

Desmistificando o monolinguismo no Brasil: a língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná

Édina Smaha¹

Loremi Loregian Penkal²

Recebido em 10 de março de 2018.

Aceito em 22 de junho de 2018.

Resumo: O Brasil, apesar de apresentar grande pluralidade linguística, não reconhece essa realidade. Desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje, as línguas minoritárias (e minorizadas) lutam para sobreviver frente à hegemonia da língua portuguesa. No que diz respeito às línguas de imigração, no século XX as políticas de nacionalização e imposição do monolinguismo, influenciadas pelas duas Grandes Guerras, as impactaram diretamente e as consequências são ainda hoje perceptíveis em comunidades bi ou multilíngues, como é o caso de Prudentópolis, Paraná. Em vista disso, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da crença do monolinguismo no Brasil, e tratar, mais especificamente, da realidade linguística encontrada em uma escola municipal localizada na zona rural de Prudentópolis, em que os reflexos desse posicionamento se fazem presentes. Embora os alunos sejam, em sua maioria, descendentes de ucranianos, a natureza oficialmente monolíngue da escola anula sua heterogeneidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Ucraniano; Língua de imigração; Prudentópolis- Paraná.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

² Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Palavras iniciais

Uma das características mais representativas da nação brasileira é sua heterogeneidade, visto que se trata de um país que incorpora povos de origem, culturas e línguas distintas.

Até a chegada dos colonizadores portugueses, as comunidades autóctones existentes em território brasileiro configuraram um panorama linguístico e cultural abundantemente diversificado. A vinda de povos africanos, diretamente relacionada com a mão-de-obra necessária na colônia, foi também responsável pela inserção de uma vasta carga cultural e linguística neste país. Esse cenário se torna cada vez mais heterogêneo e complexo quando a ele, a partir do século XX, juntaram-se inúmeros outros grupos de imigrantes oriundos das mais diversas partes do mundo, dando início a um fenômeno migratório contínuo, que se estende até os dias atuais.

O Brasil buscou, desde 1500, construir uma unidade linguística e transformar o português na língua única dos brasileiros, desconsiderando a ampla pluralidade existente. Silva Neto considera que “a vitória do português não se deveu à imposição violenta da classe dominante. Ela explica-se pelo seu prestígio superior, que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma de civilização” (SILVA NETO, 1950, p. 61). A premissa de um Brasil monolíngue acarretou e continua acarretando o esquecimento e, conseqüentemente, a perda de inúmeras línguas minoritárias, afinal, “a essência de uma nação consiste em que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham

esquecido muitas coisas” (RENAN (1882), *apud* ANDERSON, 2008, p. 32).³

Em vista disso, na primeira parte deste trabalho buscamos desmistificar a crença do monolinguismo no Brasil, apresentando contextos em que diversas línguas foram e continuam sendo utilizadas no território nacional. Em seguida, abordamos o contexto específico das línguas de imigração, entre as quais se encontra a ucraniana. Por fim, apresentamos as conseqüências desta realidade linguística em uma escola municipal localizada em uma comunidade na área rural do município de Prudentópolis⁴, Paraná, cujos membros são, em sua maioria, descendentes de ucranianos.

Monolinguismo no Brasil?

O histórico da formação da nação brasileira, constituída de diversos grupos indígenas e povos oriundos das mais

³ Original, em francês: “Or l’essence d’une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié des choses”. RENAN, Ernest. *Qu’est-ce qu’une nation?* In: *Oeuvres complètes*, 1882, p. 892 *apud* ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 32.

⁴ De acordo com a Prefeitura de Prudentópolis, o município está “situado na região centro sul do Paraná, a 207 km da capital, Curitiba, ocupa uma área total de 2.461,58 Km², possuindo uma população de 51.567 habitantes, (estimativa da população de acordo com o IBGE/2015). O município foi colonizado a partir do final do século XIX, por imigrantes ucranianos, além destes, outros imigrantes também se estabeleceram na região e foram importantes para o processo de colonização do município, entre eles destacam-se os ucranianos, poloneses, alemães e italianos. O nome Prudentópolis é uma homenagem ao antigo presidente Prudente de Moraes, mas a cidade já recebeu vários títulos, entre eles Capital do Mel, Ucrânia Brasileira e hoje é conhecida como a Capital da Oração, devido às mais de cem igrejas que foram construídas.” (Disponível em: https://www.prudentopolis.pr.gov.br/pagina/132_Historia.html. Acesso em 09 de março de 2018).

diversas partes do mundo, desde o processo de colonização até os dias atuais, faz com que compreendamos que, sobretudo antes da chegada dos portugueses, já éramos um território plurilíngue. Sendo assim, o português se apresenta como uma entre tantas outras línguas que compõem o grande “mosaico” linguístico do país. Entretanto, esta realidade não é assim compreendida pelas políticas oficiais brasileiras. O artigo 13 da Constituição Federal do Brasil de 1988, por exemplo, enuncia a língua portuguesa como “o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, o que faz com que sejamos oficialmente declarados monolíngues, porém, nossa própria história, como já dissemos, desmistifica a proposta do monolinguismo e demonstra que a língua portuguesa foi imposta, principalmente, como estratégia para a produção de um imaginário de unidade nacional.

No que tange aos indígenas, Rodrigues (1993) estima que, antes da chegada dos colonizadores, havia no Brasil 1273 línguas e desde essa época houve uma perda de 1000 delas, o que representa 85% das línguas aqui faladas. O mesmo autor (Rodrigues, 1994), defende que,

os índios do Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas. (RODRIGUES, 1994, p. 17).

De acordo com Gonçalves e Basso (2010), após a chegada dos portugueses desenvolveram-se as chamadas línguas gerais, que serviam como meio veicular de comunicação entre índios, brancos e negros: uma para o sul - conhecida como Língua Geral Paulista, que baseada na língua dos

tupinambás foi usada pelos bandeirantes a partir do século XVII. E uma para o norte - conhecida como Nheengatu, usada pelos jesuítas para a catequese e também pelos portugueses na conquista e nas relações com os habitantes do norte do Brasil. Com a descoberta das minas de ouro e diamante e a chegada numerosa de imigrantes portugueses na segunda metade do século XVIII, o uso da Língua Geral Paulista entra em decadência. Por meio do Diretório dos Índios, promulgado pelo Marquês de Pombal em 1757, proibia-se o uso da Língua Geral e obrigava-se oficialmente o uso da língua portuguesa.

Rodrigues (1994), estima que no Brasil atualmente ainda se fala cerca de 170 línguas indígenas, das quais a grande maioria se encontra na região amazônica, embora não haja dados totalmente precisos acerca delas.

Os povos africanos foram os primeiros estrangeiros não portugueses a se instalar no Brasil e, de acordo com Klein (1987), tiveram um profundo impacto sobre o crescimento da população brasileira. “No espaço de trezentos anos, navios negreiros trouxeram mais de quatro milhões de africanos para os portos brasileiros e, por ocasião do primeiro censo nacional em 1872, africanos e seus descendentes, livres e escravos, perfaziam 58% do total da população do país” (KLEIN, 1987, p. 129).

Henckel (2005) considera que a política linguística vigente durante o período escravista poderia ser chamada de “glotocida” ou “glotofágica”, já que tencionava impedir a comunicação em línguas africanas. Ao chegarem ao Brasil, os escravos se viam forçados a falar português, pois eram separados de maneira a não ficarem juntos nem por línguas, nem etnias e nem por famílias, como forma de impedir a sua organização em movimentos rebeldes contra os senhores. A tradição oral dessas línguas foi mais um fator que contribuiu para seu desaparecimento. Segundo Bonvivi (2009), a abolição da escravatura (1888) foi outro evento que levou ao declínio

progressivo e, finalmente, à extinção da maior parte das línguas africanas, haja vista a redistribuição geográfica da massa dos escravos e de seus descendentes, que até então viviam em zonas geralmente delimitadas pela produção econômica, nas quais certas línguas africanas ainda coexistiam com a portuguesa.

Não só os indígenas e africanos, mas também as levas imigratórias que vieram ao Brasil após a abolição da escravatura, a partir do fim do século XIX, constituídas em sua maioria por europeus e asiáticos, sofreram forte repressão cultural e linguística ao longo século XX, principalmente durante o Estado Novo (1937 - 1945).

Também fazem parte do “mosaico” linguístico brasileiro as línguas trazidas pelas levas imigratórias mais recentes advindas de diversos países como Bolívia, Venezuela, Haiti, Líbia, entre outros, como resultado das precárias situações econômicas ou situações de conflitos que se instauraram nesses países. Não podemos deixar de citar ainda a existência das línguas faladas nas comunidades de fronteiras, marcadas pelo contato principalmente entre o português e o espanhol.

Além das línguas orais ainda presenciadas em nosso país o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), as línguas de sinais desenvolvidas regionalmente, bem como as praticadas por comunidades indígenas. A comunicação gestual, por muito tempo encarada como inadequada, acusada de causar comprometimento no desenvolvimento intelectual dos surdos, foi reconhecida somente em 2002 como Língua Oficial, de acordo com a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Segundo o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva no Brasil. A população de surdos é, portanto, quantitativamente grande, porém, como aponta Cavalcanti (1999), também sofre com “um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade” (p. 392).

Para Oliveira (2000), ser brasileiro e falar português são concepções consideradas sinônimas, o que não corresponde à realidade. Segundo o autor, “no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones)” (p. 01). Portanto, ao concebermos o Brasil como um país monolíngue, estamos ignorando a existência de toda essa diversidade apresentada acima, que engloba: línguas indígenas, línguas africanas, línguas de imigração, além da Libras e das línguas de fronteira (e possivelmente algum outro contexto não citado).

Línguas de imigração

Bueno (2013), com base em Oliveira (2000), afirma que a unificação do idioma e sua imposição tem dois objetivos: o primeiro deles é o de criar um país uniforme, o que dissimula ou encobre as diferenças e as tensões sociais, culturais, linguísticas e étnicas constitutivas de qualquer sociedade. O segundo está ligado ao conceito de nacionalidade, que constrói os limites entre os grupos estrangeiros e a sociedade supostamente detentora dessa nacionalidade homogênea e uniforme. A presença de estrangeiros, segundo o autor, pode ser encarada como uma ameaça, pelo seu potencial de interferir nessa homogeneidade artificialmente construída de uma nação, já que são portadores de valores simbólicos ligados a outras sociedades e países.

O conceito de nação, apresentado por Hall (2006), como um sistema de representação cultural, uma comunidade simbólica, que gera um sentimento de identidade e lealdade inicialmente dado à tribo, ao povo, à religião e à região e foi gradualmente transferido à cultura nacional ao mesmo tempo em que as diferenças regionais e étnicas foram unificadas sob o “teto político” do estado nação. Para o autor,

uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos, o qual influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. Esses sentidos estão contidos nas estórias contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 50).

Ao nos identificarmos com esse discurso, construímos nossa identidade e passamos a fazer parte do que Benedict Anderson (1983) chama de “comunidade imaginada”. Em outras palavras, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

De acordo com Marochi (2006, *apud* KOVALSKI, 2015, p. 120), após o término da primeira Guerra Mundial, embasadas no ideário nacionalista, várias leis nacionais e estaduais foram fundadas com o intuito de regulamentar o ensino no país, como o “Código de Ensino de 1917”, que tornava obrigatório o ensino da língua portuguesa em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, fossem elas nacionais ou estrangeiras no estado do Paraná. O governo considerava a necessidade de “abrasileirar” os imigrantes e “isso se faria por meio do ensino fundamental cujos conteúdos os instruíam não apenas para o uso do idioma português, como também para o culto dos valores cívicos da nação a quem passariam a servir” (BREPOHL DE MAGALHÃES, 1993, p. 47, *apud* RENK, 2008, p. 04).

Um ano após a assinatura do Código de Ensino, o jornal curitibano “Diário da Tarde” publicava uma matéria ilustrando a posição do governo paranaense sobre o assunto:

A atual organização, considerando obrigatória a cadeira de português nas escolas estrangeiras, absolutamente não nos levará ao fim colimado, pois nessas escolas a maior parte dos alunos só frequenta as aulas onde é ministrada a língua de seus maiores, onde também aprendem no mesmo idioma, as demais disciplinas escolares, com o maior descaso pela língua do país. É tempo de inverter o atual sistema, isto é, em vez de ser obrigatório a cadeira de língua portuguesa nas escolas estrangeiras devemos generalizar esta obrigatoriedade a todas as disciplinas, as quais o aluno só aprenderá se conhecer a língua vernácula. Com esta medida, em vez do ensino da língua portuguesa ser considerado dentro dessas escolas, como idioma estrangeiro, será conhecido como idioma nacional, levando ao espírito da criança a certeza de que a sua Pátria é o Brasil, e não aquela que serviu de berço aos seus pais ou avoengos. (ANAIS DA COMUNIDADE BRASILEIRO POLONESA. v. 2. p. 39, *apud* KOVALSKI, 2015, p. 121).

Ainda segundo Renk (2008), com o golpe de Estado de 1937, a situação se agravou mais ainda, levando à extinção das escolas estrangeiras em 1938 através do Decreto Federal nº. 406, de 04 de maio, conhecido como “Lei da Nacionalização.” O objetivo do programa de ação do governo Vargas era “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e inculcar nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade”. (SEYFERTH, 1982, *apud* RENK, 2008, p. 08).

O quadro se intensificou por consequência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo, formado por Alemanha, Itália e Japão. De acordo com Oliveira (2010), o Estado Novo marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, especialmente ao alemão e ao italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul onde, através do conceito

jurídico de “crime idiomático”, criado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão. Durante esse período, segundo o autor,

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 (...). 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, 2000. p. 04).

No que concerne à língua ucraniana, Boruszenko (1995) relata que com a proibição do uso das línguas de imigração a partir do Estado Novo, várias escolas e clubes literários onde se praticava a língua ucraniana foram fechados e a continuidade do ensino ficou a cargo da família. Os livros das bibliotecas existentes foram distribuídos entre os seus sócios, para que fossem protegidos de eventuais confiscos e pudessem ser utilizados em suas casas. Para a autora, a “política nacionalista”, do governo do Estado Novo, não logrou seus objetivos. Apesar dos decretos por parte do Estado, as escolas de imigrantes encontravam maneiras de resistir principalmente por conta do isolamento da maioria das comunidades, onde a vigilância não se fazia tão presente. “Embora oficialmente a língua estrangeira estivesse proibida nas escolas e até em cerimônias religiosas, os ucranianos não deixaram de se posicionar etnicamente” (GUÉRIOS, 2007, p. 219).

Em Prudentópolis, os esforços das organizações religiosas junto à comunidade, principalmente dos padres da ordem de São Basílio Magno, Irmãs Servas de Maria Imaculada e Catequistas do Sagrado Coração

de Jesus, foi vital para a resistência cultural e linguística da língua ucraniana.

Atualmente, em algumas comunidades rurais do município de Prudentópolis, onde há um número maior de descendentes de ucranianos e onde o uso da língua é mais recorrente, as escolas de Ensino Fundamental e Médio oferecem o ensino da língua ucraniana na modalidade de CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas)⁵ e uma delas tem incluído em seu currículo o ensino da língua ucraniana. Resende da Costa (2015) afirma que a disciplina de língua ucraniana nos colégios estaduais de Prudentópolis está intimamente ligada à presença dos religiosos ucranianos nos estabelecimentos escolares:

Prudentópolis possui mais de dez colégios estaduais e o histórico de vários deles está entrelaçado com a história da imigração e com a ação dos religiosos ucranianos, padres, freiras e catequistas. Podemos destacar os colégios estaduais Bispo Dom José Martenetz, Prefeito Antônio Witchemichen, Padre José Orestes Preima, Padre Cristóforo Miskiv e Imaculada Conceição. (RESENDE DA COSTA, 2015, p. 04).

Por outro lado, por parte dos poderes oficiais, não há, além do CELEM, nenhuma outra iniciativa para impulsionar o ensino e manter a língua ucraniana nas escolas. As que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso de uma das

⁵ De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR, “O Celem é um espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), português para falantes de outras línguas (Pfol) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com funcionamento nas instituições de ensino da rede estadual de ensino. O Celem oferta cursos das seguintes línguas estrangeiras modernas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano. Além disso, oferece curso de Português para falantes de outras línguas (Pfol) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras).” Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Acesso em 10 de março de 2018.

escolas visitadas nesta pesquisa, também não oferecem nenhum suporte para que as crianças possam desenvolver suas habilidades em sua língua de herança.

A língua ucraniana em uma escola municipal de Prudentópolis

Apesar de todos os obstáculos apresentados, o bilinguismo ucraniano/português ainda é uma realidade presente em muitas escolas de Prudentópolis, mas não se limita apenas a esses dois idiomas. Colonizado por imigrantes ucranianos, como também por várias outras etnias, o município pode ser citado como exemplo de um dos cenários multiculturais e multilinguísticos do país.

Com o intuito de observar a presença do bilinguismo nas crianças que iniciam o processo de alfabetização e de como essa realidade é trabalhada na escola, realizamos uma visita, pré-estabelecida com a professora, à escola Municipal do Campo, situada na área rural do município de Prudentópolis, há aproximadamente 28 quilômetros da área urbana.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola oferta educação infantil na modalidade pré-escolar e o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. No período matutino são ofertados o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental e no vespertino o Jardim II e 1º e 2º anos do ensino fundamental. No ano de 2017 a escola atendeu um total de 39 alunos. A turma observada tem 14 alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental, dos quais 12 são descendentes de ucranianos por parte de pai e mãe e 2 apenas por parte de pai.

O Projeto Político Pedagógico da escola destaca que a comunidade de seu entorno se formou entre 1880 e 1890 com a vinda de imigrantes Austríacos⁶. Na

comunidade, a maioria dos descendentes é de origem ucraniana, fala a língua ucraniana, preserva as tradições e celebra as missas nessa língua. Os alunos afirmaram que falam a língua ucraniana em casa, rezam em ucraniano, participam da catequese ministrada em língua ucraniana e de outros eventos da comunidade.

O exposto acima indica que a língua ainda é ativamente utilizada para a interação entre os membros da comunidade e essas crianças sofrem exposição suficiente ao idioma. Ao término da visita, por exemplo, os alunos cantaram uma canção inteiramente em ucraniano de forma bastante natural e, ao serem solicitados, traduziram o que haviam acabado de cantar.

A interferência da língua ucraniana na portuguesa se torna perceptível na pronúncia de certos fonemas. Os alunos apresentam dificuldade de estabelecer oposições entre os fonemas /r/ e /x/, tepe (ou flepe) alveolar e fricativa velar, respectivamente, que existem no português brasileiro, como em - caro e carro; ocorre em suas falas o apagamento de vogais em posição inicial anteriores aos encontros consonantais, como em - studá e skola; a abertura da vogal o, como em - professora, lavóra; dificuldade na produção do som nasal ã, que é substituído por on' como em - enton' e irmon', entre outros. Além disso, ocorre a inserção de vocábulos ucranianos em suas falas, como em:

- 1) "Você estudou com a minha *mama* (mãe), né?"
- 2) "Eu não sei cantar essa *koliada* (canção natalina)".
- 3) "Minha *baba* (vó) sempre manda eu buscar *petrushka* e *tsebulhka* (salsinha e cebolinha) no quintal".
- 4) "Eu não gosto de *burake* (beterraba) no *borsch* (sopa típica) só *kapusta* (repolho) mesmo".

Entretanto, pelo que foi observado, estas crianças estão aos poucos perdendo o comando ativo sobre a língua ucraniana.

⁶ Parte do território ucraniano, tal qual conhecemos hoje, pertencia à época das primeiras imigrações ao Império Austro-húngaro.

Grande parte afirmou que entende o que os pais e os avós falam, mas, na maioria das vezes, responde em português.

Como fator de manutenção da língua, faz-se importante salientar que grande parte da interação social na comunidade gira em torno da igreja. É basicamente através dela que o grupo tem contato com a língua ucraniana escrita, seja nas celebrações religiosas ou, no caso das crianças, na catequese, mesmo que grande parte das atividades religiosas já tenha sido aportuguesada. Enquanto a oralidade é praticada diariamente no seio familiar (principalmente onde os avós ainda estão vivos) e em outras instâncias de convívio da comunidade. Já a escola mantém um papel passivo com relação à realidade apresentada. A professora, também descendente de ucraniano e falante da língua, relata que, sempre que possível, trabalha em sala de aula com a cultura e o cotidiano dos alunos, envolvendo-os em atividades relacionadas às práticas comunitárias como as tradições da páscoa, do natal, entre outras, mas que raramente contemplam o uso da língua, efetivamente.

Simionato (2012) relata a realidade observada em um colégio no qual sua pesquisa foi desenvolvida, e retrata um cenário muito parecido com a escola em questão. Segundo a autora,

A língua ucraniana oral, do conhecimento dos alunos, não logrou êxito e está fora das discussões e projetos educacionais do município pesquisado. A pesquisa que realizamos com alunos e professora descendentes de ucranianos e, portanto, bilíngues em sua maioria, mostrou-nos que a língua ucraniana falada pelo grupo era/é fundamental para o exercício da alfabetização em língua portuguesa, porém mesmo assegurado o direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, esse grupo de descendentes e falantes da língua ucraniana não teve a garantia de uma alfabetização que

contemplasse a sua etnia no aspecto da fala/leitura/escrita de modo efetivo. (p. 74).

De acordo com a autora, no que tange ao cumprimento da Lei, para as comunidades de imigração ucraniana não há, efetivamente, nenhuma iniciativa para a concretização de uma política pública de alfabetização nas escolas de descendentes de ucranianos, permanecendo apenas a alfabetização monolíngue em língua portuguesa.

O Colégio Estadual da localidade vizinha, para onde se desloca a maioria dos alunos da escola visitada e de outras circunvizinhas após a conclusão do quinto ano do ensino fundamental, oferece o ensino de língua ucraniana na modalidade CELEM.

Resende da Costa (2012) destaca que até 2008, no município de Prudentópolis, algumas escolas estaduais, sobretudo na zona rural, dividiam a carga horária destinada à disciplina de língua estrangeira moderna. A língua ucraniana era oferecida na antiga quinta e sexta série do Ensino Fundamental e na oitava e nona passava-se a estudar outra língua, geralmente o inglês. A partir deste período se tornou obrigatória a escolha de apenas uma língua estrangeira. Como consequência, apenas um Colégio Estadual localizado em Ligação decidiu manter a língua ucraniana. O diretor da escola argumenta que o motivo da manutenção foi o fato de a língua ucraniana ser muito utilizada no dia a dia e seria muito mais útil para os alunos. Todas as outras escolas do município optaram pela língua inglesa, porém a maioria continuou a oferecer a língua ucraniana na modalidade de CELEM. A escolha se justifica pelo fato de, na grande maioria dos casos, ser o inglês o idioma cobrado em vestibulares e concursos enquanto a língua ucraniana possui apenas valor regional. O autor acredita que a estratégia estatal é de certa forma padronizar o Ensino Fundamental ao exigir que se escolha apenas uma língua estrangeira para compor sua grade curricular.

Já a professora de língua ucraniana do Colégio estadual vizinho à escola visitada relata que o fato de o curso não estar na grade e ser uma disciplina optativa desperta pouco interesse, tanto dos pais quanto dos alunos, resultando em uma evasão muito expressiva do curso. Além disso, por ser oferecida em contra turno, parte dos alunos deixa de participar porque ajuda os pais em casa ou na roça. A professora também menciona a falta de incentivo para os professores de língua ucraniana, os quais anseiam por algum suporte como cursos de aperfeiçoamento da língua, de metodologia de ensino ou acesso a material didático diferenciado, entre outros.

A natureza oficialmente monolíngue das escolas em cenários bi ou multilíngues, como a visitada, anula a heterogeneidade cultural e linguística presente na vida das crianças. Na sua condição de instituição normalizadora, a escola vê a diversidade como algo indesejável, um “desvio do padrão” e opta por desconsiderá-la. Concordamos com Simionato (2012) quando afirma que essas atitudes adotadas nas escolas “cristaliza ainda mais a fissura entre o ato de ensinar e os domínios da criança, ignorando que ela seja portadora de infinitas possibilidades de linguagem para compor o processo de alfabetização, como é o caso do ucraniano-português” (p. 88). Freire (2004), ao tratar da implementação da escola em área indígena, reitera que:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p. 23).

A situação exposta pelo autor se enquadra em grandes proporções no cenário escolar que apresentamos. As crianças, a partir do ingresso na escola, sofrem um silenciamento da língua que aprenderam em casa e precisam “desaprender” de serem ucranianas.

Para concluir

A história do Brasil nos mostra diversas tentativas de silenciamento das línguas minoritárias faladas no país e a imposição do português como língua única, legítima, símbolo da nacionalidade brasileira. Os reflexos deste posicionamento podem ser vistos na escola visitada na área rural de Prudentópolis, Paraná, cujos alunos são, predominantemente, de descendência ucraniana.

A partir do que foi exposto, depreende-se que a escola não encoraja o bilinguismo dos alunos dentro desse contexto de minorias linguísticas, mesmo que na referida comunidade trate-se da maioria. A presença incontestável da língua de herança no dia a dia dos alunos deveria garantir-lhes o direito de expandir seu bilinguismo por intermédio da educação formal e desenvolver essa habilidade, que adquirem de maneira natural no seio de suas famílias, não o contrário.

O ingresso à escola, onde o ensino é ministrado em português, acaba distanciando ainda mais as crianças da língua na qual se comunicavam em casa, pois, até então, ambas competiam em grau de igualdade em suas versões orais. A partir do momento em que as crianças são alfabetizadas em língua portuguesa, e tratadas como se fossem monoculturais e monolíngues, a língua ucraniana acaba ficando propensa ao abandono, tendo como amparos a igreja e a catequese, que é ministrada em língua ucraniana e portuguesa e é o local em que as crianças experienciam algum contato com a sua forma escrita. Esses alunos só terão acesso ao ensino formal da língua ucraniana

a partir do 6º ano, mas por ela ser oferecida na modalidade CELEM, por ser optativa e ainda em contra turno, o interesse e a procura por essa língua de herança diminuem.

A falta de incentivo institucional fomenta a desvalorização da língua ucraniana que, por conta do seu status minoritário, é vista como subalterna diante da língua oficial do país. Se esse cenário continuar, sem nenhuma interferência do poder oficial, sem nenhum projeto para a sua promoção e manutenção, sem que haja reconhecimento, valorização e capacitação desse idioma para um uso público mais abrangente, com valor utilitário em termos de ganhos simbólicos e socioeconômicos, a língua ucraniana tende a entrar para a lista das inúmeras línguas minoritárias desaparecidas do mapa linguístico brasileiro em um futuro não muito distante.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BASSO, M. R.; GONÇALVES, R. T. **História da língua**. Florianópolis. LLV/CCE/UFSC, 2010.
- BONVINI, Emilio. **Línguas africanas e o português falado no Brasil**. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Org.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. Contexto: São Paulo, p. 15-62. 2009.
- BORUSZENKO, Oksana. **Boletim informativo da Casa Romário Martins**. 2. ed. Fundação Cultural de Curitiba, Curitiba, 1995.
- BUENO, Alexandre. M. **Língua, imigração e identidade nacional: análise de um discurso a respeito da imigração no Brasil da Era Vargas**. Estudos Semióticos. vol. 9, no 2 p. 35 - 43, dez. 2013.
- CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A. vol.15, n. Especial, p.385-417.1999.
- FREIRE, José R. B. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- GUÉRIOS, Paulo R. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Tese de Doutorado).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.
- HANICZ, Teodoro. **Religião, rito e identidade. Estudo de uma Colônia Ucraniana no Paraná**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1996.
- HAURESCO, C.; GOMES, M., FREIRAS, C., ALVES, J. **Mapeamento Da Colonia Ucraniana De Prudentópolis "C Pr. Vi Simpósio Internacional De Geografia Agrária**. Universidade Federal Da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- HENCKEL, Rosa Cunha. **Tráfego de palavras: Africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rego**. Recife: Fundj. Ed. Massangana, 2005.
- KLEIN, Herbert S. **A Demografia do Tráfico Atlântico de Escravos para o Brasil**. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 129-49, 1987.
- KOVALSKI, Rodrigo. A. **Desenvolvimento territorial sustentável com identidade cultural no estado do Paraná: possibilidades e bloqueios: estudo de caso no município de Palmeira, na região de Santa Bárbara - PR**. 2015. 270f. Tese (Doutorado) Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan M. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico**. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.). O direito à fala: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal do Campo de Barra Vermelha.

RENK, Valquiria. E. **Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no Governo Vargas**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Editora Champagnat/Fundação Araucária, 2008.

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

RESENDE DA COSTA, Lourenço. **A língua ucraniana no currículo escolar de algumas escolas de Prudentópolis-Pr (1990-2010)**. Anais do XV encontro regional de história da ANPUH- RIO, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1994.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. D.E.L.T.A. v. 9, n. 1, p. 83-103. 1993.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, INL, 1950.

SIMIONATO, Marta. M. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. 2012. 291f. Tese (Doutorado). Florianópolis, SC, 2012.

Websites:

CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas.

<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/contendo/contendo.php?contendo=345>.

Acesso em 10 de março de 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.

<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>. Acesso em: 26/11/2017.

Prefeitura de Prudentópolis - https://www.prudentopolis.pr.gov.br/pagina/132_Historia.html. Acesso em 09 de março de 2018).

Abstract: *Despite having a large linguistic plurality, Brazil does not recognize this reality. From the arrival of the Portuguese to the present day, minority (and minorised) languages struggle to survive against the hegemony of the Portuguese language. In the twentieth century, the policies of nationalization and the imposition of monolingualism, influenced by the two Great Wars, impacted them directly and the consequences are still perceptible today in bi or multi-lingual communities, such as Prudentópolis, Paraná. In view of this, the objective of this work is to reflect on the belief of monolingualism in Brazil, and to deal more specifically with the linguistic reality found in a municipal school located in the rural area of Prudentópolis, where the reflections of this positioning are present. Although the students are mostly descendants of Ukrainians, the officially monolingual nature of the school annuls its linguistic and cultural heterogeneity.*

Keywords: *Ukrainian; Immigration Language; Prudentópolis - Paraná*