

LÍNGUAS MINORITÁRIAS E MEMÓRIA*

Jean Baptiste Nardi**

**“Mas perquè, perquè
M’an pas dit a l’escòla
La lenga de mon país ?”
Marti, cantor occitano**

Introdução

Nesse trabalho, examinamos a relação entre memória e língua em contexto minoritário. Trata-se principalmente da imigração, mas estabelecemos um paralelo com as línguas regionais na Europa, principalmente o provençal na França. Baseamo-nos em estudos sobre as comunidades alemã, italiana e árabe no Brasil, japonesa no Brasil e Japão, portuguesa e luso-africana na Europa e nos Estados Unidos.

É uma questão relativamente complexa e desenvolvemos nossa apresentação em volta de três eixos: 1 - a noção do língua minoritária; 2 - os tipos de memórias relacionadas com a língua; 3 - a aprendizagem da língua minoritária.

A noção de língua minoritária

Numa rápida definição, é considerada minoritária a língua falada por um grupo de pessoas num país que tem uma língua nacional diferente.

* Texto, com alguns acréscimos, da comunicação apresentada ao Seminário do Centro de Memória da Unicamp – Centro de Memória da Faculdade de Educação. “As múltiplas faces da memória. Territórios e cenários das lembranças”, Campinas/São Paulo, 12-14 de março de 2003.

** Jean Baptiste Nardi é doutor em História Econômica; foi professor de português na França; é atualmente pesquisador da FAPEAL- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas e CNPq

Ela corresponde a uma comunidade relativamente pequena mas não se pode dizer a partir de que número de falantes uma língua pode ser qualificada de minoritária. A grande maioria das línguas, à escala do planeta, estão nessa situação. Mais da metade dos idiomas não tem mais do que 10.000 falantes¹. Alguns países apresentam situações extremamente complexas; a Indonésia, por exemplo, tem 188 milhões de habitantes, é formada por 3 mil ilhas onde coexistem 200 línguas (CALVET, 1996: 92).

Na verdade, e por causa da “variedade dos idiomas e dos usos lingüísticos”, considera-se muitas vezes como língua o meio de comunicação de uma comunidade, independentemente de suas características lingüísticas. No entanto, é necessário diferenciar, conforme Martinet, o falar meramente local (*patois*), o dialeto que é a variante de uma língua difundida numa área relativamente extensa e o idioma que corresponde, em geral, à língua oficial de um país (MARTINET, 1970: 145-171). Sem entrar em muitos detalhes, podemos examinar a noção extremamente flutuante de língua minoritária.

Na União Européia, existem 50 línguas minoritárias, também chamadas em muitos casos de línguas regionais. Elas são faladas, em teoria, por 13,5% da população (EBNER, 2000). As situações são extremamente diversas, entre o falar de umas aldeias (1.000 pessoas) e a língua que tem um estatuto tal como o catalão utilizado em todas as circunstâncias da vida quotidiana por 70 a 80% da população na Catalunha espanhola (7 milhões de pessoas) e, de forma mais difundida, na França e na Itália (120 mil pessoas). (COURRIER, 2000: 40). Quase todos os países têm línguas regionais, a Itália possui doze e a Alemanha tantos dialetos.

A França é o país que apresenta uma das situações mais complexa e podemos entender a partir dela a “hierarquia” das línguas minoritárias. Existem duas línguas principais que se dividem em vários dialetos, a língua d’oil e a língua d’oc - ou occitano – e seis línguas regionais (bretão, basco, alsaciano, catalão, còrsico, franco-provençal).

Interessamo-nos mais especificamente ao occitano. Tradicionalmente, para os lingüistas, o occitano reúne 5 grupos de dialetos (limusino, gascão, etc) . Um deste é o provençal que também é classificado como língua “autônoma” (BLANCHET, 1998:14-

¹ Os dados seguintes dão uma idéia geral da relação entre o número de falantes e o número de línguas, sendo este inscrito entre parêntese: Somente 1 falante (51 línguas, sendo 28 na Austrália); Menos de 100 (500); Menos de 1000 (1.500); Menos de 10.000 (3.000); Menos de 100.000 (5.000); Mais de 1.000.000 (200); Mais de 50.000.000 falantes (28 línguas). Fontes: Summer Institute of Linguistics, Dakota, USA, 1999, dados citados por CRYSTAL, David (2000). “La diversité linguistique: un atout pour l’humanité” in Courier International, n° 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-37; FREMY, Dominique et Michèle, (1997). *Quid*. Paris, Robert Laffont, 1997, pp. 124-125.

15). Na sua vez, o provençal divide-se ainda em 6 dialetos (marítimo, alpino, etc.) e existem ainda numerosas variantes locais (BLANCHET, 1998:20-21).

Vemos que a noção de língua minoritária também não se define unicamente por uma área lingüística. Dificilmente podemos qualificar de minoritários os falares locais na Provença. O provençal, num todo, é minoritário em relação ao francês, mas dentro da área do occitano ele aparece como a língua preponderante. Com efeito, ele se beneficia de um *prestígio* sem comparação com as outras variantes do grupo occitano, pois foi a língua dos trovadores, conheceu um grande movimento literário no século XIX – o *Félibrige* - e seu maior poeta, Frédéric Mistral, recebeu o prêmio Nobel em 1904. A normalização lingüística, o estatuto cultural e/ou institucional, a prática e a produção escrita, são fatores de diferenciação. (BEC,1967, GOURDIN, 1949).

Louis-Jean Calvet resumiu várias pesquisas que tentaram estabelecer uma “topologia das situações plurilíngües”. Não chegaram a modelos ou classificações satisfatórias ou consensuais, devido ao número de critérios nem sempre claros que deveriam ser levados em consideração: quantitativos, jurídicos, funcionais, diacrônicos (expansão, transmissão), simbólicos (ou representativos) e conflituosos (CALVET, 1996, pp. 24-43). Devemos assinalar ainda o caráter um pouco pejorativo ou discriminatório do termo "minoritário"; Pierre Bec, em 1963, propunha a expressão "língua étnica", que mereceria ser estudada (BEC, 1967: 6-7). Não podemos entrar aqui nesses debates e, portanto, devemos limitar-nos à nossa terminologia e definição inicial

A língua dos migrantes assim é, por definição, minoritária, pois constitui núcleos lingüísticos em território alheio. No entanto, ela se transforma ao contato com o país adotivo para criar uma nova língua e, a isso, acrescenta-se o natural caráter evolutivo das línguas, em constante mudança frente às novas realidades e à modernidade.

Os imigrantes teutos trouxeram vários dialetos do alemão no Brasil, sendo que o *Hochdeutsch*, ou língua-padrão, era pouco difundido naquela época. Criaram então um tipo de coiné teuto-brasileira, mistura de vários dialetos alemães com numerosas palavras portuguesas, germanizadas ou não. Além do vocabulário, modificações sintáticas significativas distanciaram a língua dos imigrantes do alemão nativo (WILLEMS,1980: 193 e segs). O mesmo fato sucedeu entre os imigrantes italianos (LEME, 2001: 88-90, PEREIRA,1974: 146). Pereira até fala de mosaico dialetal e de *língua-madre*. Leme mostra a evolução da língua original para uma “variedade misturada” de dialetos italianos - o tirol e o trentino - com o dialeto caipira na região de Piracicaba. Faz-se ainda o mesmo tipo de observações na comunidade japonesa (SAITO-MAYEAMA, 1973: 488 e

segs). A produção literária teuto-brasileira, em determinada época, chegou a ser reprovada pela crítica alemã (WILLEMS, 1940:188).

Talvez seja o caso do português um pouco diferente na medida em que a maior parte dos emigrantes foram ao Brasil ou, em anos recentes, na Europa e na América do Norte. Todos falavam a língua oficial, com poucas variações. Mesmo assim, constatamos na França a existência de palavras francesas aportuguesadas².

O fenômeno ocorre também nas línguas “antigas” tal como o provençal que utiliza numerosas palavras recentes francesas e até inglesas por não haver equivalentes na língua original.

Em breve, ao mudar de país, a língua do migrante modifica-se, introduzindo palavras da língua nacional, e evolui de tal forma que deixa de ser “estrangeira” para tornar-se minoritária no país adotivo, e também em relação à língua original. No entanto, a extra-territorialidade da língua dos migrantes faz com que o princípio de “personalidade” ou “etnicidade” seja mais importante para definir o caráter minoritário do que a própria questão dos limites da área sócio-lingüística (CALVET, 1996: 60). Qualquer que seja sua dimensão quantitativa, espacial ou lingüística, a língua é a expressão de um povo, ela corresponde a modos de pensamento, uma visão do mundo (MARTINET, 1970:9). Philippe Blanchet diz o seguinte:

“ Não se pode dissociar uma língua de sua cultura e do contexto da sociedade em que existe. Tudo interage : a língua faz a sociedade, isto é, as pessoas e suas relações, que na sua vez fazem a língua, adaptando-a a suas necessidades; uma língua constitui uma “janela pelo mundo”, compreendido e vivido a partir de um ângulo de visão original” (BLANCHET, 1998:34).

Destarte, a língua carregue em si uma cultura, uma história de que é reflexo. Entre os grupos de migrantes e seus descendentes, a língua está no centro da comunidade, tanto por seu caráter unificador quanto por sua relação com a memória histórica e cultural.

A relação língua-memória: algumas abordagens

A bibliografia existente sobre o mundo dos imigrantes e seus descendentes, no Brasil ou em geral, pouco trata da língua sobre o aspecto da memória. A maior parte dos estudos associam as línguas ou dialetos à noção de *etnia*. Geralmente, os autores utilizam as

² Por exemplo, o pedreiro torna-se “mação”, do francês *maçon*, o controlo remoto de *télécomande* vira “telecomanda”.

interferências lingüísticas entre a língua materna - ou de origem - e a língua nacional para mostrar os diferentes graus de assimilação das populações migrantes nos países adotivos (PEREIRA, 1974, SAITO-MAYEMA, 1973, WILLEM, 1940 e 1980).

Sem fugir dessa regra, Maria Onice Payer aprofundou a questão e escreveu uma rara tese sobre a “memória da língua” (PAYER, 1999). Refere-se a autora à memória discursiva relacionada com a língua, ou seja, em substância, à permanência de traços lingüísticos específicos num contexto minoritário e a dificuldade do sujeito, nos tempos atuais, de se colocar diante de uma dupla temporalidade e representação.

Essa memória seria, para nós, a “memória intrínseca” da língua que absorve desde suas origens a evolução de um povo, de uma sociedade com seus múltiplos componentes. O português do Brasil, por exemplo, reflete as origens do povo brasileiro (colonização), sua miscegenação (léxico indígena, africano, europeu e norte-americano), sua construção (sintaxe), o que o diferencia fundamentalmente do português de Lisboa. Assim, os traços remanescentes de uma língua antiga seriam as “migalhas da língua”, resultantes da história do seu povo e dela mesma. Esses traços correspondem, na sua expressão mínima, a “sotaques e expressões locais” que são característicos de todas as regiões da França, do Reino Unido e inúmeros países. Na maioria das vezes, essas migalhas correspondem a um confronto entre língua minoritária e língua prevalecente, ou seja, uma luta entre povos - ou frações da sociedade - onde um acaba dominando ou eliminando o outro.

Por essa razão, numerosos lingüistas consideram que a maioria das línguas desaparecerão devido à assimilação dos grupos numa população maior e, com ela, as culturas que representam. Essa posição pessimista, porém, está contrabalançada pela observação do fenômeno recente resultante da globalização onde aparece que, paradoxalmente, as culturas regionais e até as “microculturas” tendem a ressurgir e consolidar-se.

Nesse contexto, a língua minoritária adquiriria uma *dupla função de memória*. No primeiro caso, além de manter a unidade do grupo, a prática e o ensino da língua seriam o meio de conservar a memória de um grupo. No segundo caso, a relação iria no sentido contrário, ou seja, o aprendizado da língua seria o meio para os descendentes voltar ao passado de uma família ou de um grupo migrante. São os pontos que vamos desenvolver agora, baseando-nos principalmente no caso dos alemães no Brasil e dos portugueses na França.

A imigração alemã no Brasil: o domínio da língua

O processo migratório dos alemães no sul do Brasil foi bastante demorado. Os primeiros colonos chegaram em 1824 e o movimento amplificou-se no final do século XIX³. Mas o fato mais importante, realça Giralda Seyferth, “não foi a quantidade (...) de pessoas que entraram sucessivamente, mas a concentração inicial de colonos de mesma origem, que resultou em núcleos étnicos relativamente homogêneos” (SEYFERTH, 1990: 16). Em suma, estabelecendo-se em colônias bastante autônomas, os imigrantes tentaram recriar aqui as aldeias que deixaram lá.

A concentração populacional foi um dos fatores de permanência da cultura alemã, das tradições, da religião, da identidade e da ideologia. Mas, sem dúvida, a principal causa foi que, até 1937, todo o ensino se fazia em língua alemã. Não se tratava apenas do aprendizado da língua materna, mais também da história e geografia do país de origem com poucas referências à língua e história do Brasil. As escolas eram particulares, comunitárias ou não. Simson nota que, nas comunidades alemãs de Campinas e sua região, “os instrumentos transmissores dessa influência (ideologia Pan-Germânica) eram os professores que vindos da Alemanha ou de colônias do sul do país traziam uma visão tradicional e nacionalista do papel do colono-imigrante e da importância da manutenção da língua alemã como instrumento de comunicação entre os colonos, além de enfatizarem, na sua atuação concreta, os hábitos e costumes de origem teuto” (SIMSON, 1999: 7-8).

Essa situação se deve ao fato de que o governo brasileiro não se preocupou do ensino, sobretudo o primário, em regiões povoadas de imigrantes e, de certa forma, impossibilitou ou, pelo menos, atrasou a integração destes na comunidade brasileira. Em 1937, proibiu-se o ensino em língua estrangeira mas algumas escolas continuaram a ensinar a língua e certos valores culturais. Também vedou-se, em 1938, a existência de associações de estrangeiros. Após 1945, as associações, profissionais, culturais ou recreativas que tiveram um papel fundamental na organização dos teuto-brasileiros deixaram de existir ou tiveram uma influência extremamente limitada. (SEYFERTH, 1990: 82-83). Notamos que poderíamos falar igualmente da comunidade nipo-brasileira onde o ensino feito em japonês, com livros vindo do Japão, e a presença de um forte espírito associativo

³ Os dados para a imigração no Brasil foram mais ou menos os seguintes: Portugueses: 1.809.790 (1837-1977); Italianos: 1.630.963 (1836-1979); Espanhóis: 724.627 (1841-1979); Alemães: 300.000 (1818-1979); Austríacos: 99.091 (1868-1975); Japoneses: 251.657 (1908-1979); Poloneses: 54.403 (1892-1975). Fonte: BASTO, Fernando L. B. (s.d.) Síntese da História da imigração no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro.

contribuíam a manter as tradições; associações “clandestinas” pós-guerra chegaram a reunir cem mil japoneses (OLIVEIRA, 1997: 35-43).

“Hoje dificilmente encontramos descendentes de imigrantes que desconhecem o idioma português” diz Seyferth. “O bilingüismo é característico na maioria dos grupos. Embora a utilização da língua materna tenha recuado frente ao português, sobretudo nas áreas urbanas, ainda encontramos no sul do Brasil e mesmo nas grandes cidades como São Paulo, uma população que utiliza, quotidianamente seu idioma de origem” (SEYFERTH, 1990:93).

Vista desta forma, a permanência da prática da língua alemã é ambígua. Antes de falar de bilingüismo - que supõe o saber idêntico de duas línguas -, não deveríamos avaliar o nível ou a qualidade de conhecimento das respectivas línguas? Podemos verdadeiramente considerar o alemão como língua materna de brasileiros que se situam na quarta, quinta ou mais geração de pessoas que imigraram? Muitos lingüistas preferem falar de *diglossia* para designar a prática de línguas em situação de dominante e dominada; o idioma nacional, apesar de ser língua segunda torna-se, obviamente, a língua principal ou “nativa” como constatou Maria Luísa Leme à respeito da comunidade tirol-trentina de Piracicaba (LEME, 2001: 129). Encontramos o mesmo problema na comunidade franco-portuguesa, já na segunda geração.

A comunidade portuguesa na França: os papéis da língua

A França abriga hoje uma importante comunidade portuguesa, avaliada a 800.000 indivíduos⁴. O fenômeno de imigração de massa realizou-se entre 1965 e 1975, devido à situação econômica e política em Portugal (ditadura salazarista, guerras coloniais).

Logo, os portugueses procuraram meios para que o idioma seja ensinado nas escolas francesas. Chegaram com filhos já escolarizados em Portugal, outros nasceram. A língua nesse caso tinha várias funções. Procurava-se manter os filhos em contato com a língua materna, preparar os mais novos ao retorno à terra quando a situação fosse melhor. Assim, por volta de 1970, o Ministério da Educação francês abriu o primeiro concurso de professor de português para as escolas.

A Revolução dos Cravos, que pôs fim a ditadura em Portugal em 1974, deu um termo à emigração mas não surtiu muitas voltas à terra natal. A diferença de padrão de vida, a

⁴ Na América do Norte a imigração portuguesa apresenta uma situação parecida, embora a distância entre a terra natal e o país adotivo seja um elemento diferencial.

proximidade dos países e as possibilidades de passar férias em Portugal foram, sem dúvida, determinantes na decisão dos portugueses permanecerem na França.

A língua então teria começado a adquirir a função de memória entre os portugueses falsamente chamados de imigrantes de “segunda geração”⁵. Com efeito, eram filhos de imigrantes mas nasceram franceses pelo direito do solo; eles tiveram o francês por língua principal na grande maioria dos casos, devido ao meio ambiente em que cresceram: amigos, vizinhos, mídia, creche, escola, etc. Aprenderam o português talvez mais na escola (como língua estrangeira) do que no meio familiar.

Comparando com a situação dos alemães no Brasil, vemos diferenças no processo lingüístico-migratório. Os alemães, *a priori*, não tinham intenção de voltar à terra natal; queriam, de forma consciente ou não, criar uma “Nova Alemanha” no Brasil enquanto os portugueses pensavam estar “em trânsito” na França. A questão da transmissão da língua, portanto, não tinha inicialmente os mesmos objetivos. A relativa dispersão dos lusos na população francesa, contrariamente aos teutos no Brasil, bastante concentrados, favoreceu a imersão da segunda geração na cultura do país adotivo. Por fim, a diferença fundamental do sistema escolar – imigrante X nacional - afrancesou mais rapidamente os filhos de portugueses do que os filhos de alemães se abasileiraram. Em conseqüência, a função de memória da língua ocorreu com a segunda geração portuguesa enquanto o fato se deu somente na quarta ou quinta geração alemã.

A volta à terra natal: (des)ilusão e criação da saudade

A terra natal é naturalmente objeto de lembranças. Mas, por muitos imigrantes voltar à terra de origem é uma (des)ilusão. Para todos, a vivência demorada em outro país, modificou de forma quase irreversível a percepção do mundo, o modo de viver, de pensar. Quem tem chance de retornar, mesmo por uma simples visita, confronta-se a uma situação do passado. Uma açoriana conta, por exemplo, que voltando 16 anos após ter emigrado nos Estados Unidos, ela foi incapaz de se comunicar com os antigos amigos de infância pelos quais nada havia mudado. “Era como se eu fora uma criança sem país”, diz ela (FELDMAN-BIANCO/ HUSE, 1988: 56).

O caminho de volta é muitas vezes vivido como um drama para os filhos de imigrantes. Lembramo-nos de uma aluna franco-portuguesa que tivemos numa turma de quinta série

⁵ A numeração das gerações causa um problema de critério científico, a ser clarificado, pois alguns autores consideram os filhos de imigrantes seja como primeira seja como segunda geração.

(11 anos). Ela estava desesperada porque partia definitivamente para Portugal. Na verdade, quem regressava à terra eram seus pais. Nasceu na França e sempre viveu naquele país; era francesa pela nacionalidade e pela cultura. Em consequência, ela “ia” a Portugal e não “voltava”. Era como se emigrasse, abandonando seu meio ambiente e seus amigos. Ia deixar uma cidade média francesa, para uma aldeia de Beira Alta e ela vivia isso como um regresso cultural. Além disso, mal falava português e, em termos escolares, o “retorno” significava, no mínimo, um ano letivo perdido; além disso, a falta de estudo do português no primário ia deixar rastros indeléveis na “língua” dela, com consequências inestimáveis na vida futura, profissional.

No entanto, para aqueles que ficaram, o uso da língua dos ascendentes migrantes permitiria um acesso ao passado, uma volta às origens, um retorno “virtual” à terra tão esperado pelos imigrantes de primeira geração. A língua, como instrumento de comunicação, poderia até criar a saudade de um lugar que não existe na memória do descendente, senão através da fala dos pais ou avós. Temos alguns exemplos na comunidade italiana de São Paulo que vai nesse sentido, ainda que os depoimentos sejam realizados por jovens de 13-15 anos que nasceram na Europa:

1. *“Na Itália sendo minha terra natal, eu admiro muito, porque sempre meu pai fala alguma coisa sobre ela. Eu não me lembro de nada porque vim para o Brasil, que eu não tinha ainda um ano. Mas sei que a Itália é diferente do Brasil, tudo lá é melhor do que aqui, até o clima é melhor.”*
2. *“Sinto muitas saudades de minha querida terra mas eu não sei como é lá porque eu vim para o Brasil muito nova (...)”*
3. *“O lugar onde eu nasci foi na Itália. Eu não me lembro de nada porque era pequeno. Não lembro quase nada (...) Mas eu tenho muitas saudades de meu país, eu tenho uma satisfação de ver o lugar onde eu nasci, que meu pai diz que é bom, é belo (...)”*
4. *“(...) A Itália é a minha terra natal onde nasci, mas nada poderei falar sobre ela porque vim nesta terra querida criancinha. Papai sempre conta-me das belezas da Itália, do seu povo e de tudo o que lá existe (...)” (PEREIRA, 1974:169 e segs).*

Temos quatro pontos comuns nesses depoimentos:

- Nascimento na Itália e imigração (quase) imediata;
- Saudades da terra natal enquanto não há nenhuma lembrança dela;

- Visão positiva da terra natal pelo que o pai diz sobre ela;
- Qualidade do português (interferência do italiano?).

Poderíamos entrar em considerações psicanalíticas pensando que, apesar da imigração, esses adolescentes têm uma lembrança “inconsciente” da terra onde nasceram. Mas aqui não é verdadeiramente o problema. A principal questão é: como se pode ter saudade de uma terra desconhecida? Vê-se claramente que a Itália aparece como um paraíso porque são os pais que falam aos filhos (nota-se o pai). Isso significaria que, na verdade, são os pais que saudade têm e estes transmitem esse sentimento aos filhos. Os pais provavelmente esqueceram também parte das motivações que os levaram a emigrar e acabaram idealizando o país de origem.

Podemos entender então que para os descendentes de imigrantes, e mais particularmente aqueles da terceira geração, o contato com os avós - que imigraram - seja uma forma de resgatar uma “memória” esquecida, a da terra natal. A aquisição da língua dos antepassados seria uma maneira de “captar” ainda mais essa memória. A língua teria uma função de preservação da memória que superaria as simples condições de identificação a uma cultura ou etnia específica. Não seria desprovida de nostalgia ou saudade a um passado idílico bem como corresponderia a uma insatisfação na vida presente. Convém lembrar ainda que a língua em si é suporte da memória. Em muitos casos, o idioma interfere nos depoimentos, como acima, quando não são feitos exclusivamente na língua original. É o que notou Sandra Edilene SOUSA na comunidade americano-brasileira da região de Santa Bárbara do Oeste e Americana em São Paulo ao estudar relatos de recordações escritos em inglês (SOUSA, 2003).

Também é possível pensar que a função de memória, pela qual passa a aprendizagem da língua, em descendentes de imigrantes, seria apenas um comportamento “instintivo” de interesse pelos antepassados. Seria um elemento de “trabalho de reconstrução do passado”, segundo a expressão de Josette Coenen-Huther, tanto a nível familiar quanto a nível de grupos sociais. Para essa autora, quem “sabe” que pertence a um grupo não procura informações sobre a formação desse grupo, já a pessoa que é afastada – historicamente e socialmente – visa restabelecer os laços que a une com os antepassados (COENEN-HUTHER, Josette 1997) ⁶.

⁶ Nesse contexto, a autora chega a discriminar oito tipos de memórias, entre as memórias relacionais (afetiva, ritualista, estatutária), de memórias comunitária, socioeconômica, societária, histórica e anômica. Em estudo mais aprofundado, essas memórias teriam que ser levadas em consideração.

Na mesma linha de pensamento, o caso dos nipo-brasileiros apresenta-se de forma original mas extremamente relevante de nosso propósito. Aqui distinguem-se os japoneses que imigraram ao Brasil desde 1900 e seus descendentes que foram ao Japão, sobretudo a partir da década de 80, fase de recessão econômica no Brasil e auge do “milagre japonês”. Para estes, a primeira grande decepção foi o fato de não serem considerados como japoneses no Japão: a similitudes dos traços físicos não era suficiente para esconder os comportamentos diferentes, significativos de uma cultura “alheia”. Essas questões concentravam-se, simbolicamente, na questão lingüística. A maior parte dos nipo-brasileiros desconheciam o idioma japonês ou falavam uma língua decorrente de um dialeto caído em desuso, ou utilizado de forma especificamente regional no Japão, na Província de Okinawa: eram chamados de “caretas” pelos japoneses (OLIVEIRA, 1997: 88).

Assim, aqueles que chegaram pensando falar japonês descobriram que não era o caso e isso foi o primeiro choque cultural. Em seguida, perceberam que seus hábitos eram essencialmente brasileiros e, aos poucos, criou-se a saudade onde a música teve um papel importante: quem não gostava de samba no Brasil acabava dançando no Japão (KAWAMURA, 2003). O fenômeno cultural ampliou-se mediante a referência a símbolos nacionais como a bandeira e o uso quase permanente de a língua, a música, a comida e outros produtos brasileiros importados, inclusive o carnaval. Até “a idéia do Brasil como pátria para onde todos querem voltar é resgatada a qualquer momento. Ninguém pensa em fazer do Japão sua pátria”, salienta Adriana Oliveira (OLIVEIRA, 1997: 121 e 142).

Em suma, os nipo-brasileiros no Japão acabaram por construir uma identidade própria em volta de uma cultura que poderíamos chamar de “brasília-japonesa”. Talvez nem tenham consciência desse identidade específica e, ao retornar ao Brasil, teriam uma nova decepção, pois nem os brasileiros, nem os nipo-brasileiros se lhes parecem⁷.

Entre esquecimento e pragmatismo: a articulação das duas funções de memória

O esquecimento de uma língua estrangeira que se aprendeu em outro país, na escola ou no ambiente familiar é natural quando se perdem as ocasiões de praticá-la. O processo, aliás, teria uma certa progressão. Vendryes destaca a ordem seguinte: nomes próprios,

⁷ Isso gera problemas de identificação extremamente complexos. Um vez, encontramos com um filho desses imigrantes nipo-brasileiros. Nasceu e cresceu no Japão mas era de nacionalidade brasileira e não sabia onde se colocar do ponto de vista cultural. Tinha vindo ao Brasil para aprender a língua, que mal falava, e descobrir “seu” país.

nomes comuns, adjetivos e verbos; salienta-se ainda que as noções abstratas e concretas interferem na ordem e que também esta é variável conforme a língua (VENDRYES, 1968: 155).

No mundo dos migrantes, a assimilação das gerações é o principal fator de esquecimento da língua, mas existem outros: a relação dos pais com a língua, as relações com os outros membros da comunidade, a relação dessa comunidade com a população do país adotivo. Por exemplo, dentre os árabes no Brasil, “o uso da língua foi sistematicamente abandonada, sobretudo quando ocorria um certo afrouxamento dos pais nessa exigência, o que também dependia do grau de contato com outros elementos dessa nacionalidade” (OSMAN, 1999:20). Um jovem relata: “Hoje, não sei nem ler nem escrever em árabe, mas consigo falar e entender um pouco, porque perdi muito da fluência... Realmente é muito difícil querer manter a língua totalmente e isso pode até mesmo atrapalhar a convivência e a adaptação com outras pessoas” (OSMAN, 1999:20).

A articulação da dupla função de memória da língua manifesta-se mais provavelmente entre a segunda e terceira geração.

A rejeição da língua de origem seria uma constante da “segunda geração”, pelo menos no caso dos filhos de imigrantes, nascidos no país adotivo. Para esta geração, aprender a língua dos pais de origem é manter-se num *status* do “imigrantes” enquanto não se define e nem se sente como tal. Aliás, é uma posição lógica, pois, como diz Bastenier, a língua de origem não dá nem acesso nem poder à sociedade em que vive o imigrante (BASTENIER, 1984:151) e vimos que esses filhos não têm, como eventualmente os pais, a intenção de voltar à terra de origem.

Para os jovens nipo-brasileiros, o interesse pela aprendizagem da língua japonesa, escreve Demartini, “está relacionada à geração a que pertencem seus pais. Assim, podemos dizer que para os mais velhos a língua servia como meio de comunicação, união e preservação da cultura japonesa, os jovens entrevistados em sua maioria, fazem um uso pragmático da mesma, tendo esta perdido seus significados anteriores” (DEMARTINI, 1999:14).

Na comunidade franco-portuguesa, muitos pais obrigaram os filhos a ter o idioma como disciplina opcional pela qual eles tinham um interesse relativo. Destarte, quando se “esgotou” essa geração, isto é, quando todos os filhos se tornaram adultos, o ensino da língua quase desapareceu das escolas públicas; fica hoje reservado a cursos privados tais como aqueles propostos pelo *Instituto Camões*: Poucos indivíduos da terceira geração aprendem o idioma.

Entretanto, por alguns netos de imigrantes, a função de memória da língua é importante. Esses têm outra abordagem e voltam a pensar em suas origens. É uma idéia que também encontramos em Hannibal Gerald Duncan quando observa que: “A segunda geração recusa-se, muitas vezes, a falar a língua dos pais porque ela a liga aos estrangeiros. O filho de terceira geração, no entanto, não manifesta esse sentimento, mostrando freqüentemente um interesse considerável pela língua dos avós” (citado por WILLEMS, 1940:227).

Observamos o mesmo fenômeno no estudo de Leme sobre o dialeto tirolo-trentino da região de Piracicaba. Embora estejamos na sexta geração (LEME, 2001:27), do ponto de vista da língua, é como se fossemos na terceira⁸. O fenômeno de rejeição na quinta foi similar à da “segunda geração”, isso porque na década de 60, do século XX, proibiu-se o uso do dialeto nas escolas. Nas décadas de 70 e 80, os “descendentes de tiroleses queriam deixar de ser descendentes tiroleses para se tornarem apenas brasileiros”(LEME, 2001:73). O fenômeno de resgate da língua, com as tradições, é fato da “terceira” geração, agora sexta (LEME, 2001:75-80).

Forçoso é constatar *en passant* que, em geral, a conservação da língua vem apenas juntar-se à tradição cultural, assim como a culinária, o artesanato, a música, as festas (BLANCHET, 1998: 34-43, LEME, 2001:138-139, POUËIGH, 1976). O folclore é a permanência de traços culturais do passado e é quase sempre associado a uma noção de “atraso”. É fonte de depreciação e, em consequência, a língua que o representa também. Mas a língua é mais do que isso, pois ela possui em si uma memória própria, intrínseca, mais profunda enquanto as tradições são apenas elementos parciais da cultura. Vemos nisso uma das razões que levarão os Estados a impedir em muitas circunstâncias a prática das línguas minoritárias e, em consequência, seu ensino.

A questão do ensino das línguas minoritárias e sua posição na escola pública

Aparece em tudo o que precede, em entrelinhas, a presença quase constante da escola na questão da transmissão da língua, na suas relações com a memória. Leme e Payer viram, com toda razão, a proibição do uso das línguas como uma forma de preconceito, uma desvalorização dos grupos, uma forma de levar ao esquecimento da língua e das especificidades culturais relacionadas a ela. A questão, porém, é extremamente complexa.

⁸ A autora fala da quinta geração porque considera a dos filhos como primeira; por questão de coerência, conservamos a geração dos filhos como segunda geração.

Compreende problemas lingüísticos e políticos que podemos resumir em codificação e estatuto.

As línguas faladas pelas comunidades migrantes são raramente estudadas de forma científica e não dispõem de uma codificação (suficiente?) da ortografia, da sintaxe e do léxico (SEYFERTH, 1990:93). É aliás a grande dificuldade da maioria das línguas minoritárias. A assimilação com a língua de origem faz com que se ensina o idioma oficial que tem estatuto de língua estrangeira no país adotivo enquanto estas, como vimos, são muitas vezes distantes e que se trata de duas línguas distintas. A codificação da língua do migrantes resulta de um processo *in-vitro* e *in-vivo* - para retomar as expressões de Calvet -, ou seja pelos lingüistas e pela própria comunidade. O provençal manteve-se porque o movimento *Félibrige* do século XIX proporcionou a redação de gramáticas e dicionários e de numerosas obras literárias.

Em seguida, vem o problema pedagógico. Como ensinar simultaneamente a língua primeira (materna) e a língua segunda (nacional)? Isso é aleatório. Não se trata da aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês ou o espanhol, mas de duas línguas de uso cotidiano⁹. No Brasil, é bem conhecida a situação do ensino do português e dos problemas geridos pela discrepância entre o português falado e a norma culta. Aliás, interessante é constatar que tanto Payer quanto Leme abordam essa questão embora ambas as autoras enfatizem sobre a língua local e não somente o português falado; (PAYER, 1999:45 e segs: LEME, 2001: 149-158). Qual seria a dimensão do problema se se acrescentasse os dialetos? Os professores não tem condição, sozinhos, para tal tarefa, não obstante o que diz Leme. Conhecemos vários franco-portugueses que tiveram a dupla escolarização, na França e em Portugal. Todos falavam perfeitamente os dois idiomas mas eram incapazes de escrever numa língua ou outra sem numerosos erros de ortografia, sintaxe e vocabulário. Misturavam de forma permanente os idiomas e, de certa forma, a “memória intrínseca” de ambas as línguas e a “dupla representação”.

O bilingüismo, mesmo parcial, é inevitável entre os membros das comunidades que praticam e/ou tentam manter o uso da língua local, inclusivo nos dialetos do português. A falta de uma rigorosa pedagogia, finalmente, viria trazer mais problemas e causaria um efeito contrário aos objetivos da escolarização, ou seja, a integração do indivíduo na sociedade. Devemos por isso considerar a impossibilidade de ensino bilingüe? Na

⁹ Alguns aspectos teóricos são abordados em obra coletiva: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Fapesp, Faep/Unicamp, Campinas/São Paulo, 1998.

verdade, acreditamos que seja uma questão de estrutura. Abriram-se na Bretanha e na Occitânia escolas primárias especificamente voltadas para o ensino em bretão ou occitano, ao lado do francês. Mas são experiências recentes e é cedo demais para avaliar os resultados a longo prazo.

Em suma, aprender e falar duas línguas somente é possível pela organização dos meios que permitem aos dois idiomas existir simultaneamente. Não há nenhuma lei que possa obrigar uma pessoa a falar de uma forma padronizada. É resultante de um contexto, um percurso ou uma opção pessoal. O ensino nas escolas das línguas regionais ou comunitárias é uma forma que possa permitir ao indivíduo existir não, como se diz em geral, “entre duas culturas” mas *com duas culturas*.

O problema do ensino das línguas minoritárias nas escolas é institucional; depende de uma vontade política e de uma planificação lingüística. As motivações de interdição da prática e ensino das línguas minoritárias são diversas.

No caso dos filhos de imigrantes africanos em Portugal, os luso-africanos, trata-se, a nosso ver, de preservação da “pureza” da língua. Os pais vieram de países onde o português é língua oficial (Angola, Cabo-verde, Moçambique, etc.) mas onde, na verdade, se fala dialetos portugueses. É com estes que os imigrantes e seus descendentes comunicam nos bairros de Lisboa ou outras cidades onde se concentram. Essas variantes não são reconhecidas por Portugal de que resulta insucesso escolar e a dificuldade de alcançar ao mercado de trabalho (GUSMÃO e alii, 1999:27).

No caso da França, houve uma evidente vontade de centralização do poder e “colonização” das regiões - e suas línguas - que constituem hoje seu território. A partir de 1539, tornou-se obrigatório o uso do francês em todo o território nacional. A Revolução Francesa acrescentou o movimento com a reforma administrativa; as línguas regionais também eram consideradas como línguas de contra-revolucionários (CERTEAU, JULIA, REVEL, 2002); até anos recentes os funcionários públicos do Estado eram obrigatoriamente enviados em lugares longe da terra natal para eliminar toda forma de diferença regional. As línguas minoritárias, porém, eram ainda vivas no século XIX. O início da escola obrigatória em 1882 (lei Jules Ferry), com a proibição do uso dos *patois* (termo depreciativo para nomear as línguas e dialetos regionais) vulgarizou o uso do francês, língua nacional.

Calvet salienta que as dificuldades dessas línguas resultam de uma ausência de “demanda social: essas línguas existem mas não tem utilidade social e, por isso, sumirão”. Para que as línguas tenham um papel e lugar na sociedade, precisa-se que um grupo

reivindica seu uso, por razão de identidade ou outra. (CALVET, 1996: 22). É assim que, por volta de 1970, os movimentos políticos de autonomia regional contra o poder centralizador de Paris reclamaram o livre uso e ensino das línguas regionais. A adesão popular foi quase nula e poucos pedidos foram atendidos, a não ser para o ensino das línguas, o que foi um grande avanço.

Mesmo assim, hoje, as línguas regionais não são reconhecidas oficialmente, nem têm estatuto legal, mas existem concursos de professor de provençal ou bretão para as escolas públicas e as universidades. Essas duas línguas são hoje esporadicamente ensinadas em escolas, associações e universidades locais a um público muito reduzido. O uso da língua corresponde mais a um passatempo, uma curiosidade cultural. Existem algumas publicações, revistas, livros de poesia, romances e até, desde 1992, um programa de televisão semanal de 45 min na Provença, chamado *Vaqui*, e a recém-criada *TV Breizh*, na Bretanha, propõe programas na língua local. A Alsácia, onde o dialeto alemão é muito vivo (devido a razões históricas particulares) é um dos raros exemplo onde o mesmo jornal publica diariamente uma versão em francês e outra em alsaciano (*Dernières Nouvelles d'Alsace*).

Não é somente a França que reluta em aceitar as línguas minoritárias. Os países da União Européia apresentam várias posições. A Grécia, por exemplo, nega a existência dessas línguas minoritárias. Só alguns países assinaram a Carta das Línguas Regionais ou Minoritárias adotada pelo Conselho da Europa em 1992; apenas quatro a ratificaram. A França assinou mas, apoiada pela Grécia, ela impediu qualquer forma de planificação lingüística européia (EBNER, 2000: 42); desde 1982 o parlamento francês estuda a questão e até saíram relatórios, por enquanto sem resultados. (BLANCHET, 1998: 23). A Itália não assinou a Carta mas tem um projeto próprio de defesa de suas línguas minoritárias.

No Brasil, embora houvesse preocupações nesse sentido muito antes, data do período 1937-1939 a política do Estado Novo de alfabetização e nacionalização do núcleos estrangeiros ou, em outras palavras, a obrigação de aprender e falar português (para mais detalhes ver PAYER, 1999: 45-82). Payer analisa isso como uma “violência” pois considera que corresponde à negação e exclusão das comunidades imigrantes. É um grande debate.

Temos que se situar na época. Em muitas situações apresentadas pelos autores já citados, os descendentes de imigrantes nem falavam o idioma nacional. Nesse sentido, impedir a pratica das outras línguas em meio escolar também parecia lógico; obrigar a

falar um português pelo menos “correto” aparecia como sensato (o que ninguém nega); todo cidadão deve respeitar a lei a condição que eles esteja em condição de compreender a língua (isso foi, aliás, um dos fatores de extensão do francês frente às línguas regionais). Era um problema de coesão, de integração e, em teoria, de igualdade das chances na vida para todos os membros das sociedade.

A política de Vargas, porém, não foi muito diferente da política francesa, com uma diferença: a “violência” foi muito maior na França. Neste país, tratava-se de uma “anexação lingüística” que vinha se sobrepor à anexação política de povos seculares que constituíam a maioria da população do território. No caso do Brasil, procurava-se integrar populações recentemente chegadas e minoritárias.

A questão ainda é atual diante das migrações mundiais. Deve o imigrante adaptar-se à cultura do país adotiva ou o contrário? Deve a nação ser unicultural ou pluricultural e em que condições? Contrariamente ao passado onde eram imprescindível consolidar o Estado-Nação, reconhecer a alteridade, na suas diferenças, como elemento nacional aparece como fundamental: “se todo cidadão tem direito à língua do Estado (alfabetização-educação), diz Calvet, todo cidadão deveria ter o direito a sua língua” (CALVET, 1996: 62).

Conclusão

A relação da memória com as línguas minoritárias, que sejam de migrantes ou regionais, é um complexo processo de conservação e/ou restabelecimento da cultura dos povos que a falam. Manter essas culturas ainda é considerado como uma manifestação do folclore, com a noção de "atraso" que esta palavra carregue geralmente em si. Tentar conservar a língua aparece como uma luta sem esperança, diante da evolução atual do mundo que tende para a universalidade, o pensamento único. Ao mesmo tempo, tentar desenvolver sua prática é uma forma do grupo conquistar seu espaço na sociedade, uma forma de construir a memória do futuro. Raras são os países compostos de apenas um elemento étnico e não há crescimento sem intercâmbio e reconhecimento da alteridade: a pluricultura é um enriquecimento. Mas esse reconhecimento cultural passa pela organização da língua – e em consequência da memória -, quer a nível da estrutura lingüística, quer à nível das instituições. Nenhuma cultura regional ou migrante se manterá sem que sua língua seja ensinada; fazemos nossa a frase de Joseph Vendryes: “É na escola que a luta se prepara; mas é no comércio da vida que a vitória se ganha” (VENDRYES, 1968: 309).

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTENIER, A. (1984). “La culture des immigrés: leurs problèmes et les nôtres” in GROOTAERS, Dominique. *Culture mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires*. Bruxelles, Vie Ouvrière, Cap. 9, pp. 149-157.
- BASTO, Fernando L. B. (s.d.) *Síntese da História da imigração no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro.
- BEC, Pierre (1967). *La langue occitane*. 2ª ed., Col. Que sais-je?, 1059, Paris, PUF.
- BLANCHET, Philippe (1998). *Parlons provençal*. Col. Parlons. Paris, L’Harmattan.
- CALVET, Louis-Jean (1996). *Les politiques linguistiques*. Col. Que sais-je?, 3075, Paris, PUF.
- CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique, REVEL, Jacques (2002). *Une politique de la langue*. Col. Folio Histoire, 117, Paris, Gallimard.
- COENEN-HUTHER, Josette (1997). *La mémoire familiale: um travail de reconstruction du passé*. Paris, L’Harmattan.
- COURRIER INTERNATIONAL (2000). *Dossier. Langues en péril*. n° 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-42.
- CRYSTAL, David (2000). “La diversité linguistique: un atout pour l’humanité” in *Courrier International*, n° 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-37.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1999). “Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo” in *Travessia*, Ano XII, n° 35, setembro-dezembro, pp. 10-16.
- EBNER, MARTIN (2000). “L’UE défend les langues du bout des lèvres” in *Courrier International*, n° 486, 24/02-01/03/2000, p. 42.
- FELDMAN-BIANCO, Bela / HUSE, Donna (1998). “Entre a saudade da terra e a América. Memória cultural, trajetórias de vida e (re)construção de identidade feminin na Intersecção de culturas” in MENEZES e alii. *As faces da memória*, Coleção seminários, 2, Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- FREMY, Dominique et Michèle, (1997). *Quid*. Paris, Robert Laffont.
- GOURDIN, André (1949). *Langue et littérature d’oc*. Col. Que sais-je?, 324, Paris, PUF.
- GUSMÃO e alii (1999) (GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de / ROGRIGUÊS, Herbert / MIRANDA, Idenilza Moreira de). “Os filhos da África em Portugal. A vida entre dois mundos” in *Travessia*, Ano XII, n° 35, setembro-dezembro, pp. 24-31.
- KAWAMURA, Lili (2003). *A trajetória nipo-brasileira na rota Brasil-Japão* Palestra. Seminário do Centro de Memória da Unicamp – Centro de Memória da Faculdade de Educação. “As múltiplas faces da memória. Territórios e cenários das lembranças”, Campinas/São Paulo, 12-14 de março de 2003.
- LEME, Mária Luisa de Almeida (2001). *Dio, che brut studá... Um estudo lingüístico da comunidade tirolense da cidade de Piracicaba*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, Centro de Memória- Unicamp.
- MARTINET, André (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.
- OLIVEIRA, Adriana Capriano de (1997). *Japoneses no Brasil ou Brasileiros no Japão: a trajetória de uma identidade em um contexto migratório*. Dissertação de mestrado. Departamento de sociologia do Instituto de Filosofia e História da Unicamp, agosto de 1997.

- OSMAN, Samira Adel (1999). “A imigração árabe no Brasil” in *Travessia*, Ano XII, nº 35 , setembro-dezembro, pp. 17-23.
- PAYER, Maria Onice (1999). *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. Tese de requisito parcial para doutoramento. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.
- PEREIRA, João Baptista Borges (1974). *Italianos no mundo rural paulista*. São Paulo, Pioneira, Instituto de Estudos Brasileiros da USP.
- POUEIGH, Jean (1976). *Le folklore des pays d'oc. La tradition occitane*. Col. Petite Bibliothèque Payot, 279, Paris, Payot.
- SAITO, Hiroshi / MAYEAMA, Takashi (1973). *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. Col. Estudos Brasileiros. Petrópolis, Vozes, São Paulo Universidade de São Paulo.
- SEYFERTH, Giralda (1990). *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília, UnB.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Fapesp, Faep/Unicamp, Campinas/São Paulo, 1998.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (1999). “Identidades conjunturais X identidade tradicional: as múltiplas faces da teuto-brasilidade no interior de São Paulo” in *Travessia*, Ano XII, nº 35 , setembro-dezembro, pp. 5-9.
- SOUSA, Sandra Edilene de (2003). *Emigrantes americanos: trabalho e família*. Comunicação. Seminário do Centro de Memória da Unicamp – Centro de Memória da Faculdade de Educação. “As múltiplas faces da memória. Territórios e cenários das lembranças”, Campinas/São Paulo, 12-14 de março de 2003.
- VENDRYES, Joseph. (1968). *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. Paris, Albin Michel.
- WILLEMS, Emílio (1980). *A aculturação dos alemães no Brasil*. 2ªed., Col. Brasileira, 250, São Paulo, CEN / INL / MEC.
- WILLEMS, Emílio (1940). *Assimilação e populações marginais no Brasil. Estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.