



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MYRNA ESTELLA MENDES MACIEL

LÍNGUAS DE IMIGRANTES:
A LÍNGUA POLONESA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Florianópolis

2010

MYRNA ESTELLA MENDES MACIEL

**LÍNGUAS DE IMIGRANTES:
A LÍNGUA POLONESA NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Morello.

Florianópolis

2010

M14 Maciel, Myrna Estella Mendes, 1975-
Línguas de imigrantes : a língua polonesa na região sul do Brasil
/ Myrna Estella Mendes Maciel. – 2010.
98 f. : il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Sul de Santa
Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Rosângela Morello.

1. Linguagem e línguas. 2. Análise do discurso. I. Morello,
Rosângela. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.4

MYRNA ESTELLA MENDES MACIEL

**LÍNGUAS DE IMIGRANTES:
A LÍNGUA POLONESA NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 06 de dezembro de 2010.

Professora e orientadora Doutora Rosângela Morello
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^ª. Doutora Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí

Prof. Doutora Maria Marta Furlanetto
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação aos meus filhos; somente eles podem revelar a falta que sua mãe fez nas suas ações diárias. A realização deste trabalho não teria chegado a esta etapa sem a compreensão deles.

AGRADECIMENTOS

Que dádiva é a gratidão! Tenho que agradecer a muitas pessoas por este trabalho. Em primeiro lugar, sempre, a Deus, pelo dom da vida, pelo ar, pela beleza de cada dia e pelas oportunidades.

Durante essa caminhada, árdua para mim e talvez menos sofrida para outros, contei com muitos amigos, colegas e professores que, de uma maneira ou outra, ajudaram-me a chegar ao final.

A amiga Marli da Rosa, que, com suas brincadeiras, alegrou as idas a Florianópolis para iniciar um processo de aprendizagem, fazendo com que percebêssemos que o aprendizado pode ser “divertido” sempre se estivermos junto de amigos e pessoas que amamos.

Agradeço humildemente a sabedoria de todos os professores que duvidaram, acreditaram, criticaram e julgaram adequadamente os caminhos que eu devia seguir em minha pesquisa, fazendo com que o resultado fosse positivo.

Agradeço aos meus colegas de turma, as brincadeiras em sala de aula, as canetas penosas que todos dividiram comigo e inclusive a pantufa cor-de-rosa, tão essencial num dia de frio para quem estava sem sapatos.

Agradeço a feijoada na casa do professor Fernando Vulgman, que uniu a nossa turma durante as aulas na Unisul e as contribuições da professora Marci, que nos ensinou que “sob uma perspectiva tudo é possível”. E também os “castigos” merecidos do professor Aldo: eles fizeram com que eu compreendesse a “caverna” existente dentro de nós.

Agradeço a hospitalidade de Ampére, que me recebeu para uma nova etapa de trabalho, onde fiz muitos amigos, colegas e companheiros que acreditam e lutam pelos mesmos ideais, numa mesma direção e num mesmo pensamento.

Agradeço a minha colega Einetes, que, muitas vezes, ouviu minhas lamentações e lamúrias e perseverou com suas orações para que eu não desistisse. Fomos companheiras e amigas em muitas viagens; ela deixou sua família muitas vezes para me acompanhar.

Obrigada também aos colegas de profissão que entenderam e perdoaram minha falta de atenção, produtividade e dedicação nesse período.

Ao Mateus, mestrando em geografia, que me ajudou na formatação deste trabalho, com os mapas, as dicas perfeitas, os livros emprestados, os vídeos engraçados e até com as piadinhas.

Eu jamais poderia deixar de agradecer às minhas colegas, que durante estes dois anos de mestrado, souberam consolidar uma amizade com características diferenciadas. Juntas, nós formamos uma equipe de mulheres fortes, decididas e com alguns objetivos em comum. Agradeço a cada uma a sensibilidade necessária para o fortalecimento desta amizade.

À Maria Laura, (Loly), agradeço por sua decisão, disposição e alegria, sempre acreditando que tudo é fácil. Essa aceitação do fácil, do possível, me fortaleceu, ajudando-me a realizar o que muitas vezes julgava-me incapaz de fazer. Sem contar as várias formatações que pedimos para a Loly organizar, com sua paciência e dedicação.

À Cláudia, (Didi), agradeço a sensibilidade, seu jeito meigo e carinhoso. As noites de estudo para as apresentações não teriam sido as mesmas sem a emoção dessa amiga que nos uniu em torno de sua delicadeza e compreensão.

À Rosa Finardi (Madi), agradeço o direcionamento. Durante todo o mestrado ela nos conduziu, orientou, aconselhou, organizou, restringiu, vigiou, puniu e nos libertou. Sua presença foi tão essencial como as demais, porém, Rosa me fez acreditar que tudo é possível e simples se escolhermos o caminho do coração. Neste momento, além da cientificidade de uma dissertação, vejo que a emoção pode e deve estar ligada ao processo de construção de um saber ilimitado. Não paramos por aqui, apenas abrimos mais uma porta para o conhecimento que deve ser humilde e cauteloso. Como diz Madi: “Flor, você deve acreditar”.

Agradeço a minha orientadora, professora Rosangela Morello, que aceitou comigo este desafio, dedicando-se como mediadora no processo de aprendizado e crescimento profissional. Obrigada por sua tolerância e compreensão em relação à minha carga horária de trabalho.

Agradeço ao meu filho Magnun que resolveu minhas dúvidas relacionadas à história dos imigrantes do Brasil e por sempre estar junto a sua irmã.

Agradeço a Giulia, minha boneca, meiga e carinhosa, que me acalentou nas noites difíceis.

Agradeço especialmente aos meus pais. À minha mãe, que além de ficar com meus filhos na minha ausência, sempre me fez lembrar que o mestrado é importante, porém é para os meus filhos que devo estar sempre direcionando tudo que faço. Ao meu pai que, com seu alto astral, sua alegria de viver, impulsionou-me aos domingos para entrar no ônibus, ou

enfrentar a estrada. Suas sábias orientações de motorista me ajudaram a viajar com cautela e segurança.

Obrigada aos meus irmãos, cujas casas foram muitas vezes também o meu lar. Minha gratidão a minha irmã, que neste período foi capaz de deixar sua casa de lado para cuidar da minha, e ao irmão, que abandonou seus afazeres para me orientar.

Agradeço ao meu marido que, de sua maneira, apoiou-me e cumpriu seu papel de pai junto aos nossos filhos.

Finalmente, quero agradecer aos moradores das comunidades Treze de Maio e Benjamin Constant, que me receberam sempre com atenção, compreendendo e colaborando com o meu trabalho.

“Vim pelo caminho difícil, a linha que nunca termina, a linha bate na pedra, a palavra quebra uma esquina, mínima linha vazia, a linha, uma vida inteira, palavra, palavra minha.”

Paulo Leminski (P.2002:08)

RESUMO

Esta dissertação resulta de um estudo sobre a língua polonesa falada em duas comunidades catarinenses – Comunidade Treze de Maio Alto e Comunidade Benjamin Constant – localizadas no interior de Blumenau, na divisa com Massaranduba. Buscamos aqui compreender como a língua é usada na escola, na comunidade e nos eventos, relacionando-a com processos históricos da imigração polonesa na região sul. Realizamos entrevistas e aplicamos questionários, buscando compreender como nestes momentos de fala funcionam o silêncio, a memória e a própria língua na relação com a imigração. Fundamentamo-nos, para esta reflexão, em conceitos da análise do discurso e da política linguística, procurando reter indícios para planos de ação que podem ser aplicados em uma comunidade linguística para salvar uma língua de menor prestígio. Buscamos justificar a necessidade de estratégias de manutenção para a língua polonesa tendo em vista o momento atual em que várias ações que são realizadas em prol das línguas minoritárias no Brasil. A defesa de uma valorização da língua polonesa nas comunidades pesquisadas fez, então, parte da pesquisa. Para nós, conduzir junto ao poder público, ações para a manutenção dessa língua é compreender que, a partir de políticas públicas em pequenas comunidades linguísticas, poderemos mudar um cenário construído durante a história de um Brasil monolíngue.

Palavras-chave: Análise do discurso. Sociolinguística. Língua. Política Linguística.

RESUMEN

Esta disertación resulta de un estudio acerca de la lengua polaca hablada en dos comunidades – Comunidad Trece de Mayo Alto y Comunidad Benjamín Constant - ubicadas en el interior de Blumenau, SC, que hace límite con Massaranduba, SC. Intentamos aquí comprender como la lengua circula en la escuela, en la comunidad y en los eventos a través de conceptos históricos acerca de la inmigración polaca en la región sur. Para eso hicimos entrevistas y cuestionarios en la escuela, en la comunidad, lo que nos llevó a comprender como el silencio, la memoria y la lengua se constituyen en su relación con la inmigración. Nos fundamentamos en el análisis del discurso y en la política lingüística, procurando retener indicios para planes de acción que puedan ser aplicados en una comunidad lingüística para salvaguardar una lengua de menor prestigio. Buscamos justificar la necesidad de estrategias de manutención para la lengua polaca, llevando en consideración el momento actual en que varias acciones son realizadas en beneficio de las lenguas minoritarias en Brasil. La valoración de la lengua polaca en las comunidades investigadas hace parte de la investigación de esa pesquisa. Por lo tanto, presentar al poder público, acciones para la manutención de esa lengua es comprender que, a través de trabajos de políticas públicas en pequeñas comunidades lingüísticas, podremos cambiar un escenario hecho a lo largo de la historia de un Brasil monolingue.

Palabras-clave: Análisis del discurso. Sociolingüística. Lengua. Política lingüística.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa 1 – Antiga divisão política da Polônia em 49 províncias a partir de 1º de julho de 1975 até 1998.	22
Figura 2 – Mapa 2 – Atual divisão política desde 1999	22
Figura 3 – Quadro da localização das colônias polonesas no Estado de Santa Catarina	25
Figura 4 – Mapa 3 – Colônia Príncipe Dom Pedro, Itajahy	26
Figura 5 – Mapa 4 – Divisão política da Polônia e parte da Europa no ano de 1826.....	30
Figura 6 – Mapa 5 – Bairros da cidade de Blumenau.....	41
Figura 7 – Quadro dos bairros da cidade de Blumenau.....	411
Figura 8 – Foto 1 – Casa típica polonesa – Comunidade Treze de Maio.....	422
Figura 9 – Foto 2 – Escola Municipal Carlos Manske	433
Figura 10 – Foto 3 – Família Kempczinski	555

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A língua falada em casa.....	477
Gráfico 2 – Com quem falamos em polonês?	488
Gráfico 3 – A língua além da escola.....	49
Gráfico 4 – A língua fácil de aprender	50
Gráfico 5 – Ouvindo a língua	50
Gráfico 6 – A beleza da língua	511
Gráfico 7 – Falando na língua com facilidade.....	533
Gráfico 8 – Cantando em polonês	533
Gráfico 9 – História Infantil em Polonês.....	544

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A LÍNGUA POLONESA CHEGA AO BRASIL: O SUJEITO COMO PARTE DE SUA HISTÓRIA	18
3	CONFIGURANDO UM CAMPO DE QUESTÕES: RECORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	31
3.1	A LÍNGUA E A POLÍTICA.....	31
3.2	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LÍNGUA NAS COMUNIDADES PESQUISADAS	36
3.3	COMUNIDADES DE BLUMENAU E MASSARANDUBA: UMA PESQUISA DE CAMPO.....	40
4	A LÍNGUA COMO DISCURSO	46
4.1	A ESCOLA CARLOS MANSKE – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS (SEM INTERVENÇÃO).....	466
4.2	AS ENTREVISTAS, A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES FAMILIARES	555
4.3	MORADORES DA COMUNIDADE BENJAMIN CONSTANT – A LÍNGUA POLONESA QUE SE FALA EM CASA	744
5	COMO ALFABETIZAR FALANTES DE DUAS LÍNGUAS, UMA MINORITÁRIA E OUTRA MAJORITÁRIA – O ASPECTO JURÍDICO	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS	900
	ANEXOS	92
	ANEXO A – IMAGEM DA ÁREA DA COMUNIDADE BENJAMIN CONSTANT – MASSARANDUBA (SC)	93
	ANEXO B – FOTOS DA COMUNIDADE PESQUISADA	94
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	96

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que desenvolvemos analisa a presença da língua polonesa e suas relações históricas com a imigração nos municípios de Blumenau e Massaranduba, no Estado de Santa Catarina. Apresentamos os diferentes modos de uso da língua nos diferentes contextos em que ela se manifesta e circula. Entre os espaços de circulação desta língua, tomamos como foco de análise a presença da língua na escola e sua articulação com a vida na comunidade. O recorte proposto levou-nos a abordar, conforme veremos aspectos da relação entre língua e identidade no processo de imigração no Brasil.

Os fatos históricos que marcam a imigração polonesa estão contemplados como um parâmetro para abordar os processos dessa imigração em outras regiões, como no município de Curitiba, no Estado do Paraná. Através de obras e relatos, conforme o livro de Ulisses Iarochinski, “A Saga dos Polacos” (2000), buscamos compreender a chegada dos imigrantes poloneses ao Brasil.

Nesse quadro, visamos entender em que aspectos a língua mobiliza uma relação identitária do sujeito com a história da imigração no Brasil. Compreendendo que a língua é, sim, uma força unificadora e representante de uma nação, que tem o poder de mudar e transformar uma sociedade, interessa-nos a possibilidade de desenvolver instrumentos que possam ampliar o uso da língua, agregando, por meio de ações planejadas e acordadas com a comunidade, valores aos processos identitários do sujeito em seu modo de vida.

Sabemos que a relação entre língua e identidade é um antigo objeto de reflexão no campo das ciências humanas, principalmente nos estudos sócio-antropológicos. Burke e Porter, por exemplo, dizem que:

A língua pode representar – ou ser levada a representar – uma força unificadora, agregando um povo contra um destino adverso comum; ocasionalmente, a linguagem do patriotismo e o patriotismo da linguagem são os únicos laços de união das massas, que, de outra forma, estariam divididas por interesses de classe, de riqueza ou outros interesses materiais (BURKE; PORTER, 1999, p.16).

E, além disso, sabemos que “os processos identitários são dinâmicos, se modificam no decorrer da história” (HALL, 2002).

Em nossa investigação, esta relação recebe atenção na medida em que, pela perspectiva da Análise do Discurso, que orienta este trabalho, ela comparece na materialidade da língua, ou seja, no imaginário que o sujeito tem sobre sua história, sobre sua língua, sobre

suas condições de vida, que são partes de sua identidade. Desse modo, a identidade é considerada como parte das projeções imaginárias (PÊCHEUX, 1969, p. 82) que constituem a língua e seu funcionamento na sociedade, e pode, portanto, ser observada no funcionamento da língua.

“A Análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo” (ORLANDI, 1999, p. 15-16). A relação da linguagem com a exterioridade é que nos conduzirá, segundo a perspectiva da Análise do Discurso, no trabalho de identificar as regularidades da produção de um discurso e não de outros. Observar essas regularidades, segundo Orlandi (1999), nos ajuda a identificar como a língua funciona na produção de sentidos e como ela se constitui no contexto da imigração.

Nessa direção, podemos observar como se dá a relação língua e memória, entendendo esta como memória histórica. Para Payer (2006), é possível considerar uma Memória da Língua funcionando em relação à Língua Materna. Nas palavras da autora:

[...] Essa memória funciona, conforme notamos, não sob a forma de uma instrução regulamentada-esta é reservada ao português - mas sob outra forma de inscrição na prática da língua, particular. Ela não constitui, de modo hegemônico, uma língua praticada em produções empíricas, mas funciona por meio das significações que se produzem na escuta dessa língua, que, se não deve ser falada, não deixa entretanto de guardar um lugar na constituição do sujeito de linguagem (PAYER, 2006, p. 145-146).

Tomando por base o modo como esses conceitos são definidos por Orlandi (1999) e por Payer (2006), procuramos compreender qual o papel da língua polonesa na história das comunidades pesquisadas e como é seu funcionamento como língua materna. A língua é histórica e faz parte da memória.

Discutir a relação língua e memória torna-se relevante aqui porque os poloneses, no Brasil, assim como outros imigrantes, sofreram um processo de interdição da língua, fazendo com que esses sujeitos perdessem a sua língua materna em prol da língua portuguesa. Essa interdição foi promovida por uma política de nacionalização (OLIVEIRA, 2005, SEIFFERT, 2008).

Além de causar a perda da língua para o sujeito, essa política gerou também um apagamento da presença dela na sociedade brasileira. Pouco se conhece sobre as condições atuais de uso das línguas de imigrantes no Brasil de hoje, ainda menos sobre estudos ou pesquisas sobre elas (MORELLO, 2009). Por isso, fez parte do nosso trabalho pesquisar as condições de uso da língua polonesa e a própria língua polonesa em uso, materializando,

assim, as relações identitárias que queremos observar. Ao longo da dissertação, aprofundamos a reflexão sobre os conceitos de memória e silêncio.

A aplicação de questionários e a realização de entrevistas transcritas tiveram um papel importante na condução da pesquisa, pois as questões levaram-nos a compreender o uso e as atitudes em relação à língua polonesa nas comunidades. Com os dados transcritos, pudemos sistematizar aspectos da relação dos falantes com a língua e com a memória e com o imaginário que têm de si e do outro. Tais dados são essenciais para fundamentar uma proposta de implementação da língua nas comunidades pesquisadas. Além disso, também podem ser utilizados futuramente em projetos de extensão em outras comunidades de línguas minoritárias que tenham situação linguística semelhante.

No primeiro capítulo desta dissertação, relatamos um pouco da história dos primeiros poloneses que chegaram ao Brasil, especialmente os que vieram para a região sul do país, instalando-se nas proximidades da região pesquisada. Para compreender esse processo de imigração, fundamentamo-nos, conforme indicamos, em dados históricos encontrados em obras de autores como Iarochinski (2000) e Goulart (1984), entre outros citados neste trabalho.

No segundo capítulo, buscamos compreender como a língua está inserida no contexto político. Dedicamo-nos então a estudar melhor como a Política Linguística (CALVET, 2007) permite pensar uma proposta de implementação e valorização das línguas minoritárias. Interessamo-nos em compreender como seria possível uma proposta para a língua polonesa. Para tanto, realizamos um mapeamento da localidade pesquisada. Buscamos informações sobre as comunidades junto à prefeitura de Blumenau, procurando compreender como estão divididas politicamente. Em pesquisas de campo, procuramos compreender em que aspectos as comunidades estão ligadas: seus costumes, hábitos e principalmente, a relação que elas têm com a língua polonesa. É importante ressaltar que a pesquisa de campo não serviu para informar dados estatísticos populacionais, mas para fundamentar a pesquisa.

A leitura sobre a política linguística, em autores como Calvet (2007), Burke (2003), Bagno (2006) e Oliveira (2005), orientou-nos nesta parte da investigação. Por outro lado, será por meio da Análise do Discurso (1999) e investigando as atitudes bilíngues (APPEL, 1996) que discutiremos aspectos da relação dos falantes com a língua. Organizamos desse modo, uma metodologia flexível para abordar esse quadro, propondo instrumentos sujeitos a releituras e modificações, para o caso de serem futuramente utilizados em outras pesquisas.

No terceiro capítulo, trazemos considerações sobre o discurso relacionado à língua, sobretudo aos aspectos culturais e históricos interligados à memória da língua. Também buscamos apresentar, neste mesmo capítulo, a transcrição das gravações feitas nas comunidades. Essas gravações foram analisadas para que pudéssemos identificar o discurso sobre a língua polonesa que circula nas comunidades, suas relações e diferenças.

No quarto capítulo, delineamos os pontos estruturantes de proposta pedagógica que pensamos em levar para a comunidade. Nessa proposta, ainda fundamentada em Calvet (2007) e Oliveira (2005, 2009), indicamos alguns aspectos necessários para uma Planificação Linguística (2007), tendo por objetivo justificar a importância de iniciar uma política de constituição de um corpus (CALVET, 2007) da língua polonesa na comunidade.

2 A LÍNGUA POLONESA CHEGA AO BRASIL: O SUJEITO COMO PARTE DE SUA HISTÓRIA

“Meu coração polaco voltou
 Coração que meu avô
 Trouxe de longe para mim
 Um coração esmagado
 Um coração pisoteado
 Um coração de poeta.”

Paulo Leminski (s/d)

A história do Brasil, como a de outros países latinoamericanos, é, em grande medida, constituída por colonizadores e por imigrantes de grandes grupos europeus que chegaram aqui em busca de terras para se estabelecerem. Entre estes estão os poloneses.

Muitos são os relatos que nos deixam com dúvidas sobre a vinda dos primeiros poloneses ao Brasil. Alguns autores indicam uma grande leva de poloneses, em torno de 120 famílias, vindas da Prússia Oriental e da Silésia para o Espírito Santo, no ano de 1847, registrada como o marco inicial da primeira Colônia de poloneses a se instalar no Brasil (IAROCHINSKI 2000). Logo depois, em 1873, vieram para esse mesmo Estado cerca de 60 famílias como cidadãos provenientes da Prússia, da Pomerânia e da Silésia (da região de Wrocław), que se estabeleceram principalmente em Santa Leopoldina e Santa Teresa. Segundo cálculos de Tadeu Graboski sobre o legado polonês, em 1928, no Estado do Espírito Santo, a antiga colonização polonesa contava cerca de duas mil pessoas. Porém, o padre Jan Piton¹ pesquisou durante seis anos, no Brasil e na Polônia, a vinda dos imigrantes poloneses para o sul e, segundo essa pesquisa, os registros afirmam que, no ano de 1629, teria chegado ao nordeste brasileiro, juntamente com a invasão holandesa, um polonês chamado Krzysztof Arszewski.

Segundo Iarochinski (2000), Piton teria afirmado que todos os anos chegavam poloneses ao Brasil, mas que somente séculos mais tarde, em 1826, registrar-se-ia a chegada

¹ A citação do padre Jan Piton encontra-se na obra de Iarochinski (2000), mas não apresenta ano nem registro porque a pesquisa da Obra “Saga dos Polacos” foi feita através de relatos orais e em arquivos das dioceses polonesas da cidade de Curitiba PR.

do capitão do exército Edward Gaspar Stepnowski, ao que tudo indica, o primeiro polaco² a se estabelecer no Paraná, na cidade de Castro, em 1858.

Como podemos constatar nas considerações precedentes, a partir do século XIX começa uma política de atração dos imigrantes para o Brasil. Naquela mesma época, a situação dos camponeses na Polônia não era muito boa: havia muitos conflitos por falta de terras naquele país (MARTINS, 2008). Como a terra representava o sustento e a oportunidade de prosperar, a América tornou-se um sonho de esperança e renovação.

Em busca de trabalho e melhores condições de vida, como todos os imigrantes que saíram de seu país, os poloneses embarcaram para o Brasil. Ao chegar aqui as dificuldades começaram a surgir. Conforme Martins (2008), que retomaremos mais adiante, as negociações feitas entre os dois países para atrair os imigrantes ao Brasil fazia com que os poloneses tivessem ainda mais vontade de deixar sua terra natal. Ao sair da Polônia, as expectativas dos imigrantes em relação ao Brasil eram extremamente positivas; no entanto, ao chegarem, enfrentaram desavenças e muitos conflitos, gerados principalmente pela falta de uma política com regras claras que os orientasse a se estabelecerem no país.

É de consenso entre os autores (Martins, Goulart e Iarochinski) que os poloneses vieram para o Brasil em busca de terras onde pudessem se estabelecer e constituir famílias.

Alguns pesquisadores paranaenses discordam sobre o nascimento do primeiro polono/brasileiro (polonês nascido no Brasil). Iarochinski (2000) afirma que não existem registros de nascimento de polacos na cidade de Brusque e que os nascimentos só ocorreram mais tarde, na Província do Paraná, no ano de 1871, para onde foram encaminhadas as famílias vindas de Santa Catarina.

No entanto, a pesquisadora Goulart (1984) afirma que, em 12 de novembro de 1869, nasceu, na Colônia Príncipe Dom Pedro, em Brusque (SC), a primeira polaca do Brasil, Isabella Kokot e, no ano seguinte, em 4 de janeiro, a segunda polaca, que morreu quase dois

² Usaremos o termo “polaco”, na dissertação em acordo ao que propõe Iarochinski (2000). Para o autor, o termo representa a nacionalidade deste povo polonês. A tradução literal e correta da língua polaca para o português é: Polska: Polônia, polak: polaco, polaków: do polaco. Também é assim para os demais países de línguas latinas como Portugal, Espanha, Itália, Argentina e México. Todos dizem “polaco”. Somente na França o termo usado é “polonais”. Também há essa diferença na Inglaterra, onde se usa “polish” e na Alemanha, “polnisch”. Iarochinski busca valorizar o termo “polaco”, atribuindo-lhe o sentido de uma história de apagamento e de sofrimento do povo polonês que aqui construiu sua vida. Adotar a designação “polaco” e não polonês significa para nós uma retomada dessa história, posicionando-nos contra o fato de “polaco” soar como pejorativo e ofensivo. Durante as entrevistas, percebemos os falantes do polonês usando o termo “polaco” e não se sentindo ofendidos. Usaremos o termo “polaco” valorizando também a maneira de ser e representar a língua. Para cada falante, o termo “polaco” significa humildade e língua de colono; é manter as tradições de seus familiares. O polonês de “gramática” não é falado por eles, que se designam como “gente simples, da roça”. Portanto, nesta pesquisa, o termo ‘polaco’ perde o sentido de discriminação.

meses depois. Ainda segundo Goulart, o primeiro menino polaco nasceu em 26 de abril de 1871. Na igreja da Colônia Príncipe Dom Pedro, há registro de falecimentos em 1870 e 1871, todos enterrados ali mesmo.

Como todo o imigrante que se estabelecia no Brasil, a possibilidade de manter ligações com seu país de origem garantia ao polaco a continuidade da ligação com seus antepassados, com suas lembranças, tradições e costumes. Para alguns autores como Seyferth (1990), a ligação dos imigrantes com a cultura de seu país de origem é uma das formas de marcar a diferença com os demais grupos étnicos.

Na perspectiva de nossa investigação, podemos dizer que é através do imaginário da construção da língua e dos costumes de seu país que o imigrante garante referência para si mesmo. E para que os costumes pudessem ser preservados, garantindo sua identidade, toda e qualquer manifestação que elevasse o sentido de cultura do país era importante. Podemos observar o que diz Seyfert:

Papel importante também foi desempenhado pelas igrejas: no caso dos italianos, poloneses e teuto-brasileiros católicos, a intensidade da fé é tomada como valor étnico, e o clero, pelo menos até a década de 1930, estimulou essa concepção, que persiste até hoje. [...] A mesma associação existe entre os poloneses, onde nacionalismo se confunde, em parte, com o catolicismo, e a igreja católica teve papel preponderante na manutenção da “polanidade” ou sentimento étnico polonês (SEYFERT, 1990, p. 83).

Como podemos observar, a igreja faz parte desse processo de “manutenção” e também de “implementação” da língua nas comunidades. Era através da fé e da religiosidade dos imigrantes que os costumes e a cultura polonesa seriam preservados.

Portanto, saber qual foi o primeiro polaco que nasceu no Brasil traz à tona os processos de representação da nova identidade do polaco brasileiro. Ao nascer no Brasil, a sua identidade continua sendo firmada através de sua história, de sua origem. No eixo dessa possível continuidade funcionarão as projeções imaginárias sobre o “ser polaco”, as quais podem permanecer nas gerações polacas que estão em terras brasileiras.

Podemos dizer que, as projeções imaginárias surgem nas comunidades de fala, entendidas aqui, como parte do processo de imigração do Brasil. Os exemplos que temos parecidos com a língua polonesa, são a língua alemã, a língua italiana, entre outras que aqui chegaram.

Depois da primeira imigração em 1847, a segunda leva veio em 1857 e instalou-se em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, com 320 famílias procedentes da mesma região do primeiro grupo. O grupo de Brusque, comemorado como o marco inicial da imigração

polaca no Brasil, seria, na verdade, o quarto grupo, e não o primeiro. Esse grupo chegou ao porto de Itajaí, Santa Catarina, em agosto de 1869. Eram 164 polacos provenientes da região da Silésia Meridional Polaca. Segundo consta, eles vinham de Biała Góra, perto de Sialkowice. O comandante Redlich, do navio Victoria, trazia os colonos da Europa Central desde o porto de Bremen, na confederação Alemã, com escalas em Antuérpia, Bélgica e Rio de Janeiro, para serem assentados na Colônia Brusque. Ao todo eram 16 famílias polacas.

Em síntese, a maioria dos poloneses que chegaram ao Brasil era da Alta Silésia, Pomerânia, Galícia, Grande Polônia, Gdansk, Starogard, Opole, Konin, Krosno, Kaliz, Posnan, Mazóvia, Sieradz e Kujawy. No início da nossa pesquisa, durante a visita às comunidades, imaginamos que os descendentes de poloneses que para ali vieram poderiam ser da cidade de Brusque, antiga Colônia Príncipe Dom Pedro. Porém, diante dos relatos, dados e transcrições para esta dissertação, percebemos que, pelo sobrenome e localização das comunidades, tais imigrantes devem ter vindo da região norte de Santa Catarina, na Foz do Rio Itapocu. Não nos foi possível, no entanto, confirmar esta suposição.

Como quer que consideremos esse processo migratório, o que queremos ressaltar é que as polêmicas sobre a primeira colônia e sobre o primeiro polaco nascido no Brasil são parte da construção de uma saga com a qual o falante polonês (polaco) identifica-se, sendo importante, portanto, para a construção dos processos identitários.

A seguir apresentamos os mapas da antiga divisão política da Polônia; essa divisão política é importante para que possamos compreender todos os processos de construção da identidade polonesa que o país sofreu. Cada mudança política gera uma justificativa da imigração para o Brasil.

Nos relatos já descritos nesta dissertação, observamos que há poloneses desde o século XVI no Brasil, ou seja, a imigração acontecia quando os países passam por crises políticas e estruturais.

Nas divisões apresentadas, confirmamos através dos mapas os lugares de origem dos poloneses que para cá vieram e se constituíram.

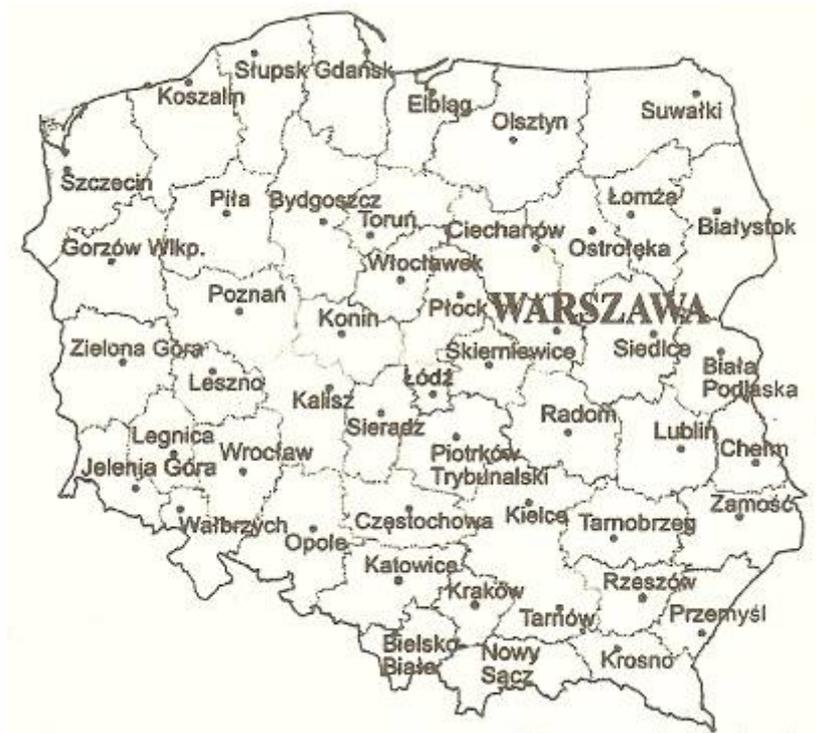


Figura 1 – Mapa 1 – Antiga divisão política da Polônia em 49 províncias a partir de 1º de julho de 1975 até 1998.

Fonte: IAROCHINSKI, 2000, p. 39



Figura 2 – Mapa 2 – Atual divisão política desde 1999

Fonte: IAROCHINSKI, 2000, p. 39

Em síntese, as narrativas que trouxemos indicam aspectos que, na história desses imigrantes, constituíram seu modo de estar no país, de se representarem como sujeitos nas novas condições de vida. Ao trazermos esses dados, queremos indicar o fato de que a língua faz parte deste processo histórico.

O Brasil representava um país de esperança, trabalho e lugar para morar com tranquilidade. De acordo com Kawka (*apud* MARTINS, 2008, p.18), a sede de liberdade era o fator que impulsionava o polonês a deixar sua pátria. “Na mente do imigrante polonês a noção de liberdade não se restringe à preservação de sua nacionalidade, da sua língua e cultura, mas confunde-se com o desejo de ser proprietário ou de ampliar suas terras”.

As maiorias dos imigrantes poloneses que aqui chegaram, como já citado nesta dissertação, estabeleceram-se entre norte e sul do país. Porém, como estavam em terras novas, hábitos novos e outros costumes, muitos começaram a deixar de lado as suas origens, inclusive a língua. Além disso, submetidos às políticas de proibição das línguas de imigrantes pelo Estado Brasileiro, na década de 30, abandonar a sua língua era necessário para não sofrer represália por não falar o português.

O sujeito está preso a sua história: a liberdade para dizer o que quer e como quer remete ao que se constitui do sujeito através da memória, da história. Para a Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (1999), o sujeito é livre e, ao mesmo tempo, submisso. Ele necessita remeter-se à memória que já está constituída em relação à língua para saber posicionar-se diante dos sentidos que circulam na sociedade. Esse processo marca o que se chama de assujeitamento:

Podemos iniciar dizendo que se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos. (ORLANDI, 2007 p.89).

É a partir desse assujeitamento que o sujeito aparece livre e responsável, e o discurso torna-se um instrumento do pensamento e um reflexo da realidade. Observamos que assim são marcados os relatos dos poloneses que aqui chegaram.

O jornalista polaco Adolf Dygasinski, do Jornal Kurir Warszawski,³ que acompanhou, como correspondente, um grupo de polacos da Galícia até Santa Catarina, menciona em suas reportagens:

Dão-lhes liberdade de escolher o Estado em que desejam estabelecer-se, mas quando chegam ao local, encontram desengano; a terra ou não está demarcada ou simplesmente não é recomendável para a agricultura; são retidos pois, por um, ou mais meses, para depois serem enviados a outro lugar, onde tudo se repete (Apud IARochinski, 2000, p.71).

Para Orlandi (2006), é pela relação do lugar do sujeito na história que podemos entender o que relata o jornalista polaco sobre os poloneses que aqui chegaram.

Outro relato do mesmo jornalista esclarece-nos, ainda, outros aspectos dessa determinação do sujeito:

Verifiquei a lista de pagamentos de novembro de 1890 e constatei que alguns polacos ganhavam cerca de 40 mil réis. Mas como os imigrantes não entendiam a língua do país, os funcionários do governo aproveitavam-se para roubá-los. As mulheres não eram aceitas e os rapazes somente após 12 anos. Enquanto trabalhava nas estradas, o imigrante vivia de crédito que lhe era concedido no armazém, geralmente particular, do qual retirava tudo o que necessitava. Com tal sistema, a dívida sempre crescia e frequentemente tornava-se maior que seu ganho. O fornecedor “não possuía concorrente e explorava sem consideração os imigrantes” (IARochinski, 2000, p.71).

Além dos jornalistas, viajantes como o cientista social Antônio Hempel, membro da expedição do Dr. Siemieradzki, visitou polacos no Norte de Santa Catarina, em outubro de 1891. Dele é o relato trazido por Iarochinski:

Em São Bento, os imigrantes procedem da Galícia, Prússia e Poznan, são 300 propriedades e 2000 almas. Na região de Blumenau encontramos muitos polacos, eles estão nas colônias de Massaranduba (800 famílias), Rios Adda (400 famílias), São Pedrinho (60 famílias), Rio Cedro (50 famílias), Setor Benedito (300 famílias). São 6000 almas vivendo em terrenos de 25 ha (IARochinski, 2000, p.71).

A partir do ano de 1871, quando os imigrantes poloneses saíram da Colônia Príncipe Dom Pedro Itajahy, todos os anos chegavam ao Porto de Santa Catarina mais grupos de imigrantes polacos que foram espalhando-se por várias regiões do Estado de Santa Catarina e Paraná. Ficavam incomunicáveis por décadas, isolados uns dos outros. Podemos

³ Relatos, segundo Iarochinski (2000), de arquivos bibliográficos encontrados nos acervos da Igreja Católica. A obra não apresenta datas específicas nem dados dos pesquisadores. Segundo Iarochinski, eram jornalistas que acompanhavam a imigração polonesa no Estado do Paraná nos anos de 1873 a 1875.

observar as datas e os lugares, segundo Iarochinski (2000), em que os imigrantes poloneses começaram a se estabelecer na região.

O quadro da Figura 3 mostra os locais e as respectivas datas de constituição de colônias polonesas no Estado de Santa Catarina.

Região	Municípios	Ano
Vale do Itajaí-Mirim	- Brusque, Guabiruba; - Blumenau, Indaial, Rio dos Cedros, Benedito Novo	- 1875, 1888, 1890, 1896; - 1877, 1890 e 1900
Região Norte	- São Bento do Sul, Rio Negrinho, Campo Alegre - Papanduva; - Itaiópolis; - Mafra, Três Canoinhas, Major Vieira, Monte Castelo	- 1873, 1875, 1878; - 1880 - 1889 - 1891
Alto do Rio Tijucas	- Nova Trento, Major Gercino	- 1891
Foz do Rio Itapocu	- Corupá, Massaranduba, Guaramirim	- 1890
Região Sul	- Cocal do Sul, Jacinto Machado, Criciúma, Orleans, Grão-Pará	- 1882, 1885, 1887, 1890, 1891, 1892, 1893, 1896
Vale do Rio do Peixe	- Porto União, Irenópolis, Rio das Antas, Ipoméia, Caçador	- 1911, 1926
Vale do Rio Uruguai	- Ita	- 1929
Alto do Vale do Rio Itajaí	- Rio do Oeste; - Presidente Getúlio	- 1937 - 1939
Meio Oeste	- Faxinal dos Guedes, Nova Erechim	- 1938
Extremo Oeste Catarinense	- Descanso	- 1940
Vale do Rio Itajaí	- Pouso Redondo	- 1948

Figura 3 – Quadro da localização das colônias polonesas no Estado de Santa Catarina

Fonte: IARochinski, 2000, p. 72.

Elaboração: MACIEL, Myrna M., 2010.

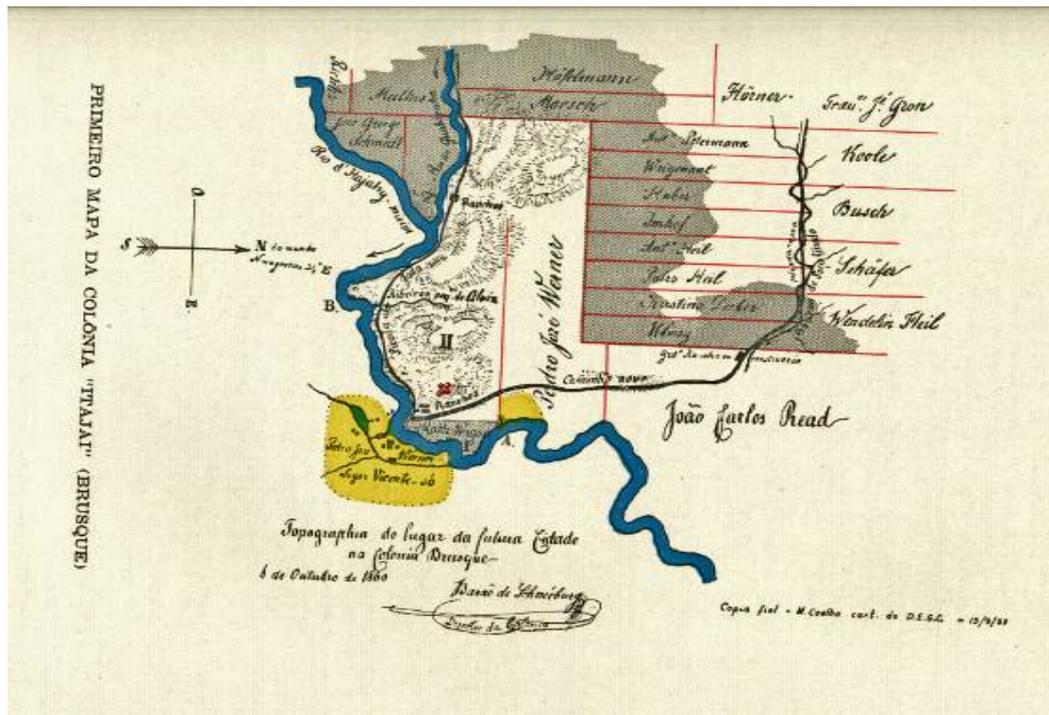


Figura 4 – Mapa 3 – Colônia Príncipe Dom Pedro, Itajahy

Primeiro Mapa da Colônia Itajahy (Brusque)
Topografia do lugar da futura cidade na Colônia Brusque
6 de outubro de 1860
Assinatura: Barão de Schneeburg
(Acervo da Sociedade Amigos de Brusque. Brusque, SC)
<i>Detalhamento do mapa:</i>
Linha azul mais larga: rio Itajaí-Mirim.
Linha azul mais estreita: rio da Guabiruba.
Linha preta, paralela aos rios Itajaí-Mirim e da Guabiruba: Picada Jada (rua das Carreiras ¹).
Linha preta, à direita: Caminho novo.
Linha preta, à direita da letra "B": Ribeirão Pequeno de Alvim.
Linha preta, no final do "Caminho novo": Ribeirão do Poço Fundo (Peterstrasse) ² .
Cruz vermelha, próximo ao Lugar Vicente Só: ranchos que abrigavam os imigrantes quando da sua chegada.
Ponto preto, no "Caminho novo", próximo às terras de Michael Kling: grande rancho em construção.
<i>Faixa amarela maior:</i> Lugar Vicente Só, propriedade de Peter Josef Werner; logo acima, na outra margem do rio: terras de Mathias Wagner

Fonte: http://www.familiaimhof.com.br/primeiro_mapa_de_brusque.htm

A imigração para o Paraná, no ano de 1937, formou uma das maiores colônias de imigrantes poloneses. Constituiu-se através de glebas⁴, que foram divididas em lotes de 15 alqueires cada uma. A aquisição de cada gleba fazia-se mediante o pagamento de prestações, em até quatro anos, com juros de 8% ao ano. Foi assim que se estabeleceram, no Norte do Paraná, povoadores paulistas, mineiros, nordestinos e também imigrantes estrangeiros, como os poloneses (MARTINS, 2008). Os poloneses escolheram a região da cidade de Arapongas, pertencente ao município de Londrina, e ali se estabeleceram no ano de 1937. Foi uma colônia organizada para receber uma das últimas levas de imigrantes eslavos no sul do país. Eles eram poloneses e ucranianos e formaram a Colônia Gleba Orle.

Com a política imigratória, o Brasil estava disposto a trazer mão-de-obra, especialmente para as plantações de café em São Paulo. As propagandas brasileiras nos países europeus apresentavam histórias cativantes sobre o Paraná e da Região Sul, lendas religiosas contadas com o intuito de influenciá-los, pois sabiam que eram pessoas extremamente católicas. Uma das histórias, segundo Wachowicz (apud MARTINS, 2008), dava conta de que no Paraná corria leite e mel; então, a Virgem Maria, protetora dos poloneses, teria dispersado o nevoeiro que cobria o Estado e predestinou o Paraná para os seus protegidos.

Podemos perceber que o sentimento “nacionalista”⁵ era muito forte entre os poloneses. Essas manifestações são explicáveis pelo fato de a Polônia ter sido dominada pelos alemães, como vimos nos mapas ilustrativos sobre a dominação das terras polonesas. Uma das maneiras de defender a pátria mãe era preservar o idioma na terra para onde estavam migrando. Um fato importante, especificamente nessa colônia polonesa, é o respeito pela religião e pela língua, produzindo, assim, um vínculo significativo entre fé e patriotismo. Por isso, na edificação das colônias, houve a preocupação com a construção da Igreja e da Escola; todas tinham professor de polonês e padre, também polonês.

A atuação das escolas, das igrejas, da imprensa, das associações até o início da década de 1940, está vinculada à preservação dos grupos étnicos. As identidades étnicas foram formalizadas com base em critérios positivos de pertencimento a uma nacionalidade. A “Língua Materna”, a “cultura origem”, mesmo modificadas pelo

⁴ Gleba – Um terreno próprio para cultura. As glebas na cidade de Arapongas foram denominadas pela comunidade como Gleba Orle, local onde hoje está localizada uma das últimas colônias de imigrantes poloneses vindas para a região Sul do Brasil. Esse nome foi sugerido, segundo MARTINS (2008), “... porque se relacionava com a palavra em polonês “orzyl” (águia). “Orle” significa propriamente “ filhote de águia” ou “ águia que nasce”.

⁵ A palavra “nacionalista”, segundo MARTINS (2008), está relacionada com o sentimento de nação. Quando os imigrantes poloneses saíam de seu país, deixavam seus parentes e amigos, e o único vínculo com seu passado e sua história eram as manifestações através da língua materna, religião, danças, cantigas e comidas polonesas. Tais aspectos faziam com que os poloneses no Brasil não se sentissem tão longe da sua terra natal.

contato, a nacionalidade concebida pelo direito de sangue, a filiação as instituições comunitárias e, em alguns casos, a “fê”, são símbolos de identificação manipulados para assinalar as diferenças entre imigrantes e seus descendentes, e a população brasileira (SEYFERT, 1990, p. 86).

No entanto, na Colônia (Gleba Orle), os imigrantes faziam questão de que os filhos aprendessem o português. Isso acontecia, em primeiro lugar, porque, na Polônia o analfabetismo era grande e o país ainda sofria com a destruição causada pela II Guerra Mundial; em segundo lugar, porque o Brasil passava pela política de Nacionalização na Era Vargas. No ano de 1937, as escolas foram proibidas de ministrar disciplinas em línguas estrangeiras, (OLIVEIRA, 2005).

Ao nos referirmos às comunidades pesquisadas, esses sentidos aparecem nas histórias contadas sobre a terra natal, a língua e sua cultura, fazendo uma conectividade com o passado e suas imagens.

No Rio Grande do Sul, a colonização polonesa também apresenta números significativos e iniciou-se por volta de 1890. Porém, Garcez (1997) ressalta que para alguns historiadores, anteriormente à chegada dos italianos ao Rio Grande do Sul, havia notícias de um pequeno grupo de poloneses na Linha Azevedo Castro, na Colônia Conde D’Eu. No entanto, os registros históricos não falam de poloneses e sim de prussianos; na verdade, eram poloneses oriundos da parte ocupada pela Prússia. O que se relata é que no final da década de 1870 inicia-se a imigração polonesa no Rio Grande do Sul⁶. Registra-se uma leva de imigrantes que chegou no ano de 1875 e dividiu-se entre os estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

Diante das condições em que os imigrantes poloneses se encontravam, podemos perguntar-nos então, que vínculos eles constituíram para permanecer como grupo no país. Nas entrevistas, como veremos, identificaremos pontos de filiação com a história. Nesse sentido vale lembrar que, conforme Hall (2002), os processos identitários são dinâmicos.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2002, p.13).

⁶ No livro *Imigração Polonesa do Rio Grande do Sul, Erechim nos anos de 1900 a 1950* (GARCEZ, 1997), a autora apresenta relatos orais dos moradores dos municípios de Garibaldi e Carlos Barbosa, feitos durante sua pesquisa sobre a Imigração Polonesa, nos anos de 1900 a 1950, na cidade de Erechim, RS.

Concordamos com o autor e identificamos na história dos imigrantes poloneses uma luta constante pela sobrevivência. A partir da saída de seu país, a vontade de construir uma nova vida faz com que o imigrante se adapte às mudanças necessárias, estabelecendo uma nova identidade, porém mantendo suas raízes, parte de sua história.

Tudo o que registramos até o momento mostra que os relatos sobre a história dos poloneses no Brasil constitui a própria história desses imigrantes. Tudo o que o sujeito diz está subentendido como parte da sua história, é parte de sua memória. Portanto, a língua também é constituída, fortalecida ou fragilizada em face dessa história.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, não é possível procurar o sentido verdadeiro das palavras, mas sim o sentido na sua materialidade. Na interpretação dos sentidos pode materializar-se uma nova identificação para o sujeito. Essa nova identificação manifesta-se no discurso, que faz com que o sujeito ocupe diferentes posições face ao que ele diz em determinado momento para um determinado objetivo.

Através da Análise do Discurso, podemos explicitar sentidos que estruturam a relação do sujeito com a memória a partir do que ele diz e não diz. Consideramos que a interpretação e a descrição estão relacionadas entre si. Conduzimos, assim, nossa análise na tensão específica entre interpretar e descrever uma situação que, inclusive, afeta a proposição de nossos instrumentos de pesquisa nas comunidades de Massaranduba e Blumenau, conforme explicaremos adiante.

Na figura 5 podemos observar a antiga divisão política dos países próximos da Polônia. Eles eram divididos em reinos e a Polônia já estava sendo disputada pelos vizinhos, como a antiga Bielorrússia e a Ucrânia. É importante compreendermos e visualizarmos a disputa de poder dos espaços poloneses, para que possamos compreender como a imigração polonesa chegou ao Brasil. Toda essa luta por terras fez com que os poloneses começassem a procurar um novo lugar para viver.



Figura 5 – Mapa 4 – Divisão política da Polônia e parte da Europa no ano de 1826

FONTE: <http://gillesenlituanie.hautetfort.com/archive/2009/09/11/alexandre-lukashenka-a-vilnius-le-16-septembre.html> <http://gillesenlituanie.hautetfort.com/archive/2009/09/11/alexandre-lukashenka->

3 CONFIGURANDO UM CAMPO DE QUESTÕES: RECORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

3.1 A LÍNGUA E A POLÍTICA

Uma primeira discussão teórica diz respeito à própria noção de língua e de comunidade linguística. Para avançarmos em nossa reflexão, procuraremos definir em que sentido elas serão usadas ao longo de nosso texto.

Na tradição dos estudos da linguagem, a sociolinguística, de modo especial, pesquisa a diversidade linguística. Na Introdução à Linguística (2004), Mussalim aborda a relação entre língua, cultura e sociedade mostrando que é através dessa relação que vários autores como Bright, Labov, Hymes, Gumperz, Haugen, Fisher e Rona buscam compreender o que caracteriza uma comunidade de fala. Eles definem alguns aspectos da língua através de aspectos sociais como identidade, contexto social, idade, sexo, entre outros. Consideram que estes últimos determinam a ocorrência de variedades linguísticas em uma comunidade de fala. Ou seja, definem as variedades linguísticas existentes em uma sociedade a partir do contexto social em que o indivíduo está inserido. Porém, não cabe aqui aprofundar tais conceitos da sociolinguística nem defini-los. O que nos interessa é justamente que a sociolinguística não define: a comunidade de fala no sentido político. É isso que nos interessa.

Compreendemos a importância de se identificar as variedades em uma comunidade de fala, e precisamos identificá-las se quisermos, por exemplo, discutir seus processos de normalização. Porém, para os objetivos desta dissertação, não nos interessa identificar essas variedades e sim entender a comunidade de fala como parte de um discurso e de um processo histórico. Uma comunidade linguística, como a polaca, aqui pesquisada, é valorizada ou silenciada, inscrevendo-se numa história de conflitos e lutas dos falantes por seus direitos. A compreensão da comunidade de fala, no sentido político implica entender que existe um direcionamento para a língua falada numa comunidade: como a língua é vista, como ela é valorizada, se existem ações para assegurar o direito a essa língua, se ela está protegida contra a discriminação.

Conforme mostramos, os imigrantes poloneses, ao se estabelecerem no Brasil, formam parte desta nova nação. No entanto, aqui, sua língua foi discriminada como outras línguas de imigrantes. Esse contexto histórico tem sido objeto de estudo de muitos linguistas. Um desses estudos é o de Oliveira (2006), na introdução da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cujo texto aborda as leis que atuam e estão em vigor desde 1996. Essas leis servem para assegurar o direito de fala nas comunidades linguísticas existentes no Brasil.

Para que as leis sejam cumpridas e conhecidas, no dia 08 junho de 1996 em Barcelona, em uma Assembleia da Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, juntamente com a UNESCO, formalizou-se um grupo de gestores que responsabilizaram-se em organizar um comitê para o cumprimento dessas leis. O objetivo principal é a divulgação dos direitos linguísticos e o conhecimento delas pela maioria dos falantes nas comunidades linguísticas.

Um dos órgãos responsáveis para a divulgação e orientação sobre os direitos linguísticos, é a própria UNESCO, mas, no entanto, não tem poder de tomar decisões em relação a outros países que ainda não reconhecem essas leis. Portanto fazer com que elas sejam cumpridas não é uma tarefa fácil, necessita da colaboração e do empenho de especialistas que tenham acesso ao poder público e possam colocar em prática todos os direitos que foram estabelecidos por lei, inclusive divulgando-as.

Oliveira (2003) contempla o artigo de Hamel sobre “Direitos Linguísticos como direitos Humanos: debates e perspectivas”, onde são explicitadas as ações para que os direitos das comunidades minoritárias possam falar em sua língua. Essas ações devem ser garantidas pelo poder público, ou seja, pelo Estado e governo.

[...] em sua grande maioria os Estados nacionais se opõem a reconhecer o caráter de povo ou nação a suas minorias étnicas originárias e a conceder-lhes direitos *coletivos*, já que, segundo a opinião dominante, um reconhecimento deste tipo colocaria em risco o caráter unitário da lei e o modelo de Estado-nação homogêneo, pois poderia inclusive criar conflitos e guerras étnicas e debilitar a soberania nacional (OLIVEIRA *apud* HAMEL, 2006, p. 61).

Portanto, as ações que demandam de políticas públicas, necessitam de ações em conjunto para que possam ser fortalecidas e colocadas em práticas. De acordo com:

O artigo I (título preliminar) diz:

1. Esta declaração entende por *comunidade linguística* toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto-identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre seus membros. A denominação língua própria de um território faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (OLIVEIRA, 2006, p. 23-24).

Podemos afirmar que as comunidades pesquisadas são comunidades linguísticas justamente nesse sentido, uma vez que desenvolvemos análises de situações que permitem focalizar como os falantes se identificam com a língua e desse modo tem os seus direitos assegurados. No entanto, no Brasil, não há um plano de ação efetivo para apoiar estas e outras comunidades consideradas minoritárias em relação à língua que falam. É nessa perspectiva que a pesquisa de campo tem papel importante nesta dissertação: ela recolhe dados que podem trazer resultados e fundamentos para uma proposta de valorização da língua polonesa na comunidade.

Ainda no artigo 7 (título primeiro) consta:

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções.
2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criativa (OLIVEIRA, 2003, p.28).

De acordo com o artigo 7, percebemos o quanto é importante, numa comunidade de imigrantes, o fortalecimento da identidade cultural.

Seyferth (1990) diz que a identidade étnica baseia-se na importância dos próprios grupos. “As identidades são reafirmadas usando valores que muitas vezes se resumem apenas a símbolos tomados de uma suposta cultura de origem”. Com essas considerações, queremos dizer que não podemos somente identificar as variedades da fala em uma comunidade; necessitamos buscar compreender porque essas variedades são importantes para a construção da identidade de uma comunidade de fala entendida como comunidade linguística.

Em nossa perspectiva, uma comunidade linguística inscreve-se, portanto, no campo das políticas linguísticas porque são objeto de múltiplas intervenções que as promovem ou silenciam. O que nelas se mostram como variáveis ou variedades na língua especificam-se a partir desse processo político.

Em termos de metodologia para esta dissertação, torna-se, então necessário explicitar o que compreendemos por Política Linguística e, conseqüentemente, qual o seu papel em relação às línguas de imigrantes e minoritárias no Brasil.

Segundo Oliveira (2005, p. 89), o tema Política Linguística entrou no Brasil somente no final do século XX, e passou a estar presente nos debates, ficando ligado somente à educação “formal”. Porém nem todos os pesquisadores de línguas têm compreendido as

possíveis ações em relação às línguas minoritárias e qual o papel da política linguística nessas ações. Retomando o que diz Calvet (2007, p.11), Oliveira considera que Política Linguística pode ser definida como uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

Nessa perspectiva, será preciso também compreender o que são línguas minoritárias, em que contexto elas se inserem e como elas podem deixar de ser minoritárias, passando a ter maior circulação e ampliado o seu status e valor social.

Ao situar o modo como a Política Linguística toma parte nos trabalhos sobre as línguas no Brasil, Oliveira (2007) diz:

É uma contribuição importante para o que temos chamado de ‘virada político-linguística’: o movimento pelo qual os linguistas (mais que linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais. Deixam de atuar no campo da ‘colonização de saberes’ para atuar no que Boaventura Santos chama de “comunidade de saberes”, e passam do campo universitário ao campo dos conhecimentos pluriversitários, o que prioriza a pesquisa-ação sobre uma visão de pesquisa que tem tratado os falantes das línguas como meros informantes descartáveis, uma vez que o gravador capture o ‘dado’ lingüístico (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Ou seja, a Política Linguística articula a pesquisa com as expectativas dos falantes em ações que priorizam as línguas minoritárias, línguas estas faladas em comunidades menores. A partir do momento em que começam a ser inferiorizados e alvo de preconceito, os falantes tendem a deixar sua língua de lado para adotar exclusivamente a língua oficial. Por isso, as ações da política linguística geralmente são realizadas em comunidades linguísticas em que a língua minoritária é falada pela maioria dos moradores, os quais vêm sofrendo represálias por utilizarem uma língua considerada “inferior”. Isso geralmente acontece em países de contexto monolíngue, como o Brasil, onde muitas línguas perderam seu espaço em prol da língua portuguesa língua oficial do Estado.

Oliveira (2004) apresenta uma definição para a ação de política linguística como um conjunto de análises geopoliticamente articuladas. Podemos dizer que esta dissertação toma essa direção. Assim, em vez do uso de uma teoria específica para conduzir o trabalho de reflexão sobre as línguas de uma maneira uniforme, usaremos teorias que iluminem o objeto de pesquisa nos aspectos que forem relevantes para promover uma língua

Na mesma obra citada anteriormente, Oliveira (2004) propõe então uma distinção entre teoria e ótica numa perspectiva de trabalho para a política linguística:

Uma teoria constitui objetos homogêneos a partir do recorte de mundo que realiza, opera apenas com os objetos que dela decorrem e que a ela retomam. O tipo de resposta que uma teoria pode dar está previsto nos próprios objetos que ela cria: a teoria da Variação e da Mudança de Labov, por exemplo, cria *variáveis e variantes*; logo, sua análise linguística incluirá determinadas situações do mundo, por exemplo, a variação interna da língua, e excluirá outras, por exemplo, as interações plurilíngues, donde a definição da sociolinguística laboviana, sobretudo como uma ‘sociolinguística do monolinguismo’ (OLIVEIRA, 2004, p.175).

Assim, se uma teoria tende a unir o ponto de partida e o de chegada, a ótica permite outras aberturas. Buscando explicitar a perspectiva da ótica, diz o autor:

Uma ótica ao contrário, trabalha com objetos recortados por outros e diversos pontos de vista; uma ótica não reivindica o passo de constituir, ela mesma, com exclusividade, os objetos com os quais trabalha. Tomará objetos constituídos em outros campos de saberes estabilizados ou fora deles, em diversas épocas ou recortes teóricos. Lançará sobre eles um olhar definido. No caso específico da Política Linguística, delineará *o roten Faden* - a ‘linha vermelha’- que os amarra à sua relevância política, isto é, ao conjunto de fazeres dos agentes humanos das sociedades atuais ou passadas, na sua interação múltipla e complexa [...] (OLIVEIRA, 2004, p.175).

Desse modo, os fatos discursivos da comunidade linguística dos poloneses de Massaranduba serão observados em nosso trabalho por essa ótica da Política Linguística. Se focalizamos as relações entre língua e memória e se nos perguntamos sobre as atitudes dos falantes em relação a sua língua, fazemos isso no intuito de identificar as linhas principais para definirmos planos de ação para essa língua minoritária. Os recortes metodológicos serão construídos na medida em que haja indicadores para melhor compreender e promover o uso da língua na comunidade.

Assim, a política linguística é aqui definida como ação que modifica as condições históricas constitutivas da língua e por ela constituídas. Por conta disso, se nas situações discursivas poderemos observar o silenciamento como uma questão presente e marcada na língua, a política linguística interfere nas condições de produção dos sentidos silenciados⁷. Neste quadro em que nos moveremos, deixamos para um estudo posterior a possibilidade de descrever as variadas articulações entre os domínios da política e da língua.

Tendo em vista as considerações feitas, compomos nosso recorte teórico-metodológico a partir de dois eixos: primeiramente, consideramos o trajeto da imigração polonesa no Brasil, narrado pela historiografia que trata desta questão. Essa narrativa, como já

⁷ Retomamos aqui formulações de Morello durante as aulas do mestrado em 2010.

mostramos, guiou-nos para compreendermos como se constituiu a relação dos imigrantes com uma memória histórica, destacando aspectos de suas relações com a língua polonesa no Brasil.

Por outro lado, buscamos compreender como a língua e a política relacionam-se nesta história. Para tanto, organizamos uma pesquisa pautada em instrumentos que nos conduzissem a compreender as condições de uso da língua polonesa naquilo que ele tem de específico, a saber, o fato de ser um contexto bilíngue.

Sobre este eixo determo-nos agora, trazendo para texto os modos de realização da pesquisa e seus desdobramentos para reflexão a que nos propusemos.

3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LÍNGUA NAS COMUNIDADES PESQUISADAS

Iniciamos o trabalho de pesquisa de campo através de visita à Prefeitura Municipal de Blumenau. Entregamos uma cópia do Projeto e conversamos com a então secretária da educação, Patricia Ripp que nos autorizou a fazer visitas à comunidade Treze de Maio. Isso se deu em 2008. Com essa autorização, pudemos fazer entrevistas na escola, participar dos eventos festivos e também conhecer um pouco sobre a comunidade pesquisada. Baseados neste primeiro momento da pesquisa, propusemos entrevistas em profundidade com moradores.

O conjunto de material resultante desse trabalho configura o corpus que tomamos como base para nossas análises. A partir desse corpus, propomos uma discussão das condições de produção de sentido na língua polonesa e sobre esta língua, considerando que tais sentidos mobilizam, como antes dissemos, uma memória histórica a partir da qual os sujeitos se identificam.

A cada casa que chegávamos para conversar sobre a língua, os moradores nos indicavam outra pessoa da família, ou morador da comunidade, que teriam muitas coisas para nos contar. Os lugares que visitamos foram assim direcionados, conduzindo a nossa pesquisa.

Fizemos entrevistas e aplicamos questionários. Estes foram aplicados, na escola, com os alunos de 5 a 12 anos. Com este instrumento procuramos conhecer de que maneira a língua circula na comunidade, o que os alunos conhecem e sabem sobre a língua polonesa.

Porém, preocupamo-nos em formular o questionário de modo a não intervir diretamente nas respostas. Queríamos um parecer “real” da situação bilingue existente na comunidade.

Os questionários trouxeram-nos respostas que nos possibilitaram melhor compreensão do funcionamento da língua na comunidade. Os resultados permitiram-nos fazer um diagnóstico quantitativo e qualitativo sobre quem fala e onde fala que língua, sendo também importantes para pensarmos em um trabalho de planejamento linguístico.

Além dos questionários, outro instrumento valioso em nossa pesquisa foram as entrevistas, analisadas adiante.

Durante o trabalho nas comunidades, preocupamo-nos em salientar o objetivo da pesquisa, mostrando a transparência do nosso trabalho. Os moradores só nos permitiam a entrevista se houvesse interesse e de uma maneira que não causasse constrangimento. Moradores que não quiseram dar entrevistas não foram citados e nem questionados.

São os resultados da pesquisa de campo que apresentaremos a seguir, visando mapear e compreender aquele contexto bilingue.

Os questionários que foram aplicados na escola, sem nossa intervenção, mostram uma realidade: a dificuldade das crianças falarem sobre a língua que aprenderam em casa. Durante as visitas às famílias, percebemos que as crianças usam a língua polonesa como língua materna. No entanto, ao darem suas respostas nos questionários, negaram saber essa língua como língua materna.

Como descendentes de imigrantes poloneses, a relação dos moradores com a língua é determinada pelo processo histórico e ideológico da imigração. Para observar os sentidos dessa relação, nós os remeteremos às suas condições de produção, que englobam aquilo que é dito e que também não é dito pelo sujeito. E esse dizer traz em si uma relação com os dizeres imediatos e aqueles outros constituídos pela história.

No caso da imigração, as condições de produção histórica transportam-nos, conforme vimos, a meados do século XIX, momento de chegada dos primeiros imigrantes poloneses Brasil.

Segundo Orlandi (1999), a relação do sujeito com a história é estruturada pelo interdiscurso, sendo o interdiscurso um discurso dito em outro lugar, em outro momento, mas usado para que possamos fazer a ligação com o que está sendo dito. Assim, ele é parte da memória e constitui-se pela relação com a história. Queremos com isso dizer que há um dizer que não foi dito, porém está constituído, fazendo com que os sujeitos produzam significados para uma situação discursiva, gerando um efeito sobre o que se diz. Os eventos nas

comunidades remetem-nos também para essa memória, e é através dela, segundo Orlandi (1999), o sujeito irá se constituir.

O fato de a Análise do Discurso nos mostrar que a língua está ligada fortemente à constituição política, sócio-histórica e ideológica do sujeito permite-nos aprofundar nosso trabalho. Nessa perspectiva, aquilo que o sujeito sabe sobre sua língua, como ela se constitui e o que já foi dito compõem a materialidade da língua. São por isso parte das condições de produção do dizer. De acordo com Orlandi (1999), as condições de produção:

[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental. [...] Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico (ORLANDI, 1999, p.30).

O que se constitui de memória em relação à língua dos imigrantes faz com que o dito hoje seja relacionado a coisas já ditas, porém, esquecidas em algum momento da história. Esse esquecimento constitui dizeres através do interdiscurso, e faz com que o que o sujeito diz neste momento faça sentido. Assim se dá, de acordo com Orlandi, a relação simbólica com o mundo. Porém, há uma diferença significativa com relação ao interdiscurso e o intertexto:

[...] o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento não é estruturante, como o é para o interdiscurso (ORLANDI, 1999, p.34).

O intertexto mostra a relação do que se diz com outros textos e podemos usá-lo para entender o sentido do que está sendo dito. Já o interdiscurso, que foi afetado em algum momento pelo esquecimento, indica que aquilo que foi dito apaga necessariamente outros dizeres. Analisando do ponto de vista da materialidade discursiva de uma língua, a memória constitui-se no dito relacionado com o que já foi dito interdiscursivamente (o esquecimento), como história que constitui o sujeito.

Nas comunidades da pesquisa, a aplicação de questionários para os alunos da escola e para os moradores nos trouxe respostas para que pudéssemos entender o que o sujeito nem sempre sabe explicitar, o que há por trás do que ele diz. Compusemos, assim, uma análise sobre o que eles dizem, sabendo que o que eles sabem nem sempre é o suficiente para compreendermos os efeitos de sentido ditos. Propondo perguntas e analisando respostas,

podemos analisar e entender o processo histórico que constituiu as comunidades e como a língua faz parte do processo histórico.

Podemos dizer, então, que o que se diz sobre a língua faz parte do que nos dizem autores sobre a imigração polonesa: para Goulart (1985) e Iarochinski (2000), entre outros, a língua é a identidade do imigrante.

Nesse sentido, as atitudes linguísticas (que línguas falam, onde aprenderam, se as usam ou não, que língua acham mais bonita, mais útil etc.) são alguns fatos que tomaremos como indício para compreender o funcionamento da memória da língua polonesa na comunidade Benjamin Constant e na Escola Carlos_Manske.

Para compreender e analisar todo o processo discursivo de uma comunidade, a Análise do Discurso dispõe também do que Orlandi (1999) conceitua como formação discursiva (FD). Esta está inserida nas formações ideológicas dispostas através do processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. É a formação discursiva que permite analisar os sentidos retirados das formações ideológicas construídas. É na compreensão do processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia que o analista estabelece regularidades no funcionamento do discurso.

No entanto, na formação discursiva, os sentidos não se constituem homogeneamente, e sim pela contradição, estruturando-se e desestruturando-se nas suas relações. Isso constitui as metáforas, que marcam a ocorrência de uma expressão e não de outra, de um sentido e não de outro, ou então uma transferência de sentidos.

[...] Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural (ORLANDI 1999, p. 44-45).

Nas comunidades, podemos dizer que usar o termo polaco e não polonês, tem sentido diferente para aqueles que o vêem como pejorativo. O termo polaco, como já dissemos, tem relação com o sentimento de ser “polaco”. A sua identidade também constitui-se a partir desses processos discursivos. Compreender os processos discursivos que estruturam os usos da língua polonesa nas comunidades pesquisadas irá direcionar-nos-á para propor metodologias de manutenção e valorização da língua polonesa nas comunidades estudadas.

Em síntese, tendo em vista o conjunto de considerações precedentes, estaremos tratando a língua como espaço simbólico de constituição de memória e identidades para o polaco e, ao mesmo tempo, como espaço suscetível de intervenção política. Por isso, a

posição por nós tomada nesta dissertação é aquela da ótica da política linguística (OLIVEIRA, 2004), que busca compreender de que maneira as políticas públicas criam uma nova possibilidade de significação para o sujeito de dizer, considerando que esse dizer, enquanto objeto de análise, está determinado pelo que é possível ou não dizer no espaço da memória histórica (Morello, 2010). Podemos, assim, delimitar a posição teórica que tomamos sobre o objeto de análise da pesquisa.

Passemos, então, ao contexto específico de nossa pesquisa.

3.3 COMUNIDADES DE BLUMENAU E MASSARANDUBA: UMA PESQUISA DE CAMPO

As comunidades pesquisadas – Treze de Maio e Benjamin Constant – estão localizadas na região de Blumenau/SC, especificamente na Vila Itoupava norte. Essas duas localidades situam-se em uma região de planícies e planaltos, na zona rural, aproximadamente a uns vinte e cinco quilômetros da Vila Itoupava. A primeira comunidade faz divisa, ao sul, com as Vilas Itoupavas Central Norte e Itoupavazinhas, e ao norte, com a comunidade Benjamin Constant, na divisa com a cidade de Massaranduba. A área territorial é dividida em pequenos sítios, chácaras e loteamentos pequenos. Moram ali entre 45 e 50 famílias.

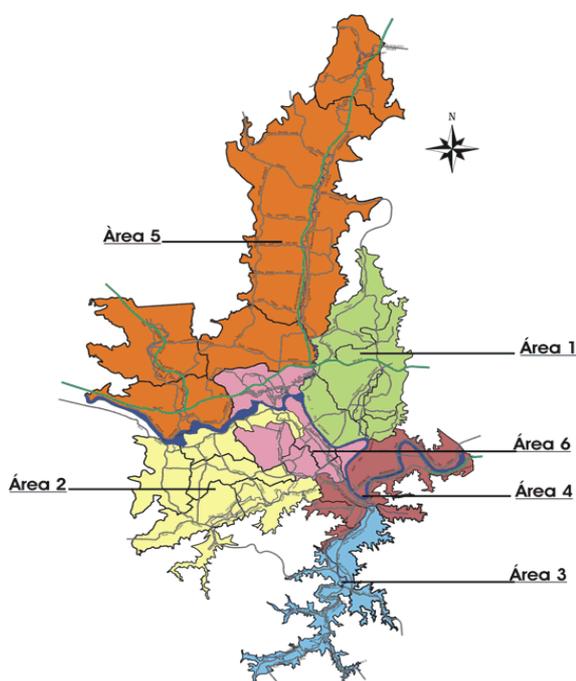


Figura 6 – Mapa 5 – Bairros da cidade de Blumenau (SC)

Fonte: <<www.blumenau.sc.gov.br>>

As seis áreas que contemplam os 35 bairros da cidade são divididas em 24 micro-áreas, como se pode ver no quadro da Figura 7.

<p>Área 1</p> <p>Nova Esperança e Tribess – microárea 01</p> <p>Itoupava Norte – microárea 02</p> <p>Fortaleza Alta e Fidélis – microárea 03</p> <p>Fortaleza – microárea 04</p>	<p>Área 2</p> <p>Velha – microárea 05</p> <p>Velha Central e Velha Grande – microárea 06</p> <p>Água Verde – microárea 07</p> <p>Passo Manso, Salto Weissbach e do Santo – microárea 08</p>
<p>Área 3</p> <p>Valparaíso – microárea 09</p> <p>Garcia – microárea 10</p> <p>da Glória – microárea 11</p> <p>Progresso – microárea 12</p>	<p>Área 4</p> <p>Vorstadt – microárea 13</p> <p>Centro e Ribeirão Fresco – microárea 14</p> <p>Ponta Aguda – microárea 15</p> <p>Vila Formosa, Jardim Blumenau e Bom Retiro – microárea 16</p>
<p>Área 5</p> <p>Badenfurt e Testo Alto – microárea 17</p> <p>Itoupava Central – microárea 18</p> <p>Itoupavazinha – microárea 19</p> <p>Vila Itoupava – microárea 20</p>	<p>Área 6</p> <p>Escola Agrícola – microárea 21</p> <p>Vila Nova – microárea 22</p> <p>Itoupava Seca, Victor Konde e Boa Vista – microárea 23</p> <p>Salto do Norte – microárea 24</p>

Figura 7 – Quadro dos bairros da cidade de Blumenau

Elaboração: MENDES, M., 2010

O ponto central da comunidade Treze de Maio é a igreja, localizada num pequeno morro em frente à Escola Municipal Carlos Manske (escola multiseriada), construída em terreno doado pelo próprio Sr. Carlos Manske, que era de origem alemã. Seus familiares ainda moram em frente à escola.

Os moradores das duas comunidades pesquisadas são de origem polonesa e alguns de origem alemã. Os de origem polonesa são católicos e frequentam a igreja da comunidade; os de origem alemã frequentam a igreja luterana na entrada da comunidade na Vila Itoupava.

As casas mais antigas seguem o modelo da arquitetura germânica, chamada também de enxaimel⁸. Algumas estão conservadas interna e externa, tanto os móveis como as aberturas e coberturas. Outras foram construídas por antigos moradores que vieram da Polônia e preservaram a arquitetura polonesa, são feitas de madeira talhada à mão, sem pintura, preservam a cor natural da madeira, com varanda e mureta também de madeira. Estas possuem um pequeno teto inclinado, ideal para locais com neve, com lambrequim, um rendilhado de madeira, usado para decorar os beirais das casas típicas alemãs e polonesas, e sótão baixo para servir de depósito de alimentos.



Figura 8 – Foto 1 – Casa polonesa típica – Comunidade Treze de Maio

Foto: MENDES, Myrna M.

Nas casas mais antigas moram os descendentes de imigrantes alemães e também os poloneses mais idosos e aposentados. Eles cultivam alguns plantios típicos da zona rural, como verduras e legumes; Além disso, produzem queijo, leite e linguiça e mantêm alguns animais domésticos para o consumo, como patos, marrecos, gansos, galinhas e porcos.

⁸ **Enxaimel**, ou **Fachwerk**: nome originário alemão “Fach”, que significa preenchimento. As casas de enxaimel, na cidade de Blumenau, são atração turística pois são feitas com um madeiramento entrelaçado que era preenchido com tijolo maciço, barro e outros materiais. Antigamente, as casas de enxaimel eram feitas somente com madeira e preenchidas também com barro, tronco dos pés de palmitos e crina de cavalo. As

Das famílias que cresceram e moram na comunidade, os filhos jovens e adolescentes em idade escolar frequentam a escolinha da comunidade até a 4º série e, depois, terminam o Ensino Médio nas escolas da Vila Itoupava. Os jovens trabalham na cidade de Blumenau e também na Vila.

No momento da pesquisa, a escola Carlos Manske tinha 22 alunos matriculados, provenientes de 16 famílias moradoras da comunidade. Dessas crianças, ao lado do português, 21 falam o polonês, destes 3 alunos falam também o alemão e uma aluna fala somente o polonês. Na escola, aprendem somente o português.



Figura 9 – Foto 2 – Escola Municipal Carlos Manske

Foto: MENDES, Myrna M. 2008.

De acordo com as informações da então diretora e professora Velela Siewerdt Funke, não se sabe a data exata da fundação da escola, já que, no período entre guerras mundiais, de 1929 a 1937, os documentos da antiga instituição, denominada Escola Isolada Treze de Maio Alto, foram todos destruídos. Essa é uma das justificativas para a falta de documentação sobre a construção da escola. Assim como aconteceu com outras comunidades de imigrantes, as escolas foram objetos da campanha de nacionalização do ensino.

Segundo Payer (2006), as políticas de integração e de nacionalização eram práticas das campanhas nacionalistas e tinham como primeiro alvo as escolas primárias,

casas construídas com a madeira entrelaçada eram mais fáceis de serem transportadas de um lado para outro.

afirmando que a nacionalização deve começar pela infância, para garantir, no futuro, as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional.

A partir de 1937, com as modificações de ordem ideológica, econômica e jurídica, das quais resulta a forma do poder político de Vargas, a situação se modifica nas regiões de imigração, que passam a ser objeto das campanhas de nacionalização. Com elas se dá a homogeneização/ regulamentação linguística dos imigrantes, através de uma tecnologia cujas minúcias são esclarecedoras dos modos de relação entre língua e nacionalidade naquele momento (PAYER, 2006, p. 92).

Na década de 1930, as crianças, filhas de imigrantes poloneses, falavam o polonês como língua materna. No entanto, ao irem para as escolas, eram alfabetizados em português, a língua oficial do país. Os imigrantes achavam importante aprender a falar o português e, aos poucos, muitos deixavam de falar a sua língua materna. Payer diz que:

[...] o decreto-lei estadual nº 9255, de 13 de abril de 1939, interditou a realização em língua estrangeira não somente do ensino, mas de toda “escrituração de livros, estatutos, regulamentos, inscrições, placas, cartazes, avisos, instrução e quaisquer publicações escolares”, além de realizações de cultos religiosos nas línguas maternas dos colonos, no interior das escolas e fora delas, nas igrejas e mesmo no interior das casas (PAYER, 2006, p.94).

A lei que proibiu as línguas de imigrantes e que colaborou para a destruição das escolas estava no Plano Nacional de Educação, previsto na constituição desde 1934, mas que só começou a vigorar a partir de 1939.

A preocupação com o preconceito e o medo de repressão fizeram com que os falantes poloneses deixassem de falar a sua língua materna para aprender a língua portuguesa.

O estado de Santa Catarina, na gestão do governador e depois interventor Nereu Ramos, montou campos de concentração, chamados eufemisticamente de ‘áreas de confinamento’, para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua, entre outras razões (Dall’ Alba, João Leonir. Colonos e mineiros na grande Orleans. Orleans, edição do autor e do Instituto São José, 1986). Um desses campos funcionou dentro do que é hoje o campus da Universidade Federal de Santa Catarina, mais especificamente a Prefeitura Universitária. A lista com os nome dos prisioneiros confinados nesse campo foi publicada por Perazzo, Cristina Ferreira. *O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo. São Paulo, Arquivo do Estado*, 1999, p. 239-44 (OLIVEIRA, 2005).

Parte da memória material da comunidade citada estava na escola que foi destruída. As manifestações que acontecem, nos dias de hoje, organizam essa memória e constituem sentidos para o sujeito.

Em sua configuração atual, a Comunidade da Vila Itoupavazinha possui uma Avenida chamada de Estrada Geral Arthur Herthel, que faz ramificações para as demais ruas que não foram identificadas por nome na comunidade.

Algumas casas não possuem energia elétrica – às vezes, por opção do próprio morador - nem telefone, o que, aparentemente, não parece ser de grande importância para os moradores. Os que possuem aparelho celular justificam que o usam para se comunicar apenas no ambiente de trabalho e fora da comunidade, pois, na comunidade, devido à distância, não há sinal de transmissão via rádio ou celular.

Nas duas comunidades já citadas acontecem eventos festivos relacionados à etnia polonesa. Uma delas é a festa da padroeira da Polônia, Nossa Senhora Czestochowa, realizada sempre no mês de novembro. A escola organiza e as crianças apresentam músicas e danças típicas, não só na própria escola como também na Vila Itoupava.

A localidade Benjamin Constant pertence ao município de Massaranduba e nela acontece a Festa Polonesa.

Os moradores desta última comunidade receberam no ano de 2006, uma estagiária vinda da Polônia, enviada pela Associação Polonesa de Massaranduba, para ministrar um curso de língua polonesa na própria comunidade para os falantes de polonês. Nas missas, aos domingos, as orações acontecem em polonês, com vistas à manutenção e preservação dos costumes poloneses. Sobre esse assunto, especificamente, um dos moradores entrevistados (conforme demonstraremos mais adiante) enfatizou a necessidade de realizar mais atividades e trabalhos com os jovens da comunidade envolvendo a língua materna e as tradições para que eles tenham interesse em aprender e manter a fluência do polaco, para que cresçam bilíngues, preservando a tradição de seus pais e avós.

Esses fatos, brevemente relatados, mostram a relevância de considerarmos os usos da língua como forma de organização da memória, em que aquilo que é dito e não é dito, muitas vezes silenciado, faz parte da constituição do sujeito polonês imigrante nas condições atuais. Como diz Orlandi (2007), “O silêncio não fala, ele significa.” O silêncio tem uma relação constitutiva com a linguagem, com a significação da fala. O silêncio trabalha em várias manifestações culturais, nas danças, na língua, nas rezas e cantigas, como é o caso das comunidades citadas. Chamamos essas manifestações de memória da língua (Payer, 2006).

4 A LÍNGUA COMO DISCURSO

4.1 A ESCOLA CARLOS MANSKE – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS (SEM INTERVENÇÃO)

Nas comunidades pesquisadas, os questionários foram aplicados primeiramente aos alunos da Escola Carlos Manske. Apresentamo-nos, explicamos os objetivos da pesquisa, distribuímos o questionário e conversamos com os alunos sobre as questões da pesquisa. Na escola Carlos Manske, estudam, como dissemos, 22 crianças. Com idades entre 5 e 12 anos, são alunos do Jardim ao 5º ano do Ensino Fundamental. O questionário foi respondido somente por alunos maiores de 5 anos de idade. Depois dessa conversa informal com os alunos, o questionário foi deixado na escola. A maioria deles já nos conhecia, pois havíamos participado dos eventos natalinos e da festa junina na escola.

Conforme já dissemos, tivemos autorização da Prefeitura Municipal de Blumenau para as visitas à escola e à comunidade. Todos os moradores autorizaram o uso de seus nomes na pesquisa. As perguntas foram elaboradas para que as respostas nos oferecessem uma visão sobre o funcionamento da língua polonesa na comunidade. Ou seja, focalizamos os usos da língua, e como os sujeitos se relacionam com ela no dia a dia na comunidade.

Na análise dos questionários, as respostas levaram-nos à compreensão do que os alunos sabem em relação à língua polonesa. As entrevistas e gravações foram um dispositivo importantíssimo para que compreendêssemos o processo bilíngue existente nas comunidades.

Apresentaremos os dados obtidos da seguinte forma: primeiramente, aqueles extraídos dos questionários com alunos da Escola Carlos Manske; na sequência, gráficos com as respostas de cada pergunta.

Através da análise das respostas podemos indicar os aspectos que parecem mais relevantes para um plano de ação de valorização dessa língua na comunidade Treze de Maio. Nossa intenção, que temos afirmado em vários momentos desta dissertação, é propor uma ação futura de planificação linguística nas duas comunidades, direcionada para um projeto de alfabetização em duas línguas, a polonesa e a portuguesa.

A linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. E, paradoxalmente, existe o desejo de intervir nesses processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e atuar sobre ela (CALVET, 2007, p.86).

Na sequência, as perguntas incidem sobre o que os alunos sabem em relação à outra língua que não a aprendida na escola – no caso, o português.

Numa primeira abordagem, notamos que depois da portuguesa, a língua polonesa aparece como a mais falada na comunidade. Percebemos que há, além da língua polonesa, outras línguas, com menor quantidade de falantes, porém não de menor importância na pesquisa.

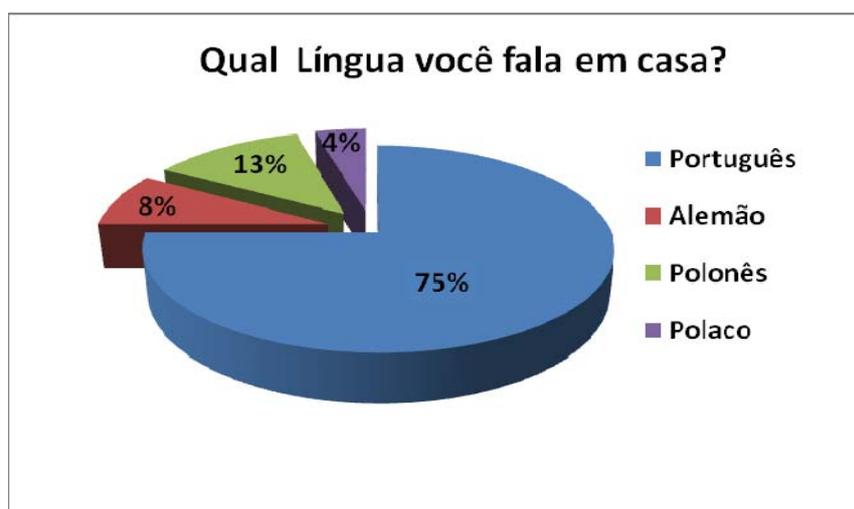


Gráfico 1 – A língua falada em casa

De acordo com o gráfico, as respostas da comunidade pesquisada apresentam uma situação de duas ou mais línguas faladas em casa. Temos 75% das respostas em que a língua mais falada em casa é o português. As línguas de imigrantes aparecem nas respostas de 25% dos entrevistados, ou seja, 13% falam a língua polonesa e 4% responderam que falam o “polaco”, o que perfaz um total de 17% de língua polonesa falada nas casas pesquisadas; finalmente, 8% dos entrevistados responderam que falam o alemão em casa. Lembramos também que o termo “polaco” refere-se à língua falada em casa; para muitos dos entrevistados, “polaco” é a língua caseira, e não a língua “padrão”, o polonês.

Ao observar esses dados em relação às entrevistas, podemos constatar que o polonês ou “polaco” é uma língua falada diariamente nas casas, incluindo o alemão, o que indica um bilinguismo ativo do sujeito nessas línguas. Esses dados permitem-nos também reinterpretar o mapa que segue, mostrando justamente a dinâmica de uma convivência do sujeito com pelo menos três línguas.



Gráfico 2 – Com quem falamos em polonês?

A 1ª questão foi direcionada para identificarmos a língua que é falada em casa. As respostas mostram que tanto a língua portuguesa, língua materna brasileira, quanto as línguas minoritárias são faladas e aprendidas no cotidiano. Totalizaram 83% das respostas dos questionários.

Apenas 9% responderam que aprenderam a falar nessa língua com a mãe. Essa resposta também nos faz refletir sobre as atitudes linguísticas. Mais adiante aprofundaremos essa discussão. As atitudes linguísticas de que falamos são definidas por Appel e Muysken:

El hecho de que las lenguas no son solo instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales y étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para las actitudes que éstas provocan. Aunque quizás debiéramos expresarlo de otra manera: si hay una relación intensa entre lengua y identidad, esta relación debería manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 29 e 30).

Interessa-nos sobretudo mostrar a complexidade do contexto, conforme mostram Appel e Muysken. Como acontece, em casa, o ensino dessa outra língua que não é a língua

portuguesa? É através dessas atitudes linguísticas que Appel e Muysken (1996, p. 30) definem situações bilíngues.

A relação com a mãe, faz com que, automaticamente, as crianças falem em duas ou mais línguas, de acordo com o que elas ouvem.

Não apresentamos aqui o gráfico da pergunta “Que língua você aprendeu na escola?”, pois a resposta de todos os alunos entrevistados foi a mesma: a língua portuguesa. Os alunos já vão para escola sabendo que o ensino da escrita será em português. A escola, por sua vez, ignora que as crianças sabem não só o português, mas também a sua língua materna, o polonês.

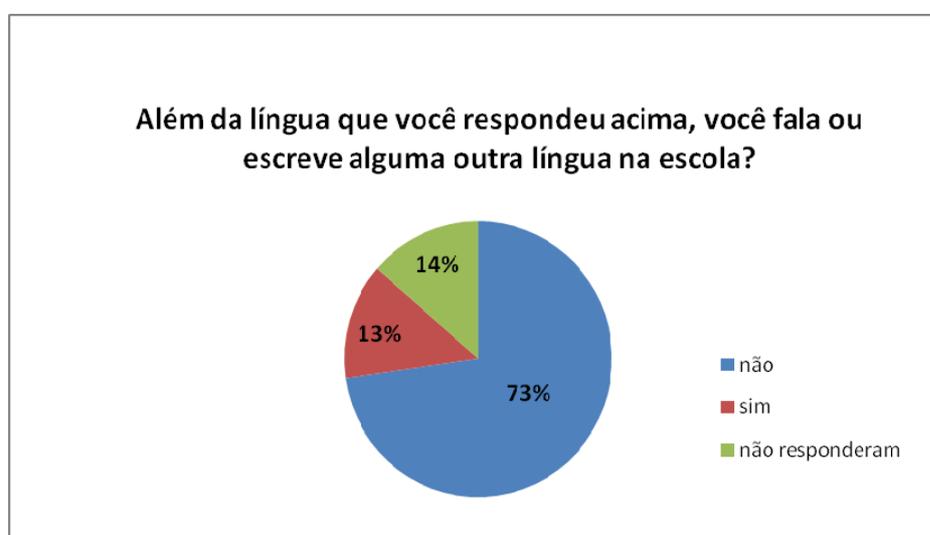


Gráfico 3 – A língua além da escola

No gráfico 3, observamos as respostas à pergunta: Além da língua que você respondeu acima, você fala ou escreve em alguma outra língua na escola?

As respostas apontaram mais uma surpresa: 73% dos entrevistados disseram que não sabem outra língua, 13% responderam que sim, falam outra língua além da língua portuguesa, e 14% não responderam.

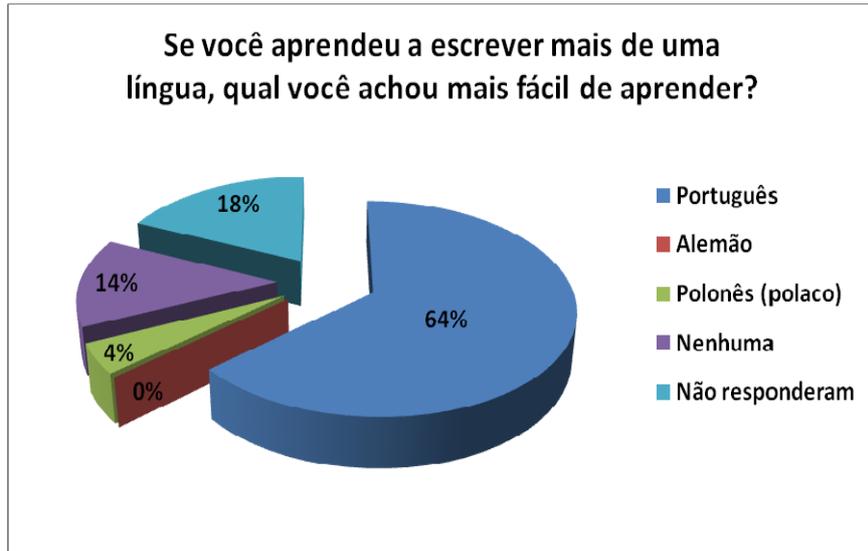


Gráfico 4 – A língua fácil de aprender

Vendo a questão relacionada ao aprendizado da língua, podemos observar que 64% acham o português mais fácil; 14% responderam que nenhuma é mais fácil; 4% responderam que a língua mais fácil de aprender é a polonesa e 18% não responderam. Novamente nos deparamos com a constituição de um país monolíngue. As crianças que responderam as questões compreendem que a língua mais fácil é aquela que falam e aprendem na escola. Percebemos também que os entrevistados ignoram que já sabem a língua, tanto a portuguesa quanto a polonesa.

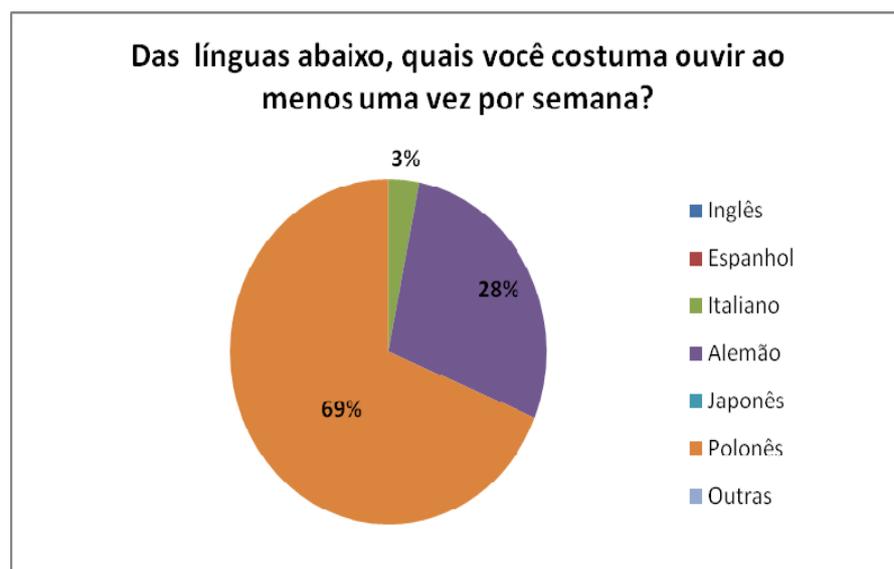


Gráfico 5 – Ouvindo a língua

No gráfico 5, podemos observar que as respostas se contradizem e confirmam o nosso mapeamento: 69% dos entrevistados ouvem pelo menos uma vez por semana o polonês, 28% responderam que ouvem o alemão e 3% o italiano. Ficou evidente também que muitas crianças, netos de poloneses, ouvem esse idioma, conhecem algumas expressões mas não aprenderam a falar. Vemos aqui o efeito do apagamento resultante da interdição política da língua. Esse apagamento significa a repressão, a proibição de se falar nesta língua, parte da história dos imigrantes que aqui chegaram. Na política do silêncio se situa

[...] toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc. Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). (ORLANDI, 2007, p. 29).

Na perspectiva da Análise do Discurso, podemos dizer que há um silenciamento, notado como parte de uma política do silêncio. As crianças fazem parte desse contexto histórico. A língua é parte da memória apagada. Hoje, ela é falada por quase todos em casa, como língua caseira, materna⁹ e sem valor.

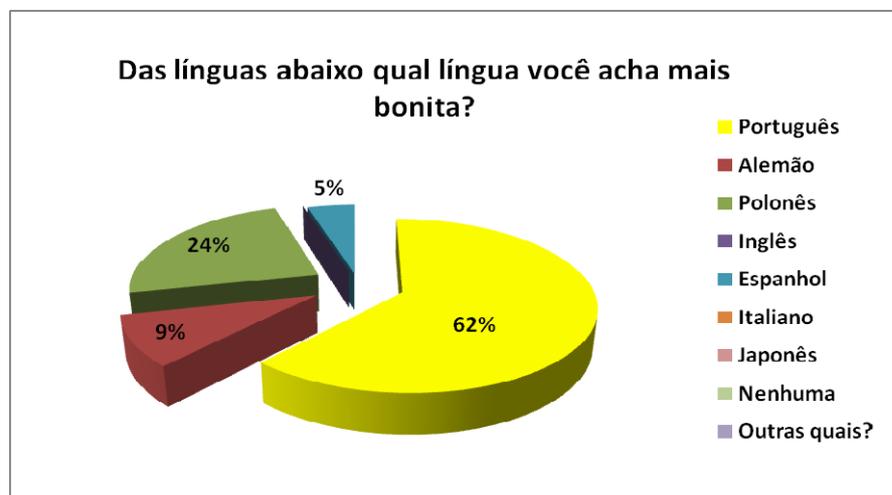


Gráfico 6 – A beleza da língua

⁹ Lembramos que o significado de língua materna, tem o sentido da língua que aprende em casa, seja ela a língua portuguesa ou língua polonesa, como qualquer outra língua que aprendem a falar em casa durante a construção da linguagem,

Com a questão acima, procuramos observar o que a criança entrevistada pensa em relação à língua. A questão é direcionada para nos levar a compreender que valor a língua simboliza para a criança dentro do processo histórico.

As respostas ficaram da seguinte maneira: 62% responderam que a língua portuguesa falada na escola é mais bonita; 24% acham mais bonita a língua polonesa; 9% preferem a língua alemã e 5% o espanhol. Evidenciamos, nessas respostas, que a língua portuguesa é a referência para os entrevistados, pois na língua portuguesa eles foram alfabetizados. Os entrevistados parecem entender língua no sentido de escrita, portanto, ao escolher a língua portuguesa como a mais bonita, refere-se à língua em que estão sendo alfabetizados.

Percebemos que, quanto mais se perde o contato com a língua materna, menos interesse se demonstra por ela.

As crianças começam a “silenciar” a sua língua a partir do momento em que começam a ter contato com a escrita da língua portuguesa. Ou seja, aos poucos, a língua materna começa a ser falada somente em casa, até que vai se extinguindo e fazendo parte da memória de cada um. O silêncio fica evidente no contexto social, quando a escola não proporciona a escrita da língua materna, a língua polonesa.

Para nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então, o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a ideia de silêncio como vazio, como falta. Ao negar sua relação fundamental com o silêncio, ele apaga uma das mediações que lhe são básicas. Desse modo, a partir da elisão dessa mediação, estabelecem-se e desenvolvem-se as reflexões que tematizam a relação linguagem/pensamento e linguagem/mundo (sociedade) e que atribuem funções que confirmam a centralidade da linguagem. (ORLANDI, 2007, p. 34-35).

A linguagem produz sentido no e para o sujeito. A partir do silêncio da língua polonesa na comunidade, os alunos preenchem os sentidos de sua língua com a língua portuguesa.

Esse apagamento, que Orlandi (2007) chama de apagamento pelo silêncio, está no indivíduo, não é vazio e pode ser retomado a qualquer momento. Podemos perceber o retorno nas respostas dos entrevistados, ao remeterem à língua polonesa como língua de referência para sua cultura, sua vida social. Porém, durante o processo da escrita da língua portuguesa, os falantes do polonês “esquecem” a língua polonesa para aprender a língua portuguesa.



Gráfico 7 – Falando a língua com facilidade

Essa questão está relacionada com a anterior, ao observarmos que a língua é mais bonita porque escrevemos nela. Portanto, aqui também prevalece a língua portuguesa, que aparece em 86% das respostas; 9% dos entrevistados escolheram a língua polonesa e 5% preferiram a língua alemã. Fato inegável, no entanto, é que as crianças entrevistadas pertencem a um contexto bilíngue.

Portanto, concordamos com Calvet (2007) quando ele diz que a linguagem não é única, ela modifica-se e constrói-se através do meio em que o sujeito está inserido. A linguagem está, a todo o momento, em movimento, em contato com o meio, nunca poderá ser vista como única. Por isso, o fato de terem o polonês como língua falada em casa coloca-a como potencialmente presente para as crianças, mesmo que silenciada na escola.

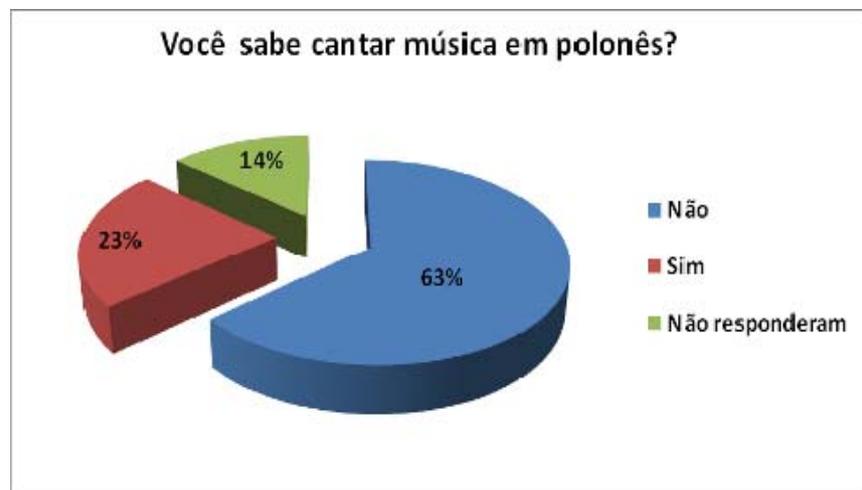


Gráfico 8 – Cantando em polonês

Ao elaborar essa questão e a seguinte, pensamos em compreender o status da língua polonesa na comunidade, se ela está somente nas músicas, contos e histórias, ou se ela se fortalece através da fala também. Podemos perceber que 63% responderam que não sabem nenhuma música em polonês, 23% sabem e cantam e 14% não responderam. Na transcrição das gravações veremos que há contradições nas respostas. O cantar em polonês aqui foi interpretado por algumas crianças como músicas populares e não as cantigas que aprendem em casa. Para elas, essas cantigas fazem parte do processo natural de aquisição da língua; o mesmo se dá com os cantos religiosos já que boa parte das missas é rezada em polonês.

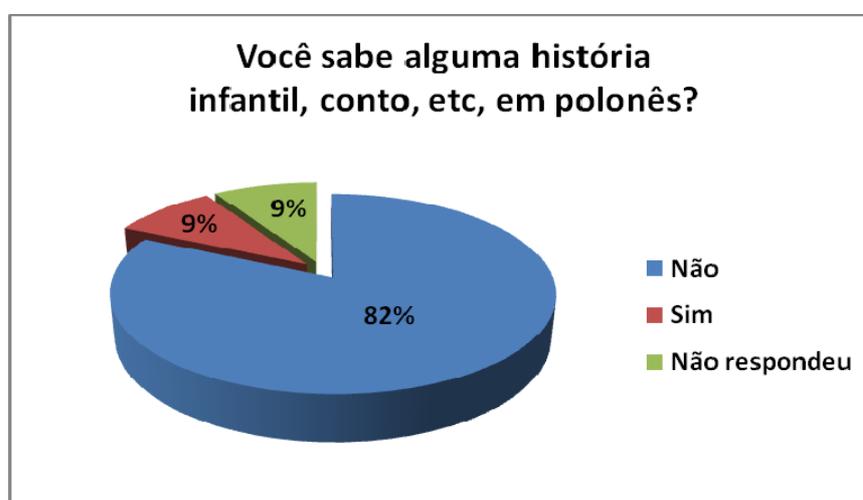


Gráfico 9 – História infantil em polonês

A questão relacionada aos contos e historinhas infantis segue a mesma perspectiva da pergunta anterior. Nas transcrições veremos que, quando nos referimos a contos, histórias infantis¹⁰, fábulas e ditados populares, estamos referimo-nos ao cotidiano dos moradores e falantes do polonês.

No entanto, para os entrevistados, a ideia de história infantil é aquela contada na escola, com imagens e cores e não aquela que é aprendida em casa. Essa diferença feita por eles entre histórias contadas em casa e as histórias da escola nos remeteram à compreensão, na perspectiva da análise do discurso que adotamos, de que tais derivas fazem sentido e são parte das condições de produção de um discurso. Observamos, durante as entrevistas, que elas se constituem pelas projeções imaginárias.

¹⁰ Histórias infantis aqui citadas referenciam a materialidade da língua, que difere do sentido abstrato dela, a construção da estrutura linguística das histórias aprendidas na escola. Essa questão das entrevistas previa compreender os aspectos da materialidade das histórias infantis e não no sentido abstrato delas.

Podemos dizer, a partir da perspectiva da análise do discurso, que as projeções imaginárias são constituídas a partir do que o indivíduo imagina que deve ser respondido em uma entrevista, e do que ele imagina do outro e de si para dizer o que vai dizer (Pêcheux, 1969). [...] vê-se que é, pois, impossível definir uma origem das condições de produção, pois esta origem, a rigor impensável, suporia uma recorrência infinita. Por outro lado, é possível interrogar sobre as transformações das condições de produção a partir de um estado dado dessas condições (PÊCHEUX, 1990, p. 87).

Desse modo, a nossa pesquisa focaliza a língua polonesa na escola, em casa e o que se passa no ensino da língua na escola. No entanto, quando propomos aos entrevistados questões sobre as músicas e histórias infantis, eles logo projetam o que pensam que queremos ouvir. Assim, os discursos são pré-construídos, antecipam-se para o que se quer dizer. Há uma relação de quem fala, para quem fala, e o que se fala, que se marca, portanto, no discurso, e define suas condições de produção.

4.2 AS ENTREVISTAS: LINGUAGEM E RELAÇÕES FAMILIARES

A família Kempczinski mora na comunidade Treze de Maio e é composta por sete pessoas: os pais e cinco filhos. Estes filhos nasceram na comunidade e estudaram na escola chamada de Escola Carlos Manske (V. Figura 10).



Figura 10 – Foto 3 – Família Kempczinski

Foto: MENDES, Myrna M. 2009.

O Senhor Tadeu Kempczinski também nasceu na comunidade e estudou até a 4ª série na antiga escola, chamada Escola Isolada Treze de Maio Alto. Já mencionado nesta dissertação; esta escola foi queimada com toda a documentação e os registros de sua construção. Tal fato não se deu isoladamente; a destruição das escolas era uma das estratégias de silenciamento levadas a cabo pela política de nacionalização na conhecida “Era Vargas”, nos anos de 1937 a 1940. Vale aqui trazer o que nos diz Oliveira sobre essa interdição:

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1940 (Mortara, 1950). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos (OLIVEIRA, 2005 p. 3).

A Senhora Ana Koslowski Kempczinski nasceu em Benedito Novo (SC), na comunidade Braço do Norte, próxima à comunidade Treze de Maio Alto e Benjamin Constant, na divisa entre Blumenau e Massaranduba. Tem 43 anos e estudou até a 4ª série. Filha de pais poloneses, ela foi para a escola falando somente o polonês (polaco), de acordo com informações que ela mesma nos deu durante nosso trabalho de campo no mês novembro.

Durante a entrevista, a Sra. Kempczinski respondeu ao questionário relacionado à língua polonesa falada em casa. Antes de responder a pergunta sobre com quem ela fala essa língua, a entrevistada nos interroga: “*polonês é o polaco?*”.

Esse estranhamento ao nomear a própria língua deu-nos a impressão de que, para ela, o termo “polaco” refere-se à língua falada em casa. A língua portuguesa era falada somente conosco, que estávamos aplicando o questionário. Quando usa o termo “polaco”, ela remete à sua língua materna, para confirmar se é a mesma língua polonesa. A necessidade de retomar e afirmar que a língua polonesa é a língua polaca indica que a entrevistada busca num discurso já dito e constituído o sentido que língua polaca tem para ela.

De acordo com Payer (2006), podemos dizer que a Sra. Kempczinski fez relação à memória (interdiscurso). Para nós é a retomada de uma língua que faz parte da memória de imigração. O mesmo percebemos em relação à língua portuguesa: todos os da família referem-se a ela como: “*língua brasileira*”.

Dizendo de outra forma, a língua brasileira constitui-se e materializa-se como uma nova língua. Podemos associar esse dizer ao discurso constituído para e sobre os imigrantes poloneses. Ao chegar ao Brasil aprenderam a falar a língua portuguesa, ou seja, a língua do Brasil. Portanto, a afirmação deles de que a língua portuguesa é a língua brasileira, permite-nos identificar processos identitários pelos quais passam os entrevistados, todos descendentes de poloneses.

A língua é uma unidade cultural neste território, como em qualquer outro país, portanto, os imigrantes tiveram que aprender a se comunicar em português quando aqui chegaram. Com o aprendizado de uma nova língua, muitos deixaram de falar sua língua materna, para pertencerem a outra nação. A nação que escolheram para viver. Dizemos então, que isso se dá:

[...] porque com a fusão de Estado e Nação se constroem as bases para a unificação lingüística e cultural num território particular. A nação necessita de unidade e essa unidade- cultural e lingüística- possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. É durante este processo que se difunde de maneira oficial a ideia de *língua materna* e ela funciona como fator de unidade e símbolo de identidade (BERENBLUM, 2003, p. 24).

A segunda questão investiga com quem cada membro da família fala a língua. A resposta foi que a língua polonesa é falada com seus filhos, no dia-a-dia, em casa. O entrevistado afirma ainda que a língua que aprendeu a escrever na escola foi a língua portuguesa; a entrevistada não teve contato com outra língua escrita.

Percebemos que a língua polonesa é uma língua falada em casa, e não há vestígios de alguma escola próxima à comunidade que ensine a língua polonesa, ou outra que não seja a língua portuguesa.

Segundo Goulart (1984), havia, na região, escolas que ensinavam alemão, o polonês e outras línguas de imigrantes. Porém, com a proibição das línguas estrangeiras, elas deixaram de ser ensinadas nas instituições públicas de ensino.

Algumas das questões que expomos a seguir comprovam o que Goulart (1984) afirma sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

Perguntamos a Sra. Kempczinski se ela aprendeu a escrever mais de uma língua e, em caso afirmativo, qual ela teria achado mais fácil. A entrevistada limitou-se a responder “português”, e assegurou que não aprendeu outra língua. Referindo-se à língua que costuma ouvir uma vez por semana, a resposta foi o “polonês”.

Na sexta questão, que indagava se a entrevistada conhecia alguma música em polonês, percebemos a timidez da Sra. Kempczinski ao falar das cantigas e músicas

polonesas. Ela mencionou somente as que se cantam na igreja. Segundo a entrevistada, aos domingos, as missas eram rezadas em polaco. Ela também mencionou que, antes do falecimento do pároco¹¹, aconteciam manifestações religiosas em polonês. Atualmente, permanecem apenas as cantigas e rezas aprendidas na igreja e com os pais.

Para responder a essa pergunta, a Sra. Kempczinski sempre se remetia ao que se passava na igreja, explicando da seguinte maneira: “*Canto só na igreja, aprendi na igreja*”. Porém, quando indagamos se ela tinha memória de infância de alguma cantiga, respondeu-nos que sim, “*é comum*”; segundo a entrevistada, não havia necessidade de citar essa memória porque ela faz parte do dia a dia.

Portanto, pela maneira como a Sra. Kempczinski se referiu às músicas, podemos dizer que há uma referência à língua materna (PAYER, 2006) referência que o entrevistado remete a diferentes tempos (antigamente, ontem e hoje).

Quanto ao Sr. Tadeu Kempczinski, esposo de Ana Kempczinski, ele nasceu na comunidade Treze de Maio Alto, tem 59 anos, é filho de pais de origem polonesa e seus avós vieram da Polônia para a mesma região onde ele mora até hoje. Não há registro de data da vinda de seus avós. Porém, pela idade do Sr. Kempczinski, podemos calcular que a chegada dos seus avós tenha sido por volta de 1870, em uma das primeiras levas de imigrantes poloneses e alemães vindas diretamente à Colônia Príncipe Dom Pedro. Pelos registros de Goulart (1984), foi no ano de 1869, no Porto de Itajaí, que chegaram os imigrantes poloneses e alemães cujos descendentes vivem hoje em Brusque, no morro dos polacos.

A partir dessas informações, acreditamos que os moradores que habitam a comunidade Treze de Maio Alto podem ser descendentes das famílias vindas da Silésia que desembarcaram no Porto de Itajaí, por volta de 1869, em busca de terras produtivas. Eram poloneses que fugiam da guerra. Somente algumas famílias ficaram na Colônia Príncipe Dom Pedro, mais ou menos 12 famílias. As demais foram em busca de terras prometidas na região de Curitiba, mais precisamente em São José dos Pinhais; no ano de 1871 (GOULART: 1984).

Apesar de o entrevistado não ter muitas lembranças da história de seus antepassados, em uma conversa informal, pudemos perceber, na durante as entrevistas, memórias de acontecimentos na região onde ele mora com a família.

A Família Kempczinski mantém os costumes e hábitos de seus pais e avós, como a produção de pão na folha de bananeira e os móveis feitos pelo próprio Sr. Kempczinski. O estilo da casa, que lembra um galpão, preserva a primeira construção feita pelo pai do Sr.

¹¹ Faleceu em 2007, anos antes das entrevistas feitas nas comunidades.

Kempczinski, o que pode ser confirmado nas fotos em anexo. O interior da residência não apresenta divisões internas. As camas foram feitas pelo próprio entrevistado. A cozinha tem um fogão colonial e do lado de fora da casa, há um forno de barro.

De acordo com o entrevistado, a tecnologia não é necessária. A energia elétrica chegou no ano de 2009 à região, e para o Sr. Kempczinski, se não tivesse chegado, não teria feito diferença. Os costumes de seus pais e avós são mantidos nas tradições descritas acima, com a língua, as comidas típicas e a moradia.

Seus filhos estudaram e ainda estudam na comunidade. Eles frequentam a escola até o 5º ano. Depois, começam a trabalhar nas fábricas do bairro Itoupava Norte. O pai fala com naturalidade da sua preferência de que os filhos trabalhem nas fábricas em vez de sair da comunidade para estudar. Essas características ficam evidenciadas face ao que majoritariamente se configura como rumo para a sociedade mais abrangente.

Quanto ao questionário, as respostas do Sr. Kempczinski foram parecidas com as de sua esposa: ambos falam polonês em casa, com os filhos e com os parentes que moram próximo. Quando começou a frequentar a escola, o entrevistado só sabia falar o polonês. Segundo ele, os primeiros meses foram de sofrimento porque a professora só falava em português. Ele lembra que não via a hora de chegar a casa para falar sua língua. Mas, ao mesmo tempo, contradiz-se afirmando que gosta muito da “*Língua Brasileira*” porque “é bonita e fácil de falar”. Ele ainda acrescentou que “*o alemón é enrolado*”, mas mesmo assim “*ele fala um pouco. Quando vai à Vila, fala com os alemón na língua deles.*” (senhor Tadeu Kempczinski, pesquisa de campo 25/11/09)

O sujeito interpreta como se fossem ultrapassados os traços de sua língua materna. Para aprender a segunda língua, ele necessita esquecer temporariamente a primeira. Essa volta no tempo, no relato do Sr. Kempczinski, faz com que reflitamos sobre os efeitos que se realizam no sujeito, decorrentes da história.

A imposição e a necessidade de se aprender outra língua fez com que o entrevistado deixasse de falar sua língua para aprender a língua que a nação impôs. Porém, a língua materna é parte constitutiva dele. Segundo Payer (2006), é a partir da materialidade e da dimensão da língua materna que o sujeito se identifica.

O Sr. Kempczinski afirma que não aprendeu a escrever na língua polonesa porque não tinha quem o ensinasse, entretanto seu pai lia e escrevia em polonês. Perguntamos qual a língua que ele achava mais bonita, e por quê. A resposta foi rápida e clara: “*O polaco, é claro*”, disse ele, explicando que era a língua de sua mãe. Essa referencia no discurso do entrevistado caracteriza sua relação com a língua, com o passado. De acordo com Payer:

Isto leva a compreender que o vai-e-vem entre um domínio e outro, entre “passado” e “presente”, encontrados nos “traços da memória histórica tomadas no jogo da língua”, testemunham um trabalho simbólico de memória contínuo entre essas instâncias, não isoladamente, mas envolvidas ambas nas roldanas do tempo que movem os sentidos das memórias discursivas, no real da história (PAYER, 2006, p. 203).

Ao perguntarmos se ele sabia alguma música ou cantigas em polonês, ele nos apresentou imediatamente um CD de músicas polonesas gravado por um grupo folclórico da região. Mas enfatizou que as músicas que ele sabia eram as músicas aprendidas na igreja. Reformulando a pergunta sobre as músicas que ele teria aprendido em casa, o entrevistado novamente remeteu à mãe e aos irmãos, afirmando que “*são músicas que todo mundo sabe em casa, são comuns.*” (Senhor Tadeu Kempczinski, 25/11/09)

Ainda na família Kempczinski, o relato do segundo entrevistado confirma que moram entre 9 e 10 famílias polonesas na comunidade. Todas teriam vindo na mesma época e instalaram-se próximas umas das outras, formando a Comunidade Treze de Maio Alto.

Chama a atenção o fato de que os casamentos deram-se entre as famílias, portanto, todos são parentes próximos, todos se conhecem, todos se visitam. Porém, somente a família do Sr. Tadeu Kempczinski preserva os costumes mais antigos, desde a moradia e alimentação até a língua.

A terceira entrevistada, também moradora da comunidade, é sobrinha do Sr. Kempczinski. Ela nasceu e mora na comunidade até hoje; tem 42 anos, um filho que também nasceu na comunidade. Ele chegou a morar em Itoupava Norte por um tempo, mas regressou à comunidade, onde vive. Filha de poloneses, contou-nos uma história interessante sobre duas das famílias da comunidade, os Kempczinski e os Orzachewicz. Três irmãos da primeira família casaram-se com três irmãs da segunda. Dois casais moram até hoje na comunidade e apenas uma das irmãs mora na cidade de Blumenau.

A entrevistada revelou-nos que agora só fala português, porque sua avó faleceu em 2007 e era com ela que mais conversava em polonês. Algumas expressões polonesas, no entanto, continuam sendo usadas diariamente. Quando se reúnem os primos, falam em polonês. O mesmo acontece na escola (Carlos Manske) e na igreja. Ela chegou a aprender um pouco da leitura em polonês, mas não tinha quem a ensinasse na comunidade e foi “esquecendo” a escrita. Segundo a entrevistada, o que mantém a língua polonesa viva na comunidade são as canções na igreja aos domingos. Porém, ela ressalta que os cânticos que memorizou foram aprendidos em casa, com os pais e avós.

Durante a entrevista, a sobrinha do Sr. Kempczinski relatou-nos um fato curioso: segundo ela, existem palavras e expressões que ela só sabe falar em polonês, como por exemplo, o nome das flores e de chás. Ela contou que não consegue traduzir para o português essas palavras que aprendeu com os pais e avós e fala até hoje na língua materna.

Notamos que, quando o sujeito fala da língua polonesa como sua língua materna, está afirmando, através do discurso, que a língua portuguesa não é a língua materna. Esta divisão produz efeitos no sujeito, uma vez que é através da língua que ele se referencia, constitui-se e faz a sua história.

Nas comunidades, a língua polonesa faz parte da construção da identidade, da formação individual, e materializa-se através de um discurso marcado por um imaginário de que falar essa língua ancora-o na história dos avós e bisavós poloneses que vieram ao Brasil.

O quarto entrevistado, filho da sobrinha do Sr. Kempczinski, mora na comunidade, tem 25 anos e aprendeu a falar a língua polonesa com sua “Babchi”, como ele a chama. “Babcia”, em polonês, significa avó. Ele estudou até a 8ª série - na Escola Carlos Manske até o 4º ano - no antigo ginásio na Vila Utoupava - quando se mudou para lá com sua mãe. O entrevistado conta que, atualmente, apenas entende o “polaco” e fala apenas algumas palavras nessa língua. Ele acrescenta que ele e a mãe, que já fala a língua, frequentaram um curso de polonês durante quatro meses na comunidade Benjamin Constant. Porém, devido à distância, não concluíram o curso, que teve duração de um ano, em 2007.

O entrevistado afirma que a estagiária polonesa contratada pela Sociedade Polônia de Massaranduba (SC), próximo de Blumenau, era muito atenciosa e fez com que os moradores das duas comunidades aperfeiçoassem a língua e também aprendessem a escrever em polonês. Ele ressaltou várias vezes a importância de ter uma professora de língua polonesa na comunidade. Evidencia-se, então, que nesta família há interesse em continuar a falar em polonês e também em aprender a escrever nessa língua.

Em outra casa, entrevistamos uma senhora de 61 anos, também dessa ramificação familiar de poloneses que acabamos descobrindo na comunidade. Ela é da família Orzechowski Kaschinski e nasceu em Blumenau. Ela mora na comunidade e estudou na Escola Carlos Manske até a 4ª série. Fala polonês e português; polonês com os filhos, em casa e na comunidade.

Esta senhora recebeu-nos com muita alegria, mostrando-nos a casa onde seus pais moravam e que fica ao lado de sua “casa nova”, como ela mesma a descreve. A residência preserva o estilo polonês, com seus móveis tradicionais e alguns utensílios domésticos que ela faz questão de manter no mesmo lugar.

Segundo os relatos que obtivemos, para a comunidade Treze de Maio Alto, vieram 9 ou 10 famílias, todas de origem polonesa, como podemos observar pelos sobrenomes: Malinski, Orczechowski, Kepczinski, Uroblewski, Kaschinski, Craulsky, Novak, WroBleski, Pahl. De acordo com os moradores, todos são de origem polonesa, porém alguns, ao se casarem, se “misturaram” aos de origem alemã.

Portanto, nesta comunidade específica, os moradores têm algum grau de parentesco. Isso faz com que a língua polonesa continue sendo preservada até hoje entre os familiares, de uma maneira ou de outra.

Observando essa relação construída através da língua, somos incentivados a pesquisar e pensar numa proposta de manutenção e valorização dessa língua considerada minoritária, uma vez que a pesquisa de campo mostra-nos o interesse e a naturalidade com que tratam a língua que aprenderam em casa. Os moradores usam a língua polonesa como língua falada em casa, com os familiares, com os amigos, na igreja e comunidade, alternando-a com a língua portuguesa ou “brasileira”, criando uma situação de bilinguismo¹².

Appel e Muysken (1996) conceituam bilinguismo a partir de outros autores, como Blomfield (1933) e Macnamara (1969), entre outros.

Nosotros ofreceremos dos variantes extremas pero bien conocidas. Bloomfield fue el más exigente. En su opinión, un bilingüe “debe poseer un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo” (1933 p.56). En el otro extremo, Macnamara (1969) proponía que una persona podría ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tuviera algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 11).

É a partir desses conceitos, entre outros, que nossa investigação pode oportunizar aos falantes de duas línguas o conhecimento de seu direito de continuar falando na sua língua materna. Ainda sobre bilinguismo, podemos dizer que:

[...] O termo bilinguismo é complexo, principalmente em função da grande quantidade de conceitos que existem para explicá-lo e também por não haver consenso entre muitos pesquisadores da área sobre o assunto. No senso comum, o bilinguismo é visto como a capacidade de falar perfeitamente duas línguas distintas (SEIFFERT, 2009 p. 56).

¹² Bilinguismo: Usaremos aqui o conceito de Bilinguismo apresentado por René Appel y Pieter Muysken em “Bilinguismo y contacto de Lenguas” (1996).

Confirmando situações de bilinguismo, esta pesquisa permite refletir sobre o ensino das línguas e indaga sobre as possibilidades de focalizar escrita da língua polonesa na comunidade.

SENTIDOS PARA AS LÍNGUAS

Já indicamos que foram dois os instrumentos usados na pesquisa: questionário e entrevista. Nos dois percebemos os efeitos de sentido que os falantes atribuem às línguas em face dos processos históricos que as constituem.

Neste tópico vamos destacar alguns recortes que permitem explicitar alguns desses sentidos. Especificamente, analisaremos como, - na fala dos moradores das duas comunidades – representam-se suas relações com as línguas: a materna - a língua polonesa ou a alemã – e a portuguesa ou brasileira.

Para este texto, traremos recortes que melhor permitam explicitar as questões que nos interessam. Focalizaremos os aspectos que, na pesquisa, mostraram-se recorrentes.

RECORTE 1 - IMAGENS DA LÍNGUA – ENTRE SABER E APRENDER

a neta non gosta de falar o alemón né? Em casa ela falava de um outro jeito, deferente, que lá em Pomerode ela falava ja falam o pomerano deferente, ai eles riam dela que ela falava as palavra errada, ai, ela começo na escola enton ela aprendeu o português né? Ela tem 13 anos ela diz que Oma não sabe falar o português, pra mim, eu falo alguma coisa, exprico alguma coisa é mais fácil pra mim peço alguma coisa assim em alemón, ela não entende quando eu digo em alemon e ela diz Oma o que é isso? Enton eu exprico em português, eu também não falo direito o português, pra mim é mais fácil o alemón” (SENHORA ERICA MANSKE, 15/08/2008, 12:56).

A declaração acima foi retirada da entrevista feita na primeira casa da comunidade, localizada na Estrada Geral Artur Herthel. Os moradores - Entrevistado 1¹³ (Dona E. Manske) e entrevistado 2 (Sr. R. Manske¹⁴) - são um casal de idosos, descendentes de alemães. Eles vieram morar na comunidade depois que se casaram. São protestantes e falam o alemão em casa.

¹³ A partir deste momento usaremos E1 e E2 seguindo a sequência numérica para direcionarmos a leitura dos entrevistados. E1 – entrevistado 1 e sucessivamente a sequência dos numerais.

¹⁴ MANSKE ou MANZKE. Sobrenome de origem alemã dos primeiros colonizadores na comunidade, segundo relato e documentos apresentados pelos próprios moradores. A divulgação dos nomes e sobrenomes foi autorizada pelos entrevistados, conforme citamos.

Dona Erika Manske tem 68 anos, fala o português “atrapalhado”, como ela mesma diz, e nos recebeu justificando o seu jeito de falar.

Notamos, no trecho acima, que há preocupação em explicar o porquê de falar em alemão. A vergonha está representada nas palavras da entrevistada, que mistura o português com o alemão ao referir-se a si mesma como avó (“Oma” em alemão). Ou seja, seus netos a conhecem como “Oma” e não nos explica o significado da palavra, dando a entender que o processo de “interferência do alemão com o português” procede de maneira natural, como se compreendêssemos a língua alemã.

Observamos que há uma tensão entre gerações na fala da entrevistada, já que a neta deixou de falar a língua. Há indicações da imagem da língua para a neta da entrevistada: a imagem de uma língua que não é falada pelos mais jovens; na cidade, seria uma língua de velhos.

No recorte acima, a língua materna, o alemão, “mistura-se”, recebe interferências, da língua portuguesa. As duas línguas são de uso alternados; ora usa-se o alemão, ora o polonês. A entrevistada deixa-nos clara essa interferência ao referir-se a si mesma como “*Oma*”, e também ao usar de elementos conectivos para lembrar-se da palavra em português: “*eu sei em alemón; em português, não sei como que fala*”.

INTERFERÊNCIAS

Duas marcas de interferência de uma língua na outra ganham destaque: troca da consoante “l” pela consoante “r”: (*exprico*) e nas palavras (*enton, alemón*), a ausência da nasal *ão*. Este fenômeno, na verdade, mostra os efeitos que o falante sofre ao passar de uma língua para outra – do alemão para o português e vice-versa.

Esses sentidos aquele de *saber falar* uma língua ou outra, de considerar uma mais fácil que a outra aparecem carregados pelo que se tornou possível na história.

Entrevistado 1 “*eu non entendo o português, não é tão fácil como o alemon. Eu só estudei 3 anos, porque naquele tempo não tinha 4 anos era 1º a e b e fraco e forte assim eles chamavam lá em Jaraguá.*”

No relato abaixo, a Sra. Manske, ao falar de sua religião, fortalece a diferença entre alemães e poloneses. Tal fato nos interessa, pois através dele enuncia-se um importante aspecto da história da imigração alemã e polonesa no Brasil.

Nóis como protestante, naquela igreja lá, mas lá no Treze de Maio se tem festa lá a gente sempre vai, a gente goste de ir lá, tem amigos dos poloneses lá, tem um rapaz que deixa a moto aqui, a gente conversa muito com eles só em português, tem alguns que falam também o alemão e entendem o alemão” (SENHORA ERIKA MANSKE, 15/08/2008, 12:56) (E1 2008.13h).

A religião dos imigrantes alemães e dos imigrantes poloneses não é a mesma. Os imigrantes alemães que se instalaram na região pesquisada pertencem à religião protestante, enquanto os imigrantes poloneses professam da religião Católica Apostólica Romana. No texto de E1, acima, quando a entrevistada fala sobre a língua, deixa claro que naquela comunidade (Treze de Maio) há a presença da língua polonesa nas festas realizadas.

A língua é a primeira confirmação da identidade - “somos de origem alemã, por isso falamos e temos que falar alemão”. Porém, E1 tem consciência das perdas históricas da língua, e justifica a importância da sua neta aprender o alemão e também outra língua.

Eu casei em 1961 e moro aqui. Minha neta tem que falar alemão porque como se diz quando ficá adolescente, mocinha, pra arrumá emprego sempre é melhor falar duas línguas (SENHORA ERIKA MANSKE, 15/08/2008, 12:56) (E1.2008, 13:25).

Nesse recorte, E1 percebe-se a preocupação da entrevistada com a neta: “ela não fala o alemão”. Durante a entrevista, o esposo da Sra Manske, que representaremos por E2, interrompeu relatando:

O Carlos Manske era primo do meu pai. Existe dois sobrenome de Manske, com s e com z os que vieram da Alemanha eram com s. polonês non, lá na vila tinha Mario Manske, a professora Manske, outra professora Mara, também era Manske. Meus pais vieram da Pomerania.¹⁵ Isso inclusive houve muita destruição, tiveram que abandonar muitas coisas, as tradições, né? E o governo, naquela época, não tinha condições, né? As aulas, antigamente eram particulares, né? Pra aprender o alemão, né? Nos livro da escola tinha que decorá o português, cochilava em cima do livro pra não errar, né? Inclusive denunciava o professor quando ele falava com nós em alemão em 1938, o professor era alemão ele explicava em alemão pra ensinar em português (E2, 2008, 13. 46) (SENHOR ROSEWELT MANSKE, 15/08/2008, 12:56).

E2 interfere durante a fala da E1 para relatar o porquê de não se falar em alemão nos dias de hoje. Não poder ensinar o alemão na escola revela a proibição dessa língua, aspecto fortemente discutido por Oliveira (2005), já citado nesta dissertação. A proibição das línguas alóctones, na era Vargas, a partir da década de 30, foi tão forte que os professores que falassem em alemão, italiano ou polonês eram presos, torturados, expulsos das colônias. Para

¹⁵ Observamos que, a primeira entrevistada na comunidade, é de origem alemã como citamos, a referência de Pomerania de onde veio seus familiares comprova o que nos diz durante a entrevista em relação a língua alemã.

o governo, a língua estrangeira era a representação do “não ser brasileiro”. Se os imigrantes viviam no Brasil, tinham que falar em português. O regime político dessa época atingiu qualquer tipo de manifestação em outra língua, ou que pudesse associar-se a outro país, gerando discursos que levaram os imigrantes a silenciar a sua língua materna.

Orlandi (2007, p. 49) diz que “o silenciamento é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento [...]”. Quanto ao silêncio constitutivo, diz a autora:

Quando se pensa o sujeito em relação com o silêncio, a opacidade do ‘Outro’ se manifesta. Assim, pensar o silêncio é pensar a solidão do sujeito em face dos sentidos, ou melhor, é pensar a história solitária do sujeito em face dos sentidos. É por aí que se pode fazer intervir as “fissuras” que nos mostram efeitos de silêncio (ORLANDI, 2007, p. 48).

As fissuras relatadas por Orlandi representam, para nós, o espaço da proibição de se falar a língua; o efeito exposto no recorte é a apresentação do falar em alemão para entender em português. Portanto, falar em alemão é melhor para compreender o português.

Oliveira (2005) relata, em um de seus artigos, as “torturas” que sofreram os imigrantes, de que maneira foram humilhados e forçados a seguir um regime ditatorial imposto a partir da década de 30, numa tentativa de esmagar as línguas autóctones e alóctones.

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, 2005).

O deixar de falar a língua representa-se na língua como fato desse passado. Ao mesmo tempo, a língua alemã, falada somente pelos avós, é a representação da língua como antiga, velha e ultrapassada. É uma memória a ser esquecida.

A partir das considerações precedentes, visualizamos sentidos de língua que estruturam a relação dos falantes com as projeções sociais possíveis para essa língua. São, portanto, fundamentais no âmbito das políticas linguísticas.

RECORTE 2: A LÍNGUA E SUAS APRENDIZAGENS

E3 é professora e diretora da Escola Carlos Manske. Ela conversa conosco sobre os moradores da comunidade, mas começa a explicando-nos o porquê do nome da Escola.

A Escola se chama Carlos Manske porque foi ele que doou o terreno pra escola. A casa foi demolida ali atrás, agora eles moram ali em cima, em frente a escola, eles foram viajar pra São Paulo visitar parentes poloneses (E3, 2008, 14:30).

A Mulher do Seu V. Manske é polonesa, ela sabe falar o polonês, lê e escreve em polonês mora ali ó (intervenção de E2,) às vezes a gente pede ajuda pra ela, quando a gente não sabe alguma coisa, corre lá na Lidia pra ela ajudar também. Eu tenho duas alunas; a F. e a R. A R. tem 3 anos, vai fazer 4 anos, e não fala o português, agora que ela ta começando, ela só fala: “prof. é, não”. E a F. ta tendo dificuldade na alfabetização porque entrou tarde na escola, e não falava o português. Em casa eles só falam o polonês, ela então tem dificuldade, ela não consegue pronunciar o “r”, então a alfabetização ta meio difícil, ela não consegue, por exemplo, o professor de Educação Física, ele imita ela certinho como ela fala: é veumelho, Beunadete, amaáo (E3, 2008, 14:35).

Em conversa informal com os professores, funcionários e diretora da escola, observamos o que eles dizem sobre os moradores da comunidade que falam o polonês. Eles afirmam que, em alguns momentos, é difícil compreender o que eles falam. Há o que chamamos de interferência da língua polonesa (explicado anteriormente). Segundo relatos, isso acontece principalmente com as crianças de 6 a 8 anos. Essa interferência de outra língua na oralidade traz, para os professores que não estão preparados e não conhecem o contexto bilíngue, dificuldades na condução do processo de alfabetização. De modo geral, eles pré-julgam as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de alfabetização na língua portuguesa.

Mas na casa deles é só polonês, eles não têm televisão, eles não têm nenhum meio de comunicação, então falam o português só na escola. Tem o irmão deles, o Carlinhos, e todos os outros foram meus alunos também, e todos eles tiveram dificuldades. Os irmãos mais velhos falam fluente o polonês e o português, os mais velhos. Eles não têm energia elétrica porque o pai não quer (E3.2008, 15:20).

Nesse recorte, E3 explicita os sentidos que ela atribui à língua materna de uma das famílias moradoras da comunidade.

Os alunos, ao entrarem na escola, falam uma língua, o polonês ou o alemão. Logo que começam a se alfabetizar, deixam de falar a língua materna e prevalece a língua portuguesa. As crianças sofrem ao serem alfabetizadas porque chegam à escola falando outra língua. Algumas falam somente o polonês. Notamos o efeito desse conflito em nossa pesquisa.

Durante as gravações, nas casas observamos que com frequência os entrevistados falavam na língua polonesa. No entanto, nas suas respostas ao questionário respondido na escola negou-se falar nessa língua.

A preocupação da professora é com a dificuldade de ensinar o português para os falantes de polonês e alemão.

É nessa perspectiva que entendemos sua dificuldade: ao não compreender que a criança, ao vir para escola, já sabe falar a língua, não percebe que o que falta é ela ser alfabetizada nessa língua, ou seja, a escrita deveria ser um processo natural de aquisição da língua materna.

Embora o Brasil apresente um contexto plurilíngue, com dialetos e variedades linguísticas, o processo de alfabetização ainda é centralizado num contexto monolíngue (CAGLIARI, 1991). Há um pré-julgamento do que é certo e errado, além de que se deve falar e escrever somente na língua portuguesa; de que isso é o melhor para os alunos.

No entanto, segundo Cagliari (1991), o processo de alfabetização é contínuo, independente de a criança falar outra língua que não seja a língua padrão que está sendo ensinada na escola. O que os professores não compreendem é que uma criança pode, sim, ser alfabetizada nas duas línguas. Para isso, a escola poderia ter professores falantes das línguas que as comunidades falam o que seria uma das maneiras de mudar um contexto monolíngue para um contexto multilíngue.

Percebemos, então, uma falta de compreensão com o processo de alfabetização bilíngue¹⁶.

Para os professores não pode existir outra língua na escrita, na alfabetização, que não seja a língua que é ensinada na escola. As crianças devem deixar de ser bilíngues, ou seja, a partir do momento em que a criança vai para escola, o seu contato com a língua materna começa a ficar restrito. E quanto mais aprende a língua padrão da escola, menos fala na língua minoritária (materna). Assim que acontece um “lento assassinato” da língua que uma comunidade preserva com dificuldades como língua materna.

Un grupo étnico puede desarrollar una variedad étnica de una lengua que originariamente pertenecía a otro grupo, abandonar progresivamente su propia lengua minoritaria, y llegar a considerar la variedad étnica como uno de los síntomas de su identidad étnica (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 29).

Portanto, as marcas expressivas dos alunos na escola da comunidade podem ser compreendidas como uma variedade produzida por encontros étnicos que surgem quando aprendemos mais de uma língua. Podemos chamá-las de marcas étnicas (1996), marcas de identidade constituídas por imigrantes falantes de outra língua.

Percebemos a emergência dessas marcas quando E3 nos diz: “*o professor de Educação Física, ele imita ela certinho como ela fala: é veumelho, Beunadete, amaálo, pouco (porco)*”. Segundo E3, a aluna diz: “*tenho veugooonha*”, revelando que tem vergonha de falar em polonês na escola com os demais colegas. Isso faz com que a dificuldade de alfabetização fique ainda maior, pois a criança com vergonha de falar, não fala a língua polonesa, sua língua materna, e também não consegue expressar suas dificuldades em aprender o português.

Alguns outros aspectos sobre os sentidos da língua na relação com o ensino podem ainda ser destacados. Os recortes da entrevista com E4 permitem aprofundar a discussão.

A. A BOA LÍNGUA POLONESA: UMA VISÃO TRADICIONAL

E4 é membro da Associação Polônia de Florianópolis. Ele fala e escreve em polonês e julga, no seu relato, as comunidades pesquisadas como “maus exemplos de falantes do polonês”, por não falarem o polonês “correto”.

Com todo respeito, entrevistaram uma senhora, muito paupérrima, com um polonês ou dialeto muito ruim, muito pouco compreensível, mal dava pra entender o que ela dizia. Em cima dessa senhora fizeram esse trabalho, e eu e o falecido Dr. D. Wencheki, ex-presidente da Sociedade, traduzimos, procuramos traduzir o que essa senhora falava, mas muito pouco se conseguiu extrair daí. Nós achávamos e continuo achando que existem muitos campos superiores de melhor qualidade de compreensão de poloneses em Santa Catarina para serem entrevistados e fazer esse tipo de trabalho sobre os poloneses em Santa Catarina (E4, 2008).

Nesse relato, percebemos a falta de conhecimento do entrevistado sobre o processo histórico das modificações das línguas. Ele também desconhece as variedades linguísticas que surgem na oralidade, decorrentes de construções diatópicas e diastráticas¹⁷ (CALVET, 2002). No caso das comunidades, prevalece a variação diastrática, pois apresentam um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala (MUSSALIM, 2004).

No seu desconhecimento, E4 prossegue:

¹⁶ Alfabetização Bilingue: Tratamos desse tema no capítulo 2 fundamentados em Morello (2009), Calvet (2007) e Oliveira (2005), (2009), entre outros, para expor nossa proposta para implementação de um projeto bilíngue nas comunidades pesquisadas.

¹⁷ Variação geográfica ou diatópica: relacionada com a localização geográfica dos falantes. (CALVET, 2002). Variação social ou diastrática: variação segundo a classe social dos falantes. (CALVET, 2002)

Uma senhora descalça não representava a cultura polonesa. Suja, maltrapilha. Aqui em Florianópolis, temos o curso aqui na Associação, mas temos curso em Massaranduba, Taió, Canoinhas, e outros municípios, como Jaraguá do Sul, compreende? Aqui em Florianópolis, é só aqui que temos o curso especificamente a fala e a escrita, e principalmente a pronúncia. Há que explicar o seguinte: A língua polonesa é uma língua que se aprende por sentimento, se a gente se dedica a ela, que a gente já traz de casa, de pai e mãe, avós essa coisa toda e nunca sobre os aspectos da língua inglesa, espanhola, que vê o lado comercial, prática, compreende? (E4, 2008).

Apresentamos esse recorte para explicar o sentido de língua que, segundo E4, deve levar a aprender polonês.

O entrevistado julga os falantes pelo jeito de se vestir, sua aparência estética. Percebemos que há um pré-julgamento em relação à língua polonesa. Identificamos no recorte que, para E4, somente o polonês dito como “correto”, ou “gramaticalmente formal”, é o adequado. Ele ignora qualquer outro tipo de variedades que possa existir na língua.

Se pensarmos no contexto histórico, a Polônia foi um país que sofreu consequências na disputa de terras e de poder (IAROCHINSKI, 2000). Trata-se de um povo sofrido e lutador que traz na memória um sentimento de ser “POLACO”, passado de geração para geração, muitas vezes, constituindo uma falsa ideia de “povo sofrido, pobre e humilhado”.

Para o E4, o polonês remete a um sentimento de ser polaco, pois a língua polonesa não apresenta um valor comercial como outras línguas, a saber, o inglês e o espanhol, por exemplo. Já o sentimento de pertencer a uma nação fica enraizado e claro em suas declarações. Porém, esse sentimento funciona como um não-dito. Há um discurso não dito em relação à nação polonesa. Orlandi (2007) lembra-nos que há um “Silêncio Fundador”, ou seja, não a ausência de palavras e sons, um silêncio fundador de princípios e de toda a significação.

Evidentemente, não é do silêncio em sua qualidade física de que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significativa. O silêncio que falamos é o que instala o limiar do sentido. (ORLANDI, 2007, p.68).

B. UMA LÍNGUA DIFÍCIL

Eu dava aula e parei de dar esse semestre. As pessoas que procuram aprender o polonês são um ambiente muito restrito,..... salvoooo.... alguns casos, como nós temos um senhor aqui que está fazendo porque o filho está na Polônia e quer ir visitá-lo. Temos outro rapaz aqui que irá fazer um curso de polonês porque vai fazer um curso na Polônia de piano na Universidade de Varsóvia. E o restante são pessoas descendentes de poloneses, de famílias que, por uma questão sentimental, de

homenagem aos seus familiares, estão aprendendo o polonês, compreende? (E4, 2008, 14.58).

O entrevistado confirma mais uma vez que a língua polonesa não é para qualquer um. Notamos que ele discrimina a língua falada “popularmente”. Julga que se trata de uma língua difícil de falar e que só é ensinada para quem é descendente de polonês, ou para alguém, como ele mesmo nos relatou, “que irá fazer algum tipo de intercâmbio”.

O que nos interessa nesse relato é perceber o apagamento do fato de que as línguas de imigrantes vieram para o Brasil e sofreram modificações. Foram influenciadas por outras línguas de imigrantes: é assim que elas são.

Na fala do entrevistado, notamos traços de discriminação social para com qualquer falante da língua polonesa praticada no Brasil. Percebemos que tal atitude não é rara, pois faz parte de uma história política e social construída por uma visão monolíngua, fortalecida no país pelo uso de uma língua “correta” (BAGNO, 2001).

Para Payer (2006), podemos dizer que a língua polonesa relatada pelo entrevistado, situa-se na estruturação de uma língua materna simbólica, essa língua representa a nação polonesa. Portanto para ele, não existe outra língua a não ser aquela que vem da Pátria e, somente os “descendentes” e “falantes” do polonês, podem aprender a falar a língua “corretamente”. Com isso, podemos afirmar que, a língua materna nem sempre é a língua nacional;

“... Nesses termos, entendemos que a relação entre o “singular” (pensado enquanto local) e o “maior” (o nacional) se complexifica em decorrência da não identificação entre as memórias discursivas ligadas aos distintos lugares de fala a partir das quais o imigrante é interpelado enquanto sujeito. Pois os sentidos produzidos em sua história (“local”), a partir de seu lugar discursivo específico, lhe dão a proporção da universalidade do dizer, ao mesmo tempo em que uma outra proporção de universalidade lhe vem a partir daqueles sentidos pelos quais se organiza (fala) a história nacional” (PAYER,p,136,137 2006).

Para melhor exemplificarmos, compreendemos aqui, a língua nacional como a língua pai, o início de tudo, a partir do momento em que deslocamos de uma determinada nação, deixamos de pertencer a uma nação para pertencer à outra nação. Ou seja, deixamos de falar na língua materna para aprendermos e falarmos outra língua.

Nessa perspectiva:

“Sendo, portanto, distintos os lugares de fala, com suas diferentes razões de universalidade, a partir das quais os sentidos (não) se organizam para o sujeito, o valor do pai (avó), enquanto valor de filiação de sentidos, tende então a se desdobrar porque esse valor pode ser representado ora em relação à rede social organizada a

partir do lugar do imigrante, ora em relação àquela estruturada pela história nacional. Por outro lado, esses valores se apresentam de maneira conflituosa quando não são representados “ora” como um, “ora” como outro, em situações em que há batimento, quando interpelam simultaneamente o sujeito, preso igualmente às memórias discursivas de ambos os lugares” (PAYER,p.137, 2006).

C. DIFICULDADE PARA APRENDER O POLONÊS

As dificuldades para aprender a língua? A nossa língua latina e a língua polonesa, é uma mistura de eslava com uma mistura da latina, e nessa mistura deu-se a maior confusão, é uma língua basicamente consonantal. Então a Polônia não tinha quando foi batizada como católica com Miesko I 1º Duque histórico que apareceu na história da humanidade no ano de 966, batizou a Polônia. Vieram todo o clero de Roma e inseriram o latim na língua polonesa, toda aquela equipe de Roma. Compreende? E quando a língua passou a ser escrita, apareceram mil e uma dificuldades para se orientar na maneira porque o alfabeto latino não tinha os sons ou capacidade de reproduzir os sons do eslavo, então a língua polonesa tem grupos de consoantes para representar um som único (E4,2008, 15:20).

E4 tenta explicar por que falar o polonês é difícil. E por que não encontramos tantos falantes de polonês. E4 conhece as normas gramaticais da língua polonesa, mas está preso ao método tradicional do ensino da língua.

Ele busca justificar a dificuldade de ofertar aulas na língua fazendo-nos entender que a língua polonesa é somente para quem realmente tem relação com a história da língua, descendentes e pessoas julgadas pelo entrevistado como “mais cultas”.

D. A ESCRITA DA LÍNGUA POLONESA

A escrita é mais difícil do polonês. Além desses dígrafos pra dar os sons e, às vezes, três letras pra dar um som. Crianças em pré- escolar ela é analfabeta, então escrever pra ela é impossível, em português já é difícil que dirá em polonês, mas eu acho que essas pessoas que estão lá na escola acho que eles estavam aprendendo os sons, estão tentando passar os sons poloneses, elas não aprendem escrever em Polonês se elas crescem falando em polonês elas vão aprender em polonês e ser alfabetizadas em polonês. No meu ver só depois que ela já foi alfabetizada em português ela pode ser alfabetizada em polonês, porque ela já vai conhecer os sons gráficos mais fácil (E4,2008, 15: 32).

Nesse recorte, E4 fala sobre as crianças e moradores da comunidade Treze de Maio Alto, que, na visão do entrevistado, apenas aprendem os sons e não a língua polonesa. A língua padrão, única representação da cultura e da língua da Polônia, segundo E4, é impossível de se aprender. Podemos dizer que tal afirmativa faz parte de uma posição discursiva socialmente sustentada; o entrevistado não identifica e nem reconhece a possibilidade de existência de variedades de uma língua.

Analisando as mudanças e os fatos históricos das línguas, de uma perspectiva sociolinguística e política no Brasil, não podemos concordar com a visão de uma única língua padrão. Em qualquer comunidade linguística, observamos um conjunto de variedades linguísticas. Segundo Mussalim (2004), “em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores.” Ou seja, uma variedade linguística tem seu valor, seu poder de autoridade na sua relação com a comunidade de falantes de uma mesma variedade.

E. CONFIRMANDO A DISCRIMINAÇÃO DAS VARIEDADES DE UMA LÍNGUA

Para E4:

O processo de Intercâmbio na Sociedade Polônia leva os melhores alunos para fazer o intercâmbio na Polônia, há a possibilidade de uma pessoa que tem o conhecimento mínimo de polonês fazer cursos na Polônia. Enviamos dois alunos, um para Lublin, para aprender coreografia de danças populares polonesas e outro para aprender a língua em Cracóvia, sem nenhum intercâmbio. Porque vimos possibilidades desses dois rapazes. Na universidade de Cracóvia para curso de verão. Para os cursos, a exigência primeiro lugar um conhecimento básico da Língua Polonesa, tanto o de dança quanto o de Língua (E4, 2008, 15;47).

O conhecimento mínimo da língua polonesa, para E4, ocorre através do curso básico oferecido pela Sociedade Polônia. Este curso básico segue uma metodologia tradicional e de repetição de sons (podemos chamar de método de memorização das palavras). Durante as gravações, E4 nos apresentou “cartilhas” usadas durante o curso intensivo para quem quer aprender a língua para uma viagem à Polônia. Confirmamos mais uma vez uma posição de discriminação sobre a língua na comunidade pesquisada. O método tradicional de ensinar a escrever elimina qualquer outro reconhecimento da fala e a escrita. Domina o caminho para o aprendizado.

A avaliação social das variedades linguísticas é um fato observável em qualquer comunidade da fala. Frequentemente, ouvimos falar em línguas “simples”, “inferiores”, “primitivas”. Para a Linguística, esse tipo de afirmação carece de qualquer fundamento científico. Toda a língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos”(MUSSALIM, 2004,41).

Diante das considerações feitas, em seu conjunto, podemos notar a dificuldade da língua polonesa afirmar-se nas comunidades pesquisadas, como parte de uma realidade linguística. O Brasil é plurilíngue, e não se pode ignorar esta realidade.

4.3 MORADORES DA COMUNIDADE BENJAMIN CONSTANT – A LÍNGUA POLONESA QUE SE FALA EM CASA

E5, moradora da comunidade Benjamin Constant, trabalha na escola Carlos Manske. Seus filhos estudaram na escola e agora os netos também estudam. Eles pertencem às duas comunidades, pois participam dos eventos festivos das duas comunidades e dos movimentos da língua polonesa nas duas comunidades. Em Benjamin Constant, E5 fez curso de polonês com uma estagiária polonesa, que veio da Polônia, trazida pela Associação mantida pelos moradores da comunidade e da cidade de Massaranduba. Todos da sua família falam o idioma polonês; o esposo e os filhos mais velhos também escrevem na língua. A entrevistada ensina seus netos, que também falam a língua.

eu falo alemón, polonês e o portugueis, em casa falava só o poloneis, non lembro das coisas que falava em casa, pega assim, né? De surpresa, né? Assim não me alembro... eu aprendi o alemon com 14 anos quando trabalhei no comércio, era uma region só de origem alemã, né? Então como convivia na venda, atendia, né? Aprendi com os outros que atendiam a falar o alemon. O alemon não é tão difícil de aprender, eu acho que o polonês é mais difícil de aprender e o português aprendi um pouco em casa e o restante no primário, na escola, né? (E5,2008, 12:58).

A minha filha fala, lê e escreve em polonês; ela mora em Blumenau e fala bem, os outros falam também, se atrapalham porque praticam pouco, né? Mas entende, entendem bem. Gosto muito da língua polonesa, jamais poderia deixar pra trás a minha tradiçõ, tem de falar, tem de cultivar e incentivar os filho a falar nem que não conseguem ler e escrever, mas pelo menos fala, né? Se os pais falam em casa o polonês, os filho vão falar o polonês, né? Com certeza os filho vão aprendendo, né? Meus netinho já sabem alguma coisinha em polonê. (E5,2008, 13:10).

No primeiro recorte, a entrevistada, Dona Velea, declara-se preocupar-se em falar o polonês; pois a língua representa o sentimento, as lembranças de sua família.

Aqui temos outra posição enunciativa: o silenciado demanda sentido, daí a insistente vinculação da língua com uma tradição que não pode ser perdida. Esta posição se contrapõe à anterior, que toma a língua como objeto padronizado desde fora, onde estaria a civilização.

Assim, compreendemos a relação com a língua explicitada por E5: há uma remissão à história da língua, à preocupação de seguir a tradição. Em sua afirmativa também podemos dizer que há uma identificação do sujeito com sua língua

Percebemos o interesse em falar, aprender a língua e continuar falando o polonês. É dessa perspectiva que E5 relembra o curso (de polonês) com uma professora polonesa vinda

especialmente para a comunidade nos anos de 2006 e 2007. O curso acontecia na Igreja Nossa Senhora Chechowska, padroeira da comunidade, no centro catequético, duas vezes por semana.

Aqui na comunidade Benjamin Constant tem bastante “babcas”, que falam bem, né? Enton, falam bem, muitos aqui falam, aqui ainda é bem cultivado o polonês. Agora até, né? Foi bem que teve essa aula polonesa, né? Isso deu um incentivo porque nós tinha uma professora da Polônia que fez um estágio aqui um ano, né?, Isso ajudou muito, né? Mas ela disse que pode ser que ela venha ainda esse ano, ela gostou muito (E5, 2008, 13:22).

Ao se referir a “babca” (avó em polonês), E5 o faz como se já conhecêssemos o significado da palavra. As palavras em polonês são usadas frequentemente para se referir aos avós e a algumas comidas, entre outras coisas e, assim, representam o sentimento de afinidade em relação à língua, aos costumes e aos antepassados. Como algumas dessas expressões são ditas em casa só na língua materna, não existe uma preocupação em saber o seu significado em português. Notamos que esse processo acontece quando, em uma comunidade, as crianças têm a oportunidade de conviver com duas ou mais línguas. Infelizmente, na maioria das vezes, elas são obrigadas a escolher entre uma língua minoritária e a língua majoritária.

Seguindo com as entrevistas, conversamos também com o esposo de E5, aqui representado como entrevistado E6. Também muito simpático e atencioso, ele demonstrou interesse em falar da língua polonesa, porque fala e escreve em polonês e faz parte da segunda geração dos Levandoski (a primeira geração chegou ao Brasil diretamente da Polônia). E6 conta que conhece todos da comunidade e “não se vende em alemón”, como ele mesmo diz.

Minha mãe é Karchiminski e meu pai Levandoski. Eu, né? Com a idade que tenho, né? Sou apenas a 2ª geração da Polônia, né? Porque meu avô já veio da Polônia, né? Por parte da mãe, né? A minha mãe é a primeira geração brasileira e eu sou a segunda, né? Eu não sei que ano vieram, mas isso mais de 100 ano, né? Não sei de que região da Polônia que vieram. Isso naquela época, saíram na confusão lá, né? Coisa de guerra, assim, né? (E5, 2008. 14:35).

Ao falar sobre a sua família, o entrevistado deixa ressoar o sentimento de nacionalidade¹⁸ que não vem ao caso discutirmos aqui. No relato, a expressão usada por ele “não me vendo em alemón” deixa claro os traços das relações dos imigrantes poloneses e

¹⁸ A palavra nacionalidade usada no texto, aparece para que entendamos o significado para os imigrantes poloneses. Para eles, deixar de falar em polaco, e falar em outra língua. Deixando assim, de pertencer a nação polonesa. Não discutimos aqui, a brasilidade desses imigrantes, pois sabemos que são brasileiros de origem polonesa.

alemães, resultantes de um processo histórico de guerras e lutas. Essas diferenças ficaram marcadas e aparecem no discurso.

RECORTE 3 - RELIGIOSIDADE E FÉ

O falecido pai dela [esposa] rezava que tinha na sala mesinha com quadro né? E, na parede, quadro com santo, né? Daí todo dia de noite tinha que se ajoelha perto da mesinha e se rezava o terço os mandamentos e tudo em polonês. Lembro principalmente das raízes, né? Do polonês ainda, né? Eu até posso me orgulhá, né? Não sou tão novo, mas eu na minha idade, né? 90% consigo lê, né? Falo em polonês, não tenho medo de falá com qualquer pessoal da Polônia que fala aí né, correto, né? Que falo ainda nós tinha a professora da Polônia aqui, né? Acho que a Tereza comento, né? E a mãe dela final de ano tava ali, né? E até eu fiz uma pergunta pra ela, né? Com cem anos, né? Da nossa descendência, né? Que tão aqui, né? Se mudam muito, né? A língua, né? Ela disse que mudou alguma coisa, porque mudou as palavra também, né? Lá, né? Como no Brasil, né? Ela até elogiou, né? Que tamu bem, né? Escreve, nem faço tanta força de escreve, né? Por que onde vou escrever, né? Mas lê, oia, eu consigo lê tudo, falam tudo os meus filhos, tem a filha mais velha, né? Até se comunica com algumas pessoas da Polônia pela internet, se ela não consegue ler alguma mensagem, aí ela traz pra cá, né? Pra ver se lê melhor, né? (E6, 2008).

O primeiro ponto que iremos destacar são os elementos conectivos (né?), servem como interjeições presentes, para que o entrevistado fazer a ligação com a sua memória discursiva sobre a língua. É através da memória discursiva que ele formaliza o seu interdiscurso, ou conforme Payer (2006) diz, o complexo das formações discursivas.

“Nesse trabalho de memória, o processo de construção temporal do discurso (passado/presente) mostrou-se significativo na configuração dessa relação de modo que a expansão mencionada é feita com base em uma observação sistemática dos mecanismos enunciativos do tempo (o tempo verbal e a dêixis temporal), que dão sustentação material aos efeitos de sentidos ligados à construção do tempo. Esses mecanismos são observados em textos que se configuram especialmente como discursos sobre o passado, e que funcionam na prática de linguagem, de modo mais flagrante do que outros, como “textos de memória”, isto é, como textos através dos quais o passado vem se recolocar em cena enquanto no e para o presente, tal como acontece nas crônicas familiares e nas narrativas grupais que circulam no interior das famílias e das comunidades, como formas de retrospectão, reminiscências, lembranças, mas também como parte constitutiva das conversas cotidianas” (PAYER, 2006).

Esse recorte evidencia a relação entre língua e fé, característica da imigração polonesa. Ao retratar o ritual dos pais de sua esposa, E5 deixa clara a relação da religião com a língua. Percebemos que a religiosidade tem forte ancoragem na língua polonesa, fazendo com que os descendentes dos imigrantes mantenham a língua materna como forma de reverência aos mais velhos e à pátria de origem.

Ainda no mesmo recorte, notamos a preocupação do entrevistado em assegurar que o polonês falado na comunidade é o mesmo que se fala na Polônia. Isso acontece porque se tem a ideia de que as línguas devem ser padronizadas. As variedades de cada língua não são reconhecidas e nem a sua importância em uma comunidade linguística. Sabemos, porém, que a língua é rica por causa das suas variedades; elas são a representação da miscigenação dos povos, é o que nos identifica e nos faz compreender que a língua é a representação da comunicação em movimento. Ou seja, a língua manifesta-se na comunidade, recebendo novas influências de outra língua, a portuguesa, as variedades vão surgindo e modificando esta língua polonesa que vai criando sua própria identidade.

A. A PREOCUPAÇÃO COM O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: O POLONÊS

A nossa comunidade aqui, do Benjamin Constant da Nossa Senhora Auxiliadora, até possa se orgulhá, né? Que faleceram idosos, né? Que eram os poloneses mesmo, né? E com 50 anos de comunidade que tem, nós temos aos domingos toda reza, né? Tudo em polonês, terço e mistérios, ladainhas pra comunhão, é tudo feita em polonês, mesmo que né? Vai fazer dois anos né? Que o capelão né? Esse estudô aula de polonês faleceu, né? Mas nós novos, né? Não assim, né? Mais como ele fazia mais, a gente consegue levá as coisa pra frente, né? Ainda, na minha idade, ainda tem ainda bastante na comunidade que sabem, né? O que que falta é mais pra gente nova, né? Tem muitas famílias, né? Que são poloneses, né? Mas eles dizem que são brasileiros, né? Não querem, né? Não querem falar, né? Mas sempre tem um o outro que colabora com a língua polonesa, né, que vai funcioná, né? Falo em polonês e português e não me vendo em alemão. Também eu não falo tanto, né? Mas eu era músico, né? E fazia música só co'os alemão, né? E sempre tem que aprende um pouco, né? (E6, 2008).

Nesse recorte aparecem vários pontos importantes para analisarmos a relação do sujeito com a língua. Percebemos que a língua não se extingue na comunidade. Através dos costumes e hábitos, a comunidade faz com que a língua polonesa continue sendo falada.

No mesmo recorte, há a preocupação com as crianças da comunidade: nem todas falam o polonês e nem todos os pais se interessam em ensiná-las. E6 se refere aos moradores da comunidade salientando que “eles dizem que são brasileiros”; já ele se considera polonês e gosta de falar na língua. Mas alguns moradores, os que dizem que “são brasileiros”, não podem mais falar na língua polonesa. Aqui fica evidente um sentido de nacionalidade pautando a construção da identidade polonesa; os moradores usam a língua para representar “o ser polaco”. Quando alguns moradores afirmam ser brasileiros, isso significa para o entrevistado, que eles estão afirmando que deixaram de ser poloneses e assim não usam mais a língua como representação da identidade.

Para Payer:

“... À presença da memória nesse domínio temos acesso por meio de traços da materialidade linguístico-discursiva, que são encontrados na linguagem fora das formas da representação, funcionando como evidências de linguagem-traços de “outras” língua não marcados como traços de alteridade- e também nas rupturas produzidas na materialidade textual do discurso, tal como o rompimento do fio da temporalidade representada como passado, na cadeia discursiva” (PAYER, p.202,2006).

A preocupação dos moradores da comunidade em manter a língua, confirma o que Payer (2006) chama -construção de uma memória linguístico- discursiva-. Essa memória se materializa a partir do momento em que os sujeitos, constroem a história de sua língua nos eventos que realizam na comunidade em prol dela.

B. OS EVENTOS MARCANDO A LÍNGUA POLONESA NA COMUNIDADE BENJAMIN CONSTANT

Agora a (E6, 2008) V. fala alemão, polonês e português, né? Até nós somos em nove na família somos em 5 irmãos e 4 irmãs, né? E um dos irmãos agora vai fazer três anos, né? Tava na Polônia, né? Nós temos associação polonesa do município de Massaranduba, né? Essa foi fundada um ano e meio, né? Na época que tinha eleição, né? Tinha um candidato que era polaco, né? Não sei se chegasse a conhecer, né? Mas por intermédio da associação, nós tivemos a professora de polonês, né? Porque se fosse assim, particular, né? Não teria condições, né? Mas como é a associação, né? É uma coisa mais forte, né? Ai o consulado, né? Mesmo né? Arrumo a.. até tivemos a entrega das aulas, ali em polonês. Ali o cônsul tava, né? Vai ter a 2ª festa da associação no mês de novembro né? E a comunidade aqui vai ter o 3º domingo de setembro a 9ª festa festinpolsk né? Festin seria em alemão, festín. Algumas crianças participaram da aula ali polonesa, né? Teve alguns que aprenderam a ler e a escrever tudo... só que falá, já sabiam fala, né? Que se criaram com os avós né? Daí, sabiam fala, né? Daí aprenderam assim, né? Mais avançado, né?(E6, 2008).

E6 tematiza o trabalho que é feito na língua polonesa na comunidade, ressalta a presença de representantes do consulado polonês na instituição do curso, além de representantes da Associação Polonesa de Massaranduba, mostrando-nos o valor da língua na comunidade. Essa preocupação em enfatizar a presença das autoridades denota a visão que os falantes do polonês têm em relação à língua. Para muitos, a língua só tem status se ela for a língua culta, a língua padrão.

No caso da comunidade Benjamin Constant, percebemos que há uma integração entre os moradores e um movimento em torno da língua polonesa. A maioria dos moradores fala mais do que uma língua em casa, prevalecendo o polonês. Em segundo lugar está o alemão, especificamente nessa comunidade.

5 COMO ALFABETIZAR FALANTES DE DUAS LÍNGUAS, UMA MINORITÁRIA E OUTRA MAJORITÁRIA – O ASPECTO JURÍDICO

Pensar em alfabetizar falantes de duas línguas em uma comunidade linguística é pensar em como tirar consequências políticas deste nosso trabalho de investigação. É neste contexto que a política linguística requer o que Calvet (2007) chama de *‘planificación lingüística’*. O termo *‘planificación lingüística’* foi traduzido para o português como planejamento linguístico, sendo definido da seguinte maneira:

[...] vê-se que o planejamento linguístico passa primeiramente por uma descrição precisa da língua; em seguida, por uma reflexão sobre o que se espera de um sistema de escrita... “[...]“ é só depois dessa fase técnica e científica, em que a língua estará equipada no plano gráfico, que se passa à fase prática: divulgar o sistema de escrita selecionado, através de abecedários, manuais, da organização de campanhas de alfabetização, da introdução da língua recém-transcrita no sistema escolar, no meio gráfico, etc (CALVET, 2007, p.64).

O planejamento linguístico age sobre uma determinada língua. Através de um planejamento modifica-se o modo como determinada língua minoritária ou inferior circula na comunidade. Por exemplo, considerando quais são os seus modos de produção, pode-se propor ações visando fazer com que ela se torne uma língua de maior circulação beneficiando a comunidade e seus falantes.

Por línguas minoritárias podemos compreender as línguas que são faladas por um número restrito de pessoas, geralmente imigrantes ou minorias étnicas com uma história e cuja língua, como processo histórico, permanece no indivíduo.

As línguas majoritárias são, por outro lado, as línguas definidas por Calvet (2007) como línguas de poder, de status, línguas de maior circulação e que são determinadas pelo poder público como língua oficial de um estado. As línguas majoritárias, como o próprio nome diz, dominam os espaços de circulação de sentidos em um país; todas as decisões são tomadas nessa língua “padrão”.

No Brasil, as línguas minoritárias, que representavam um número significativo de falantes, passaram por um processo de “massacre”. Atualmente elas estão deixando de ser faladas, ensinadas e propagadas, extinguindo-se em cada falante que morre. Um cenário linguístico desolador.

Diante desse quadro, é preciso que as iniciativas sejam asseguradas juridicamente, já que é preciso fomentar um novo espaço de fala aos que foram silenciados. O que acontece é

que, na maioria das vezes, as comunidades linguísticas desconhecem esse direito à fala. Cabe então indicar, aqui, ainda que sucintamente, como se delineia esse novo espaço no Brasil.

A iniciativa de promover uma língua minoritária pressupõe que, primeiramente, a comunidade dos falantes queira isso; segundo, que haja um comprometimento com seriedade e responsabilidade dos atores envolvidos, para atuar em prol da comunidade e, por fim, que sejam desenvolvidos projetos junto ao poder público, para que possam ser firmadas parcerias, fortalecendo e mantendo continuamente as ações necessárias.

Pela Declaração dos Direitos Linguísticos, a promoção de uma língua minoritária constitui-se das comunidades. Assim diz o:

Artigo 8

Todas as comunidades linguísticas têm direito a organizar e gerir os recursos próprios, com a finalidade de assegurar o uso de sua língua em todas as funções sociais.

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade futura de sua língua.

Artigo 9

Toda comunidade linguística tem o direito de codificar, padronizar, preservar, desenvolver e promover seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas. (OLIVEIRA, 2003, p.28-29).

Apesar de toda a criação histórica e mítica de país monolíngüe, o Brasil vem tentando modificar esse cenário. Várias instituições têm acordado ações para promover o plurilinguismo. Vale citar, entre elas, o IPOL¹⁹, que tem agindo junto a comunidades na construção de planos de ação para a manutenção de línguas consideradas inferiores. Isso tem feito com que pesquisadores linguistas, antropólogos, sociólogos, entre outros, comecem a ver essas ações com outros olhos.

Tal tendência tem conduzido a discussões que ressoam em políticas públicas de apoio e fomento da diversidade linguística. Uma delas é o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, em andamento, que visa salvaguardar as línguas brasileiras atribuindo-lhes o estatuto de patrimônio cultural imaterial da nação. Para implementá-lo, várias ações foram realizadas, entre elas a criação do GTDL.

Criado em cumprimento à recomendação do Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) foi oficializado por meio da Portaria n.586, de 11 de dezembro de 2006, do Presidente do IPHAN, depois atualizada pela Portaria n. 274, de 03 de setembro de

¹⁹ IPOL – Instituto de Desenvolvimento em Política Linguística, criado em 1999, sem fins lucrativos e sem vínculo com universidades. Tem como objetivo fomentar políticas públicas junto às comunidades linguísticas brasileiras, salvaguardando o seu direito à língua, à cultura e sua nacionalidade.

2007. Em consonância com essa recomendação, o GTDL foi instituído com o objetivo de propor políticas públicas voltadas ao reconhecimento e promoção do multilinguismo do país (GTDL, 2006, p. 9).

Pelas indicações do GTDL, estão atualmente, sendo realizados projetos pilotos para inventariar línguas brasileiras, fato que tem promovido um novo posicionamento dos falantes na luta por seus direitos linguísticos. Uma ação concreta de planejamento linguístico de alcance nacional. Há outras ações acontecendo no país, já citadas em artigos, publicações e outras dissertações, como a de Seiffter (2009).

Cabe-nos ressaltar que as ações de planejamento são possíveis e que podemos implementá-las nas comunidades por nós pesquisadas; estas inseridas num contexto bilíngue, conforme comprovado nesta dissertação. No entanto, este trabalho também demonstrou que o bilinguismo vem-se extinguindo, num processo que não podemos reconhecer como natural, mas sim como consequência de um apagamento simbólico. Ficam afetados tantos os valores que se atribuem às línguas, quanto sua documentação e circulação.

Sabendo disso, o processo de planejamento linguístico deve contemplar, de acordo com Calvet (2007), Appel (1996) e Oliveira (2005), ações que visem a promover o corpus e o status de uma língua.

O corpus nada mais é do que a ação de descrição da língua, colocada em prática através de vários instrumentos de normalização linguística. A pesquisa descritiva da língua polonesa nos direcionará para que pensemos em uma política linguística com objetivo de fixar uma escrita, enriquecer a língua, padronizá-la (CALVET, 2007). E é isso que propomos quando falamos de planejamento de corpus.

Por outro lado, o planejamento incide também sobre o status, ou seja, o valor da língua para a sociedade, realizado através de ações de reconhecimento e ampliação dos âmbitos de uso. Alguns exemplos de ação sobre o status em projetos de política linguística fomentados no Brasil são as cooficializações de línguas. Neste caso, temos a cooficialização do nheengatu, o baniwa e o tukano, em de São Gabriel da Cachoeira²⁰; do Guarani, em Tacuru e Paranhos, Mato Grosso do Sul; do pomerano, em Santa Maria do Jetibá e em Pancas, no Espírito Santo; o Talian em Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul e, por fim, o Hunsrückisch em Antonio Carlos, em Santa Catarina.

²⁰ Oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas: “Na região mais plurilíngue do Brasil e talvez das Américas, o Alto do Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, fronteira com a Colômbia e a Venezuela, onde são faladas 22 línguas de quatro troncos linguísticos diferentes (Aruak, Maku, Tukano Oriental e Tupi), atuamos desde 1998 em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), a Prefeitura Municipal e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Neste município cerca de 90% da população é indígena. (OLIVEIRA, 2005, p. 89)

Não estamos aqui defendendo a cooficialização da língua polonesa na comunidade. Mas pensamos num planejamento, ações práticas para falantes de línguas de imigrantes, que estão perdendo o contato com a língua materna. Promover a alfabetização em duas línguas: a língua portuguesa, oficial no Brasil, e a língua materna, por exemplo, a polonesa. Lembramos aqui, que na cidade de Blumenau houve uma ação em relação à língua alemã, e que, por sua vez, tem sido objeto de políticas públicas na cidade de Blumenau. Segundo Seiffert (2009):

O município de Blumenau em Santa Catarina, por exemplo, instituiu por meio da Lei Complementar n. 47 de 25 de novembro de 2004, o Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã. O Conselho, que possui caráter consultivo, é vinculado ao Gabinete do Prefeito e possui composição paritária entre governo e sociedade civil, contando com representantes de diversas instituições, tais quais: associações de moradores, clube de caça e tiro, professores de língua alemã, de institutos culturais, do consulado, de associações de empresários, entre outros segmentos (SEIFFERT, 2009, p. 28).

As situações descritas mostram-nos como uma ação junto ao poder público pode trazer benefícios para uma comunidade linguística que não conhece os seus direitos relacionados à sua língua materna.

No contexto desta pesquisa, podemos dizer, portanto, que um planejamento linguístico em uma comunidade não pode simplesmente constatar o grau de uso da língua. É preciso pensar em um planejamento junto ao poder público, fomentando ações na comunidade, porém articuladas a âmbitos mais amplos de valorização da língua.

O planejamento pode ser direcionado através de projetos que contemplem o que a comunidade linguística necessita. O trabalho pode ter objetivos que vão desde a organização do material didático para aulas de alfabetização na língua até a construção da escrita de uma língua nova.

Mostramos em nossa pesquisa que uma das comunidades já manteve uma professora da língua polonesa ensinando a escrita e a leitura, tanto para as crianças quanto para os adultos, pelo período de um ano. Isso comprova o interesse por parte da comunidade em manter a língua. No entanto, como assinalam Appel e Muysken:

Parece natural que los niños de comunidades bilingües tengan la oportunidad de educarse en dos lenguas: la lengua familiar y la lengua de otros grupos de la comunidad. Pero la realidad es muy diferente. En casi todas las comunidades bilingües las dos (o más) lenguas tienen distintos estatus. Muy cerca de las lenguas mayoritarias, que tienen prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas, están las lenguas minoritarias, que suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo. Son lenguas en mayor o menor medida estigmatizadas y no se consideran vehículos adecuados para la comunicación en las

escuelas y para la enseñanza de asignaturas concretas.” (APPEL; MUYSKEN, 1996, p.89).

É bem essa a realidade das comunidades pesquisadas: os alunos vão para escola, são bilíngues, porém a língua polonesa não tem o status de língua a ser ensinada, não é considerada na escola.

A justificativa para as dificuldades encontradas no processo de alfabetização de bilíngues é que as línguas minoritárias são discriminadas no sistema educativo. Podemos confirmar isso nos relatos dos educadores da escola pesquisada. A falta de conhecimento e preparação dos educadores em relação aos contextos bilíngues do Brasil também é uma das causas de evasão escolar e reprovação.

Desde alrededor de 1950 se ha intensificado el debate acerca de la enseñanza de los niños procedentes de grupos minoritarios, y ha crecido el interés por las lenguas minoritarias. En este contexto, 1951 es un año muy importante porque la UNESCO celebra su reunión de especialistas en el uso de lenguas vernáculas en la enseñanza (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 90).

Não estamos pensando em algo que não venha sendo discutido há tempos. Desejamos sim, que os moradores percebam que o seu jeito de falar, sua origem, podem ser preservados através de seus filhos e netos, que, por sua vez, poderão escolher se querem falar nas duas línguas sem a imposição de falar e escrever numa língua que não faz é a sua materna. Nas comunidades, os eventos festivos e a religiosidade ainda se preservam através da língua, o que é mais um motivo para propormos o ensino da escrita aos alunos.

No entanto, a implementação de uma política pública tendo como base uma língua minoritária não é tão simples como parece. Além de pesquisas, é necessário integrar ações com órgãos públicos e privados que possam fomentar a proposta de manutenção da língua.

No Brasil, deparamo-nos com muitas dificuldades para que essas ações sejam concretizadas. Apesar de termos políticas públicas em relação às línguas minoritárias, precisamos de voluntários e pessoas que acreditem nessas ações que proporcionam inovação, qualidade e melhoria de vida para falantes de outras línguas que não o português.

No atual momento, tem sido muito produtivas as parcerias com o poder público. Elas viabilizam as iniciativas, dando suporte para o planejamento lingüístico. No entanto, é fundamental que este seja adequado para cada realidade.

La enseñanza de la lengua minoritaria es imprescindible para un desarrollo saludable de la personalidad del niño y para el desarrollo de una <autoimagen> positiva. Si las escuelas no proporcionan ningún tipo de enseñanza en la lengua minoritaria, entonces la escuela se convierte para el niño de la lengua minoritaria en < un lugar en el que no existe ni su lengua ni su cultura, en donde posiblemente

ni ellos son bien aceptados, un lugar en donde su identidad social se ve cuestionada y socavada>” (apud APPEL; MUSKEN, 199, p.92, TOUKOMAA; SKUTNABB-KANGAS, 1977, p. 20).

Com essa afirmativa concluímos que não é de hoje que se pensa numa perspectiva de valorização de línguas minoritárias. É comprovado que em convivência com sua língua materna, sem repressões e cobranças, a criança torna-se mais saudável e mais confiante. Podemos pensar então que, a partir do momento em que se desvaloriza uma língua, por não ser a língua da maioria dos falantes de um país, discrimina-se também o indivíduo falante dessa língua.

Cuando los niños de lenguas minoritarias solamente aprenden a leer y a escribir en la lengua mayoritaria, entonces la lengua minoritaria < se considerará casi inevitablemente un medio de comunicación de segunda. Nos lejos de esa conclusión se halla la de que aquellos que hablen la lengua familiar serán personas de segunda>” (apud APPEL; MUSKEN, 1996, p.92) (CHRISTIAN, 1976, p.28).

Assim, podemos considerar o que Calvet (2007) diz sobre o status de uma língua. Não podemos imaginar que, em comunidades linguísticas como as pesquisadas por nós, seria impossível transformar através de planejamento linguístico, uma língua minoritária em uma língua de status. Se pensarmos no modo como as políticas públicas aconteceram em alguns países, como é o caso da Indonésia, citada por Calvet (2007), fica evidente essa possibilidade. Aproximadamente 200 línguas diferentes são faladas no referido país e, em 1928, ainda colônia holandesa, a Indonésia proclamou o Malaio como língua nacional.

Essa decisão não tinha na época nenhum efeito, constituía uma política linguística sem planejamento possível, e sua função era acima de tudo simbólica: a afirmação da existência de uma nação. A língua escolhida para essa função era uma língua veicular, utilizada, sobretudo, nos portos e nos mercados e, além de tudo, minoritária: a língua mais falada no arquipélago era o javanês, mas a escolha do malaio apresentava a vantagem de evitar polêmicas e os conflitos que a promoção do javanês poderia causar.” (CALVET, 2007, p. 122).

Quando a Indonésia obteve sua independência, por volta de 1940, o país adotou a língua malaio, como oficial. Houve o que CALVET (2007) define como uma intervenção *in vitro*²¹, tornar oficial uma língua que já circulava na ilha. A ação sobre a língua começou a ser definida equipando o malaio, organizando sua ortografia e permitindo a sua nova função como língua nacional.

²¹ Definido por Calvet (2007, p. 70), do poder à gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem- nas levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem suas escolhas e aplicam -as. Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser

Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam (CALVET, 2007, p. 71).

Não vem ao caso, aqui, detalharmos como esse processo aconteceu, mas entendermos que as línguas minoritárias podem, sim, ter seu status promovido. E podem circular sem nenhuma restrição em comunidades de contexto bilíngue ou plurilíngue, situações já comprovadas no Brasil.

É a partir desses conceitos e exemplos de planejamento linguístico que pensamos em organizar um plano de ação nas comunidades estudadas. A política linguística nos guiar-nos-á para pensarmos em projetos que viabilizem uma estruturação para a melhor circulação daquelas línguas em risco de se perderem, como acontece com muitas línguas de imigrantes.

Em nossa pesquisa, as comunidades de Massaranduba e Benjamim Constant caracterizam-se como comunidades linguísticas cuja língua materna – o polonês e o alemão – só existe na forma falada. Decorre daí a importância de uma intervenção que contemple a promoção de um corpus para a língua, apropriadamente discutido e normalizado pelos que a falam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa de campo, encontramos importantes indicações sobre a relação que os falantes do polonês têm com sua língua. Tais indicações podem subsidiar encaminhamentos junto ao poder público dos municípios de Blumenau e Massaranduba, para uma possível implementação do ensino da língua polonesa e da língua alemã nas comunidades.

Para que possamos construir um plano de ação, temos que levar em conta se as comunidades têm interesse em manter a língua materna. Nesta pesquisa observamos o interesse ao transcrever as gravações feitas nas comunidades, além de observá-los participando dos eventos festivos da escola e da comunidade.

Um projeto de ensino que contemple a língua polonesa possibilitará aos alunos falantes do polonês, moradores da comunidade, serem alfabetizados em polonês e alemão. Para isso, todo o processo de alfabetização deve ser elaborado contemplando as especificidades de um ensino bilíngue, possibilitado através de uma pedagogia de projetos e assessoria aos professores falantes do alemão e do polonês.

“A criança de 7 anos que entra na escola para ser alfabetizada já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas mais diversas circunstâncias de sua vida.” (CAGLIARI, 2002, p. 16). Essa afirmativa de Cagliari também serve para os falantes de uma língua de imigrante. Vemos no processo de alfabetização na língua materna uma maneira de preservar a língua e ampliar o bilinguismo, revertendo um contexto histórico de apagamento e discriminação.

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu (CAGLIARI, 2002, p. 17).

Percebemos que, algumas crianças vão para a escola falando o polonês como língua materna, todavia são inseridas na alfabetização em português. Surgindo as dificuldades tanto para o professor, que não está preparado para um contexto bilíngue, quanto para o aluno, que se vê discriminado diante de uma situação que compreende.

O que podemos afirmar é que as crianças na idade de alfabetização estão aptas a aprender uma, duas ou mais línguas com maior facilidade do que um falante adulto. A aquisição da linguagem só não ocorre quando a criança apresenta algum tipo de problema biológico, causado por patologias que afetam a parte neurológica.

A criança, evidentemente, não entrou para o mundo da linguagem da mesma forma que um adulto se inicia no aprendizado de uma língua estrangeira. Ela foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem. Nesse seu processo se percebe uma evolução nem sempre simples nem sempre lógica, mas sempre condizente com seu modo de ser e de estar no mundo. E, já com 3 anos, chega ao ponto de ser considerada um falante nativo de uma língua (CAGLIARI, 2002, p. 17).

Portanto, propor um trabalho que proporcione a alfabetização de falantes de uma língua de imigrantes juntamente com a língua oficial permite-nos criar uma perspectiva para o futuro desses falantes. A criança, em contato com duas ou mais línguas, tem condições de ser alfabetizada nessa língua ou em qualquer outra que lhe seja proporcionada na escola.

A preparação dos professores também tem um papel importante para alfabetização bilingue. Nesse contexto, os professores deverão ser selecionados, devidamente treinados e preparados com uma visão de ensino de duas línguas. Os educadores necessitam compreender que alfabetizar não significa ensinar a falar, e sim, fazer com que a criança relacione a fala com a escrita.

Os moradores das comunidades Benjamin Constant e da Comunidade Carlos Manske falam duas ou mais línguas, fazem parte de um cenário bilíngue, mas que é totalmente desconhecido até mesmo pelos próprios moradores. Portanto, ainda não se tem clareza, entre os educadores, do que seja uma educação bilíngue; não temos um plano de ação, práticas públicas de formação de professores.

É comprovado que o ensino nas escolas apresenta fracassos; sabemos que o processo de alfabetização é discutido há décadas e não se mudam as estratégias. Professores estão despreparados, desmotivados. Diante dessa realidade, não é difícil entender por que as escolas do Brasil não estão preparadas para receber os falantes de línguas minoritárias e também porque existe preconceito em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil. Uma das consequências desse processo é a construção de uma falsa ideia sobre a língua e sobre o ensino da língua.

Ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem

geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.. (BAGNO, 2006, p.15).

As considerações de Bagno (2006) refletem a realidade do Brasil. Não há um planejamento para o ensino de falantes de duas línguas. O processo de alfabetização é ainda voltado para a língua oficial, um processo tradicional, que ignora o que já se sabe na língua e sobre a língua.

Uma das estratégias já citadas, a princípio, seria aplicar na escola uma metodologia (como já dissemos) de projetos com a qual a comunidade possa interagir e participar nas ações conjuntas. Em nossa pesquisa comprovamos a presença da língua em movimento; assim, as próprias comunidades linguísticas podem ajudar a conduzir algumas atividades em conjunto, isso levará o aluno a compreender a sua língua materna, valorizá-la, continuar falando e ter a possibilidade de escolher em qual língua falar.

Portanto, propor uma promoção de línguas minoritárias oportuniza a contribuição com mudanças significativas no país. Nesta perspectiva, promover pesquisas que modifiquem e proporcionem ações de políticas públicas, significa mudanças importantes na construção da sociedade.

A finalização de um trabalho, não pode voltar-se somente para questões bibliográficas, as pesquisas devem impulsionar o trabalho de outros pesquisadores a agirem através das línguas e sobre as línguas para não apagar a história, a língua, a memória.

Embora se encontrem certos elementos de representação do fato de ter havido (ou haver) mais de uma língua, bem como certo (re)conhecimento da história da imigração, o fato de ter havido também silenciamento na relação dos sujeitos com sua língua materna instala processos de sentidos opacos, polissêmicos, uma vez que, além de uma política de línguas que jogou com o silêncio, houve também o desdobrar desse silêncio: um silêncio sobre o silenciamento (PAYER, p.9, 2009).

Há um cenário de apagamento das línguas no Brasil. A partir de teorias que nos direcionam e fazem com que compreendamos como a língua circula nos meios de produção, compreendemos como esse silenciamento se desdobra, construindo outros silêncios já constituídos, pois tais silêncios fazem parte da construção do sujeito.

Há preconceito sobre as línguas e para com as línguas, tanto quanto os demais preconceitos contra os quais a sociedade luta todos os dias. Esses preconceitos também fazem parte de uma memória-linguístico discursiva, que se constituem a partir de outros discursos já constituídos.

É através dessa memória histórica que há possibilidade de modificar as estratégias em relação às línguas. Essas modificações podem partir de um trabalho simbólico de memória, fortalecendo as histórias reais que se constituem a partir dos discursos pré construídos.

REFERÊNCIAS

APPEL R; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Córcega Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1996.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 4ªed. São Paulo: Loyola,2000.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Ed.2003.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização & linguística: pensamento e ação no magistério**. 10ª ed. São Paulo Scipione, 2002.

BURKE; PORTER. **Linguagem, indivíduo e sociedade**. IV Série. São Paulo: Unesp 1991.

CALVET. L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**, tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas línguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

GARCEZ, C. N. **Colonização e imigração em Erechim: A Saga das famílias polonesas (1900-1950)** Erechim Ed. Edelbra, RS 1997.

GOULART, K. R. C. M. **A imigração polonesa nas colônias Itajahy e Príncipe Dom Pedro** (Uma contribuição ao estudo da imigração polonesa no Brasil Meridional.). Blumenau: Fundação “Casa Dr. Blumenau”, 1984.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IAROCHNSKI. Ulisses **Saga dos polacos: A Polônia e seus emigrantes no Brasil**. Curitiba: Gráfica Mansão, 2000.

MARTINS. K. R. C. **A presença eslava na formação de Arapongas**. Curitiba: Vicentina, 2008.

MINAYO, S.C.M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

MORELLO, R. *et alii*. **Líguas brasileiras: A diversidade de um campo e pesquisas**. UNESCO, 1999 (inédito).

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2000. Volumes 1.

OLIVEIRA, M.G. **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política línguística**. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB) Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. **Política lingüística, Política historiográfica** – Epistemologia e escrita da História da (s) Língua (s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Tese de Doutorado, Campinas, 2004.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas Unicamp, SP, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. ed. Campinas: Pontes, SP, 2006.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª. ed. Campinas. Unicamp, SP, 2007.

_____. **Política lingüística na América Latina**. Campinas,,: Pontes, SP, 1988.

PAYER, M. O. **Memória da língua**. imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória: **Revista Synergies-Brésil**. Le Brésil et ses langues: perspectives en français. Coord. Véronique Braun Dahlet. Revue du GERFLINT, n.7. São Paulo, 2009.

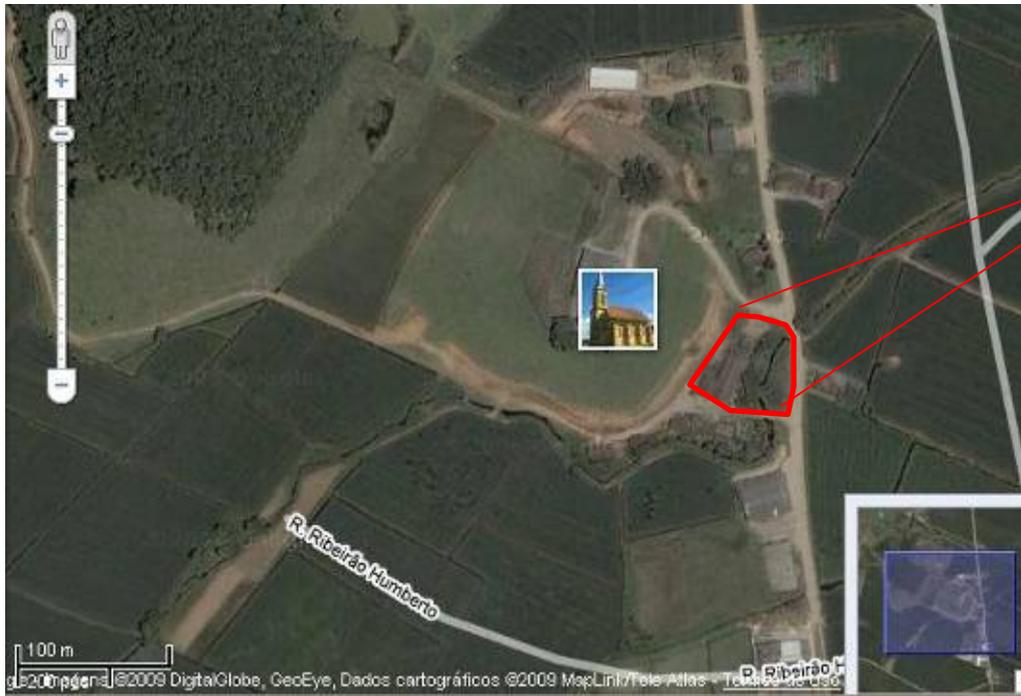
PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso** (AAD- 69). Tradução Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do discurso**. Introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: ed. Unicamp, [1969] 1990.

SEIFFERT, P.A. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): Estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. (Dissertação de mestrado do curso de Linguística) p. 215. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2009.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: ed. UNB, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Imagem da área da comunidade Benjamin Constant – Massaranduba (SC)



Propriedade
da família
Levendovski

Fonte: Google Maps, 2010.

ANEXO B – Fotos da comunidade pesquisada

Foto 1 – Vista da Comunidade Treze de Maio Alto, Escola à direita e Igreja no alto.



Foto: MENDES, Myrna M.

Foto 2 – Igreja Comunidade Benjamin Constant



Foto: MENDES, Myrna M.,

Foto 4 – Cozinha da família Kempzinski



Foto: MENDES, Myrna M.

ANEXO C – Questionário de pesquisa

PESQUISA DE CAMPO NA COMUNIDADE TREZE DE MAIO ALTO- ESCOLA CARLOS MANSKE- BLUMENAU-SC.

QUESTÕES PARA CRIANÇAS DA COMUNIDADE TREZE DE MAIO E BENJAMIN CONSTANT

DATA: ____ / ____ / ____ NOME DA ESCOLA: _____

NOME: _____ IDADE: _____

EM QUAL SÉRIE ESTUDA? _____

EM QUAL CIDADE NASCEU: _____

EM QUAL PAÍS NASCEU: _____

NOME DO PAI: _____

NOME DA MÃE: _____

NOME DOS AVÓS PATERNOS: _____

NOME DOS AVÓS MATERNNOS: _____

1- Qual a língua você fala em casa?

() Português () Alemão () Polonês () POLACO () Outros: Quais?

2- Você fala nesta língua com:

Seus pais () seus irmãos () seus avós () outros () quem? _____

3- Qual língua você aprendeu a escrever na Escola?

() Português () Alemão () Polonês () POLACO () Outras. Quais? _____

4- Além da língua que você respondeu acima, na questão 3, você fala ou escreve alguma outra língua na escola?

() Não

() Sim

5- Se sim, qual? () Português () Alemão () Polonês (POLACO)

() Outros quais? _____

6- Se você aprendeu a escrever mais de uma língua, qual você achou mais fácil de aprender?

() Português () Alemão () Polonês (POLACO) () Outras. Quais? _____

() nenhuma

Por quê? _____

7- Das línguas abaixo, quais você costuma ouvir ao menos uma vez por semana?

- inglês onde?
- espanhol onde?
- italiano onde?
- alemão onde?
- japonês onde?
- outras. Quais? _____

8- Das línguas abaixo qual a língua você acha mais bonita? Por quê?

- Português
- Alemão
- Polonês (POLACO)
- inglês
- espanhol
- italiano
- alemão
- japonês
- nenhuma
- Outros quais? _____

9- Você sabe cantar música em polonês?

- não
- sim

Se sim, quem ensinou? _____

Se sim, onde e quando costuma cantá-las?

10 - Você sabe alguma história INFANTIL, CONTO, ETC.. em polonês?

- não
- sim

Se sim, quem ensinou? _____