

“Línguas selvagens” e o discurso do sujeito surdo bilíngue

Terezinha Maher

INTRODUÇÃO:

Vou me apresentar, falando rapidamente sobre a minha experiência com a Educação Escolar Indígena no Acre – é lá onde eu penso sobre o fenômeno do bilinguismo.

(1)

- Modernidade: acreditávamos que o mundo era estável, havia consenso sobre as nossas crenças (sobre as Grandes Narrativas da época);
- Pós-Modernidade: a descoberta de que o mundo é extremamente diverso, que as crenças que nos orientavam na Modernidade era “construções” que ajudavam a criar a sensação de homogeneidade, estabilidade. Percebemos que o mundo é bem mais complexo do que isso;
- Vou dar alguns exemplos – família, identidades de gênero (masculino x feminino), o monolinguismo brasileiro, a escola, para concluir que:

“A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos “certezas” que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a compreender a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluidos e a acomodar o inesperado, o movimento, o diverso que a compreensão do mundo atual exige.”

E um dos conceitos teóricos de que nos servimos em nossas pesquisas, e em nossa atuação como educadores, que precisa ser repensado, revisto é a noção de “**bilinguismo**” - quando rigidamente fixado, nos impede de entender o comportamento discursivo das pessoas surdas na sala de aula.

(2) **Bilinguismo Social – Perfil Sociolinguista do Mundo – Mito do Monolinguismo - Perfil Sociolinguista do Brasil.**

(3) **Bilinguismo de Elite x de Minoria; Facultativo X Compulsório.**

A desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar. Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente. O bilinguismo Português-Inglês, por

exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de Libras, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado. Mas não é apenas o *status* das línguas que interfere na avaliação social do aluno bilíngue; os valores atribuídos às variedades dialetais também contam. Uma coisa é um indivíduo ser capaz de se comunicar em Português e na variedade padrão do alemão; outra coisa é alguém ser capaz de fazê-lo em Português e no dialeto alemão de alguma das comunidades rurais do Paraná.¹ O bilinguismo do primeiro é percebido como uma vantagem; o do segundo como um *handicap* educacional.²

A análise dos processos de educação formal de falantes de línguas minoritárias no país exige, de antemão, atenção para um dado: enquanto que para a maioria dos alunos das escolas brasileiras, o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, ele é compulsório.³ A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngue. Nos formulários que preenchi diversas vezes ao longo de minha vida, sempre encontrei espaço para indicar meu conhecimento de Inglês, Francês, Espanhol e Alemão (falo bem, leio pouco, escrevo razoavelmente...). Não me lembro de ter visto, uma vez sequer, um questionário indagando sobre a minha competência na Língua Guarani ou na Língua Xavante. Nem tampouco na Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou na Língua Coreana. Isso não é gratuito, evidentemente. É sintomático de o que cabe a quem na sociedade brasileira. E quem deve se tornar bilíngue é o índio, é o surdo, são os imigrantes e seus descendentes. Esse caso ilustra o pano de fundo no qual se assenta a escolarização de minorias - não só no Brasil, mas no mundo todo: a sua inscrição em uma relação desigual de forças, de poder.⁴ Toda e qualquer reflexão teórica, toda e qualquer prática educativa que perca isso de vista, corre o risco, a meu ver, de também se perder na ingenuidade.

¹ Cf. Pereira, 1999 e Jung, 2000

² Vale lembrar que alguns meninos de rua de centros turísticos brasileiros terminam, muitas vezes, sendo capazes de se comunicar em uma língua estrangeira. Independentemente de sua competência nesta língua, suspeito que eles não seriam facilmente classificados como bilíngues autênticos. O fato de serem falantes de um Português considerado “menor”, muito provavelmente não autorizaria, na opinião de muitos, tal classificação.

³ Dada a hegemonia da Língua Inglesa em nível planetário, alguns poderiam contra-argumentar que o bilinguismo também é, de certa maneira, obrigatório para todos os alunos brasileiros atualmente. Não se trata da mesma “obrigatoriedade”, evidentemente: se por mais não for, será pelo menos porque os alunos cuja língua materna é o Português têm a garantia de que essa será a língua de instrução na sala de aula. Para um aluno surdo, por exemplo, nem essa garantia está assegurada.

⁴ Isso explica porque o termo “minoria” assume, frequentemente, caráter de eufemismo: diz-se “minoria” para também referir, não a uma classificação numérica, mas a grupos sociais destituídos de poder que são, por isso mesmo, invisibilizados no sistema escolar (cf. Cavalcanti, 1999). Assim sendo, é possível que algumas das questões discutidas neste texto possam se aplicar a outros contextos que não apenas aos aqui especificamente focalizados.

(3) Bilinguismo Individual - O Bilíngue Ideal

É importante esclarecer que a tentativa de supressão da língua minoritária se deve muitas vezes a crenças infundadas. A primeira delas é que a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir, a aquisição da língua de prestígio. Como já dito, essa crença não procede. Na realidade, subestimamos em muito nossa capacidade de aprender línguas. Em regiões com alta densidade linguística, como em alguns países da África, por exemplo, é comum encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em 3, 4, 5 e até mais línguas. O segundo equívoco é o temor de que a convivência de duas línguas representaria sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação. Os resultados de pesquisas sugerem, entretanto, justamente o contrário, também neste caso: parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente / criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada.⁵

O bilinguismo de minorias não é, entretanto, considerado por todos um entrave. Quando ele é avaliado como os demais, i. e., positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola. Para tanto, o **Modelo de Enriquecimento Linguístico** insiste na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um *bilinguismo aditivo*: a Língua Portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de se investir no aumento de competência de uso em sua língua materna.

Tendo apontado as questões de fundo presentes na escolarização das minorias linguísticas no país, discuto, a seguir, algumas das especificidades do aluno bilíngue.

0 ALUNO BILÍNGUE E SUAS COMPETÊNCIAS⁶

A definição de bilinguismo aflige a academia há tempos. Dentre as inúmeras definições por ela produzidas⁷, destaco duas delas por serem paradigmáticas de um tipo de olhar para o fenômeno e por serem semelhantes àquelas ditadas pelo senso comum:

Bilinguismo é o controle de duas línguas *equivalente ao controle do falante nativo destas línguas*. [Bloomfield *apud* Hamers e Blanc 1989, p. 6, destaque meu.]

O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem

⁵ Cf., por exemplo, Baetens Beardsmore, 1982; Romaine, 1989; Baker, 1993 e Alarcón Neve, 1998

⁶ Nesta parte do texto, retomo e aprofundo argumentação por mim desenvolvida anteriormente (Maher, 1997).

⁷ Uma extensa compilação de definições de bilinguismo pode ser encontrada em Baetens Beardsmore, 1982.

apresentar interferência de uma língua na outra. [Halliday et alli apud Baetens Beardsmore 1982, p.7, destaque meu.]

A leitura da primeira definição suscita, de imediato, a pergunta: quem é este “falante nativo” tomado como modelo e qual é o seu “controle” linguístico? Considerando que no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização, etc., não nos resta alternativa a não ser entender este “falante nativo e sua competência” como uma abstração. Como uma abstração idealizada: o que está por detrás da definição de Bloomfield, e de outras semelhantes, é a noção de que o sujeito bilíngue seria a somatória “perfeita” de dois monolíngues igualmente “perfeitos” - o que quer que isso signifique.

A ideia de uma perfeição idealizada também está presente na segunda definição acima. Em primeiro lugar porque ela pressupõe a possibilidade de existência de bilíngues capazes de se desempenhar em **todos** os domínios **em ambas** as línguas de seu repertório verbal. Ora, o caráter fictício da noção de *ambilinguismo* ou de *bilíngüismo equilibrado* vem sendo denunciado por inúmeros investigadores.⁸ O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala,⁹ ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. Tomo a mim mesma – um sujeito bilíngue Português-Inglês – como exemplo: eu diria que minha competência de leitura de textos acadêmicos sobre, digamos, políticas linguísticas, é praticamente equivalente nas duas línguas. Minha capacidade de debater, oralmente, o mesmo assunto em um congresso científico é, entretanto, bem maior em Português do que Inglês. Mas se a tarefa for marcar uma consulta médica por telefone, meu desempenho nas duas línguas será, novamente, equivalente. Discutir a atual situação do Corinthians no Campeonato Paulista de Futebol em uma mesa de bar? Redigir um contrato de locação? Não conseguiria fazê-lo com proficiência nem em uma língua, nem em outra, embora suspeite que se tivesse que participar dessas práticas em Inglês o resultado fosse ainda mais catastrófico. Sou capaz de redigir um bilhete nas duas línguas. Sei recitar a Ave Maria e o Pai Nosso, sei escrever uma ata, mas só na minha língua materna... A análise do desempenho de outros bilíngues revelaria, por certo, competências

⁸ Ver, entre outros, Grosjean, 1982 e MacSwan, 2000.

⁹ É preciso lembrar que questões que envolvem a necessidade ou o desejo de reafirmação de identidade étnica ou social frequentemente afetam o grau de competência exibida pelo bilíngue. O surdo, por exemplo, querendo, ou precisando, marcar-se ou não se marcar, discursivamente, como “surdo” tenderá a exibir uma competência ora mais, ora menos, distante da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues em Língua de Sinais ou em Língua Portuguesa.

igualmente díspares no manejo de seu repertório linguístico.¹⁰ O que importa ressaltar, aqui, é que a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal tem para ele. Diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar seu comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente. Além disso, é preciso atentar para o fato de que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica.¹¹

A idealização também orienta a segunda parte da definição de bilinguismo proposta por Halliday et.al. no que diz respeito à negação de um comportamento discursivo no qual haveria uma suposta “contaminação perniciosa” entre as línguas utilizadas: cada uma delas deveria, desta perspectiva, estar bem separadas, bem “puras”. Ora, qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas *sem apresentar interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue **prevê** a utilização de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática.¹² Um “bom” bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto. Um estudo feito na Dinamarca com o objetivo de observar o comportamento discursivo de alunos bilíngues turco-dinamarquês revelou que os adolescentes turcos que mais faziam mudança de código eram justamente os mais proficientes em sua segunda língua; aqueles que quase nunca o faziam eram os adolescentes que sabiam menos dinamarquês.¹³ Portanto, o *code switching* não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilinguismo. E isso faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não são misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são, para o bilíngue, recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente os bilíngues podem contar. E

¹⁰ Mesmo os raros bilíngues que adquiriram suas línguas concomitantemente na primeira infância e que são vistos como “perfeitamente” fluentes em ambas afirmam ter, em determinadas situações comunicativas, preferência por se comunicar em uma língua e não na outra. Essa “preferência”, esse “estar mais à vontade”, indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação seja, nestes casos, menos acentuada.

¹¹ A competência para escrever atas entre os professores indígenas do Acre, por exemplo, foi, inicialmente, desenvolvida apenas em Português. À medida em que as cooperativas indígenas foram ganhando relevância no interior de suas aldeias, no entanto, alguns professores passaram a sentir a necessidade de também desenvolver essa competência em suas línguas maternas.

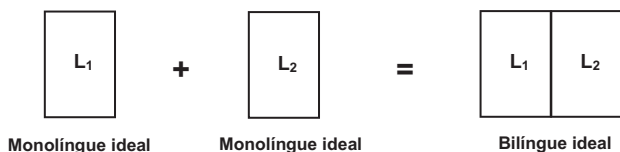
¹² A este respeito, ver, por exemplo, Zentella, 1981; Baker, 1993; Romaine, 1989 e Mello, 1999.

¹³ Cf. Karosas, 2004.

é por isso que eles geralmente se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngues: na interação com monolíngues, não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm à sua disposição. Sendo assim, não há porque “problematizar” um aspecto do desempenho do sujeito bilíngue que, dizem os dados empíricos, é constitutivo do seu discurso, é uma de suas riquezas e especificidades.

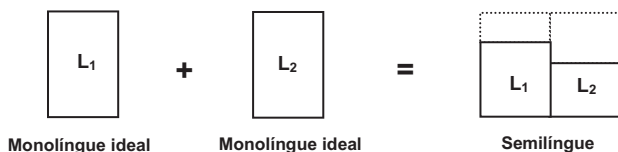
Definições de bilinguismo construídas tendo o falante nativo como referência e pautadas em comportamentos idealizados é o que tornou possível o surgimento da noção de *semilinguismo*. O indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngues de cada uma delas. Criada no interior de pesquisas que objetivavam descrever o desempenho de filhos de trabalhadores imigrantes na Suécia,¹⁴ essa categorização é passível de críticas tanto do ponto de vista teórico, quanto do empírico e do político.¹⁵ Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações. A construção do conhecimento científico não pode se dar a partir de suposições. Não posso simplesmente “supor” que a competência do monolíngue seja assim ou assado e julgar o comportamento do bilíngue a partir deste critério, digamos, um tanto nebuloso. Além disso, os testes aplicados nas crianças definidas como “semilíngues” mediam habilidades de leitura e escrita específicas da cultura escolar. O fato de que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas tornam metodologicamente suspeitos os resultados dessa medição. E, por último, é preciso desvelar a perigosa noção de déficit embutida nessa possibilidade de se enxergar alunos como se estes tivessem competências “atrofiadas”: os bilíngues, vale insistir, usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem se tornar competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros. MacSwan (2000), ao argumentar a favor desse desvelamento, chama a atenção para o fato de a noção de semilinguismo ser utilizada para descrever apenas o comportamento de bilíngues em contexto de minorias e nunca em contextos de bilinguismo de elite, o que evidencia ser esse um conceito muito mais ideológico, político do que linguístico.

Na crítica que fazem às noções de “bilinguismo equilibrado”, “ambilinguismo” e “semilinguismo”, Martin-Jones e Romain (1986:32), afirmam que eles foram conceitualizados como se competência fosse um recipiente, recipiente este que estaria ora “cheio”, ora “parcialmente cheio”, como no esquema, por mim adaptado, abaixo:



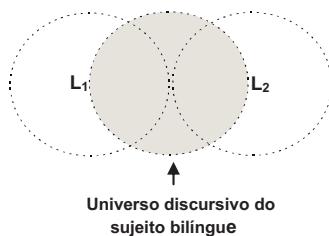
¹⁴ Cf. Skutnabb-Kangas, 1981.

¹⁵ Uma crítica mais aprofundada da noção de semilinguismo pode ser encontrada em MacSwan, 2000.



O esquema fornecido pelas autoras reflete, de forma muito clara, o modo como as competências dos falantes, nestas definições, aparecem aprisionadas em casulos, como se pudessem ser fixadas de forma inequívoca e congeladas no tempo. Os tracejados contínuos do esquema refletem também uma visão de língua como uma entidade pronta, acabada, enclausurada em si mesma, o que permite pensar o sujeito bilíngue como sendo aquele que simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as totalmente separadas. O enrijecimento dos conceitos de língua e competência é necessário se, ao invés de entender quem é o sujeito bilíngue, o que se pretende é regular, é prescrever o seu comportamento. Mas, a pergunta para a qual devemos buscar respostas não é *Como deve se comportar um sujeito para que ele possa ser qualificado na categoria de “bilíngue”?* e, sim, *Como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua?* E para sermos capazes de responder a essa última pergunta é preciso, abandonando idealizações, adotarmos, como insistiu Grosjean em 1982, uma visão holística, uma visão sociofuncional do fenômeno. É preciso entender que o sujeito bilíngue é *alguém com uma configuração única e específica* (Grosjean, 1985:470). Alguém que, acrescento eu, funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é, nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2¹⁶

Entendo que, esquematicamente, poderíamos pensar o seu comportamento assim:



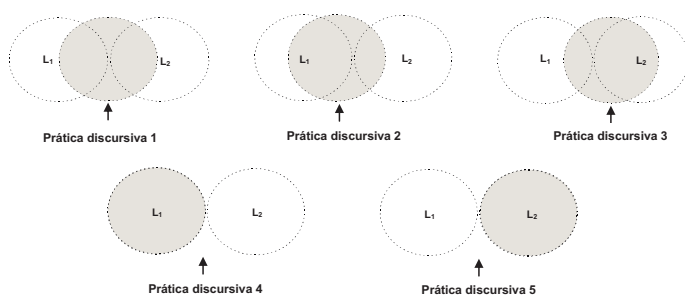
As linhas pontilhadas nessa figura indicam aquilo que vemos no mundo real: L1 e L2 são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários e o bilíngue cria para si uma *interlíngua*;¹⁷ ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo

¹⁶ Cf. Maher, 1996 e 1997.

¹⁷ É importante esclarecer que essa *interlíngua* a que me refiro não corresponde à noção de *interlíngua* tal como ela é referida na Teoria de Aquisição de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras. “Interlíngua”, nesse quadro teórico, é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo

permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. Se nos desvencilharmos das noções de língua e de falante nativo ideais como parâmetros na avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o Português Indígena, o Inglês Brasileiro, o Portunhol, etc. como línguas impuras, imperfeitas, mas como moradias legítimas de alguns falantes. E se também rechaçarmos a noção de equilíbrio e de estabilidade na análise da competência do bilíngue e se nela pensarmos, não abstratamente, mas em termos de práticas discursivas concretas, poderemos planejar nossas intervenções pedagógicas com base em diagnósticos mais realistas:

O movimento na competência discursiva do sujeito bilíngue



Quero crer que esquemas como esse permitiriam, além disso, avaliar, não apenas a fluidez na distribuição funcional entre as línguas do repertório verbal do aluno bilíngue e dos diferentes graus de competências que exhibe, mas também considerar os processos de mudança e reestruturação no interior desse repertório ao longo do tempo. Olhar para o bilíngue desta perspectiva ainda nos livraria do risco de tentar definir o bilinguismo de forma excludente, como até visões mais abrangentes ainda tendem a fazê-lo:

Bilinguismo refere-se à habilidade de uma pessoa de usar aqui e agora duas ou mais línguas como um meio de comunicação *na maior parte das situações* e de mudar de uma língua para outra se necessário. [Oksaar *apud* Hoffmann 2001, p. 2, destaque meu.]

Embora a definição de Oksaar tenha o mérito de reconhecer a mudança de código como uma capacidade do bilíngue, sua definição de bilinguismo é ainda muito restritiva. O que dizer dos bilíngues que, por contingências várias, só

aprendiz para organizar o input linguístico **em seu percurso em direção à língua-alvo**. Esse conceito, portanto, também peca, ao meu ver, por tomar como modelo de competência aquela de um suposto "falante nativo" idealizado e por não contemplar os recuos que o aprendiz, motivado por questões identitárias, faz em direção à sua língua materna. Em Maher, 1996 (pp. 203-206) explico melhor as críticas que faço ao conceito de interlíngua, bem como aos conceitos de transferência e de fossilização.

podem fazer uso regular de suas duas línguas esporadicamente? Ou, então, o que dizer de um universitário brasileiro que, embora não fale inglês, é capaz de ler textos escritos nessa língua na Internet, vis-à-vis um outro que, ao acessar um *site* de busca como o Google, por exemplo, é obrigado a clicar em “páginas em Português” porque só sabe ler textos escritos em sua língua materna? Eles certamente não podem ser classificados na mesma categoria: enquanto que as competências desse último estão circunscritas a uma única língua, o segundo, exhibe uma competência de leitura também em uma outra língua que não a materna. O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional.¹⁸ Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

(4) Agradecimento Indígena

Em pesquisa que conduzi anteriormente, encontrei evidências de que o ato de agradecer pode, para os professores indígenas do Acre com quem mantenho contato, não remeter a um ato de fala *per se*. Eles tendem a expressar seus agradecimentos de modo muito diferente de grande parte dos não-índios falantes nativos de Português. Enquanto muitos dos falantes da língua majoritária no país tendem a agradecer verbalmente e imediatamente após a ação ou as palavras do outro, o procedimento considerado adequado nas línguas indígenas acreanas é de outra natureza. Segundo aqueles professores indígenas, o agradecimento para os povos indígenas acreanos é, tradicionalmente, não verbal e é feito, através de agrados e presentes dados em retribuição, algum tempo depois da ação pela qual se deseja agradecer. Um professor da etnia Manchineri, durante uma aula em que conversávamos sobre esse assunto, colocou-me a questão nos seguintes termos:

(...) se uma pessoa dá alguma coisa pro outro... e nesse momento ele dá pro outro também, então aí é um agradecimento, né?... Bem grande (...) Eles [os Manchineri] recebem alguma coisa e algum dia se eles tiverem alguma coisa também, eles podem dar como de troco... Num é troco, né?... que eles/ é o costume do, do povo mesmo Manchineri, né?

Exemplar desse tipo de conduta é um caso, ocorrido em 1994, envolvendo o professor Joaquim Maná Kaxinawá. Maná havia contado a algumas de nós, professoras de Língua Portuguesa de seu curso de formação daquele ano, que ele, em função da pesquisa linguística que estava fazendo, tivera acesso a um material elaborado sobre a língua Kaxinawá falada no Peru e que estava muito curioso para ler o tal material. Para fazê-lo, no entanto, seria preciso que ele tivesse um dicionário de espanhol, já que o texto fora escrito nesta língua. Sensibilizadas,

¹⁸ Cf. Alarcón Neves, 1998 e Valdés, 2001.

decidimos presentear-lo com o tal dicionário. O presente foi adquirido e entregue a Maná. Assim que o recebeu, Maná começou a folheá-lo e, impassível, andou em direção à porta, saindo sem dizer nada. Entreolhamo-nos, frustradas, pois havíamos esperado, com ansiedade, o momento de surpreender e agradar aquele professor. A inação verbal dele parecia indicar, entretanto, que nada disto havia acontecido. Passados alguns dias, estava eu entrevistando um outro professor-indígena do grupo, quando Maná se aproximou e me perguntou algo como “*Que dia você quer conversar comigo no gravador?*”. Havia chegado a hora do agradecimento. Até então, Maná se mostrara indiferente à minha pesquisa, mas sei que ele sabia que um depoimento seu era tão importante para o meu trabalho quanto o dicionário de espanhol era para o dele. A troca foi justa, o seu “muito obrigado”, dito do seu jeito, alto e sonoro.

Para efeito do ponto a favor do qual quero argumentar, no entanto, é preciso deixar claro que, embora nessa situação ele tenha seguido as orientações de sua cultura tradicional, ele nem sempre age assim. Porque Maná está em contato com a cultura do “branco”, porque em seus cursos de formação ele tem a oportunidade de fazer reflexões metacomunicativas sobre as diferenças de culturas interacionais¹⁹, ele incorporou, para certos domínios, a forma de expressar polidez observada pela maioria dos falantes nativos de Língua Portuguesa. Quando lhe perguntei a respeito dessa incorporação, esse professor Kaxinawa explicou: quando o favor, o presente é importante, falar “obrigado” é muito pouco – ele precisa dar ou fazer alguma coisa em troca. Quando, no entanto, o que está em jogo é uma “bobagem”, uma coisa sem importância, Maná agradece, em Português, como o branco costuma fazer.

Maná é um sujeito híbrido. Ele não é um escravo de sua cultura tradicional – ele, tampouco, é clone da cultura do branco: sua identidade cultural é uma mescla.

(5) Não existem línguas puras – o Português, como todas as línguas, é uma língua mesclada, mistura, mestiça, bastarda

.televisão-tele grego
visão latim/port
sociologia-sócio latim
logia grego
Burocracia-buro francês
cracia grego

¹⁹ O currículo de ensino de línguas da CPI-Ac prevê a condução de análises contrastivas deste tipo em sala de aula porque acreditamos que ela permite que todos os envolvidos - índios e não-índios - sofisticem-se sociolinguisticamente, algo reconhecidamente desejável em contextos de interação multiétnicos. Ao trazer à tona diferenças nos modos de falar, tem-se, é importante frisar, o cuidado de a elas não atribuir juízo de valor, já que a intenção não é anular estas diferenças, e, sim, torná-las conhecidas. Com este tipo de procedimento se busca dar condições para que as tomadas de decisões feitas pelos falantes, assim como suas interpretações do comportamento sociolinguístico das pessoas com quem interagem, ocorram de modo tão informado quanto possível.

automóvel-auto grego
móvel latim
abreugrafia abreu Português
grafia grego
deletar

(6) Como domar uma língua selvagem

Como domar uma língua selvagem

Gloria Anzaldúa

Traduzido por: Joana Plaza Pinto, Karla Cristina dos Santos. Revisão da Tradução: Viviane Veras.

“Nós vamos ter que controlar sua língua”, o dentista disse, arrancando todo o metal da minha boca. Os pedacinhos prateados estatelam e tilintam na cuspideira. Minha boca é uma *veta madre.i*

O dentista está limpando minhas raízes. Eu sinto uma baforada de mau cheiro quando arquejo. “Eu não posso tampar este dente agora, você ainda está drenando”, ele diz.

“Nós vamos ter que fazer alguma coisa com a sua língua”, eu escutei a elevação raivosa na sua voz. Minha língua retém-se, empurrando pra fora os tufos de algodão, repelindo as brocas, as longas agulhas finas. “Eu nunca tinha visto nada tão forte ou tão resistente”, ele diz. E eu penso, como você doma uma língua selvagem, adestra-a para ficar quieta, como você a refreia e põe sela? Como você faz ela se submeter?

“Quem disse que privar um povo de sua língua é menos violento do que guerrear?” – Ray Gwyn Smith.

me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos

Eu Eu

no me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, *speak ‘American’*.”

Se você não gosta disto, volte para o México, que é o seu lugar.”

“*I want you to speak English*. Pra encontrar bom trabalho tem que saber *hablar el inglés bien*. O que vale toda a sua educação se você fala *inglés* com um ‘accent’”, diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana. Na *Pan American University*, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques.

Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda. *El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua*. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas.

“Pochoi, traidor cultural, ao falar inglês você está falando a língua do opressor, você está arruinando a língua espanhola,” eu tenho sido acusada por vários latinos e latinas. O espanhol chicano é considerado deficiente pelos puristas e, pela maioria dos latinos, uma mutilação do espanhol.

Mas o espanhol chicano é uma língua fronteira que se desenvolveu naturalmente. Mudança, *evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* tem criado variantes do espanhol chicano, uma nova linguagem. *Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. O espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva.

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é *anglo*; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español ni inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas.

Obs.: Palavras distorcidas do inglês são conhecidas como anglicismos ou *pochismos*. O *poch* é um mexicano anglicizado ou um americano de origem mexicana que fala espanhol com um sotaque característico dos norte-americanos e que distorce e reconstrói a língua de acordo com a influência do inglês

Tex-Mex, ou Spanglish,

Eu posso mudar do inglês para o espanhol na mesma sentença ou na mesma palavra.

Nós usamos anglicismos, palavras emprestadas do inglês: *bola* de *ball*, *carpet* de *carpet*, *máquina de lavar* (em vez de *lavadora*) de *washing machine*. A

gíria do Tex-Mex, criada pelo acréscimo de um som do espanhol no início ou no fim de uma palavra em inglês, como *cookiar* para *cook*, *watchar* para *watch*, *parkiar* para *park*, e *rapiar* para *rape*, é o resultado das pressões sobre os falantes de espanhol para se adaptarem ao inglês.

TERRORISMO LINGÜÍSTICO

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. Somos seu pesadelo linguístico, sua aberração linguística, sua *mestizaje* linguística, o sujeito da sua burla. Porque falamos com línguas de fogo nós somos culturalmente crucificados. Racialmente, culturalmente e linguísticamente *somos huérfanos* – nós falamos uma língua órfã.

Chicanas que cresceram falando o espanhol chicano internalizaram a crença de que nós falamos um espanhol pobre. Ilegítimo, uma língua bastarda.

e você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua.

Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua. Até que eu possa aceitar como legítimas o espanhol chicano texano, o *Tex-Mex* e todas as outras línguas que falo, eu não posso aceitar a minha própria legitimidade. Até que eu esteja livre para escrever de maneira bilíngue e permutar idiomas sem ter sempre que traduzir, enquanto eu ainda tiver que falar inglês ou espanhol quando preferiria falar *Spanglish*, e enquanto eu tiver que me acomodar aos falantes de inglês ao invés de eles se acomodarem a mim, minha língua será ilegítima.

Nosotros los chicanos temos um pé em cada lado das fronteiras. De um lado, somos constantemente expostos ao espanhol dos mexicanos; do outro lado, escutamos a reclamação incessante dos anglos para que esqueçamos nossa língua.

Pochó: forma pejorativa para se referir a pessoas latino-americanas nascidas e/ou criadas nos E.U.A.; literalmente, *fruta podre*.