mais direta a partir de outra intervenção que foi realizada pela igreja de Alto Paraguaçu, em setembro. Trata-se de um ciclo de palestras coordenado por P1, cujo título é "O que a Polônia deu ao mundo". O objetivo da ação foi aproximar aqueles que se identificam com a Polônia de sua contribuição à civilização mundial, passando pela apresentação de descobertas como a das vitaminas, dos ossos artificiais, do colete a prova de balas, da lâmpada de querosene, do ônibus sanfonado, bem como a fundação da primeira Escola Politécnica dos EUA.

A partir disso, podemos retornar a algo que discutimos no primeiro capítulo em relação ao modo como os imigrantes poloneses eram vistos na época em que chegaram ao Brasil, já que, como vimos a partir de Rodycz (2011), estes eram tidos como emigrantes pobres, que falavam uma língua ininteligível, vindo de um país cujos intelectuais não eram conhecidos, nem suas obras literárias, nem as suas conquistas. Tendo isso em vista, não há como olhar para o título do ciclo de palestras sem verificar que o que se busca é modificar o olhar da comunidade, tanto dos descendentes quanto dos demais, em relação à Polônia, abordando os aspectos positivos dessa cultura que, desde o princípio da imigração, é vista como inferior, fato esse que acaba(ou) por influenciar a relação que os descendentes mantêm com essa língua.

A mudança de entendimento sobre o papel da Polônia e sobre o que é ser polonês também é algo abordado por meio do projeto de intercâmbio. Podemos perceber isso na fala de P4, quando essa, ao ser questionada sobre de que modo o uso da língua polonesa é visto dentro do contexto escolar, seja por professores, equipe pedagógica ou mesmo por alunos que não fazem uso dessa língua, responde

Felizmente a língua polonesa vem tomando um lugar de destaque em todo contexto escolar. Esta cultura, que por muito tempo foi menosprezada, atualmente é respeitada pela comunidade devido à influência positiva através de sua cultura. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Apesar de a participante afirmar que a língua polonesa vem tomando um espaço de destaque em *todo* contexto escolar, essa resposta não pode ser tomada como um olhar que seria comum a todos os participantes, pois não

podemos desconsiderar a perspectiva de outros participantes que já trouxemos a este trabalho, que afirmam que muitos poloneses se sentem constrangidos ao utilizar a língua polonesa e menosprezam essa cultura, principalmente devido a comentários que inferiorizam essas práticas culturais, além de considerar nossa própria percepção do contexto a partir do contato com a comunidade. De qualquer forma, a participante não nega o menosprezo pelo qual passam/passaram os poloneses. Contudo, tendo em vista as falas das participantes do projeto de intercâmbio, já é possível ver algumas mudanças nesse sentido, conforme abordaremos na sequência.

Em relação à relevância do projeto, ela afirma que

Este projeto é de extrema importância para os jovens e já vem trazendo resultados positivos, como, por exemplo, o interesse pela cultura polonesa. E tenho certeza de que esse interesse aumentará. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Essa questão da “mudança” de visão que provoca uma desestabilização também pode ser vista nas respostas de P5 e P6 à seguinte questão: “Como participante do projeto, o que você aprendeu a partir do seu envolvimento com a língua polonesa e com outra realidade?”. Segundo as participantes,

A diferença entre a cultura brasileira e a cultura polonesa é grande. Aprendi a respeitar os valores de outra cultura, a valorizar, ainda mais, a cultura de nossos antepassados, e até mesmo a cultura de nossa cidade. (P5. Entrevista realizada em maio de 2014).
Apesar de nossas culturas serem um tanto parecidas aprendi que devemos respeitar outros estilos de vida, outras culturas e que vivenciar outras experiências faz a gente crescer muito em conhecimento e cultura. (P6. Entrevista realizada em maio de 2014).

Apesar de elas divergirem sobre o fato de a cultura polonesa ser ou não parecida com a cultura brasileira, diferenças e semelhanças essas que não podemos precisar a partir das respostas dadas, ambas afirmam que, com o projeto, aprenderam a respeitar outras culturas. Uma fala bastante interessante de P5 é que ela aprendeu a valorizar a cultura de seus antepassados e da própria cidade.

Podemos entender que esse projeto é uma oportunidade de oferecer outra perspectiva aos participantes sobre o que é ser polonês em Itaiópolis, entendendo que

Em certo sentido, 'pedagogia' significa precisamente 'diferença': educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000, p. 101).

Isso ganha ainda mais dimensão quando consideramos as possibilidades que o modelo virtual de interação nos dá (PINTO, 2012; KRAMSCH, 2014), uma vez que esse permite o contato entre pessoas que, muito provavelmente, sem as novas tecnologias, jamais poderiam estabelecer uma relação de troca.

Outro ponto que gostaríamos de abordar a partir das entrevistas é o modo como fica explícita a forte relação entre língua e identidade a qual temos discutido. Quando questionamos sobre a visão que se tem sobre “a” língua polonesa, P5 afirma que

Para os descendentes de poloneses, a cultura e a língua polonesa é de suma importância. É algo a ser aprendido e valorizado por todos: é a **nossa identidade cultural**. As demais pessoas também acham importante. Aqui em nossa cidade temos curso de língua polonesa, aulas de dança polonesa. Com isso, vemos a importância dada à cultura, algumas pessoas dão mais importância, outras menos, depende da mentalidade de cada uma. (P5. Entrevista realizada em maio de 2014, grifos nossos).

No início dessa fala, P5 se aproxima da visão otimista da P4, porém acaba por modalizar um pouco essa afirmação no final da resposta, quando diz que essa valorização varia de acordo com a pessoa. Além disso, vemos claramente que, para a participante, a cultura e a língua polonesa devem ser aprendidas pelos descendentes, pois é a *identidade cultural* deles. Essa fala pode nos levar a pensar sobre a concepção essencialista e a concepção não essencialista de identidade e de cultura, sendo que essa é trazida com frequência por nossos participantes. Uma ressalva a ser feita é que as falas que seguem na sequência apresentam a concepção de que já há na cidade uma visão mais positiva sobre a língua polonesa.

Além disso, é imprescindível que olhemos para o trecho em destaque nessa citação, “nossa identidade cultural”, pois é uma das poucas vezes em que, durante as entrevistas, temos claramente um de nossos participantes se inserindo no grupo de descendentes de poloneses, considerando que havia

sempre um jogo entre “eles” e “nós”, de modo que a tendência era tratar os descendentes como “eles”. Vemos, com isso, que a identidade é algo múltiplo, nem sempre (ou quase nunca) bem resolvido, pois estamos sempre em negociações, permeadas por contradições.

Ainda em se tratando da questão da visão dos descendentes e das demais pessoas sobre a língua e a cultura polonesa, P4 responde que

É um povo que sofreu muito e que conseguiu superar, sentindo muito orgulho de suas raízes, preservando sua língua, culinária, dança, festividades, religiosidade e muita alegria que são cultivados e vividos até os dias de hoje. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Começamos a ver nesse posicionamento a questão da identidade vista como uma raiz, ou seja, uma identidade baseada na história em comum. Essa questão da identidade como raiz, algo que nos parece uma concepção fixa, tendo em vista até o que significa essa palavra, pode ser vista em outra resposta, a de P7:

Após a vinda dos primeiros imigrantes poloneses a [...] e, à medida que o tempo passa, as novas gerações, 3ª, 4ª, 5ª..., se tornaram menos envolvidas com suas raízes, não querendo dizer que não haja interesse em preservar esta cultura, talvez por já se sentirem ambientados em sua nova pátria, convivendo pacificamente e admirando outras etnias. Creio que a visão das demais pessoas é das melhores possíveis, tendo em vista a importância do Tombamento de toda comunidade a nível nacional através do IPHAN⁶⁰ pelo valor que representa [...]. Porém, há necessidade de maior divulgação e valorização desta cultura milenar, levando em consideração o espírito de colaboração e exemplos deixados pelos que nos antecederam. (P7. Entrevista realizada em junho de 2014).

De acordo com os autores que nos subsidiam para pensar sobre a questão da identidade, entendemos que, quando afirmamos uma identidade, podemos buscar a sua legitimação na referência a um suposto e autêntico

⁶⁰ Segundo Cristiane Galhardo Biazin, arquiteta do IPHAN, “Ele foi tombado não só pela sua arquitetura, mas pela paisagem, pelo cenário, pelas questões paisagísticas. A gente até podendo ampliar um pouco o conceito poderia dizer que a importância dele se daria inclusive como paisagem cultural, então a gente não está só protegendo as edificações, mas as manifestações culturais do povo, que seriam as festas, as tradições, que seriam a língua, toda aquela questão do artesanato, da cultura em si, todas as manifestações culturais que existem nessa localidade”. (ORACZ, 2010).

passado (WOODWARD, 2000), principalmente um passado glorioso, como no caso de P7, que vê como indispensáveis os exemplos deixados por aqueles que a antecederam. Hall (2000) discute essa questão afirmando que

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (HALL, 2000, p. 108).

Tendo isso em vista, bem como o modo como os projetos aqui discutidos se configuram a partir da visão de nossos participantes, podemos afirmar que, apesar de algumas falas apontarem para a busca de uma identidade essencialista, por meio da busca das raízes, os projetos são capazes de reconfigurar essa visão, pois, por meio dessas novas visões, dos novos contatos com poloneses e com a cultura polonesa da contemporaneidade, vão se criando novas identificações, de modo a alterar a forma como a cultura polonesa é vista no contexto da pesquisa, como algo arcaico. Assim, podemos perceber na prática o que Woodward afirma, já que, segundo ela, “Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras.” (WOODWARD, 2000, p. 22).

Dessa forma, vemos esses projetos como formas de se desestabilizar essas identidades que podem partir de uma concepção essencialista baseada no passado, na origem em comum dessa comunidade, de forma que novos arranjos possam ser feitos, não desconsiderando o passado, mas percebendo que nós o reconstruímos (WOODWARD, 2000).

4.7 O FUTURO DA LÍNGUA POLONESA NA CIDADE

Como já explicamos, os roteiros das entrevistas realizadas foram pensados para cada participante individualmente, portanto, eram diferentes. Contudo, uma questão que se repetiu para todos foi: Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?. Isso porque

gostaríamos de entender de que forma os participantes vislumbram o futuro do uso dessa língua a partir das políticas empregadas na cidade, até mesmo por esses participantes.

A leitura de sete modos de se pensar sobre esse futuro nos mostra que, nos olhares sobre as políticas linguísticas e em seus resultados, podemos encontrar posicionamentos bastante distintos. Primeiramente, destacamos que o discutido acima, sobre a questão identitária relacionada à língua e à visão negativa que alguns têm sobre a língua, se fez presente em muitas dessas respostas.

Essa questão fica explícita na resposta de P3, aluno do curso de polonês, pois, segundo ele,

Vejo em Itaiópolis que, com a divulgação da cultura polonesa, cada vez mais, a grande maioria da população Itaiopolense constituída por esta etnia terá novamente o sentimento de orgulho e respeito pela Pátria Mãe. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Assim, na opinião dele, ações relacionadas à cultura e, por extensão, à língua poderiam alterar o sentimento que a grande maioria tem em relação às questões relacionadas à Polônia, passando a haver orgulho por serem descendentes de poloneses. Além disso, no fragmento anterior, há uma expressão que nos auxilia a problematizar a questão da identidade nacional e da língua materna, que se relacionam ao futuro da língua. Trata-se da expressão “Pátria Mãe” para se referir à Polônia. Entendemos que, ao chamar de “Pátria Mãe”, mobilizam-se sentimentos de filiação relacionados à questão da identidade nacional que, pelo viés essencialista, é entendida como única, podendo ser baseada em um passado em comum. É importante lembrarmos que esse participante é descendente de poloneses nascido no Brasil, não tendo a língua polonesa como língua materna, apesar disso, vê a Polônia como sua “Pátria Mãe”. Considerando que, como já afirmamos baseados em Woodward (2000), as identidades não são unificadas, havendo contradições a serem negociadas, entendemos que essa é uma das contradições presentes nas entrevistas aqui trazidas, pois a questão da identidade nacional não se mostra isenta de conflito. Salientamos que, por o ensino de língua polonesa estar muito atrelado à questão identitária, perceber a concepção de identidade

nacional que emerge do fragmento trazido anteriormente nos permite pensar até mesmo no futuro da língua, pois, de acordo com Anderson (2008),

o amor patriae [...] não é muito diferente das outras afeições, em que sempre existe um elemento imaginário afetivo. [...] O que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que ele, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna – é para o patriota. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros. (ANDERSON, 2008, p. 215)

Em outras palavras, esse amor pela “Pátria Mãe” permite imaginar uma comunidade compartilhada por filiações também baseadas na língua, de modo que, a partir disso, se reconstrói um passado em comum e se sonha com um determinado futuro. Sobre a questão do futuro da língua polonesa, podemos dizer que olhares positivos foram bastante comuns nessas respostas, como na resposta de P4, coordenadora do projeto de intercâmbio. Para ela,

Através deste contato com os alunos poloneses, acredito que ajudará a despertar a iniciativa dos nossos jovens a darem continuidade ao aprendizado da língua polonesa e consequentemente a divulgação desta língua que faz parte indireta e diretamente da vida de muitos jovens. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014).

Nessa resposta, vemos que ela destaca justamente as ações oriundas do projeto de que ela participa, assim vemos que, na posição de agente de determinadas políticas linguísticas, ela entende que o contato gerado por meio do projeto poderá trazer resultados positivos em relação à manutenção da língua. Percebemos, nesse sentido, que esse contato com poloneses, na opinião dela, poderá mudar a concepção que se tem de que a língua polonesa e a cultura polonesa são inferiores.

Essa resposta vai ao encontro do que as alunas participantes afirmam, mostrando que o que espera a professora não é uma opinião isolada. P5 afirma esperar que, “cada vez mais, haja um maior interesse em relação ao aprendizado de língua polonesa em Itaiópolis. (P5. Entrevista realizada em junho de 2014). A outra aluna, P6, nos traz uma resposta mais completa, dizendo que

Hoje existe o curso de polonês no Alto Paraguaçu, temos também o intercâmbio para os alunos do ensino médio. Creio que, se o envolvimento de jovens e até mesmo adultos com a cultura e a língua polonesa continuar como está hoje e envolver um pouco mais de tecnologia ainda, vamos usar o polonês para muitas coisas além de missas e alguns eventos que acontecem em dois bairros de Itaiópolis. (P6. Entrevista realizada em junho de 2014).

Essa participante cita os dois projetos que discutimos neste trabalho, com os quais ela, de uma forma ou outra, convive. É um olhar de uma adolescente de 17 anos que não fala a língua polonesa, mas que tem ascendência polonesa. A sua posição é muito positiva, uma vez que afirma que, se tudo continuar como está hoje, envolvendo jovens e até mesmo adultos - ou seja, que a língua não se restrinja aos mais velhos, bons resultados poderão ser alcançados, o que parece uma busca por uma utilidade para essa língua que vá além das práticas da comunidade. Contudo, na opinião dela, é imprescindível que se envolva mais tecnologia. Lembramos que é, por meio dessa tecnologia, que esses jovens têm tido mais acesso ao que é a Polônia hoje, permitindo que outras relações se estabeleçam com esse país que não somente aquelas relacionadas à língua que trouxeram os imigrantes. Apenas se isso ocorrer, na opinião dela, é que será possível que os descendentes de poloneses de Itaiópolis passem a usar a língua em outros espaços, que não apenas na igreja e nos eventos organizados por ela.

Vemos, por isso, que o fato de as ações motivadas por políticas linguísticas que buscam a manutenção do uso da língua ficarem alheias ao que acontece no ambiente escolar e não agirem nesse espaço pode fazer com que não se consiga um bom resultado, uma vez que, mesmo que não haja apenas descendentes de poloneses ou de outra origem étnica, não é algo que inviabiliza que o trabalho com a língua seja feito. Nesse sentido, consideramos o que já discutimos a partir de Altenhofen (2013), quando esse trata da necessidade de que haja “políticas para a maioria”, pois pudemos perceber que o que a maioria linguística afirma sobre a língua polonesa tem muita relação com o fato de muitos descendentes se sentirem constrangidos de utilizar a língua. Assim, é relevante que se trabalhe no sentido de que seja desenvolvida a percepção de se “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural.

Com uma visão que destoa da acima discutida, P8, membro da comunidade e professor no grupo folclórico, vê o uso da língua polonesa com mais pessimismo, acredita que é

apenas preservado ou falado de modo formal pelas pessoas que estão fazendo curso de língua polonesa ou por pessoas que estão fazendo o curso como uma forma de curiosidade sobre o idioma. Sabe-se que em Itaiópolis ainda há famílias que têm filhos que comunicam-se só na língua Polonesa em casa. Isso faz com que a língua permaneça por um bom tempo com seu dialeto, mas já ameaçado pelos meios de comunicação que já chegaram até às famílias mais distantes, ou seja, aquelas mais isoladas. (P8. Entrevista realizada em junho de 2014).

Para ele, o uso da tecnologia que, para P6, era fator decisivo para a manutenção da língua, é visto como a causa de a língua deixar de ser usada naquelas famílias cujos filhos ainda só se comunicam nessa variedade local. Devemos considerar a trajetória de P8 de que já falamos anteriormente, o qual aprendeu a língua portuguesa apenas na escola. Dessa forma, vemos que essa compreensão é fruto das políticas linguísticas às quais foi submetido. Assim, vê a influência das políticas linguísticas fora das relações familiares sobre língua como algo negativo e nocivo à continuação do uso do que ele chama de dialeto.

A questão identitária, como dito, é muito presente na busca pela manutenção do uso da língua. A visão essencialista de identidade discutida anteriormente também foi elencada como razão de se buscar essa continuidade do uso da língua. De acordo com P7, a qual está hoje com 73 anos,

O uso da língua polonesa nos próximos anos em Itaiópolis poderia e deveria ser melhor avaliado e valorizado, não só pelas autoridades competentes como também pelos próprios descendentes, principalmente por quem sabe, pela oportunidade de manter contatos com outros países, nas relações comerciais, industriais, diplomáticas, turísticas, e, para isso, é preciso contar com pessoas persistentes, com visão e força de vontade para superar obstáculos, sobretudo com a ajuda e envolvimento de todos que tenham essa consciência de não se esquecer de suas raízes, suas origens. (P7. Entrevista realizada em junho de 2014).

O olhar dessa participante também não é tão positivo, já que ela afirma que o uso deveria ser mais valorizado, não só pela esfera responsável pelas

políticas *in vitro*, mas por aqueles que vivenciam essa realidade em seu próprio cotidiano e que têm, em sua própria história, uma relação inegável com a Polônia ainda hoje, aqueles que movem as políticas *in vivo*. Para ela, estes precisam ser persistentes, ter visão e força de vontade - características essas que podemos encontrar em nossos participantes, principalmente naqueles que se veem como responsáveis pelo futuro do uso da língua e que, como afirma Rajagopalan (2013), buscam furar o cerco da estrutura que tolhia a sua autonomia.

Uma dessas participantes cujo engajamento é inegável é P1, professora de polonês e idealizadora do projeto de intercâmbio. Sua resposta nos mostra como ela também parte das suas próprias ações relativas ao uso da língua. Segundo ela,

Em Itaiópolis vai continuar como uma peculiaridade língua - folclórica. Suponho, porém, que, na casa dos meus alunos, a situação vai ser diferente; que saberão ler os livros em polonês, vão manter contatos com os poloneses da Polônia, vão viajar para lá... esse esforço tem que frutificar! Creio na inteligência dos alunos. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

A partir dessa concepção, vemos que essa participante, por ter um conhecimento inegável da língua polonesa atual, busca fazer com que seus alunos redimensionem a relação que têm com a língua polonesa de imigração, deixando de ser aquela língua dos antepassados, “folclórica”, de forma que busquem um domínio da língua atual que permita outras relações com essa língua. Assim, ela afirma que seus alunos saberão uma *outra língua*, que poderão ler os livros no polonês ensinado e manter contato com aqueles que vivem na Polônia, de modo que os esforços se frutifiquem porque os alunos são inteligentes. Contudo, entendemos que isso não está relacionado à inteligência dos alunos, ou seja, não podemos afirmar que, sendo os alunos inteligentes, farão uso da língua ensinada, porque, antes de tudo, é uma questão de escolha, é optar por usar ou não essa língua, tendo em vista o que significa, para eles, a língua da comunidade, por isso, pode não haver uma escolha unânime entre os alunos.

Vemos, com isso, que o futuro da língua - o minério a céu aberto de que falaram Oliveira e Altenhofen (2011), está atrelado às ações desses

participantes e dos demais descendentes cujas vozes ecoam nas diferentes falas que aqui trouxemos. Desse modo, a escolha deverá ser feita por cada um perante as possibilidades que as diferentes políticas linguísticas proporcionam em meio as diferentes forças, muitas vezes, divergentes, nas diferentes esferas, seja *in vivo* ou *in vitro*.

Para finalizar essa tentativa de compreender como esses participantes veem o futuro da língua, sem a pretensão, é claro, de diagnosticar precisamente o que acontecerá, lembramos que, nos estudos de Oliveira e Altenhofen (2011), os autores concluíram que uma política linguística afinada com a busca pela democracia cultural deve considerar:

- a) A importância da participação dos falantes na gestão de suas línguas, daí a priorização de ações *in vivo*;
- b) O reconhecimento da pluralidade e da interdisciplinaridade como princípios de uma educação de qualidade e de uma democracia cultural;
- c) A necessidade de ações de conscientização linguística e plurilíngue no modelo de escola e de sociedade que se deseja. (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 211).

Tendo clareza de que a busca por uma democracia cultural passa por questões relacionadas à língua, entendemos que há muito a ser pensado em se tratando de ensino de língua de imigração, de modo que não haja indiferença em relação à variedade local da língua, fazendo com que o ensino de língua de imigração passe a ser um momento de confronto, entre a língua da comunidade e uma língua que, para eles, é estrangeira. Tendo isso em vista, acreditamos que, apesar das ações em relação ao ensino da língua polonesa, ainda é necessário que se invista na conscientização linguística e plurilíngue no contexto escolar e no contexto mais amplo, de forma que não se continue a sacralizar atos de fala que sirvam ao projeto de nação monolíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, indicamos que o objetivo maior de nosso estudo seria problematizar relações entre língua e identidade a partir de políticas linguísticas empregadas no município de Itaiópolis/SC. Para tal, definimos quatro perguntas de pesquisa que nos guiarão neste capítulo em que apresentamos as considerações finais desta pesquisa, bem como outras perguntas que todo esse processo de pesquisa nos suscitou. Ressaltamos que, apesar de trazê-las de forma separada, todas elas se relacionam.

A primeira de nossas perguntas era: Como se configuram as políticas linguísticas no contexto de pesquisa: são políticas definidas *in vivo* ou *in vitro*?. A fim de buscar discutir essa questão, acompanhamos o desenvolvimento de dois trabalhos, conforme pormenorizamos no decorrer desta dissertação. Em um primeiro momento, acreditávamos, assim como vimos a partir da discussão de Calvet (2007), que as esferas *in vivo* e *in vitro* podiam ser vistas de forma separada. Contudo, quando nos envolvemos com a comunidade, é possível ver que essas questões não são nada simples, apresentando uma complexidade cada vez maior conforme vamos nos aproximando de outros olhares sobre as políticas linguísticas, tendo em vista todos os agenciamentos presentes em contextos sociolinguisticamente complexos.

Assim, conforme já dito, optamos por tratar de políticas “entre” o *in vivo* e o *in vitro*. Isso porque, ao analisarmos o andamento dos projetos em questão, pudemos perceber que o projeto de intercâmbio que, por ser desenvolvido em uma escola estadual, nos parecia um exemplo de política *in vitro* foi idealizado e é coordenado por agentes de políticas *in vivo*, apesar de se tratar de um espaço em que as políticas de Estado são postas em prática, como pudemos perceber ao apresentar a relação entre políticas linguísticas e ensino de línguas do Brasil no que diz respeito à criação do mito do monolinguismo.

Desse modo, esse projeto propicia práticas multilíngues ao colocar em contato falantes de duas diferentes línguas utilizando ainda uma terceira língua para se comunicar, o que acarreta novas configurações sobre a compreensão de língua e de fluência. Já o outro projeto, o de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja, ainda que pareça ser um exemplo de políticas *in vivo* em prol da língua da comunidade, acaba por se assemelhar a algumas políticas *in*

vitro que frequentemente podem ser vistas em salas de aula. Isso porque, ao desconsiderar a língua falada pelo aluno, parte-se de uma hierarquia entre as línguas, na qual a língua dos alunos é vista como ultrapassada, como arcaica, devendo ser substituída pelo polonês padrão.

Para pensar se são políticas definidas *in vivo* ou *in vitro* - sem buscar generalizar o que ocorre na comunidade, pois só tivemos acesso a alguns olhares para essas políticas -, devemos, primeiramente, entender que essas políticas não podem ser vistas como dicotômicas, de modo que não há como dizer que todas as políticas *in vivo* por parte da comunidade, das famílias e da igreja agem na mesma direção, da mesma forma que não podemos afirmar que todas as políticas *in vitro* têm os mesmos objetivos. Tratamos aqui de perspectivas diferentes tidas por sujeitos diferentes. Assim, o que pudemos perceber é que, mesmo sabendo que as políticas definidas nas diferentes esferas podem ser conflituosas (CALVET, 2007), devemos sempre ter em mente que, muitas vezes, são as próprias políticas *in vivo* que dão sustentação para as políticas *in vitro* de monolinguismo. Nesse sentido, relembramos uma das afirmações de Pinto (2014) já discutida em nosso capítulo teórico, quando essa autora explica que os discursos sobre língua no Brasil têm raízes no passado, mas também no presente, tendo como característica o fato de serem repetidos de modo a se constituírem como discursos hegemônicos.

Então, sobre essa questão, podemos perceber que os agentes de políticas linguísticas, entendidos por Rajagopalan (2013) como aqueles sujeitos que conseguiram furar o cerco da estrutura que os esmagava, tolhendo sua autonomia, seus desejos e direitos de agir, também devem ser vistos como aqueles que, mesmo pertencendo à esfera das políticas *in vivo* e a comunidades minoritárias, podem agir em prol dessa estrutura que tolhe a autonomia daqueles que buscam fazer uso das suas línguas, como as línguas de imigração, agindo segundo o ideal de “Um povo, uma língua, uma nação” (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim, não podemos ter apenas uma resposta para essa questão que nos propusemos a problematizar, pois os agenciamentos ocorrem o tempo todo, em todas as direções, havendo uma relação inegável entre as duas esferas de gestão, ambas podendo agir em prol do multilinguismo na região ou em prol do monolinguismo, nos mais variados espaços, mesmo naqueles em

que aparentemente o que se busca é fortalecer o uso e o vínculo da comunidade com a língua de imigração.

A segunda pergunta que buscamos responder era: quais são os projetos em relação à língua e à cultura polonesa existentes hoje no município?. Além disso, buscamos evidenciar o que pensam os participantes envolvidos. Como pudemos perceber, há alguns projetos relacionados à língua e às práticas culturais polonesas, havendo uma Associação Cultural Polonesa que se dedica a essa questão. Contudo, como vimos, pela fala de P8, busca-se manter a língua por meio do ensino da pronúncia de algumas palavras utilizadas pelo Grupo Folclórico Polonês. Como já discutimos, estamos diante de noções hegemônicas sobre língua, como se falar uma língua fosse pronunciar *corretamente* palavras dessa língua.

Vinculados ao trabalho da Associação, estão os dois projetos nos quais focamos nossas análises, por serem justamente aqueles que possuem maior abrangência. Pudemos perceber que noções hegemônicas de língua também estão fortemente presentes no projeto de ensino de língua polonesa oferecido pela igreja, pois, pela fala e avaliação de alguns de nossos participantes, bem como pelas observações realizadas, percebemos que estamos diante de um projeto que parte de uma concepção de língua como fixa, desconsiderando a língua falada pela comunidade, conforme pudemos perceber ao discutir o fato de a professora do curso, P1, acreditar que a língua da comunidade é arcaica, agindo no sentido de estabelecer claramente a distinção entre o que neste trabalho chamamos de *dois poloneses*. Essa questão gera resistência em alguns alunos, pois, como a língua é uma das principais marcas identitárias (RAJAGOPALAN, 2003), a substituição da sua língua por outra acaba culminando em conflitos, principalmente para aqueles que aprenderam a língua polonesa quando crianças.

Já o projeto de intercâmbio acaba por não partir dessas noções hegemônicas de língua justamente por não ter como foco o ensino de língua polonesa, mas, sim, a troca entre alunos de diferentes nacionalidades. Com isso, há um maior espaço para se discutir a diferença - mas diferença não como algo negativo, e, sim, como algo que pode somar, auxiliar no processo formativo. Por isso, as alunas integrantes do projeto e que participaram de nossas entrevistas afirmam que o projeto está se desenvolvendo de uma forma

cada vez melhor, de modo que P5 afirma que, com o projeto, aprendeu a valorizar a cultura de seus antepassados e de sua cidade, bem como P6 que afirma ter aprendido que se deve respeitar outras culturas e estilos de vida. Assim, podemos perceber que, quando há um trabalho em que não se parte de uma hierarquia tão marcada entre línguas e culturas *corretas* e valorizadas a serem imitadas e impostas, nesse contato com o outro, pode haver momentos bastante ricos de aprendizado para uma convivência de respeito à diversidade, de modo que se possa administrar melhor essas diferenças.

A terceira pergunta: “As instituições igreja e escola se envolvem em trabalhos com a língua e cultura polonesa na cidade? Se sim, como?” acaba por já ter sido problematizada quando tratamos da esfera *in vivo* e *in vitro*. Contudo, torna-se necessário que tragamos a hipótese definida para este trabalho, a qual diz respeito a nossa expectativa de que muitas das políticas linguísticas eram definidas na esfera *in vivo*, de modo que as políticas linguísticas no município deviam muito ao esforço individual de agentes de políticas linguísticas que enfrentavam dificuldades para pôr seus projetos em prática devido à esfera *in vitro*.

No decorrer do trabalho, pudemos ver que essa distinção entre políticas *in vivo* e *in vitro* não era tão clara, conforme já apontamos nessas considerações. Além disso, corroborando essa hipótese, o que percebemos é que, em se tratando do projeto de intercâmbio que nasceu de uma política *in vivo* da comunidade, esse apresentava, entre suas maiores dificuldades, a falta de apoio daqueles responsáveis por colocar em prática as políticas de Estado, ou seja, os próprios professores, somando-se ao modo como é organizado o currículo escolar, o qual não se mostra aberto a projetos inovadores como esse.

Por outro lado, podemos perceber que essa hipótese não levava em conta o fato de as políticas *in vivo* poderem agir no mesmo sentido do que imaginávamos que as políticas *in vitro* agiam, ou seja, em prol da cristalização de uma visão hegemônica de língua. Isso porque, em um primeiro momento, toda tentativa de manutenção de uso da língua polonesa nos parecia como uma ação concreta que poderia resultar no fortalecimento do uso da língua da comunidade, porém, a partir das primeiras observações, começamos a nos questionar se poderíamos falar de manutenção do polonês como língua de

imigração se o polonês que era ensinado era distante da língua falada pela comunidade. Assim, o que podemos concluir é que as escolas podem contribuir para a morte de uma língua não apenas proibindo o seu uso, mas também pelo modo como optam por ensiná-la, ou seja, dependendo da forma como essa política linguística é posta em prática.

Nesse sentido, Nascimento (2014) explica que mesmo as propostas que objetivam a emancipação “teriam efeitos contrários se não se considerarem os contextos locais de sua implementação e se não houver uma revisão crítica de pressupostos subjacentes e inquestionados, como os são ‘língua’, ‘bilinguismo’ e ‘língua materna’”, bem como se partirem “de relações inequívocas, fixas, idealizadas ou romantizadas entre língua, cultura e identidade” (NASCIMENTO, 2014, p. 117).

Tendo isso em vista é que retomamos o objetivo geral de nosso estudo, que é problematizar relações entre língua e identidade a partir dessas políticas linguísticas. Assim, podemos perceber a necessidade de sempre expandirmos nossa concepção do que seja língua, língua materna, língua estrangeira e língua de imigração, entendendo o que falar determinada língua significa para determinado sujeito, pois o que ficou bastante marcado nas entrevistas analisadas anteriormente é que há uma grande relação entre ser descendente de polonês e (buscar) falar a língua polonesa, em outras palavras, vemos que a questão identitária relacionada à língua polonesa ainda é bastante forte nesse contexto. Entretanto, como já mencionamos, não podemos tomar essa relação como válida para todos os descendentes, já que há aqueles que não buscam deixar essa relação tão marcada, haja vista todo o histórico de estigmatização pelo qual passaram e passam aqueles que fazem uso de uma variedade desprestigiada da língua portuguesa, como aqueles que, no seu modo de usar a língua portuguesa, apresentam hibridizações e interferências da língua polonesa.

Toda essa relação entre identidade - sentir-se polonês, mesmo que seja “às vezes” -, e falar a língua polonesa não pode ser desconsiderada quando se propõe um projeto de ensino de língua. Isso porque percebemos que, sem decidir e discutir o porquê de ensinar e o porquê de os alunos buscarem aprender a língua ofertada pelo curso, não há como decidir qual língua ensinar, entre esses *dois poloneses*. Alguns, como visto nos trechos já trazidos, buscam

uma utilidade mais mercadológica para essa língua, talvez viajar, conversar com poloneses da Polônia, já outros querem retomar a língua aprendida na infância, como “para entender o que os pais falam em casa”. Assim, vemos que a maior dificuldade a ser superada na proposição de uma política linguística em prol da manutenção de uma língua de imigração seja apresentar uma visão de língua mais aberta, menos excludente, que não desconsidere que a língua que agora apresenta status é outra, mas que, para alguns membros da comunidade, a língua a ser aprendida é aquela que os “liga” aos demais membros da sua comunidade, aos seus antepassados, aquela que faz parte da sua identidade. Em outras palavras, percebemos que não é apenas o modo português de falar polonês que atrapalha no aprendizado do polonês padrão, mas, sim, a falta de reflexão sobre qual língua ensinar. Nesse sentido, não há como não lembrar que a questão da escolha é fundamental na operacionalidade de uma política linguística (RAJAGOPALAN, 2013).

A partir disso, podemos retomar concepções de identidade que permearam nossa discussão, a concepção essencialista e a não essencialista (WOODWARD, 2000). Em um primeiro momento, quando apresentamos essas diferentes concepções, afirmamos que deveríamos nos distanciar da primeira, a qual parte de uma identidade fixa, baseada na história, por exemplo. Contudo, conforme fomos desenvolvendo nossas análises, muitas vezes, escapavam trechos em que ficava visível uma concepção essencialista, o que aponta para o fato de que é difícil tomar como evidente uma identidade plural, pois é algo bastante conflituoso. Além disso, na própria fala de nossos participantes, como quando se referem as suas raízes do passado, vemos que há uma busca para a estabilidade, o que acaba por ser reforçado quando não se aceita uma outra língua que não aquela falada pela comunidade. Por outro lado, o fato de a professora tomar como sinônimo de língua polonesa a língua que aprendeu quando pequena, tendo resistência à língua da comunidade, nos mostra o quanto ainda se está preso a concepções fixas de língua e também de identidade, de modo que a visão de monolingüismo acaba por geralmente ser tomada como evidente, como a situação ideal.

Nesse sentido, retomamos uma das falas de Pinto (2014) essencial para compreendermos o exposto anteriormente. Essa autora explica que os discursos sobre língua no Brasil, como sobre o mito do monolingüismo, criam

dependências e resistências a outras formas de pensar sobre e agir na língua. Desse modo, compreendemos como necessário que estejamos sempre repensando nossas concepções sobre língua, para que não estejamos dependentes de formas que considerem a língua como fixa e que busquemos não ter resistência a formas mais plurais de se perceber a língua.

Entretanto, vimos que todo esse jogo de busca por uma identidade baseada no passado ou por uma identidade mais plural, a busca por falar a língua da comunidade ou por aprender o polonês padrão, a busca por se marcar como “eles” ou como “nós” nos mostra como as identidades estão o tempo todo sendo desestabilizadas, mesmo que se busque, muitas vezes, a estabilização, pois estamos sempre em contato com o outro, com a alteridade, com outras formas de pensar o que é ser polonês e o que é falar a língua polonesa. Isso se deve ao fato de os projetos buscarem agir performativamente, de modo que, por apresentarem novas visões, como com o projeto de intercâmbio, provocam uma desestabilização que desliza para um movimento constante de negociação de identidades, seja de negação ou de marcação de determinada posição, considerando que a política linguística tem uma relação inegável com a manipulação de identidades (MAHER, 2013).

A última pergunta de pesquisa diz respeito ao modo como os participantes avaliam essas políticas e como veem o uso da língua polonesa no contexto da pesquisa no futuro. Como já poderíamos esperar, houve posicionamentos distintos, pois se trata de uma comunidade heterogênea. Todavia, pontos em comum dizem respeito ao desejo de despertar a iniciativa dos mais jovens para darem continuidade e à necessidade de haver uma maior divulgação, sempre no sentido de buscar mudar a visão que a própria comunidade tem em relação à língua e à cultura polonesa, considerando toda a questão da estigmatização que já discutimos.

Vemos também que há aqueles que atribuem à tecnologia um papel de destaque nessa busca por alargar os usos da língua para além das missas e os eventos que já ocorrem, porém há aqueles que atribuem a ela o fim do uso da língua polonesa, em um processo de substituição da língua da comunidade. E acaba sendo neste sentido que o oferecimento de um curso de polonês padrão acaba agindo, mesmo que não seja esse o objetivo explícito do curso. Assim, em meio a avaliações e projeções diferentes sobre as políticas linguísticas e o

futuro da língua polonesa, não há como definir quais agenciamentos serão capazes de definir o que acontecerá na relação das futuras gerações com a questão polonesa.

Apesar disso, podemos perceber serem necessários trabalhos no sentido de políticas para a maioria que já discutimos a partir de Altenhofen (2013), pois o que constatamos, com esta pesquisa, é que o futuro da língua, o modo como os falantes e as próximas gerações se relacionarão com a língua, tem muito a ver com o que a maioria linguística, falante de uma variedade prestigiada de língua portuguesa, diz sobre a língua polonesa e o modo polonês de usar a língua portuguesa. Dessa forma, a partir da não negação das relações que podem ser estabelecidas entre língua, cultura, identidade e religião na comunidade de Itaiópolis, poderá ser possível pensar em políticas linguísticas respeitando as diversas posições sobre esses temas que podem ser, e quase sempre são, divergentes.

Em nossa trajetória de pesquisa, ainda em função do trabalho de conclusão de curso, já partimos daquilo que Guimarães Rosa, em seu *Grande Sertão: veredas*, nos ensina, quando afirma que "*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas*" (ROSA, 2006, p. 413). Por isso, neste trabalho buscamos fazer outras maiores perguntas que nos possibilitaram discutir e problematizar muito do que ocorre em nosso contexto de pesquisa. Por outro lado, essas outras maiores perguntas feitas nos propiciaram ter a certeza de que o que mais aprendemos nesse processo é que devemos sempre estar em um constante questionar-se. Desse modo, terminamos este texto sabendo que há muito ainda a ser discutido sobre a relação que pode ser estabelecida entre língua, identidade, cultura e políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis. Indicamos como possíveis caminhos a partir dos resultados deste trabalho: a) discutir a fundo qual a visão daqueles que não buscam manter o uso da língua polonesa e das práticas culturais, buscando discutir o olhar dos membros da comunidade que têm essa postura e o(s) motivos(s) que os levam a ter esse posicionamento; b) expandir a discussão do papel da escola na manutenção ou não das línguas de imigração nesse contexto; c) acompanhar a longo prazo o funcionamento desses projetos; d) acompanhar como se dá o ensino da língua portuguesa diante da influência da língua polonesa; entre tantas outras possibilidades.

Porém, lembramos que a postura daqueles que buscam discutir essas questões deve ser a de um pesquisador que, de fato, trate aqueles que se envolvem com a pesquisa como participantes, não como informantes, a fim de que se desenvolva uma pesquisa que seja responsável com seus objetivos e com a comunidade em geral. Além disso, lembramos que uma pesquisa como esta exige um envolvimento com a comunidade, porém gostaríamos de deixar claro que percebemos, com o desenvolvimento desta pesquisa, que é imprescindível que seja mantida a distância necessária para que a análise não seja influenciada por uma possível identificação com a comunidade e com os participantes. Vimos um movimento constante de identificação e de afastamento que nos permitiu perceber a complexidade de se fazer pesquisa em uma comunidade da qual você, de alguma forma, faz parte.

Tendo realizado as reflexões que nosso recorte de pesquisa, nossas bases teóricas e metodológicas escolhidas, e o tempo relativo ao mestrado nos permitiram, terminamos esta pesquisa com o desejo de que esta venha a contribuir para o repensar sobre as políticas linguísticas no contexto de pesquisa, bem como que propicie um melhor entendimento da complexidade que envolve políticas linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos. Assim, pode ser possível que percebamos o quanto nossos atos de fala, continuamente reiterados, possibilitam certos entendimentos e certos agenciamentos sobre e por meio da linguagem, de modo que, como professores e pesquisadores de línguas, tenhamos consciência de nosso papel como agentes de políticas linguísticas que podem ou não contribuir para a manutenção do mito do monolinguismo, tendo em vista as consequências de nossas opções, principalmente para aqueles que fazem uso de línguas minoritárias.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.93-116

_____. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt a. M., n. 1(3): 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo. V.; MARGOTTI, Felício Wessling. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana, et al (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.289-315.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGULSKI, Nazareno Dalsasso. Presença e contribuição dos poloneses no Estado de Santa Catarina. In: SOUZA, Celso de Oliveira; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.) **Da Polska à terra prometida** - o legado polonês em Santa Catarina e um tributo à comunidade do Chapadão/Orleans. Florianópolis: Insular, 2009. p.35-97.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. 2001. Disponível em:
<<http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/FalaboaVersao2001.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, n. 15, p. 385-418, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v.8, n.1, p. 101-122, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.

DI RENZO, Ana Maria. **O Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas/SC: Pontes Editores, 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística crítica indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FRAGA, Letícia; TASSO, Ismara; KASTELIC, Eloá Soares Dutra. A realidade linguística das comunidades indígenas do Paraná. In: **Comissão Universidade para os Índios (CUIA): Política pública de educação superior indígena no Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014 (no prelo).

GAIO, Erci Oliveira; NEUDORF, Silene. Itaiópolis - passado e presente. In: RODYCZ, Wilson Carlos. (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p. 116-142.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 79-92.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

GÜTHS, Taís Regina. **Políticas Linguísticas na cidade de Itaiópolis-SC**: uma proposta de análise. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Curso de Letras - Português/Inglês, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IAROCINSKI, Ulisses. **Porque polaco!**. 2003. Disponível em: www.poloniapoa.org/artigos/porque_polaco.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

JADWISZCZAK, Grazyna. O movimento migratório Polônia-Brasil: a versão polonesa sobre a terra prometida além-mar. In: SOUZA, Celso de Oliveira; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.) **Da Polska à terra prometida** - o legado

polonês em Santa Catarina e um tributo à comunidade do Chapadão/Orleans. Florianópolis: Insular, 2009. p.15-34.

KACZOROWSKA, Teresa. Mensagem. Tradução de Míriam A. Banaszewski. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p.23-24.

KAWKA, Mariano. **Prefácio**. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002.

KOLLROSS, Izabel. Tópicos da imigração polonesa em Itaiópolis. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p.76-115.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.) **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 11-20.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIESKI, Ivam. Cem anos depois...agora, quem somos nós? In: RODYCZ, Wilson Carlos. (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p.143-161.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

_____. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. 262f. Tese (doutorado em linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 1996.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MALCZEWSKI, Zdzislaw. A atuação dos padres Sociedade de Cristo no Município de Itaiópolis. In: RODYCZ, Wilson Carlos. (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p.186-201.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.15-37.

_____. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística crítica indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-107.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística crítica indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

NASCIMENTO, André Marques do. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo intepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n. 3, p.103-123, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Müller; ALTENHOFEN, Cléo V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística do Brasil. In: MELLO, Heliana, et al (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.187-216.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

_____. (Org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>

_____. **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 87-94, 2005, p.87-94.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

ORACZ, Gisely. **Fragmentos da nossa história**. Itaiópolis. Edição e finalização: Alexandre Lara, 2010, 1 DVD (58 min).

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.59-72.

_____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2005, p. 135-159.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.75-84.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. **Quando negar é legítimar**: Reflexões sobre preconceito e políticas linguísticas. 2006. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Departamento de Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002.

RODYCZ, Wilson Carlos. **Os imigrantes poloneses da Colônia Lucena - Itaiópolis**: se um marreco pisar no gelo ele quebra. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2011.

RODYCZ, Wilson Carlos. Panorama da história da imigração polonesa para a Colônia Lucena. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena -**

Itaiópolis: crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002. p.41-75.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica “Virgílio Várzea”.** Itaiópolis, 2010.

SANTA CATARINA. Lei nº 12.654, de 18 de setembro de 2003. Reconhece o Município de Itaiópolis como Capital Catarinense da Cultura Polonesa. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina.**

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Celso de Oliveira; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.) **Da Polska à terra prometida** - o legado polonês em Santa Catarina e um tributo à comunidade do Chapadão/Orleans. Florianópolis: Insular, 2009.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-língua:** narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Campinas. Campinas, SP: 2008.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

WACHOWICZ, Romão. Memórias de Koscianski. Tradução de Francisco Dranka. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis:** crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002a. p. 375-428.

_____. Memórias de Romão Wachowicz - Eles construíram... Cem anos da imigração polonesa em Alto Paraguaçu (1891-1991). Tradução de Mariano Kawka. In: RODYCZ, Wilson Carlos (Org.) **Colônia Lucena - Itaiópolis:** crônica dos imigrantes poloneses. Florianópolis: BRASPOL, 2002b. p. 429-479.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **As escolas de colonização polonesa no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2002c.

_____. **História do Paraná.** 10 ed. Curitiba: Editora Oficial do Paraná, 2002d.

_____. **O camponês polonês no Brasil.** Curitiba: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Olhares para as políticas linguísticas do município de Itaiópolis: entre o “in vivo” e o “in vitro”

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa

Pesquisador participante: Taís Regina Güths

Prezado (a) Participante:

A pesquisa intitulada *Olhares para as políticas linguísticas do município de Itaiópolis: entre o “in vivo” e o “in vitro”* cuja responsável é a professora doutora Djane Antonucci Correa, tem por objetivo geral: Analisar políticas linguísticas empregadas no município de Itaiópolis - SC, a fim de discutir a relação entre língua, cultura, identidade e religião; e por objetivos específicos: a) analisar a perspectiva dos envolvidos no ensino, a saber, alunos e professores, além de membros da comunidade, sobre as políticas linguísticas empregadas; b) Propiciar momentos de troca de conhecimento entre a comunidade acadêmica e a sociedade, buscando contribuir para uma reflexão sobre as políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis.

Os procedimentos metodológicos dizem respeito às observações e à aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos. Os procedimentos de estudo constituem-se de um processo de análise e não trazem qualquer dano à saúde. Presume-se ser do interesse de todos a divulgação das identidades dos participantes. Entretanto, se alguns não desejarem ter suas identidades reveladas, comprometemo-nos a manter esse sigilo. Os dados provenientes das observações e as entrevistas semiestruturadas escritas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliados e utilizados por todos os participantes da pesquisa e não somente pelas pesquisadoras.

Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões.

Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 - CEP 84010-919, no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3220-3321 - Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus

Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, email: seccoep@uepg.br. Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e pedagógicos. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, portador do RG nº _____, concordo com a participação na pesquisa intitulada *Olhares para as políticas linguísticas do município de Itaiópolis: entre o “in vivo” e o “in vitro”* e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo, caso algum participante demonstre interesse em omissão de sua identidade e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br.

Assinatura do informante:

Assinatura do responsável, se necessário:

Assinatura do pesquisador responsável:

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO B

ENTREVISTAS

ANEXO B1**TRECHO INICIAL DAS ENTREVISTAS**

O objetivo do projeto de pesquisa é analisar o modo como a língua e a cultura polonesa são pensadas no município de Itaiópolis, considerando que essa cidade recebeu muitos imigrantes poloneses. Por isso, buscamos discutir qual é o papel de cada um, seja a escola, a igreja ou um membro da comunidade, no pensar de projetos e políticas relacionadas à manutenção ou não dessa cultura e dessa língua.

Deixo claro que a entrevista, aqui proposta, não busca limitar as suas respostas, mas, sim, servir de apoio para que possamos alcançar o objetivo do projeto. Dessa forma, peço para que você, caso veja necessidade, ajude-me complementando as respostas, sugerindo outras questões ou mesmo escrevendo o que mais julgar necessário no espaço que deixei reservado após as questões.

Desde já agradeço a sua colaboração e empenho.

Taís Regina Güths

ANEXO B2

ENTREVISTA PARTICIPANTE 1

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa?

Sou polonesa nativa. Há 5 anos moro no Brasil. Valorizo muito o meu idioma e foi por isso que decidi lecionar em Itaiópolis onde mora grande comunidade polonesa.

2 - De que modo se começou a pensar na necessidade de um curso de língua polonesa oferecido pela igreja?

Ainda na Polônia, em 2004, meu marido e eu conhecemos o padre [P2]. Fizemos uma promessa de que, se fôssemos morar no Brasil, passaríamos, ou seja, divulgaríamos nossa língua e cultura polonesa no Brasil. Agora estamos cumprindo essa promessa em Itaiópolis. A comunidade polonesa em Itaiópolis é grande, mas desleixada - Por enquanto nenhuma instituição pública demonstrou interesse em preservar a língua. Como demonstra a história, a igreja católica é a instituição (às vezes, a única) que vê essas necessidades e, além da fé, preserva a cultura. Foi justamente assim em Alto Paraguaçu.

3 - Como funciona esse projeto?

A escola polonesa oferece aula para iniciantes e avançados duas vezes por mês, ou seja, a professora vem a cada duas semanas. Cada grupo (temos 3 grupos) estuda comigo por 6 horas por mês. O curso dura 2 anos.

4 - Quantos alunos participam? Qual o perfil dos alunos? (idade, sexo, religião, escolaridade, entre outros fatores que julgar importantes)

Temos alunos de Rio da Prata, Itaiópolis, Mafra e Wotroba. Há 30 alunos no total. Idade 10 - 65, prevalecem as mulheres. Escolaridade: ensino fundamental - ensino superior.

5 - Como é vista a importância da língua polonesa nesse contexto?

A língua polonesa é importante principalmente nas comunidades polonesas, mas infelizmente menosprezada pelos próprios descendentes; 30 alunos, sendo que 10 pessoas são do Rio da Prata, é pouco - temos que lembrar que Itaiópolis é considerada a capital da cultura polonesa no estado de Santa Catarina. São poucas pessoas que veem a necessidade de dominar a língua polonesa e aprofundar seu conhecimento da cultura da sua origem.

6 - Em sua opinião, por que os alunos buscam participar desse curso?

1) Em Itaiópolis a oferta cultural é bem precária, então foi por isso que o curso de polonês parecia algo atraente e diferente.

2) Descendência continua sendo motivo principal da participação no curso de polonês.

7 - Quais são/foram as dificuldades encontradas tanto pelos alunos no decorrer das aulas quanto no estabelecimento desse projeto?

1) Escolaridade, ou seja, pouca escolaridade que apresenta uma parte dos alunos. Como um semi-analfabeto pode aprender uma língua estrangeira?

2) Falta de perseverança - aprender uma língua é um esforço intelectual.

3) Falta de ideias: “o que pode-se fazer com o domínio do idioma polonês na vida”, “como um aluno pode tornar esse conhecimento algo prático?”.

4) convicção de que o idioma polonês é difícil.

8 - A instituição religiosa se vê responsável pela manutenção do uso da língua polonesa? Se sim, de que forma? Qual a relação dessa língua com a religião católica nesse contexto?

A Polônia é um país muito católico e nas paróquias polonesas no exterior a igreja cuida dessa parte. Em Itaiópolis, apesar de funcionar lá a associação que promove a cultura polonesa, haver escolas públicas frequentadas por descendentes, ter a casa da cultura etc, ninguém se preocupa com a língua, o que representa um problema geral no Brasil a respeito do idioma polonês, e que obviamente me deixa muito triste. Estou grata que pelo menos a igreja católica fornece ao povo um pouco da língua.

9 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

Os descendentes compreendem a língua polonesa como uma língua da bisavó, hoje em dia misturam no dia a dia palavras polonesas do sec. XIX com o português. Não sabem que o polonês dá acesso a cultura, ou seja, a uma civilização muito rica que pode fazer a diferença na vida deles. Meu objetivo nesse curso foi mostrar aos alunos como podem enriquecer intelectualmente estudando polonês, lendo livros, artigos, escutando e entendendo a música etc.

10 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Em Itaiópolis vai continuar como uma peculiaridade língua - folclórica. Suponho, porém, que, na casa dos meus alunos, a situação vai ser diferente; que saberão ler os livros em polonês, vão manter contatos com os poloneses da Polônia, vão viajar para lá... esse esforço tem que frutificar! Creio na inteligência dos alunos.

Outras questões que julgar importante:

Os alunos têm acesso à pequena biblioteca que organizei junto com o padre na paróquia Alto Paraguaçu, podem emprestar e ler os livros poloneses infantis, leituras escolares polonesas e até grandes obras. A segunda coisa que queria ressaltar é que os temas que apresento nas aulas abordam não somente a gramática, mas coisas bem importantes do campo da arte, política, sociologia, religião, ampliando desta forma a visão de mundo dos alunos através da Polônia.

No curso de Rio da Prata, participam alguns professores - sempre os pego para darem uma continuação daquilo que fazem comigo, por exemplo, traduziram um livro infantil polonês para português, então as crianças da escola podem ler, fazer ilustrações, escrever mais capítulos - o mais importante é que os meus alunos vejam que o trabalho não pode e não precisa parar nas nossas aulas, mas pode ter uma linda continuação no dia a dia deles. Creio muito que esse curso da língua e cultura polonesa oferecido pela paróquia no qual fui engajada faça uma grande diferença na vida dos meus alunos. Acredito que pessoas que estudam já pelo segundo ano queiram alcançar algo com esse conhecimento - os que não queriam já tinham desistido logo no início.

ANEXO B3

ENTREVISTA PARTICIPANTE 3

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa?

Minha relação com a língua polonesa vem de família trazida pelos meus avós paternos que eram descendentes poloneses, sempre falavam alguns nomes em polonês e contavam seus costumes e tradições do sul da Polônia, os quais até hoje fazem parte da minha família, como costumes, tradições pascais, natalinas, em casamentos, batizados e demais festas religiosas.

2 - Alguém em sua família faz uso da língua polonesa? Se sim, quem e em que momentos?

Fazemos uso de alguns nomes, plantas, pratos típicos poloneses, objetos, utensílios, pronomes pessoais e saudações.

3 - De que forma iniciou o aprendizado da língua?

Inicialmente com a minha avó que falava o polonês e o ucraniano fluentemente, atualmente tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a língua polonesa através do curso oferecido pela paróquia de Santo Estanislau.

4 - Qual a motivação para participar do curso de língua polonesa?

A motivação de participar do curso foi os meus avós, a cultura, os costumes, a religião, a igreja de Santo Estanislau e o amor que sinto pela Polônia.

5 - Qual a relação que você estabelece entre a língua polonesa e a religião católica nesse contexto específico?

A relação da língua polonesa e da religião vem da religiosidade, vem da crença, do povo polonês e até mesmo do papa João Paulo II que mostrou e levou ao mundo a fé e o amor dos poloneses.

6 - Como está o aprendizado da língua? Há dificuldades a serem superadas? Se sim, quais?

No início do curso, achei que fosse mais difícil, mas o impressionante é que me pareceu que a língua polonesa era a minha língua materna. Mas algumas dificuldades que apareceram foram as declinações que o polonês exige.

7 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

A relação dos descendentes poloneses com a língua polonesa é de valorizar a cultura de seus descendentes, o uso e a importância dada a língua polonesa, despertando nas comunidades o interesse em reavivar a língua, música e as crenças. Sentindo-se encorajados, passaram a fazer o uso da língua em público o que antes não mais se ouvia, pois alguns sentiam-se constrangidos: a valorização dos descendentes divulga no Brasil a importância da Polônia no contexto mundial de descobertas científicas e a popularidade do Papa João Paulo II.

8 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Vejo em Itaiópolis que, com a divulgação da cultura polonesa, cada vez mais a grande maioria da população itaiopolense constituída por esta etnia terá novamente o sentimento de orgulho e respeito pela Pátria Mãe.

ANEXO B4**ENTREVISTA PARTICIPANTE 4****1- Fale sobre sua formação profissional e sua experiência como professor (a).**

Tenho licenciatura plena em educação física pela Universidade do Contestado, técnica pela UTFPR, no curso de Conservação e Restauração com Ênfase em Pintura Mural, pós-graduação latu-sensu em educação física pela FETREMIS. Sou professora ACT pelo estado de Santa Catarina, na disciplina de Educação Física. Coordeno voluntariamente o Projeto de Intercâmbio entre Brasil e Polônia.

2 - Como é a sua relação com a língua polonesa?

Sempre tive contato com a língua polonesa, pois muitos familiares têm o hábito de usar a língua polonesa no seu dia a dia. Além de eu morar no bairro Paraguaçu, cuja grande maioria de moradores é descendente de poloneses e cultiva essa cultura.

Infelizmente, não aprendi a língua polonesa na minha infância, porém, devido ao contato, consigo me comunicar e entender boa parte das conversas. Sempre estive envolvida com a cultura polonesa, sendo pelo folclore, cantos, comemorações etc e atualmente coordenando projeto de intercâmbio entre uma escola brasileira e uma escola polonesa.

3 - Como você definiria o perfil dos alunos atendidos pela escola e pelo projeto? Há alunos que fazem uso da língua polonesa em seu contexto familiar?

Uma grande parte dos alunos da escola em que coordeno o projeto é de descendência polonesa. Acredito que são poucas as famílias que têm o hábito de falar a língua polonesa.

4 - Como se dá o funcionamento do projeto?

O projeto tem duração de três anos, sendo que foi iniciado este ano. Ele conta com o apoio da secretaria de Educação de Santa Catarina - SED e do Ministério da Educação da Polônia. A escola do Brasil é a Escola de Educação Básica Virgílio Várzea e a escola da Polônia é I Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie. No Brasil, nunca houve um projeto desta dimensão que proporciona a interação real entre os alunos através de apresentações de trabalhos mensais com temas predefinidos, ex: em março o tema foi "Nossa escola". Estes são apresentados através de videoconferência e a língua oficial é o inglês. Conto com a participação de 15 alunos brasileiros do ensino médio do turno matutino.

5 - Quais são as maiores dificuldades encontradas nesse processo? Houve resistência a esse projeto? Se sim, de que forma e por parte de quem? Como os alunos receberam o projeto?

Os alunos receberam muito bem o projeto, porém, acredito que alguns desistiram devido à cobrança de entrega dos trabalhos. Outro fator é a falta de colaboração de alguns professores com a saída de alunos de suas aulas, já que os encontros são no período em que estes encontram-se na escola, muitos sentiam-se prejudicados e optaram em sair do projeto.

A falta de motivação dos professores e direção para a participação e continuidade dos alunos no projeto.

6 - De que forma se percebeu a necessidade de criar um projeto como esse?

Fui convidada a participar como professora coordenadora pela idealizadora do projeto, a [P1].

7 - De que modo o uso da língua polonesa é visto dentro do contexto escolar, seja por professores, equipe pedagógica ou mesmo por alunos que não fazem uso dessa língua?

Felizmente a língua polonesa vem tomando um lugar de destaque em todo contexto escolar. Esta cultura, que por muito tempo foi menosprezada, atualmente é respeitada pela comunidade devido à influência positiva através de sua cultura.

8 - Até o momento, como você julga a relevância do projeto pensando nos resultados já apresentados?

Este projeto é de extrema importância para os jovens e já vem trazendo resultados positivos, como, por exemplo, o interesse pela cultura polonesa. E tenho certeza de que esse interesse aumentará.

9 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

É um povo que sofreu muito e que conseguiu superar, sentindo muito orgulho de suas raízes, preservando sua língua, culinária, dança, festividades, religiosidade e muita alegria que são cultivados e vividos até os dias de hoje.

10 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Através deste contato com os alunos poloneses, acredito que ajudará a despertar a iniciativa dos nossos jovens a darem continuidade ao aprendizado da língua polonesa e consequentemente a divulgação desta língua que faz parte indireta e diretamente da vida de muitos jovens.

ANEXO B5**ENTREVISTA PARTICIPANTE 5**

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa? Pode pensar no modo como via o uso de polonês antes do projeto e agora, caso sua visão tenha se alterado.

Minha relação com a língua polonesa vem desde quando eu era pequena. Sou descendente de poloneses, meu avô sabe algumas palavras dessa língua. Quando eu era menor, ele cantava músicas em polonês para eu ouvir, após ter uma certa idade, ele me ensinava algumas palavras que sabia. Agora no projeto aprendemos, sim, algumas palavras, expressões em polonês, mas o projeto está mais ligado à cultura polonesa, e não somente à língua polonesa.

2 - Alguém em sua família faz uso da língua polonesa? Se sim, quem e em que momentos?

Como respondi anteriormente, meu avô fala algumas palavras em polonês. Isso acontece nas conversas em família ou quando ele quer ensinar-nos alguma palavra nova.

3 - Como você avalia o desenvolvimento do projeto? Houve resistência, dificuldades a serem superadas? Sinta-se livre para trazer os aspectos do projeto que julgar relevantes

Na minha opinião, o projeto está se desenvolvendo normalmente. Tem seus aspectos positivos e negativos, como todo projeto tem. Vejo alunos muito interessados e empenhados com os trabalhos ao mesmo tempo em que há alunos sem interesse algum. A maior dificuldade, na minha opinião, é em relação às ferramentas da escola, à falta de recursos, mas estamos superando esses obstáculos e o projeto tende a melhorar.

4 - Como participante do projeto, o que você aprendeu a partir do seu envolvimento com a língua polonesa e com outra realidade?

A diferença entre a cultura brasileira e a cultura polonesa é grande. Aprendi a respeitar os valores de outra cultura, a valorizar, ainda mais, a cultura de nossos antepassados, e até mesmo a cultura de nossa cidade.

5 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

Para os descendentes de poloneses, a cultura e a língua polonesa é de suma importância. É algo a ser aprendido e valorizado por todos: é a nossa identidade cultural. As demais pessoas também acham importante. Aqui em nossa cidade temos curso de língua polonesa, aulas de dança polonesa. Com

isso, vemos a importância dada à cultura, algumas pessoas dão mais importância, outras menos, depende da mentalidade de cada uma.

6 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Eu espero que, cada vez mais, haja um maior interesse em relação ao aprendizado de língua polonesa em Itaiópolis.

ANEXO B6**ENTREVISTA PARTICIPANTE 6**

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa? Pode pensar no modo como via o uso de polonês antes do projeto e agora, caso sua visão tenha se alterado.

Antes do projeto não tinha muita relação com a língua polonesa, apenas em eventos religiosos da cidade e em algumas músicas, mas nunca fui muito de me interessar por outra língua. Hoje, com o intercâmbio, minha relação com o polonês é maior, pelo motivo de estar me comunicando não só em inglês, mas também usando o polonês.

2 - Alguém em sua família faz uso da língua polonesa? Se sim, quem e em que momentos?

Não, antigamente meus bisavós e antepassados por serem de origem polonesa, mas hoje em dia não falam mais.

3 - Como você avalia o desenvolvimento do projeto? Houve resistência, dificuldades a serem superadas? Sinta-se livre para trazer os aspectos do projeto que julgar relevantes

O projeto está com um bom desenvolvimento, a execução dos temas está ficando cada vez melhor e mais produtiva, cada vez com mais informações culturais. Porém, ainda passamos por algumas dificuldades na questão de liberdade e falta de espaço para poder fazer certas realizações de projetos.

4 - Como participante do projeto, o que você aprendeu a partir do seu envolvimento com a língua polonesa e com outra realidade?

Apesar de nossas culturas serem um tanto parecidas aprendi que devemos respeitar outros estilos de vida, outras culturas e que vivenciar outras experiências faz a gente crescer muito em conhecimento e cultura.

5 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

Alguns ainda se importam em manter e prosseguir com essas culturas, ainda existe muito respeito a quem fala a língua e a quem busca a nossa cidade para saber mais. Já os descendentes mais jovens não visam muito esta ideia, pois, se relacionam com outras culturas e acabam esquecendo da qual vieram, existe muita falta de interesse ainda em alguns pontos.

6 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Hoje existe o curso de polonês no Alto Paraguaçu, temos também o intercâmbio para os alunos do ensino médio. Creio que, se o envolvimento de jovens e até mesmo adultos com a cultura e a língua polonesa continuar como está hoje e envolver um pouco mais de tecnologia ainda, vamos usar o polonês para muitas coisas além de missas e alguns eventos que acontecem em dois bairros de Itaiópolis.

ANEXO B7

ENTREVISTA PARTICIPANTE 7

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa?

Desde a minha infância, até os 6 anos aproximadamente, falávamos em casa só o idioma polonês, língua dos nossos antepassados, com meus pais, avós, tios, irmãos, conhecidos, vizinhos, como também a língua portuguesa era falada normalmente. *Porém, aprendi melhor o português apenas na escola a partir dos 6 anos.*⁶¹

Sabemos que na infância há a facilidade natural de aprender outro idioma, do qual não se esquece durante a vida, como é o meu caso, estando hoje com 73 anos, porém sinto-me responsável por transmitir o conhecimento que adquiri nestes anos. Vejo com satisfação e orgulho a oportunidade de colaborar com a entrevista.

2 - Qual a sua área de atuação profissional?

Atualmente sou funcionária pública aposentada pelo Magistério Público de Santa Catarina, do qual guardo boas recordações de todas as pessoas envolvidas, as quais continuam demonstrando carinho, respeito e consideração mesmo após tantos anos. Ao me aposentar, tive a oportunidade de me dedicar à pesquisa e à edição do livro [...], havendo a minha participação em uma parte [...] cuja monografia foi apresentada ao término do curso de Especialização em Língua e Cultura Polonesa da Universidade Federal do Paraná - Curitiba - em 1997, e inserida no referido livro em [...], em homenagem à memória dos relevantes trabalhos prestados por todos nossos antepassados que aqui residiam.

Essa pós-graduação me permite lecionar a língua polonesa, apesar de não me sentir preparada. Contudo, acredito que, se fosse necessário, me esforçaria e conseguiria.

Sobre a questão do ensino, acrescento que, quando estava na direção de uma escola, até foi pensado em se oferecer aulas de polonês, mas os alunos não demonstraram interesse.

3 - De que forma você está envolvido com questões referentes à manutenção do uso da língua polonesa e/ou das práticas culturais polonesas? O que o motiva a participar de ações como essas?

As questões referentes à manutenção do uso da língua polonesa e/ou práticas culturais polonesas são vistas com esperança, talvez a médio ou a longo prazo, por haver atualmente pessoas interessadas e empenhadas em recuperar com autoestima estas práticas culturais, pessoas jovens, competentes, interessadas e comprometidas em dar continuidade à herança

⁶¹ Nesta entrevista, os trechos em itálico dizem respeito a acréscimos feitos pela participante, uma vez que essa achou melhor que conversássemos sobre suas respostas para que pudesse complementar o que julgasse necessário.

recebida dos antepassados, fazendo parte da colaboração em prol da preservação destes costumes.

Como exemplo, podemos citar a Associação Cultural Polonesa de Itaiópolis, com sede no bairro de Paraguaçu, a qual se dedica totalmente em realizar promoções, com ênfase nas danças folclóricas e posteriormente, talvez em breve, na realização de um museu em espaço de propriedade do IPHAN em Paraguaçu, cedido para a Associação com esta finalidade.

A manutenção da língua é difícil. Acredito que tem relação com a questão da autoestima, pois, em uma época, falar polonês era sinônimo de falar palavrão.

4 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

Após a vinda dos primeiros imigrantes poloneses a Itaiópolis (antigamente chamada Lucena), em 1889/1890) e, à medida que o tempo passa, as novas gerações, 3ª, 4ª, 5ª..., se tornaram menos envolvidas com suas raízes, não querendo dizer que não haja interesse em preservar esta cultura, talvez por já se sentirem ambientados em sua nova pátria, convivendo pacificamente e admirando outras etnias.

Creio que a visão das demais pessoas é das melhores possíveis, tendo em vista a importância do Tombamento de toda comunidade a nível nacional através do IPHAN pelo valor que representa, em destaque para a imponente Igreja Santo Estanislau, cuja construção teve início em 1915 e término em 1922, sob a orientação do saudoso Padre João Kominek que faleceu na Polônia em 1943, sofrendo os horrores da 2ª Guerra Mundial.

Porém, há necessidade de maior divulgação e valorização desta cultura milenar, levando em consideração o espírito de colaboração e exemplos deixados pelos que nos antecederam.

Saliento a colaboração da minha falecida mãe, [...], em despertar em mim a valorização da cultura polonesa.

- Eu também não dava muito valor, devo muito a ela. Depois que ela faleceu, eu pensava: “Por que não perguntei isso para ela?”.

5 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

O uso da língua polonesa nos próximos anos em Itaiópolis poderia e deveria ser melhor avaliado e valorizado, não só pelas autoridades competentes como também pelos próprios descendentes, principalmente por quem sabe, pela oportunidade de manter contatos com outros países, nas relações comerciais, industriais, diplomáticas, turísticas, e, para isso, é preciso contar com pessoas persistentes, com visão e força de vontade para superar obstáculos, sobretudo com a ajuda e envolvimento de todos que tenham essa consciência de não se esquecer de suas raízes, suas origens.

- A língua polonesa é importante também para o turismo, a Jornada, contato com a Polônia, para fazer intercâmbio. As pessoas que vieram

para cá na Jornada sempre mandam cartão, convidam-nos para os visitar.

- “Eu não tenho o direito de ficar com isso para mim”

Outras questões que julgar importantes:

Gostaríamos de parabenizar e agradecer sinceramente o interesse da Universidade de Ponta Grossa e aos seus alunos e professores pela iniciativa em colaborar com a comunidade polonesa. Lembramos que os estados do Paraná e Rio Grande do Sul receberam um número mais expressivo de imigrantes do que o estado de Santa Catarina, não esquecendo que Itaiópolis, antigamente denominada Lucena, pertencia ao estado do Paraná; após a Guerra do Contestado, ficou decidido pelas autoridades que as terras ao norte do rio Negro pertenceriam ao Paraná, e ao sul do mesmo rio ao estado de Santa Catarina. Surgiram assim várias dificuldades e respectivas consequências, a serem superadas nos diversos aspectos das atividades, não esmoreceram continuando a lutar pela sobrevivência. Colaboravam com seu valioso trabalho para o engrandecimento do nosso município, estado e país, nesta nova pátria que recebeu todos de braços abertos.

É uma satisfação pessoas poder participar desta entrevista, agradecendo sinceramente pela oportunidade, colocando-nos à disposição dentro das possibilidades, como um dever a ser cumprido. Almejamos muita saúde e sucesso a todos e que os objetivos propostos sejam alcançados plenamente.

- “Precisa ter muita fibra.”

ANEXO B8

ENTREVISTA PARTICIPANTE 8

1 - Qual a sua relação com a língua polonesa?

Todos os meus antepassados familiares tanto materno quanto paterno são descendentes de poloneses, que só falavam e se comunicavam na língua polonesa. Eu mesmo quando criança só me comunicava em polonês com meus pais e minha irmã mais velha. Quando comecei a frequentar a escola, tive dificuldade na comunicação com meus colegas. Com o passar do tempo, aprendi o português e a partir desse momento só passei a me comunicar em português na escola e também em casa com os pais e irmãos. Isso fez com que eu não mais praticasse o polonês ficando um pouco no esquecimento.

2 - Qual a sua área de atuação profissional?

Sou formado em História, Licenciatura e Bacharelado. Técnico em restauro com “Ênfase em pintura mural”.

Sou membro e professor de dança folclórica Polonesa da Associação Cultural Polonesa de Itaiópolis.

Atualmente também atuo como Professor da Escola Centro Educativo Itaiópolis - CEI.

Pesquisador de vestígios remanescentes da cultura Polonesa no município de Itaiópolis. Pesquisador particular.

3 - De que forma você está envolvido com questões referentes à manutenção do uso da língua polonesa e/ou das práticas culturais polonesas? O que o motiva a participar de ações como essas?

O envolvimento dá-se através da Associação Cultural, fazendo o resgate das manifestações que ficaram no esquecimento e fortalecendo as remanescentes que ainda acontecem no município de Itaiópolis.

Dentro do Grupo Folclórico Polonês procura-se manter a língua, passando para os integrantes a pronúncia de algumas palavras utilizadas nas canções. Através da Associação, busca-se também parcerias para cursos da língua polonesa que acontecem no Bairro Alto Paraguaçu. O que motiva tudo isso é a continuidade dessa cultura no município e também o interesse das pessoas que dão valor para a Cultura Polonesa.

4 - Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?

Vejo que os descendentes de poloneses em Itaiópolis têm uma certa timidez em falar e manifestar os costumes e a língua polonesa; A visão que os descendentes têm é uma certa decadência, assim num futuro próximo não haverá mais manifestações em Itaiópolis. As demais pessoas veem a cultura e a língua polonesa como algo arcaico, velho e sem nenhuma utilidade para o

município. Isso percebe-se na rejeição e nos comentários desagradáveis, principalmente pelos mais jovens de Itaiópolis. Esse tipo de postura faz com que a cultura Polonesa seja prejudicada cada vez mais. Sabe-se que a globalização e os meios de comunicação também contribuem para o enfraquecimento da cultura.

5 - Como você vê o uso da língua polonesa nos próximos anos na cidade de Itaiópolis?

Vejo como algo raro em Itaiópolis, sendo apenas preservado ou falado de modo formal pelas pessoas que estão fazendo curso de língua polonesa ou por pessoas que estão fazendo o curso como uma forma de curiosidade sobre o idioma.

Sabe-se que em Itaiópolis ainda há famílias que têm filhos que comunicam-se só na língua Polonesa em casa. Isso faz com que a língua permaneça por um bom tempo com seu dialeto, mas já ameaçado pelos meios de comunicação que já chegaram até às famílias mais distantes, ou seja, aquelas mais isoladas.

Outras questões que julgar importantes:

Em Itaiópolis, houve um certo atraso em relação à preservação da cultura polonesa devido aos impasses políticos. Não só a cultura polonesa, mas a ucraniana e a alemã também sofreram com esse impasse político, etnias que são predominantes no município de Itaiópolis. Com políticas públicas que apoiassem as culturas através de verbas para associações e grupos de danças, com certeza teríamos em Itaiópolis uma maior valorização para ou das Culturas.

Outra questão é que as escolas deveriam ter na grade escolar os idiomas dessas culturas em Itaiópolis, principalmente onde residem os grupos dessas etnias, como, em Paraguaçu, a língua polonesa e, em Iracema, a língua ucraniana, duas comunidades consideradas núcleos das duas etnias.