

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS

*Letícia Fraga**

Recebido: set. 2010

Aprovado: nov. 2010

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade. E-mail: leticiafraga@gmail.com

Resumo: No que diz respeito à educação enquanto elemento que deve promover o desenvolvimento da democracia e da cidadania, algumas questões se fazem muito importantes e urgentes para a sociedade brasileira. Dentre estas está a necessidade do conhecimento e da valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, de forma a possibilitar ao aluno perceber o Brasil como um país complexo e multifacetado. Nesse sentido, propomos discutir neste trabalho a complexa condição linguística do estado do Paraná, mais especificamente dos Campos gerais, e a situação de suas escolas, públicas e privadas, especialmente no que diz respeito à (não) elaboração e/ou (não) aplicação pelos governos estadual e municipal de políticas linguísticas que tratem adequadamente o assunto.

Palavras-Chave: Política linguística. Ensino de língua. Educação nos Campos Gerais.

LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE TEACHING IN CAMPOS GERAIS

Abstract: Having in mind that education is an element that should promote the development of democracy and citizenship there are a number of important and urgent issues that should be taken into consideration for Brazilian society. Among these issues is the need to know and value the cultural and ethnic characteristics of the different social groups present in Brazil, which is a complex and multifaceted country. From this perspective, this article intends to discuss the complex linguistic condition of the state of Paraná, specifically of the *Campos Gerais*, and the situation in the public and private schools, the focus will be on the elaboration (or lack of it) and on the implementation (or lack of it) by the municipal and state governments of linguistic policies that deal with the matter properly.

Key words: Language policy. Language teaching. Education in *Campos Gerais*.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à educação enquanto elemento que deve promover o desenvolvimento da democracia e da cidadania, algumas questões se fazem muito importantes e urgentes para a sociedade brasileira. Dentre essas está a necessidade do conhecimento e da valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, de forma a possibilitar ao aluno perceber o Brasil como um país complexo e multifacetado (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN, 2004; OLIVEIRA, 2005, 2009).

Nesse sentido, propomos discutir neste trabalho, que é fruto de um projeto de pesquisa em andamento, alguns aspectos relativos à complexa condição linguística do estado do Paraná, mais especificamente dos Campos Gerais, e a situação de suas escolas, públicas e privadas, especialmente no que diz respeito à (não) elaboração e/ou (não) aplicação pelos governos estadual e municipal de políticas linguísticas que tratem adequadamente o assunto.

Segundo Oliveira (2000, p. 84), o Brasil é um dos países mais plurilíngues do mundo, no qual são faladas, hoje, por volta de 200 línguas, das quais cerca de 170 são indígenas e outras 30, línguas de imigrantes. E ao contrário do que se possa imaginar, a situação linguística brasileira não difere da dos demais países do planeta, nos quais tanto o bilinguismo quanto o plurilinguismo estão presentes. Por essa razão, ao contrário do que geralmente se pensa, é o monolinguismo – e não o bi/plurilinguismo – que é um caso especial, um desvio da norma (GROSJEAN, 1982, p. vii).

No Brasil, segundo Cavalcanti (1999, p. 2), podem-se observar os seguintes contextos bilíngues/plurilíngues: a) o das comunidades indígenas; b) o das comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas etc.); c) o das comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispanofalantes.

Em toda a extensão do estado do Paraná, observam-se esses três contextos de bilinguismo e plurilinguismo. No entanto, neste texto nos limitaremos a discutir especificamente a situação educacional das comunidades bilíngues/multilíngues presentes na região dos Campos Gerais. Segundo dados oficiais do governo paranaense (2006), no estado estão presentes as etnias indígenas Kaingang e Guarani e as comunidades de imigrantes alemãs, árabes, espanholas, holandesas, italianas, japonesas, polonesas e ucranianas.

Assim, é evidente que a situação plurilíngue do estado exige maior atenção governamental, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e à escassez de

pesquisas que retratem com exatidão o quão complexas são as relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Historicamente, pode-se dizer que, no Brasil, as políticas linguísticas voltadas às comunidades de línguas minoritárias alternaram “momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas” (CAVALCANTI, 1999, p. 4). No século XVIII, por exemplo, o Marquês de Pombal, através do *Diretório dos Índios* (1758), estabeleceu que a única língua que podia ser falada era o português. Já os imigrantes – que chegaram ao extremo sul a partir do século XIX – foram as principais vítimas da política de nacionalização do ensino implementada a partir de 1938, pelo governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que fechou escolas e proibiu o uso das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano.

Enfim, o que será discutido neste trabalho é o fato de que a língua portuguesa substituiu as outras línguas que eram faladas no país não por força de lei, “mas de mecanismos sociais que ganharam força com a evolução dos meios de comunicação de massa, o processo acentuado de urbanização e, conseqüentemente, a penetração maior do português através de elementos exógenos” (CAVALCANTI, 1999, p. 6). Pode-se dizer que o trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas promoveu avanços (ALTENHOFEN, 2004, p. 85), porém ainda há muito que se fazer, além de ser necessário que essa perspectiva se amplie para o campo das línguas de imigrantes presentes no país, especialmente no estado do Paraná, “as quais sequer são mencionadas na legislação vigente, apesar da sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil”. Resumidamente, o que pretendemos por meio deste trabalho, ainda em andamento, é apresentar um levantamento do que se tem feito (e do que ainda há por fazer) em termos de políticas linguísticas na região dos Campos Gerais no que diz respeito às línguas minoritárias aqui presentes.

Em relação às políticas de ensino de línguas (materna(s) e estrangeira(s)) nas escolas públicas brasileiras, parte-se das concepções do que seja língua nacional, língua oficial e não oficial etc. (CORREA, 2009), o que sempre é determinado social e historicamente. Essas concepções, juntamente com sua execução na forma de políticas públicas, são a base do que chamamos de política linguística.

Segundo Calvet (2007, p. 11), política linguística é o conjunto das “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, em geral to-

madadas pelo Estado, que envolvem, por exemplo, a definição da(s) língua(s) que será(ão) ensinada(s) na escola (e qual(is) não será(ão)); que funções essa(s) língua(s) exercerá(ão), que espaços sociais ela(s) ocupará(ão). Já as ações que vão garantir que as decisões tomadas se concretizem dizem respeito à planificação linguística, definida por Calvet (2007) como a implementação (ou aplicação) da política linguística estabelecida. Além disso, a política linguística de um país define o tratamento que suas línguas recebem(rão): se ela(s) será(ão) equipadaa(s) para que possa(m) exercer diferentes papéis – se terá(ão) escrita, se terá(ão) seu léxico ampliado, se será(ao) padronizada(s) etc.

No entanto, apesar de o Estado exercer um papel relevante na definição de políticas linguísticas (ALTENHOFEN, 2004), é importante considerar:

As decisões e escolhas das “instâncias menores que o Estado”, tais como a escola, a família, a igreja ou a administração local. Estas constituem propriamente as instâncias de aplicação das “escolhas governamentais” e funcionam, por isso, como uma espécie de tentáculo e distribuidor de tendências mais gerais. Por exemplo, no âmbito da família, quando os pais (bilíngues) decidem ensinar ou não aos seus filhos a língua minoritária não-oficial, assumem uma determinada decisão política. Quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente. Por outro lado, quando parte de um sermão é realizada na língua de imigrantes, ou quando a administração local resolve denominar a festa popular da localidade na língua de imigrantes (p. ex. *Kaffeeschneisfest, Septemberfest*), adota-se de certa forma uma visão política e mercadológica para a língua local. Em suma, a pergunta que cabe formular é “o que motiva essas decisões?” O *ponto de vista* que defendo, aqui, é o de que boa parte do êxito da aplicação de medidas de política linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades, e que compreendem valores, ideologias, mitos, “ressentimentos”, concepções e preconceitos linguísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato. Por exemplo, o currículo da escola, o tipo de material didático utilizado e as práticas didáticas do professor refletem de certo modo a visão desses aspectos (ALTENHOFEN, 2004, p. 85-86, grifos do autor).

É nesse sentido, nos termos de Altenhofen (2004) e de Calvet (2007), que nos propomos discutir, neste trabalho, a situação político-linguística do municí-

pio de Carambeí, que se situa na região dos Campos Gerais do Paraná, mais especificamente das escolas da comunidade “holandesa” da cidade, que aí se estabeleceu há quase cem anos. Discutir a situação das escolas de Carambeí implica discutir questões que dizem respeito tanto ao Estado (ou às políticas *in vitro*, segundo Calvet (2007), no caso da escola pública) quanto a “instâncias menores que o Estado” (ou políticas *in vivo* uma vez que a escola particular é dirigida por membros da comunidade “holandesa” fiéis da Igreja Evangélica Reformada da Holanda. Além das políticas linguísticas que dizem respeito às escolas de Carambeí, as quais vamos discutir na sequência, é importante dizer também que, conforme Fraga (2008), parte da comunidade é monolíngue (ou em holandês – caso dos idosos a partir de 65 anos – ou em português – os jovens até 25 anos) e parte é bilíngue (em holandês e português – caso dos adultos entre 40 e 55 anos); e na Igreja Evangélica Reformada da Holanda, nos 1º, 3º e 5º domingos do mês há cultos matutinos em português, enquanto nos 2º e 4º domingos do mês, os cultos são realizados em holandês. Esse é, portanto, de forma resumida, o retrato atual do modo como a comunidade “holandesa” de Carambeí se organiza em função de suas línguas, passados quase cem anos do seu estabelecimento.

Na sequência, apresentaremos os procedimentos de natureza metodológica que assumimos para realizar esta pesquisa.

MATERIAIS E MÉTODOS

Em termos metodológicos, neste trabalho optamos por utilizar a pesquisa qualitativa, pois “este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 7).

De modo mais específico, adotou-se o método etnográfico, pois desta forma é possível levantar todos os dados possíveis de uma comunidade, no sentido de investigar um determinado grupo e sua cultura específica.

Utilizar o método etnográfico significa levantar todos os dados possíveis de uma comunidade, no sentido de investigar um determinado grupo e sua cultura específica. Segundo Arnould e Wallendorf (1994), o método etnográfico caracteriza-se pela prática de a) coleta de dados e registro das ações no seu local natural (ou seja, onde acontecem na realidade e não em laboratórios ou em situações superficiais); b) participação do pesquisador em um contexto cultural específico; c) incorporação de múltiplas fontes de dados, entre as quais se encontram a observação (que pode ser participante ou não participante) e a entrevista (não estruturada, semi-estruturada ou estruturada).

Assim, o método etnográfico requer que o investigador penetre no universo cultural de um grupo étnico específico e, guiado basicamente pelas informações aí obtidas, desvende sua história, seus significados e suas respectivas interações. Em etapa posterior, é preciso selecionar os eventos correlacionados aos objetivos investigativos propostos ou selecionar o que, no curso da investigação, se revele mais significativo para o específico interesse do etnógrafo. Por envolver a chamada observação-participativa, os estudos etnográficos proporcionam uma ampla visão sobre, por exemplo, a real significação de determinados fatores sociais e linguísticos em determinada comunidade de fala. Logo, ao adotar um método dessa natureza, evitam-se, por exemplo, meras descrições.

Apesar das vantagens citadas, o método tem limitações. Em geral, constata-se, por exemplo, que o problema a ser investigado nos estudos etnográficos vai-se delineando juntamente com a pesquisa na comunidade. Em decorrência disso, as hipóteses específicas também se definem durante a investigação (HEATH, 1982). No entanto, uma das maiores dificuldades advindas do método etnográfico reside no caráter subjetivo tanto das observações, quanto das avaliações feitas. Portanto, é preciso atentar para que os valores ou preconceitos do grupo social de que o investigador faz parte não interfiram na seleção e na análise dos dados observados no grupo alvo. Em função disso, Morey Filho (1993, p. 25) alerta que “a força do método etnográfico reside em sua tentativa de compreender as ações humanas somente em relação ao sistema de valores da cultura à qual pertencem”, ou seja, o que fundamenta, basicamente, a atividade do etnógrafo é a importância que este atribui à cultura de uma comunidade de fala.

A natureza do método requer que o fenômeno seja investigado a partir das dimensões espacial e temporal, uma vez que as situações, os eventos e as ações somente podem ser entendidos como práxis cultural quando geográfica e historicamente agrupados. Diferentemente de outros paradigmas investigativos, em etnografia, no processo de obtenção dos dados, “não fazer qualquer mistério sobre as fontes é o elemento-chave que confere credibilidade ao método” (MOREY FILHO, 1993, p. 25).

Alguns estudos de situações semelhantes à situação que observamos sinalizam o fato de que a análise de uma situação linguística como a da colônia de Carambeí exige muito mais do que a simples descrição da situação funcional das línguas faladas pela comunidade pesquisada. Daí a opção pelo método etnográfico.

O perfil histórico-cultural da situação linguística do município de Carambeí foi melhor descrito quando a perspectiva diacrônica da etno-história acrescentou-se ao quadro de referências, já composto pela observação de ocorrências de fala, observação e participação nos eventos socioculturais. Segundo os etnógrafos,

essa perspectiva etno-histórica é fundamental, porque “a descrição dos tempos atuais não captura integralmente as influências e forças da história sobre o presente” (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 93).

Diacronicamente, investigaram-se fontes de referência escrita em arquivos particulares e institucionais, em jornais, em revistas, em relatórios oficiais, assim como a memória histórica de antigos moradores da região, obtida mediante depoimentos orais gravados. A junção de fontes orais e escritas, tal como orienta a metodologia etnográfica, possibilitou a reconstrução histórica da comunidade “holandesa”.

A observação e participação efetivadas em eventos relacionados à práxis cultural concentraram-se na vida familiar, religiosa e sociocultural. Mais especificamente, a observação se concentrou em eventos comunicativos interacionais bilíngues e monolíngues e em sua frequência.

Em síntese, atentou-se para uma questão inerente à tarefa do etnógrafo, a de suspender temporariamente o julgamento e abstrair os conhecimentos próprios, que são consequência do pertencimento a uma cultura particular, de forma a tentar entender outra vida cultural como um “*insider*”. Esse foi o procedimento adotado quando da coleta de dados etnográficos no município de Carambeí- PR.

A investigação da comunidade “holandesa” de Carambeí, mediante aplicação do método etnográfico e da etnografia da comunicação, compreendeu aproximadamente o período de um ano e meio: de março de 2005 a agosto de 2006. A observação como “*sympathetic participant-observer*” ou como “*analytical participant-observer*”, isto é, junto com o grupo e sobre o grupo, foram ambas adotadas, já que a comunidade está relativamente acostumada a tais formas de observação, principalmente pelo contato com jornalistas, com turistas do país e do exterior e com pesquisadores.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa foram a observação e a entrevista, que são bastante relevantes no caso de um trabalho de natureza qualitativa, que envolve pesquisa de campo, como este.

A observação na zona urbana de Carambeí, por meio da qual se analisou o comportamento linguístico do informante em situações de interação natural, foi realizada em diversos ambientes como, por exemplo, nas Igrejas (em cultos, estudos bíblicos, batizados e casamentos de membros da comunidade “holandesa”) e nas escolas. Mediante contatos estabelecidos durante esta fase de observação, levantaram-se impressões sobre a realidade linguística da comunidade em estudo.

Consideramos, enfim, que:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectivas dos sujeitos”, o importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outra forma de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifos do autor).

Pela observação pôde-se: a) obter impressões sobre a vida comunitária e sobre as condições de vida dos membros da comunidade “holandesa” de Carambeí; b) reconstruir o contexto sócio-histórico da colonização de Carambeí e da imigração dos holandeses para o Paraná, por meio de relatórios de testemunhas da época; c) captar as variedades linguísticas e as línguas usadas na comunidade de fala holandesa em situações de interação natural; d) determinar, com base nas observações feitas em situação de interação natural, os domínios da língua imigrante e da língua nacional; e e) observar fatos dentro de núcleos familiares e examiná-los em relação ao uso da língua holandesa e da língua portuguesa.

Já a entrevista é um instrumento importante, pois por meio dela podem-se obter respostas mediante perguntas diretas ao informante. Manter um diálogo com o participante torna mais fácil a tarefa de obter as informações que se desejam colher, pois desse modo pode-se observar não apenas o que estava sendo dito pelo participante, mas como era dito.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevistada ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Uma vez que optamos pela entrevista semi-estruturada, elaboramos um roteiro de entrevista, cuja utilização atendeu inicialmente à necessidade de submeter os informantes aos mesmos tópicos, mas possibilitou também que houvesse uma atitude flexível do pesquisador na situação de entrevista permitindo-lhe a) repetir questões até que se tivesse a garantia de que o informante a havia compreendido; b) retomar questões não respondidas satisfatoriamente, pelo fato de o informante se desviar com o relato de dados não pertinentes; e c) avaliar a necessidade ou não de suspender temporariamente a sessão de entrevista, em função do cansaço do informante, retomando-a posteriormente.

Por meio dos instrumentos de pesquisa descritos, fizemos o levantamento das políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* presentes nas escolas de Carambeí, assunto que discutiremos na próxima seção.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NAS ESCOLAS DE CARAMBEÍ/PR

Carambeí sofreu a ausência do ensino sistemático oficial durante os primeiros vinte e cinco anos em que a Colônia ficou sem escola. Durante esse período, a educação dos colonos coube a um dos pioneiros, que também era diretor da Cooperativa, um típico exemplo de política linguística *in vivo*. Somente por volta de 1936 (período que coincidiu com a política de nacionalização do ensino) é que a primeira professora brasileira chegou à Colônia, instituindo o sistema escolar em moldes nacionais, ou seja, em português, dando início às ações de política linguística *in vitro*, que, no entanto, levavam em consideração as políticas oriundas das práticas sociais da comunidade, pelo menos até a década de 1970.

Assim, a escola foi o meio mais eficiente na promoção da assimilação dos holandeses pela sociedade brasileira, assimilação essa que se refere, num primeiro momento, ao uso tanto do português (fora da comunidade) quanto do holandês (na comunidade), e num segundo momento, à substituição da língua holandesa (cujo uso atual se restringe basicamente ao ambiente doméstico) pela portuguesa (LUYTEN, 1979; FRAGA, 2008). No momento em que a escola trouxe novos subsídios e conhecimentos, estes passaram a atuar sobre as novas gerações, fazendo com que estas saíssem do isolamento cultural e se “identificassem” com a realidade brasileira, o que se contrapôs à mentalidade da antiga geração e criou situações de conflito. Dessa forma, pode-se dizer que a escola desempenhou um papel fundamental no processo de assimilação dos imigrantes.

Mesmo que a maioria dos colonos e seus filhos ainda falassem e entendessem o holandês era evidente que os jovens cada vez mais iam usar a língua portuguesa. A razão principal disto era o fato de que o ensino era totalmente dado em português (KOOY, 1978, p. 254).

A primeira escola oficial da colônia (cujas aulas eram dadas em português, mas onde se ministravam aulas de holandês) chamava-se Carambeí-Pilatus. Era uma escola particular, que funcionava num pequeno galpão de madeira, em que havia apenas uma sala de aula, ocupada por carteiras simples e um armário. Em 1947, construiu-se um novo prédio para sediar esta escola, que havia se tornado pequena para acolher tantos alunos. Já em 1948, passaram a funcionar no novo prédio as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental. Entre 1945 e 1963, também funcionou na colônia outra escola, de caráter multisseriado, denominada Escola de Pilatus, que era mantida pela Prefeitura. Em 1963, o governador do estado do Paraná criou o Grupo Escolar Júlia Wanderley (que mais tarde passou a se chamar Colégio Estadual Júlia Wanderley – Ensino Fundamental e Médio), em que passaram a estudar tanto os alunos da Escola Carambeí – Pilatus como os da Escola Pilatus. As aulas eram dadas em português, mas também havia aulas de holandês para quem quisesse. Portanto, como já dissemos, até este momento as ações de política *in vitro* eram orientadas pelas políticas *in vivo*.

No entanto, a partir de 1979, com o início das atividades da Escola Evangélica de Carambeí (ainda que no prédio da Escola Estadual Júlia Wanderley), a parceria Estado/comunidade passava a se desfazer, quando o novo prédio da escola, que foi construído com a contribuição da Associação Evangélica de Carambeí, foi inaugurado. Neste ano, a Escola Júlia Wanderley deixou de oferecer ensino de/em língua holandesa e a Escola Evangélica de Carambeí iniciou suas atividades com trezentos e cinquenta alunos, distribuídos entre o jardim de infância e a 8ª série do Ensino Fundamental. Hoje a escola Júlia Wanderley tem mil e duzentos alunos, dos quais menos de 10% são “holandeses” e a Escola Evangélica tem duzentos e sessenta e nove alunos, sendo cerca de 60% “holandeses”.

Portanto, a maior parte dos alunos matriculados na Escola Evangélica de Carambeí procede da colônia de Carambeí, mas a escola também recebe crianças que moram na Vila Nova Holanda e no Bairro do Boqueirão.

Na Escola Evangélica, ainda hoje se ministram aulas de holandês (opcionais) desde o jardim de infância até a 8ª série. O jardim de infância tem aulas diárias de língua holandesa, os alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental têm três aulas semanais e os da 5ª à 8ª série têm apenas duas aulas semanais, não apenas de língua holandesa, mas também de cultura e história da Holanda. No caso desses últimos, frequentar as aulas de língua, cultura e história holandesa implica não frequentar as aulas de língua inglesa, uma vez que é determinação da escola que o aluno escolha estudar apenas uma língua estrangeira, ou inglês, ou holandês. Todas essas aulas são ministradas por um único professor, que é holandês, mas fala português.

Segundo dados fornecidos pela direção da escola em entrevista (2007), a cada ano o número de alunos que se matriculam nas aulas de holandês é menor. Quando as crianças são pequenas, seus pais até têm interesse em que elas frequentem as aulas de holandês, mas à medida que vão ficando mais velhas e têm de escolher entre estudar inglês ou holandês, a maioria opta pelas aulas de inglês. Quem faz holandês, em geral atende a um desejo dos pais e avós e estuda inglês em escola de idiomas.

Dessa maneira, podemos dizer que as ações de política linguística do sistema educacional na colônia de Carambeí foram estabelecidas no sentido de, ao longo dos anos, sobrepor a língua e cultura brasileiras sobre a língua e cultura holandesas, o que, de um lado, favoreceu os contatos interétnicos e a adesão aos valores nacionais, mas de outro praticamente condenou ao fim o monolingüismo em holandês e tornou cada vez mais raro o bilingüismo em português/holandês (FRAGA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a discussão sobre a situação sociolinguística de Carambeí ter sido descrita em linhas gerais, a descrição é suficiente para percebermos sua complexidade, que, no entanto, ainda não é tratada nos cursos de Letras, que “não formam professores para enfrentar essas realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie” (CAVALCANTI, 1999, p. 402-403). Segundo a mesma autora, em vez de se evitar falar sobre diversidade linguística e cultural, o assunto precisa ser discutido em sala de aula, nos cursos que formam professores que vão atuar nessas comunidades.

Formar um profissional que saiba lidar com a diversidade linguística e cultural é fundamental para que este tenha condições de trabalhar em contextos bi/multilíngues, em que se utilizam diferentes línguas e variedades de língua(s), em comunidades urbanas, rurbanas e rurais (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por outro lado, não discutir diversidade torna difícil sua aceitação, o que ratifica a crença de que “todos os alunos compartilham de uma mesma e única cultura, [apesar de pertencerem] a grupos culturais diversos, de tradição oral, que são invisibilizados de forma homogeneizante” (CAVALCANTI, 1999, 403).

Defendemos, portanto, assim como Cavalcanti (1999), que os currículos dos cursos de Letras:

- a) Contemplem uma forma ou outra dos contextos bilíngues/multilíngues acima mencionados. Para tanto, os currículos devem ter espaço para a discussão de pedagogias culturalmente sensíveis;

- b) Reconheçam a necessidade de diversidade linguística e cultural nas escolas no Brasil;
- c) Reconheçam a necessidade da realização de mais pesquisas em sala de aula dentro de uma visão antropológica e educacional, sensível à diversidade cultural e linguística.

Devemos conhecer a realidade linguística do país e partir dela para elaborar e por em prática uma política linguística inclusiva que reveja, repense e trabalhe as negações e os apagamentos da diversidade e da diferença (CAVALCANTI, 1999) e os preconceitos (BAGNO, 1999) decorrentes do cenário sócio-histórico, cultural e linguístico brasileiro.

Além disso, é importante considerarmos que os contextos multilíngues e multiculturais no Brasil muitas vezes não são minoritários (no sentido de dizer respeito a uma quantidade pequena de pessoas) e, por essa razão devem fazer parte da educação de professores, já que o “normal” é que estes tenham turmas multiculturais/ multilíngues, falantes de línguas ou variedades de línguas desprestigiadas socialmente.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Frankfurt, DE, v. 3, p. 83-93, 2004. Disponível em: <http://www.iberoamericanalibros.com/files/ejemplo_por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2007.

ARNOULD, Eric J.; WALLENDORF, Melanie. Market-oriented ethnography: interpretation building and marketing strategy formulation. **Journal of Market Research**, United Kingdom, v. 31, n. 4, p. 484-504, nov. 1994.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004

- CALVET, Louis-Jean. **Políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola: 2007.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2007.
- CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009.
- FRAGA, Letícia. **Os “holandeses” de Carambeí**: estudo sociolinguístico. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GROSJEAN, F. **Life with Two Languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- HEATH, Shirley Brice. Ethnography in education: defining the Essentials. In: GILMORE, Perry; GLATTHORN, Allan A. (Orgs.). **Children in and out of school**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982.
- IER CARAMBEÍ. Disponível em: <<http://www.ierb.org.br/carambei/ier800600/index800.htm>>. Acesso em: 8 out. 2007.
- KOOY, Hendrick Adrianus. **Carambeí 75 anos (1911-1986)**. Carambeí: Ed. do Autor, 1978.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUYTEN, S. M. B. **O papel da comunicação na aculturação dos holandeses no Paraná: o caso da colônia de Carambeí**. 1979. 199 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- MOREY FILHO, D. B. **Understanding the function of linguistics and education at Unijui**. Washington D.C.: Georgetown University, 1993.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio L. da; MOURA, Heronides M. de M. (Org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, Moulins, France; São Paulo: n. 7, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Política linguística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, SP, p. 87-94, 2005.

PRETTO, Hermelina M. O problema da escola brasileira numa comunidade holandesa de São Paulo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-33, 1953.

RICKLI, João Frederico. **A comunidade da benção: religião, família e trabalho na colônia Castrolanda**. 2003. 146f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication, an introduction**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1989.