

XXIV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO JINGUIANA DO
BRASIL (AJB)

Fronteiras e Línguas em Contato:

Uma abordagem sociolinguística

José R. Bessa Freire (UNIRIO – UERJ)

O que advogo é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo (COUTO, 2009, 14).

Introdução

Para Mia Couto, não basta uma única língua. Precisamos “de um idioma que nos crie raiz e lugar”, mas também de outro “que nos faça ser asa e viagem”. “Ao lado de uma língua que nos faça ser humanidade, deve existir uma outra que nos eleve à condição de divindade” – escreve ele. A proposta implica a delimitação de fronteiras entre línguas, mesmo quando se trata de uma “Língua que não sabemos que sabíamos”, como está presente na metáfora do escritor moçambicano.

Para refletirmos juntos sobre os limites impensados das línguas, se me permitem, apresento aqui um caso que acompanhei de perto – na realidade acompanho, porque a novela não teve ainda seu desfecho - e que ilustra, de um lado, como as fronteiras linguísticas podem ser porosas, flexíveis e negociáveis, e de outro como elas podem se tornar rígidas e intransponíveis, dependendo do poder político ou dos agentes encarregados de nomeá-las. Na descrição do caso em questão, estão implicados o conceito de “línguas em contato” da sociolinguística (WEINREICH: 1953) e o de “fronteira” de Fredrik Barth (1969).

Uriel Weinreich chamou a atenção para situações de contato de línguas em sua tese de doutorado sobre o bilinguismo na Suíça, que contribuiu decisivamente para o surgimento da sociolinguística e incorporou fatores extralinguísticos na abordagem do contato, que faz parte da dinâmica das línguas. Usuários de línguas diferentes se relacionam em função da proximidade geográfica, do intercâmbio cultural ou de algum tipo de dominação econômica, ideológica ou de outra ordem. A passagem constante entre fronteiras linguísticas gera interferência de uma língua sobre a outra, provocando mudanças em

ambas. Outros autores no campo da sociolinguística discutiram a relação dessas mudanças com a identidade (MOITA LOPES, 2003 e MORENO, 1998)

Posteriormente, no final da década de 1960, Barth discutiu as fronteiras dos grupos étnicos e relacionou sua organização social com a etnicidade, deslocando o foco de investigação interna aos grupos para as fronteiras étnicas e sua manutenção. Interessa destacar aqui que Barth contesta a abordagem que gira em torno de traços culturais rigidamente definidos com fronteiras claramente demarcadas e propõe, no lugar disso, conceituar a cultura como fluxo com variação contínua. A cultura é entendida aqui como interativa, multiposicional, não homogênea, não analisável em unidades discretas. Assim, as formas culturais e linguísticas híbridas não são ‘localizáveis’ dentro de fronteiras contínuas e inabaláveis, mas oscilam de um lado a outro, de maneira que a fluidez e a permeabilidade configuram um outro conceito de fronteira. (BARTH, 1969)

Nesse sentido, língua, hoje não se restringe à compilação dos elementos sistêmicos ou de um conjunto de formas linguísticas. No atual estágio da história das Ciências da linguagem, a discussão parte do suposto de que a heterogeneidade é constitutiva da língua como instituição social que é e, em consequência, a variação faz parte de sua natureza, que é ampla e espaçosa.

Entretanto, é difícil conseguir consenso diante de um termo que adquiriu circulação no senso comum. Noções como estrutura, sistema, gramática, comunicação, código são os correlatos ‘naturalizados’ de língua e fazem parte dos incontestáveis discursos didáticos e a partir deles, a questão ideológica se infiltra através da norma. Os julgamentos de valor e A NORMA jogam um papel central. Nesse ponto, é importante deslindar o caráter discriminador atribuído à chamada ‘norma culta’ que funciona para a língua escrita, mas é usada para marcar desigualdades de natureza social. Já a sociolinguística reconhece como norma aquela que rege os usos da língua em diferentes contextos.

O que é central é que os conflitos estão localizados na determinação desses limites, no sentido de que cada ‘parte’ estabelece fronteiras não negociáveis e nesses casos é sempre o poder que tem a última palavra. Acontece que, como disse outras vezes, a língua é como Deus, está em todo lugar, mas ninguém a vê de tão naturalizada que é. Por isso, esse XXIV Congresso Internacional da Associação Junguiana do Brasil, que discute o conceito de fronteiras, propicia uma oportunidade de visibilizar a língua, fazendo aflorar os conflitos nesse campo marcado, em plena pós pós-modernidade, pelo lastre histórico colonial, que QUIJANO (1997) denominou de colonialidade. Essa forma de processar

ideologicamente o contato linguístico ainda pesa nas políticas públicas, especialmente na área de educação, como podemos observar no comportamento da administração escolar no caso que passo a descrever.

O Caso Werá Kuaray

Vamos, então, ao relato que trata das fronteiras linguísticas a partir da experiência recente de uma criança monolíngue em guarani que atravessou fronteiras: saiu de uma aldeia em MS para estudar numa escola monolíngue em português no Rio de Janeiro.

Vou apresentar aqui uma sequência de dados constituídos por elementos basicamente linguísticos, mas o diagnóstico escapa a esse campo. Nesse sentido, trago aqui questões, talvez até clínicas, derivadas de um exame glotocêntrico, em que a competência linguística do português é o núcleo da avaliação, desconsiderando que a criança não é falante dessa língua. De alguma forma, a língua-1 ou materna da criança é considerada uma não-língua ou pior, a sua condição humana, como ser falante e portanto cognitivo, é questionada, visto que ela não interage na língua ‘nacional’ que se supõe, deveria dominar. As consequências sociais que se derivam desse julgamento ameaçaram levar os pais até o Conselho tutelar.

No caso aqui relatado, que gerou conflitos, veremos como primeiramente uma ponte construída permitiu transitar entre fronteiras, mas logo em seguida foram erguidas barreiras não negociáveis, como o muro que Trump quer construir na fronteira mexicana.

Para preservar a privacidade do personagem, omito o nome com o qual foi matriculado na escola. Uso o seu nome guarani Wera Kuaray, que pode ser traduzido como Brilho do Sol, com o qual é conhecido na aldeia Tekoá Porã (Aracruz-ES), onde nasceu e em outra aldeia em MS para onde logo mudou com a família. Tinha 4 anos quando, em 2012, saiu de lá com suas duas irmãs menores, para acompanhar o pai matriculado num Curso de Licenciatura na Universidade Federal Rural do RJ, município de Seropédica. O menino, monolíngue em guarani, foi matriculado em horário integral no Centro Municipal de Educação Infantil Irene de Albuquerque daquele município.

Durante o processo de adaptação na creche e na cidade, a criança encontrou dificuldades para se comunicar. No primeiro dia de escola, se dirigiu à professora falando:

- Y, y, y.

Estava pedindo água em guarani. (é o mesmo Y que deu Iguazu e Ipanema). Foi levado ao banheiro, porque entenderam que ele queria fazer xixi. Desfeito o equívoco, com ajuda do pai e por iniciativa da professora, a Escola elaborou um pequeno glossário guarani e trabalhou o léxico com as crianças monolíngues em português, contribuindo para a inclusão de Werá, mas especialmente envolvendo no mundo guarani seus colegas, que tomaram conhecimento de outra língua falada no Brasil e cruzaram a fronteira entre elas.

A iniciativa acabou gerando o projeto “a contribuição dos índios para a formação da cultura brasileira”, que incluiu palestras sobre a temática indígena e apresentação de música Guarani na escola. Werá cantou, feliz, a música Nhamandu Mirim, com seus colegas e professores da creche que aprenderam a musicalidade de uma língua indígena falada hoje em mais de 100 municípios brasileiros e também no Paraguai, na Argentina e na Bolívia. A diversidade, vista quase sempre pela escola como um obstáculo – a escola parece adorar o uniforme - passou a ser aqui um recurso pedagógico para avançar no conhecimento da aventura da existência humana.

No entanto, essa ponte construída foi dinamitada nas outras duas escolas para as quais Werá foi transferido, uma na cidade do Rio, em 2013, e a outra no município de Tanguá, onde a família reside desde 2014 até hoje. As duas escolas produziram quatro relatórios diferentes, nos quais vou me basear, complementando com conversas tidas com os pais e na visita feita a uma das escolas por uma equipe do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (PROINDIO) da Uerj, que eu coordeno.

Werá Kuaray frequentou durante o ano de 2013 a escola municipal Miguel Couto, em Olaria, na cidade do Rio onde residem, segundo o Censo do IBGE de 2010, mais de 17 mil índios dispersos por inúmeros bairros e favelas. Portanto, o seu caso é similar ao de muitos outros índios deslocados para a cidade, que se tornou um cemitério de línguas indígenas. Lá, na escola de Olaria, a primeira recomendação da nova professora foi que o pai não falasse mais em guarani com o filho, para melhorar o rendimento escolar. Quando Werá falava guarani na sala, a professora pedia que falasse “certo”, “normal”, “como todo mundo”, ou seja, em português. O relatório de avaliação por ela apresentado em novembro de 2013, registra que *“o aluno é novo na Unidade Escolar nesse ano de 2013, é descendente de índios e veio de uma tribo onde a língua materna era o Guarani, assim demonstra dificuldades em se fazer entender, pois fala muito enrolado e na língua dele. Não compreende muitas atividades, não demonstra interesse. Abaixa a cabeça, permanece horas olhando para o nada, rabisca a folha, ou deixa a folha parada sem*

fazer nada. Até nas brincadeiras, pouco se mistura, muitos colegas não conseguem entender o que ele fala. Há palavras que ele repete ou se comunica por gestos. Reconhece seu primeiro nome, que escreve quando solicitado. Geralmente entrega as atividades sem nome ou em branco, sem tê-las feito. Seus desenhos surgem de figuras ora reconhecíveis, ora não ocupam adequadamente o espaço da folha. Conseguiu identificar a vogal “A” e em tudo o que faz usa a letra descoberta. Ao ser solicitado a recontar uma história ouvida, não se faz entender, tornando difícil a produção oral. No ano de 2014, quando cursará o 1º. Ano do Ciclo Inicial, vai precisar de um trabalho paralelo para a alfabetização, além de treinar a língua portuguesa fora da escola para superar a dificuldade de relacionamento” (RELATÓRIO 2013).

No ano seguinte, a família de Werá muda para o município de Tanguá e a criança é transferida para a Escola Municipal Iasmin Gonzaga Arantes. Devido a dificuldades de comunicação com os colegas, a professora o encaminhou ao Centro Integrado de Saúde e Educação para, em princípio, ser atendido no contra turno por psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, o que ocorreu de forma precária, sem qualquer resultado. Os profissionais de diferentes áreas não estão preparados para transitar por tais fronteiras do conhecimento.

Uma equipe do PROINDIO da UERJ, solicitou reunião com a Secretária Municipal de Educação de Tanguá para explicar a condição de falante de guarani de Werá e a necessidade de se adotar estratégias para a aquisição do português como segunda língua. Ficou decidido que seria traçado um plano de desenvolvimento individual, com atividades diferenciadas e relacionadas à temática guarani. Ele foi incluído na turma de alfabetização e passou a fazer exercícios de coordenação motora fina e grossa, a cobrir nome com pontilhado. No entanto, como ele foi diagnosticado como fora da norma, passou a ser excluído da turma e colocado num pequeno “curral” no fundo da sala, onde ficava com uma mediadora que trabalhava com outra aluna com déficit cognitivo, segundo laudo médico. No último mês, a mediadora entrou de licença e a professora aconselhou que Werá ficasse em casa, que não fosse à escola. Excluído por etapas.

A professora regente assinou três relatórios bimestrais em abril, julho e setembro de 2014. Faço aqui um resumo do conteúdo dos relatórios. Ela registra que Werá “*encontra-se no nível pré-silábico, ainda não reconhece o alfabeto, precisa do auxílio da professora para identificar letras e números, ainda não produz textos. Gosta muito de pintar, prefere pintar com hidrocor, pois as cores são mais vivas. Está sendo difícil avaliar o aluno*

devido à dificuldade de comunicação. Ele apresentou poucos avanços. Não solicita ajuda da professora quando necessário, não se comunica, não brinca com os colegas, se recusa a fazer as tarefas em sala, se esconde debaixo da mesa e demonstra certa agressividade, quebrando lápis”, embora “alguns dias chegue à sala alegre e demonstrando seu afeto com abraços na professora, em outros chega mal humorado e se isola do ambiente ao redor. Senta em sua cadeira e fica olhando para o teto ou entra embaixo da mesa da TV e lá permanece até o fim da aula”. “Muitas vezes parece se desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos”. “Algumas vezes fala de um jeito que não conseguimos entendê-lo, talvez na língua indígena”. (RELATÓRIOS, 2014)

No ano seguinte, Werá foi diagnosticado por quem não tem competência nem legitimidade para isso como “autista” como ocorreu com alguns decaçéguis que vieram do Japão para São Paulo e tiveram dificuldades com a língua. Talvez por precaução, o diagnóstico não foi dado por escrito, mas apresentado várias vezes oralmente. Seus pais contra argumentaram na escola que o comportamento da criança em casa é outro, brinca com as irmãs, interage com os pais. Preocupados com a avaliação da escola, procuraram médicos de dois hospitais universitários: da Uerj e da UFF, ambos atestaram recentemente que a criança NÃO é autista. Não é um caso patológico, mas de tratamento inadequado para ultrapassar as fronteiras das línguas. A escola é que padece de um autismo pedagógico, porque não consegue respeitar os direitos linguísticos, garantidos pela Constituição de 1988 e por resoluções de organismos internacionais, ao tentar, de forma irracional, alfabetizar a criança numa língua que não é a dela e na qual não se expressa oralmente com fluência.

Não se trata aqui de um caso isolado, a situação se torna ainda mais dramática quando sabemos, através do Censo de 2010, que dos mais de 890 mil índios que vivem no Brasil, 315.180 residem em cidades, muitos deles bilíngues, mas uma das línguas que falam não tem mais lugar no meio urbano (IBGE Censo 2010), fazendo não só do Rio, mas das cidades brasileiras, cemitérios de línguas, embora o Brasil tenha aprovado a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, na sessão plenária de 13 de setembro de 2007 da Assembleia Geral da ONU, que em seu artigo 14 determina que “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas”, enfatizando no parágrafo 3 do mesmo artigo (UNESCO, 2009:23)

*“3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, **incluindo os que vivem fora de suas comunidades**, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma”* (o grifo é nosso).

O Censo de 2010 do IBGE, que incluiu o recenseamento das línguas faladas em território nacional, registrou a existência de 274 línguas autodeclaradas, que segundo especialistas seriam 188. São dados aproximados, se levarmos em conta que o conceito e sobretudo a definição de língua e a delimitação de suas fronteiras está sempre em discussão. De qualquer forma, podemos afirmar com base na documentação que em cinco séculos desapareceram do mapa e deixaram de ser faladas em território brasileiro mais de 1.000 línguas indígenas. Esse processo de glotocídio, que continua nos dias de hoje com as línguas que resistem, é o resultado de políticas de línguas do colonialismo e da colonialidade, que é seu prolongamento.

Por outro lado, é importante registrar que a discriminação se dá também ao interior da língua portuguesa, quando se entende que a função da escola é reprimir a diversidade do falar e desta vez de forma massiva. Acompanhamos há alguns anos a polêmica na mídia sobre o livro “Por uma vida melhor”, da professora Heloísa Ramos, adotado pelo MEC, que traduziu, num livro didático, a frase feliz de José Saramago, quando recebeu o prêmio Nobel da Literatura: “Existem várias línguas faladas em português” – disse ele. Uma delas é a chamada “norma culta” ou “norma padrão”. Nesse sentido, cada um de nós pode ser bilíngue, ou melhor multilíngue na própria língua. Nesse livro, a autora apresenta a diferença entre falar e escrever e reconhece que na fala existe muito mais variação do que na escrita. O jeito de falar muda bastante, de acordo com a região, a classe social e a situação de comunicação. A mesma pessoa fala diferente se está em casa, na feira, no bar, no tribunal ou na igreja. (RAMOS, 2009)

Acontece que da mesma forma que Werá guarani, existem milhões de brasileirinhos que chegam à escola, falando segundo as regras de variedades populares. Por isso, são ridicularizados e humilhados, porque se estabeleceu fronteiras rígidas entre essas variedades e a variedade dita “cultura”. Dessa forma, são levados a se envergonhar das variedades consideradas “erradas”, um verdadeiro bullying coletivo, e com essa atitude inquisitorial boicotam qualquer possibilidade de apropriação, nessas condições adversas, da outra variedade considerada “certa”. Sua fala fica excluída e censurada nos espaços públicos, comprometendo o exercício da cidadania.

Esse fato demonstra a incapacidade do Estado, que não encontrou ainda o caminho para criar as condições que permitam o acesso de todos os alunos à norma padrão, dita culta. A autora defende, então, que a alternativa é admitir que a variedade popular EXISTE, tem suas regras e é legítima. As normas não se excluem, mas se complementam. O respeito ao jeito de falar do aluno é uma condição para criar um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem da norma padrão. Tolerância e respeito à diversidade. Só isso.

No entanto, a proposta desse material didático foi suficiente para desencadear uma gritaria histórica por parte dos que combatem a diversidade, mas com especial ênfase nas formas populares. Através dos jornais, se pronunciaram José Sarney membro da ABL, ex-presidente da República e então presidente do Senado. No artigo *‘Fale errado, está certo’* na *Folha de SP* – ele escreveu que o livro em questão pretende “*oficializar a burrice*”, que “*o Brasil resolve criminalizar quem fala corretamente*”, e que “*defender a língua é defender a pátria, Voltemos ao sistema tribal: cada um fala como quer*”.

- “*A língua não é fascista quando impede de dizer, mas quando obriga a dizer de uma determinada forma*” – já nos advertia Roland Barthes.

O então presidente da ABL Marcos Villaça também atacou o livro, da mesma forma que sua colega, a escritora Ana Maria Machado e o jornalista Merval Pereira. Em sua coluna no *Globo* concluiu que se o português popular é legítimo, então ele deveria “*ser ensinado nas escolas e faculdades*”, como se fosse preciso ensinar o que já se sabe. Merval condenou ainda o que chamou de “*pedagogia da ignorância*” e criminalizou o livro adotado pelo MEC. “*Se for uma tentativa de querer justificar a maneira como o presidente Lula fala, aí então teremos um agravante ao ato criminoso de manter os estudantes na ignorância*” – escreveu M. Pereira.

Um doutor em Letras ameaçou no jornal *Zero Hora* de Porto Alegre: - “*O livro tem que ser proibido e as pessoas devem ser punidas*”. Uma procuradora da República considerou o livro citado como “*um crime contra nossos jovens*”, ganhando manchete de página no *Globo*. “*Essa conduta não cidadã é inadmissível, inconcebível e, certamente, sofrerá ações do Ministério Público*”, avisou a procuradora (in FREIRE 2011)

Essas atitudes constituem um modelo educativo e representam um exemplo de intolerância que prega o unilinguismo. Nessas circunstâncias, o bilinguismo é, como regra geral, uma forma de transitar entre fronteiras. O padre Montoya, jesuíta, autor do primeiro

dicionário guarani no séc. XVII, escreveu que ali onde tem um dicionário bilingue, portas são abertas para resolver conflitos e tensões.

Quando se expropria o patrimônio da língua materna guarani, no caso do Werá Kuaray em nome de uma “identidade nacional ocidental e civilizada”; quando se propõe erradicar as variantes populares da língua nacional a seus falantes, em nome de um purismo irracional, ambos casos são o resultado de uma invenção, de “uma vontade política” de impor limites intransponíveis entre língua e não-língua, fixados no arbítrio. Do ponto de vista linguístico não há diferenças, como disse Chomsky, toda e qualquer língua é o bastante sofisticada com categorias e regras de alta complexidade que só os seres humanos desenvolvem.

Concluo aqui, por nos encontrarmos em Foz do Iguaçu, saudando o Diccionario Trilingue del Mercosur Español, Guarani, Portugues (Rodrigues & Jiménez, 2011). Trata-se não só de uma produção lexicográfica, mas de uma ponte ou pelo menos de uma pinguela, para cruzar fronteiras linguísticas e alimentar a memória, assumindo e visibilizando algo que não se exhibe tão abertamente e instrumentalizando o seu uso por falantes de línguas que têm uma longa história de contato.

Sabemos que a influência das línguas indígenas nas variedades do português que falamos no Brasil não se resume a uma listagem de palavras exóticas ou folclóricas. Existem outras contribuições entranhadas nas camadas profundas da língua, que penetram em seus alicerces, mexendo com seu sistema nos campos sintático, fonológico e morfológico. No entanto, lembro, a título de ilustração, que no dicionário de português de Antonio Houaiss são registrados 228 mil verbetes, dos quais cerca de 45 mil são palavras oriundas de línguas indígenas em contato com o português. A língua guarani falada por Werá Kuaray também está impregnada de marcas do português, como uma das evidências de que as fronteiras entre línguas em contato são porosas. Transitar por elas é mais saudável do que um diagnóstico irresponsável de autismo.

Referências Bibliográficas:

BARTH, F. (1969) *Grupos étnicos e suas fronteiras*. In: Poutignat P., Streiff-Fenart, J. Teorias da etnicidade. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

FREIRE, José R. Bessa. *Os xerifes da língua*. Diário do Amazonas. Manaus. 22 de maio de 2011. <http://www.taquiprati.com.br/cronica/918-os-xerifes-da-lingua> Acesso 11 de agosto de 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – *Caderno Temático: Populações Indígenas*. Censo 2010. In Atlas Digital do Brasil. 2016. Acesso 11/08/2017. <https://pt.scribd.com/document/340857515/Atlas-Nacional-Digital-Ibge-Caderno-Tematico-Indigenas-Atualizacao-2016>.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORENO, Francisco. *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Ariel Lingüística, Madrid, 1998

QUIJANO, Aníbal. “*Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*” in Anuario Mariateguiano (Lima: Amauta) Vol. IX, Nº 9. Quijano, Aníbal 1997.

RAMOS, H. C. Escrever é diferente de falar. *Por uma vida melhor* [Coleção Viver, aprender]. São Paulo: Ação Educativa/Global, p. 11-27.

RELATÓRIO. Escola Municipal Miguel Couto. Olaria, Rio de Janeiro. 2013

RELATÓRIOS BIMESTRAIS. Escola Municipal Iasmin Gonzaga Arantes. Tanguá. 2014

RODRIGUES, José Maria & JIMÉNEZ, Domingo Aguilera. *Mbohapy ñe'ẽ Mercosur Pegua Ryrü. Diccionario Trilingüe del Mercosur. Dicionário Trilingue do Mercosul*. Asunción. Consulado Geral do Brasil em Ciudad del Este. Vol. I. 2013

ONU. *Declaração das Nações Indígenas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* aprovada na 107 Sessão Plenária de 13 de setembro de 2007. Rio de Janeiro: UNIC, Brasília: UNESCO. 2009 (2ª edição).

WEINREICH, U. *Languages in contact: Finding and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.