

Reflexões sobre Políticas Linguísticas, Identidade e Ensino na cidade de Itaiópolis – SC

Mestranda Taís Regina Güths¹ (UEPG)

Resumo:

No que se refere aos estudos sobre língua(gem), percebe-se a relevância de a discutir em seu caráter político (RAJAGOPALAN, 2003), a fim de buscar uma melhor compreensão em relação a encaminhamentos mais adequados às novas conjunturas sócio-históricas e culturais do mundo atual. Tendo em vista essa necessidade, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa de mestrado, o qual surgiu a partir de reflexões sobre Pragmática, entendendo, desse modo, a língua(gem) como estratégia de poder. Assim, o foco deste é discutir a relação entre políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007) em um contexto específico, a saber, a cidade de Itaiópolis – SC, cidade essa que apresenta um contexto inegavelmente multilíngue e multicultural, principalmente, devido ao fato de ter recebido imigrantes poloneses, ucranianos e alemães, além de contar com uma aldeia indígena. Ao abordar as políticas linguísticas, visa-se a discutir questões referentes à identidade, já que se considera a manutenção das línguas de imigração como fortemente associada à manutenção das identidades relacionadas a estas. A metodologia a ser utilizada se refere à pesquisa qualitativa, entendendo que essa demanda um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação a ser estudada. Os métodos de coleta de dados dizem respeito a observações e a entrevistas com participantes que se envolvam no contexto de ensino das línguas de imigração e manutenção de outras práticas culturais, mais especificamente, aquelas referentes à língua polonesa. Além dos autores já citados, o quadro teórico se baseia em Altenhofen (2013), Oliveira (2002), Rajagopalan (2013) e Wachowicz (2002), entre outros autores que nos possibilitem melhor compreender as relações entre políticas linguísticas, identidade e ensino.

Palavras-chave: ensino de língua, língua(gem), políticas linguísticas.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados obtidos a partir de um projeto de pesquisa de mestrado, o qual busca discutir a relação que pode ser estabelecida entre língua(gem), políticas linguísticas e identidade, em um contexto específico, a saber, a cidade de Itaiópolis, localizada no estado de Santa Catarina.

É importante salientar que essa cidade apresenta traços multilíngues e multiculturais inegáveis devido ao fato de ter recebido imigrantes poloneses, ucranianos e alemães, além de contar com uma aldeia indígena. Por questão de recorte, o projeto em questão trata especificamente das ações políticas em torno da língua polonesa, uma vez que o contingente imigratório polonês foi o que mais trouxe imigrantes ao município, de modo que este foi, pela lei nº 12.654, de 18 de setembro de 2003, reconhecido como Capital Catarinense de Cultura Polonesa. Dessa forma, pouco

mais de 10 anos depois desse reconhecimento, questionamo-nos sobre de que forma são pensadas as políticas linguísticas por aqueles que cotidianamente vivem nessa capital da cultura polonesa, com seus monumentos que inegavelmente remetem à Polônia.

Desse modo, neste trabalho, apresentaremos algumas análises a partir de um dos projetos relacionados à língua e à cultura polonesa que acompanhamos e de entrevistas realizadas com aqueles que chamamos de agentes de políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013).

Para que possamos discutir os resultados, traremos, primeiramente, uma contextualização do espaço de pesquisa, a fim de problematizar as ações tomadas em relação à língua polonesa. A seguir, alguns apontamentos teóricos para que, então possamos discutir alguns dados no que se refere à língua(gem), identidade e políticas linguísticas. Para finalizar, são apresentados alguns apontamentos finais.

2 Contextualização da pesquisa: um pouco de história para se refletir sobre o presente

Itaiópolis é o nome dado hoje à antiga Colônia Lucena, a qual teve sua fundação na “febre imigratória brasileira” dos anos 1890 e 1891 (RODYCZ, 2011). Como se sabe, a imigração, nessa época, não contava com uma organização adequada, de modo que houve muitos problemas a serem enfrentados nesse processo, como o fato de, por exemplo, as terras destinadas aos imigrantes poloneses na Colônia Lucena já serem ocupadas por indígenas. Dessa forma, Rodycz (2011), a partir da reconstrução da história da fundação da Colônia, chega à conclusão de que essa foi bem-sucedida, mesmo que seu início tenha sido trágico, pois, apesar dos “percalços de 1891, alguns anos depois ela encontrou o seu modo de desenvolvimento. Isso deve ter acontecido quando os imigrantes perceberam que tinham que construir a vida por si próprios” (RODYCZ, 2011, p. 90).

Há dois elementos que aparecem nos registros relacionados ao início das colônias polonesas: a igreja e a escola. Em relação à igreja, na Colônia Lucena, a primeira que foi construída localiza-se no bairro de Alto Paraguaçu - comunidade essa que, apesar de o nome apontar para a questão indígena, é vista como o centro da comunidade polonesa da cidade, sendo também dessa comunidade a primeira paróquia da Colônia, “com o nome de Santo Estanislau, Bispo e Mártir da Polônia, em 31 de dezembro de 1901” (RODYCZ, 2011, p. 96, grifos do autor). Assim, é possível perceber que essa Paróquia, que continua com o mesmo nome, carrega até hoje a homenagem a um bispo polonês. Devido a essa forte relação com a religiosidade, Rodycz (2011) chega a afirmar que a assistência espiritual era indispensável aos imigrantes, o que justifica o fato de padres poloneses terem vindo para a Colônia.

Para Angulski (2009), a função da igreja e do padre ia além da atividade religiosa, “atuava

como porta-voz também na vida social, na difusão do ensino, na concessão de ajuda humanitária e no fortalecimento do espírito nacional entre os imigrantes.” (ANGULSKI, 2009, p. 92).

O outro ponto que gostaríamos de trazer a essa discussão é a valorização das escolas por parte dos imigrantes. Nesse sentido, afirmamos que, desde o início, os imigrantes tinham a preocupação com a educação dos filhos, uma vez que, segundo Wachowicz (2002), as escolas surgiram da necessidade do colono alfabetizar a sua descendência, de modo que podemos afirmar que “a escola polonesa no Paraná é quase tão antiga quanto as colônias polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 164). Contudo, Wachowicz (2002) salienta que, entre os milhares de imigrantes que chegaram ao Brasil, poucos possuíam a instrução superior, sendo a pessoa de maiores conhecimentos e traquejo o próprio padre.

Desse modo, podemos perceber que, desde o início da fundação da Colônia, igreja e escola estabeleceram uma relação bastante próxima, principalmente em se tratando da manutenção do uso da língua polonesa. Isso é percebido ainda na atualidade, pois, como veremos neste trabalho, a igreja busca, por meio de suas políticas, manter o uso da língua polonesa.

3 Breves apontamentos teóricos

Primeiramente, é importante reafirmar o cenário multilíngue e multicultural que nos cerca, por isso, partimos de alguns dados. De acordo com Maher (2013), são hoje 193 Países-Membros declarados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são mais de 6.000 línguas faladas no planeta. A partir da comparação entre esses dados, a conclusão a que a autora chega, obviamente, é que “o multilinguismo mundial é um estado de normalidade, enquanto que o monolinguismo é um absoluto estado de exceção no mundo. O Brasil [...] aqui está para confirmar a regra”. (MAHER, 2013, p. 118). Em relação ao nosso país, os dados apontam, apesar do mito do monolinguismo (ALTENHOFEN, 2004), para a presença de 222 línguas, das quais pelo menos 180 são indígenas, além de cerca de 40 línguas de imigração e de duas línguas de sinais (MAHER, 2013).

É importante esclarecermos de que se trata o mito do monolinguismo citado anteriormente. Ele diz respeito ao fato de o Estado brasileiro, desde o início da colonização, ter buscado apagar o uso de qualquer outra língua que não fosse a língua portuguesa¹ por meio de políticas linguísticas

¹ Um exemplo dessa política de Estado em relação às línguas indígenas é o Diretório dos Índios, de 1758, do Marquês de Pombal, o qual define o português como “a língua da colônia, conseqüentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 20-21). Essa política teve conseqüências bastantes sérias, culminando no desaparecimento de muitas línguas indígenas, de forma que “das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000. (OLIVEIRA, 2002, p. 84).

estabelecidas na esfera *in vitro*. Para entender melhor essa questão, esclarecemos que, de acordo com Calvet (2007), políticas linguísticas se referem à intervenção no uso da língua, podendo ocorrer em duas diferentes esferas, a *in vivo* e a *in vitro*. A primeira delas “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69). Já a gestão *in vitro* é a abordagem dos problemas referentes ao uso das línguas pelo poder oficial, pois é sempre necessário, nesse caso, um poder como o do Estado para passar da política ao planejamento.

Em se tratando das línguas de imigração, um exemplo bastante emblemático é a política linguística conhecida como “nacionalização do ensino” implementada pelo presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945) (OLIVEIRA, 2002). Em termos gerais, essa, em meio ao *perigo* da 2ª Guerra Mundial, buscava com que os imigrantes deixassem de usar suas línguas maternas, de forma a diminuir a relação que se estabelecia entre esses imigrantes e suas pátrias, pois é sabido que a língua é uma das principais marcas identitárias de um povo (RAJAGOPALAN, 2003). Por isso, por meio da imposição da língua portuguesa, o que estava em jogo era a busca por uma identidade nacional única, uma vez que o lema da época era “Um povo, uma língua, uma nação” (RAJAGOPALAN, 2003). Uma ressalva a ser feita é que essa identidade nacional única partia, portanto, de uma visão de identidade como essencialista, ou seja, aquela definida pela biologia ou pela história, uma vez que a visão não essencialista é aquele que percebe a identidade como não fixa, o “vir a ser” (WOODWARD, 2000), por isso uma visão não essencialista de identidade nacional não implica no uso apenas de uma língua.

Por meio disso, podemos concluir, amparados em Maher (2013), que

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

Percebemos, dessa forma, que políticas linguísticas não são nunca desvinculadas da questão do poder, além disso o fato de as políticas linguísticas que visavam ao monolinguismo terem como espaço de atuação as escolas não é uma coincidência, pois é na escola que o sentimento pela pátria-nação é inculcado (DI RENZO, 2012).

Desse modo, compreendemos, amparados em Pinto (2012), que os enunciados sobre língua, como aqueles frequentemente repetidos na escola, vão construindo performativamente consensos hegemônicos sobre língua nacional e sobre identidade nacional.

Contudo, entendemos, de acordo com Oliveira (2002), que conceber uma relação identitária

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

Os poloneses, foco deste trabalho, também foram perseguidos por fazerem uso de sua língua, de forma que na Colônia Lucena escolas chegaram a serem fechadas porque insistiam no ensino da língua, da literatura e da história polonesa (RODYCZ, 2011). Porém, apesar dessa ação do Estado, por meio de políticas *in vivo*, buscou-se a manutenção dessa língua, contudo, no contexto da pesquisa, as políticas *in vitro* aplicadas no contexto escolar foram responsáveis por muitos deixarem de fazer uso da língua polonesa.

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

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

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

Apesar de sabermos como é difícil apresentar alternativas aos discursos hegemônicos que, por meio de atos de fala reiterados, vão cristalizando as visões sobre língua, acreditamos que, partindo de uma visão plural sobre identidade e língua, “Ao invés da ótica monolinguista, pautada na soberania e exclusividade da língua majoritária, coloca-se a alternativa mais adequada da postura plural e inclusiva”. (ALTENHOFEN, 2013, p. 101).

4 Análise de dados: algumas reflexões...

Na pesquisa em questão, enquadrando-se na metodologia da pesquisa qualitativa, realizamos observações participativas e entrevistas com participantes de um projeto relacionado à língua polonesa. Trata-se de um projeto criado pela Igreja Católica do município de Itaiópolis que

oferece aulas de língua polonesa. No momento, o projeto conta com aproximadamente 30 alunos, divididos em duas turmas do nível avançado e um do nível iniciante. São seis horas de aula por mês para cada grupo e o curso dura dois anos.

Pela discussão realizada acima, podemos perceber que esse é um exemplo de política linguística realizada na esfera *in vivo*, ou seja, que não necessita de um poder como o do Estado para ser posta em prática. Assim, considerando a ação da Igreja, por meio desse projeto e da realização de missas em polonês e pela comparação com o que apresentamos em relação à história da Colônia, vemos que algumas semelhanças podem ser estabelecidas, como o fato de a comunidade buscar a manutenção da língua por meio de políticas *in vivo*.

Desde que começamos nossas observações no curso oferecido pela igreja, perguntávamos: o que os motiva a frequentar as aulas de polonês? O que os alunos esperam alcançar com o ensino de polonês? Esses questionamentos estavam sempre presentes durante nossas observações e reflexões porque, ao observar as turmas, podíamos ver que todos deixavam alguma coisa de lado para estarem lá.

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

Segundo ela, há dois motivos: o primeiro seria o fato de a oferta cultural ser, na opinião da participante, bastante precária, assim o curso de polonês pareceria algo atraente e diferente nesse contexto. O segundo motivo seria a própria questão da descendência que, para ela, é vista como o motivo principal de permanência no curso.

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

Podemos perceber nessa resposta que, para este participante, os motivos que o levam a estudar o polonês, sendo um dos alunos com maior domínio da sala, estão muito atrelados à questão identitária, ao fato de os avós fazerem uso da língua polonesa e gerarem nele essa identificação com a cultura e com os costumes poloneses, não desconsiderando também a forte relação entre religião católica e língua polonesa.

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

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

Pudemos perceber que a questão da ascendência é um dos principais fatores que levam os alunos a buscarem um maior *domínio* da língua polonesa, o que reforça o discutido acima: a forte relação entre língua e identidade. Porém, pela fala trazida acima, vemos que eles aprenderam a língua falada por seus pais e avós – aquela língua tida como a língua trazida da Polônia. Contudo, no projeto, a professora, que é natural da Polônia, ensina a língua que ela utiliza, ou seja, muito diferente da língua da comunidade.

Vejam o seguinte registro do diário de campo:

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

Por isso, pela nossa inserção na comunidade, percebemos que essa diferença entre os *dois* poloneses é uma das dificuldades a serem superadas no projeto, pois, durante muitos momentos da aula, essa diferença é ressaltada. Isso pode ser percebido pela seguinte anotação no diário de campo:

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

Na entrevista realizada com a professora de polonês, essa questão da diferenciação entre as línguas apareceu quando perguntamos: “Em sua opinião, qual a visão que os descendentes de poloneses têm em relação à língua polonesa e a cultura polonesa? E qual a visão que você acredita que as demais pessoas têm em relação a isso? De que forma você percebe isso e avalia essa postura?”

A essa pergunta, ela deu a seguinte resposta:

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

Nesse ponto, podemos ver que a professora busca ensinar modos novos de se utilizar a língua que, muitas vezes, distanciam-se daqueles que os alunos já possuem. É importante deixar claro que, durante muitos momentos da aula, a professora explicava que a língua evoluiu porque é um organismo vivo, que não fica parada no tempo, buscando mostrar que eles também precisam dominar a língua polonesa atual. Contudo, em alguns momentos, a professora acaba assumindo a postura do certo *versus* errado, como quando afirmou “Um pouquinho já mudou aqui, mas o correto é....” (Diário de campo, 22 de março de 2014).

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

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

Conclusão

Para finalizar, trazemos uma metáfora de Pinto (2014) que nos parece bastante adequada para opormos ao consenso da unidade linguística, seja da língua portuguesa ou mesmo da língua polonesa. Essa diz respeito à metáfora da rede, assim

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

identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática. (PINTO, 2013, p. 143).

Por isso, para compreendermos melhor as práticas linguísticas em contextos como esses, sociolinguisticamente complexos, devemos abrir mão de modelos preconcebidos sobre língua, buscando, como orienta Pinto (2014), deixar esse modelo monolíngue - de uma língua cuja unidade é buscada, e nos abirmos para outras visões mais plurais sobre língua, de modo que possamos compreender o que significa, a partir de tudo que se costuma aprender sobre língua, ouvir que a sua língua relacionada a sua identidade é arcaica, ou seja, já está ultrapassada.

Desse modo, é possível perceber que decidir ensinar a língua polonesa nesse contexto é só o primeiro passo. O planejamento linguístico de uma política que busca a manutenção do uso da língua passa também por ampliar a concepção de língua única, a língua padronizada, e pela ampliação da “rede” tecida coletivamente.

Referências Bibliográficas

- 1] ANGULSKI, Nazareno Dalsasso. Presença e contribuição dos poloneses no Estado de Santa Catarina. In: SOUZA, Celso de Oliveira; ZWIREWICZ, Marlene (Orgs.) **Da Polska à terra prometida** - o legado polonês em Santa Catarina e um tributo à comunidade do Chapadão/Orleans. Florianópolis: Insular, 2009. p.35-97.
- 2] CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- 3] CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.
- 4] DI RENZO, Ana Maria. **O Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas/SC: Pontes Editores, 2012.
- 5] GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.
- 6] MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.
- 7] MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- 8] OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.
- 9] PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.61-74.
- 10] _____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

- 11] RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p.75-84.
- 12] _____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.
- 13] _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- 14] RODYCZ, Wilson Carlos. **Os imigrantes poloneses da Colônia Lucena - Itaiópolis: se um marreco pisar no gelo ele quebra**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2011.
- 15] WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **As escolas de colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002c.
- 16] WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

i **Taís Regina GÜTHS, Mestranda.**
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
guths.tais@gmail.com