

**A EUROPEIZAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PRESENTE NO
CONTO "A MENINA VITÓRIA", DE ARNALDO SANTOS,
E *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS**

Robson Caetano dos Santos*

Resumo: neste artigo¹ analisa-se como nos textos literários de língua portuguesa “A menina Vitória”, de Arnaldo Santos, e *Infância*, de Graciliano Ramos, realiza-se, de maneira sutil, a denúncia ideológica sobre a forma como a língua portuguesa pode ser ensinada nas escolas de ex-colônias de Portugal. Em ambos os textos, tanto no personagem Gigi quanto no próprio Graciliano, em seu relato autobiográfico, o ensino da língua imposto com o viés de superioridade europeia e de pureza é traumático, doloroso e incondizente com o espaço cultural em que esses personagens habitam. Todavia, espera-se comprovar que a própria forma pela qual os textos se apresentam demonstra que esse autoritário e despótico ensino da língua não sai vitorioso: em “A menina Vitória”, aparecem termos em quimbundo e outros da cultura angolana imiscuídos na língua portuguesa; em *Infância*, a linguagem rebuscada, como um cipoal, encontrada pelo menino-leitor Graciliano no livro didático do barão de Macaúbas, é oposta à do escritor adulto em seu fazer literário: enxuta, seca, econômica e direta. Como amparo teórico, são consideradas reflexões de Frantz Fanon, Benjamin Abdala Junior e Jacques Rancière.

Palavras-chave: Dominação ideológica; Pureza da língua; Estudos pós-coloniais; Literaturas de língua portuguesa.

***EUROPEANIZATION IN THE TEACHING OF PORTUGUESE IN THE SHORT
STORY "A MENINA VITÓRIA", BY ARNALDO SANTOS, AND "INFÂNCIA",
BY GRACILIANO RAMOS***

Abstract: in this article is analyzed the way that in the Portuguese language's literary texts “A Menina Vitória”, by Arnaldo Santos, and *Infância*, by Graciliano Ramos, is made a ideological denunciation about how the Portuguese language can be taught in schools of ex-colonies of Portugal. In both texts and protagonists characters: Gigi and Graciliano (this last one in his autobiographical writing), language teaching is imposed with european superiority and purity of language. Its learning is traumatic, painful and unconditional to the cultural space in which these characters lives. Nevertheless, it's expected to prove the form that the texts presented itself demonstrates that this authoritarian and despotic teaching of the

* Doutorado em Letras-Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas (em curso).

¹ O presente estudo resulta de pesquisas e discussões que compuseram o trabalho final da disciplina “Literaturas de Língua Portuguesa”, composta por três módulos ministrados ao longo de dois semestres: Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Minas, sob a orientação da prof. Dr.^a Maria Nazareth Soares Fonseca.

language will not be victorious: in “A Menina Vitória”, terms appear in quimbundo and others of the angolan culture immersed in the portuguese language. In *Infância*, the elaborate language, like a maze, founded by the boy-reader Graciliano in the book of the Barão de Macaúbas, is the opposite of the adult writer’s future language that the boy will become in his literary work: lean, dry, economic and direct. As a theoretical support in this article was used Frantz Fanon, Benjamin Abdala Junior and Jacques Rancière.

Keywords: Ideological domination; Purity of the language; Postcolonial studies; Portuguese language literatures.

Introdução

Historicamente, a conquista e a colonização portuguesa de territórios na África, na América e na Ásia não foi imposta apenas pela força e demarcação de limites; ideologicamente, a língua dos conquistadores, devendo ser assimilada pelos autóctones, constituiu-se em símbolo que legitimava essa conquista, inferiorizando esses povos. Como consequência, mesmo séculos após a descolonização, resquícios dessa imposição ideológica, ou seja, de um sentimento de inferioridade perante a cultura europeia e a busca de uma “pureza” da língua portuguesa ainda se refletem nos habitantes desses espaços, sendo inclusive temas de suas respectivas literaturas.

Com os estudos linguísticos e literários pós-coloniais, confirmou-se que é praticamente impossível uma língua (no caso, a de matriz europeia), ao desprender-se de seu espaço de origem e ser deslocada para outros, conseguir impedir que outras formas linguísticas sejam assimiladas por ela. A despeito disso, é possível “ler” em algumas produções literárias das ex-colônias certo tom de “denúncia”, desmascaramento ou desmistificação, sobre uma tentativa de “branqueamento da língua” ou processo de “querer ser o outro”, mesmo, como já foi dito, após a independência desses povos em relação às metrópoles europeias.

Nesse cenário, a amplitude do texto literário, ainda que não possuindo especificamente o propósito de ditar regras morais, políticas, ideológicas ou tomar a bandeira de uma minoria, credo ou religião, demonstra ser capaz de simular essa conjuntura da língua portuguesa nos espaços colonizados de “estranhamento”, por meio de “rasuras” e tentativa de domesticação presentes justamente em seu ensino primário. Isso se busca verificar na análise comparativa de fragmentos dos textos literários “A Menina Vitória”, do angolano Arnaldo Santos; e *Infância*, do brasileiro Graciliano Ramos, tendo como norte e objetivo o seguinte questionamento: é possível que essa “inferioridade” dos ex-colonizados ainda se reflita na

língua tomada de “empréstimo”, mesmo após o processo de descolonização? Como se demonstra ou se configura essa representação na escrita literária?

É importante ressaltar que não buscamos argumentos para essas respostas apenas em neologismos presentes nos textos, mas sobretudo na própria narrativa em si, ou seja: na mimetização por meio da qual se configura uma imposição ideológica do ensino da língua do colonizador em um espaço extremamente representativo e presente nas duas obras: a escola. Nesse contexto, outras perguntas secundárias são levantadas: pode-se identificar um tom de insurgência nesses textos? Eles poderiam ainda ser considerados ou tomados com propósitos políticos?

Antecipando a resposta para o último questionamento, ou seja, sobre as relações entre escrita e política, sabemos que não se pode incumbir a literatura de desempenhar esse único propósito ou finalidade. Todavia, Jacques Rancière (1995) afirma que toda escrita também é política porque seu gesto pertence à constituição estética de uma determinada comunidade e se incumbe, sobretudo, a alegorizar essa constituição. Essa escrita que pode ser tomada como política, de acordo com o estudioso, é aquela cuja verdade, por vezes, se extrai dos signos ambíguos da escrita, sendo retraçada, ou seja, tomada em prol de uma causa. Mas a literatura em si não toma partido ou se incumbe de causas políticas; nós, enquanto leitores, é que nos concedemos esse direito de utilizá-la a nosso favor, propósito ou leitura, aproveitando-se de sua opacidade.

Para essa escrita revolucionária é, ainda, preciso dar um corpo a essa voz, uma terra a esse corpo, ou seja, uma territorialização do sentido no qual as palavras que escaparam do livro sejam reinterpretadas como vozes da terra. Dessa forma, ao mesmo tempo que é muda tal escrita também é falante demais, sendo que qualquer um pode se apoderar e conceder-lhe “uma voz que não é mais “a dela”, construir com ela uma outra cena de fala, determinando uma outra divisão do sensível” (RANCIÈRE, 1995, p.08). Pelo exposto, abre-se uma perspectiva social e cultural de nossa discussão sobre esse questionamento sobre a finalidade política da literatura, o qual pode ser atualizado graças ao conceito atribuído por Rancière, pois, para ele, há uma interligação entre a mão que escreve e a sociedade da qual faz parte o escritor, ainda que essa ligação seja por fios quase invisíveis ou imperceptíveis:

A palavra *política*, assim como a palavra *escrita*, é certamente tomada em uma multiplicidade de sentidos, e a conjunção das duas está submetida à lei dessa multiplicação. No entanto, quando se fala aqui de *políticas da escrita*, não se quer inferir da polissemia da escrita e da dispersão do político que a conjunção das duas é indeterminada. [...] O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma injunção essenciais.

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma. (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Pertinentes para nossa análise também são os estudos de Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, obra que causou um grande mal-estar em sua comunidade negra das Antilhas por “confrontar-se perante um espelho”, desmascarando a ineficaz dissimulação sobre sua auto inferioridade. Todavia, o propósito do livro é “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial”, conforme propõe Fanon (2008, p. 44).

O autor tenta analisar a atitude do homem negro das Antilhas diante da língua francesa tentando compreender porque o antilhano preferia falar o francês ao crioulo, tendo em vista que “Há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar-aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação.” (FANON, 2008, p. 66). Ele assim denuncia que há um desejo de ser branco, um esforço, muitas vezes não confessado e praticado inconscientemente. Nesse propósito há uma preocupação constante do negro em atrair a atenção do branco, de ser poderoso como o branco, de adquirir características de “revestimento”, ou melhor “a parte do ser e do ter que entra na constituição de um ego.” (FANON, 2008, p. 60).

Logo na parte introdutória de sua obra o estudioso declara, de maneira franca e surpreendente, que para o negro só há um destino: ser branco. Esse complexo psicológico de inferioridade só acontece depois de dois acontecimentos, sendo o primeiro, econômico; e o segundo, pela interiorização ou (interessantíssimo termo empregado pelo estudioso) “epidermização” dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28). Porém, todas essas estratégias de dissimulação estarão aparentemente fadadas ao fracasso, ou seja, o negro só conseguirá enganar-se a si mesmo, pois, em seu desejo de querer ser aceito e equiparar-se culturalmente ao europeu, em seus hábitos, costumes e língua estará sempre ilusoriamente pensando que “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. (FANON, 2008, p. 34).

No primeiro capítulo, o de maior peso para nossa análise, denominado “O negro e a linguagem”, o autor atribui importância fundamental ao fenômeno da língua, considerando que “[...] falar é existir absolutamente para o outro.” (FANON, 2008, p. 33) ou então que

“Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p. 33). Somam-se a isso outras estratégias como a roupa de última moda europeias, objetos e outros hábitos, conforme a seguir:

Todo idioma é um modo de pensar, dizem Damourette e Pichon. E o fato de o negro recém-chegado adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu, representa um deslocamento, uma clivagem. O professor Westermann, em *The African Today*, escreveu que existe um sentimento de inferioridade entre os negros, principalmente entre os ‘evoluídos’, que eles tentam permanentemente eliminar. A maneira empregada para fazê-lo — acrescenta — é frequentemente ingênua: - usar roupas europeias ou trapos da última moda, adotar coisas usadas pelos europeus, suas formas exteriores de civilidade, florear a linguagem nativa com expressões europeias, usar frases pomposas falando ou escrevendo em uma língua europeia, tudo calculado para obter um sentimento de igualdade com o europeu e seu modo de existência. (FANON, 2008, p. 39-40).

Como se representaria essa inferioridade psicológica e a tentativa de dominação ideológica na literatura? Assemelhar-se-ia ao texto de Fanon em seu tom de denúncia como um confrontar-se perante o espelho, ou possuiria outras roupagens que a tornariam quase irreconhecíveis? Vamos à apresentação dos textos literários, para depois procedermos a nossa leitura.

“A Menina Vitória”, de Arnaldo Santos, é um conto que faz parte do livro *Kinaxixe*, publicado em 1965, retratando a Angola do período colonial nas décadas de 1950 e 60. Embora o personagem principal seja o menino mulato Gigi, o título do conto já aponta para a importância do papel que a professora do menino, Vitória, irá desempenhar (sendo professora assimilada): apagar os traços das línguas angolanas presentes na fala do menino, ou seja, uma papel repressor em relação ao sotaque, neologismos, vocábulos e sua sintaxe. É um desempenho extremamente discrepante, tendo em vista que a menina Vitória, como se verá adiante, é mulata e angolana, deixando implícito no conto sua não-aceitação e tomada de consciência de sua própria cor, ou seja, encena a posição de assimilados alienados. Mas isso não é predicativo apenas dela, conforme demonstrado já no início do conto, com a hipocrisia do pai de Gigi, que reprendia o filho quando este deixava transparecer na fala marcas da oralidade ou entonação angolana, mas não conseguia ele próprio extinguir as suas:

O Sr. Sílvio Marques, **embora pouco exigente consigo em relação à pronúncia – trocava amiúde os vv pelos bb** -, era, no entanto muito cuidadoso a fechar as vogais. Ralhava severamente o Gigi sempre que lhe

ouvisse algum **desconchavo** ou então abria-lhe muito os olhos, o que significava o mesmo. (SANTOS, 1981, p. 39, grifos nossos).

Esse e outros acontecimentos interferem na decisão de transferir o filho para um colégio de classe alta e europeizado para preservar sua fala da “contaminação” com as expressões da terra angolana.

Outro momento, retratado também de forma irônica, é quando os amigos do Senhor Sílvio, debaixo de uma “mulambeira” jogando “sueca” (observa-se nesses termos em destaque a contraposição ou confronto do nativo com costumes europeus) lamentavam que “a pronúncia do garoto se estragava, que era preciso afastá-lo da companhia dos criados e dos colegas dos museques.” (SANTOS, 1981, p. 39). Essa situação também foi presenciada e descrita por Fanon:

A burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do *crioulismo* com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando eles desobedecem. (FANON, 2008, p. 35-36).

O pai, preocupado com o futuro de seu filho e desejando que fosse um futuro secretário, faz então o sacrifício de colocá-lo em um colégio mais caro, para ter acesso à língua da elite, pois na visão inferiorizada do negro colonizado², conforme Fanon, “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito.” (FANON, 2008, p. 34). O desejo do colonizado fica reiterado, nas reflexões de Fanon, pelos versos do seguinte poema antilhano:

Minha mãe querendo um filho memorandum
se sua lição de história não está bem sabida
você não irá à missa de domingo
com sua domingueira
esse menino será a vergonha do nosso nome
esse menino será nosso Deus-nos-acuda
cale a boca, já lhe disse que você tem de falar francês
o francês da França
o francês do francês

² É importante frisar que afirmativa de Fanon é verdadeira, mas não indica somente uma forma de alienação como demonstra o foco apresentado por nosso texto. Ele alude a mais de um motivo para o colonizado desejar o mundo do colonizador. Nem tudo, no conto, é crítica ao colonizado. Há também uma intencional crítica ao sistema que criou o mundo colonial como “um mundo partido em dois”.

o francês francês. (FANON, 2008, p. 36).

Gigi ganha roupas novas, uma sacola bordada e é levado para a escola em uma moto com carro lateral, com assento tão baixo que ele podia pegar tufo de capim pelo caminho. Tudo isso “passou a ser a sua única alegria, porque o Gigi estranhou o colégio.” Na escola, também é muito significativo e irônico que a professora, a menina Vitória, estivesse a todo momento “renovando o pó-de-arroz” das faces e tenha feito o curso na “Métropole”, ou seja, explicitamente está dito que buscava se “branquear” e se “europeizar”.

O menino é recebido com desconfiança pela professora e enviado para o fundo da sala (vemos aqui a autoexclusão do negro, pois ao renegar seus semelhantes, a menina Vitória renega a si mesma). Lá estava um outro menino segregado: o cafuzo Matoso, objeto de desprezo, símbolo maldito e sempre lembrado para recriminar outros alunos: “Pareces o Matoso a falar”, “Sujas a bata como o Matoso”, etc. Todavia é descrito que a menina Vitória gostava de afundar os dedos nos cabelos loiros e sedosos dos outros meninos brancos e elitizados. Relembrando Fanon: “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro.” (FANON, 2008, p. 33). Gigi identificou-se com o Matoso, familiar e parecido com seus companheiros do “Quinaxixe”, que logo se revelaria companheiro de seu infortúnio, entretanto, evita misturar-se com ele assim como os demais, visto as constantes ações hostilizadoras da menina Vitória.

Um dia, na sala, o Matoso responde distraidamente à professora em quimbundo: “O quê, julgas que sou da tua laia...!?” , aumentando seu estigma. Em nossa leitura, vemos nessa frase uma insurgência da língua autóctone, tanto linguística quanto simbolicamente, pois Matoso protestou em sua própria língua. Embora fossem da mesma cor e nacionalidade, aceitava-se e não se inferiorizava como a menina Vitória. Até mesmo julgava-se superior a ela. Em outro trecho significativo a professora repreende uma expressão que encontra no texto de Gigi:

Muxixeiro na redacção... Que coisa é esta...?! – alarmava-se a menina Vitória, considerando o neologismo inferior. E a meninada da baixa ria e **surriava**, porque na baixa não tinha muxixeiro. Gigi torcia a cara, **engonhava** com medo de explicar. Calava-se. Mas fixava prudentemente o reparo. (SANTOS, 1981, p. 39, grifos nossos).

Observamos mais uma vez nas expressões em destaque, na descrição da cena que tenta “sufocar” as línguas autóctones de Angola, as rasuras que emergem insistentemente, a ironia

dessa tentativa de branqueamento e europeização que não consegue êxito, apesar de suas coerções violentas. Situação similar acontecia nas Antilhas entre a língua crioula e a francesa:

Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada. Deixemos de lado as razões evocadas. Aparentemente o problema poderia ser o seguinte: nas Antilhas como na Bretanha há um dialeto e há a língua francesa. Mas a situação não é a mesma pois os bretões não se consideram inferiores aos franceses. Os bretões não foram civilizados pelo branco. (FANON, 2008, p. 42).

No conto, a imposição tenta se fazer no ensino da leitura e escrita, mas está vívida na imaginação de Gigi, latente como um rio subterrâneo pronto a romper e emergir, conforme no trecho abaixo, observável tanto nos termos em destaque como na descrição da narrativa em si:

Nas suas redações vagueava então tímido sobre as coisas, com medo de **poisar** nelas, decorava os nomes das árvores, das aves, dos jogos descritos no seu livro de leitura. Procurava esquecer o colorido vivo das penas dos **maracachões**, dos **gungos**, dos **rabos-de-junco** que ele perseguia na floresta e cujo canto escutava trémulo atrás dos muitos, o sabor ácido dos **tambarinos** que colhia sedento, o suor e o cansaço das longas caminhadas pelas barrocas, a emoção dos seus jogos de **atreza** e **cassumbula**. Imitava passivamente a prosa certinha do gosto da menina Vitória. Esvaziava-a das pequeninas realidades insignificantes que ele vivia, das suas emocionantes experiências de menino livre, agora proibidas e imprestáveis. (SANTOS, 1981, p. 39, grifos nossos).

Na descrição dessa cena, transparece a ironia inútil tentativa de domesticação da língua, como na parte em que Gigi “imitava passivamente” a “prosa certinha” da menina Vitória. De que adiantava papaguear a língua tida como padrão, se em seu espaço de liberdade longe da escola repressora, em espaço representado literariamente com referências à natureza, ao local de jogos e às brincadeiras, essa língua desmanchava-se quando outra, mais espontânea, subjugava-a? Situação análoga é descrita por Fanon:

Sim, é preciso que eu vigie minha alocação, pois também é através dela que serei julgado... Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!... Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco. (FANON, 2008, p. 36).

Isso reforçava-se quando Gigi regressava à tardinha para casa e também à noite, quando podia insultar a professora à vontade, gritando pelo bairro, descalço, junto com seus “camaradas do **Quinaxixe** a sua **juventude ameaçada**, correndo, **bassulando**, assaltando as quitandeiras de **quitetas**”. (SANTOS, 1981, p. 39, grifos nossos).

A narrativa do conto encerra-se com a punição humilhante de Gigi com a palmatória, perante toda a turma, por ter ousado tratar de forma desrespeitosa uma figura importante do governo em redação solicitada pela professora, designando-o com um artigo definido e por um simples pronome que os igualava: “tu”. A princípio, Gigi não compreende a causa do castigo, pois “não esquecera os adjectivos mais expressivos que na véspera a professora tinha proferido” (SANTOS, 1981, p. 43), permitindo, mais uma vez, ver aqui a tentativa de “sufocamento” ou “adestramento” da língua com adjectivos pré-estabelecidos pela professora e sua consequente insurgência, inconsciente e inevitável, ao vir à tona o pronome pessoal “tu” e o artigo definido:

Alguma coisa tinha falhado. Mas o que é que poderia ter sido? Estavam lá todos os louvores pelas pontes e estradas que ele construíra. Ter-se-ia esquecido de algum facto importante? Olhou o caderno que ela lhe devolvera, aberto nas mãos, mas não distinguiu as letras subitamente misturadas. A acusação, porém, veio sem tardar, inexorável, imprevisível. Como é que ele se atrevera a tratá-lo por tu! Como é que ele tivera o arrojo de o nomear com um simples artigo definido!?

- Ouve lá... tu julgas que ele anda sujo e roto como tu, e come **funge** na sanzala? (SANTOS, 1981, p. 44, grifo nosso).

Nota-se a ironia até na transcrição das frases de repreensão da professora que precede a punição. Tendo a pretensão de corrigir vocábulos inadequados, ela mesma se utiliza de um, involuntariamente: funge. Observemos aqui que ela se vale desse termo para legitimar o seu desprezo à língua oral e reiterar o seu desacordo com o uso de termos e construções da língua proibida na escola.

Mesmo com a humilhação e a dor causada pela palmatória, Gigi não aceita passivamente e revolta-se, questiona-se interiormente: “Mas porquê, porquê que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela que era filha de uma negra, pensou com furor. (SANTOS, 1981, p. 44-45). Todavia a revolta dele, como diz o próprio texto, é muda. Aceitar calado não seria o que se esperava do “bom aluno da escola”? O aluno obediente às normas impostas?

Não está dito explicitamente nessa frase, mas quase se pode acrescentar a esses traços, que denunciam a origem da menina Vitória, a inutilidade de camuflar suas marcas

linguísticas, assim como de seus alunos, em um espaço que, sarcasticamente descrito no conto, seria destinado a ensinar (ou domesticar?): a escola. Assim também se sucede quando:

O negro, chegando na França, vai reagir contra o mito do martinicano que-
come-os-RR. Ele vai se reconsiderar e entrar em conflito aberto com tal mito.
Ou vai se dedicar, não somente a rolar os RR, mas a urrá-los. Espionando as
mínimas reações dos outros, escutando-se falar, desconfiando da língua, órgão
infelizmente preguiçoso, vai se enclausurar no seu quarto e ler durante horas —
perseverando em fazer-se *dicção*. (FANON, 2008, p. 36).

Um último aspecto importa ser frisado: a questão no conto não é tanto a professora Vitória desejar, como colonizada, assumir os valores dos colonizadores. Ela era assimilada e, por isso, era obrigada a “deixar” de ser indígena, como eram chamados os angolanos. Falar bem a língua portuguesa era parte do processo de assimilação. E, como professora, ela deveria ensinar as normas cultas e de comportamento adequado. O conto critica principalmente os assimilados que, como Vitória, acreditavam ser portugueses porque, aliás, tinham um documento que legitimava a identidade portuguesa do verdadeiro assimilado. É preciso não se esquecer de que o conto está criticando o processo de assimilação, produtor de alienação e intolerância. Mas criticando também o papel da escola e dos professores no tempo colonial.

Análogo a essa perspectiva, ou seja, aludindo aos resquícios da tentativa de “dominação ideológica” através da língua portuguesa tida como “padrão” pelo colonizador em relação aos habitantes das ex-colônias, representada através da literatura, encontra-se o romance autobiográfico do escritor brasileiro Graciliano Ramos, *Infância* (1982). Nele percebem-se igualmente a sensação de inferioridade e a persistente teimosia em querer enquadrar o ensino da língua portuguesa em um espaço cultural totalmente diverso de sua origem (além, é claro, do problema da exigência do ensino da norma culta pelas escolas), que vêm à tona nos primeiros contatos do protagonista com as letras no ambiente escolar.

Chamamos a atenção para um particular episódio, para a detecção desses traços em nossa análise: *O Barão de Macaúbas*, nome de um título concedido pelo Imperador D. Pedro II à Abílio César Borges, autor da primeira série de livros didáticos no Brasil e que predominou no século XIX e no início do XX. Nas histórias desse livro de alfabetização, de volume grosso, escuro e com letras miúdas e vocábulos estranhos, Graciliano sente o estranhamento, a sensação de não-pertencimento e a hostilidade em relação ao estudo de sua língua materna e à escola. Era uma linguagem estranha, diferente de seu cotidiano, assim como detectou Gigi, em “A Menina Vitória”, mesmo esse último pertencendo a um contexto

social bem diferente. Era uma língua “estranha” porque a norma culta do português não fazia parte do cotidiano das duas crianças. Vejamos as impressões dos primeiros contatos de Graciliano com essa linguagem:

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.

-Passarinhos, **queres tu brincar comigo?**

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, **exprimiu-se de maneira ainda mais confusa.** (RAMOS, 1982, p 126, grifos nossos).

Mesmo criança, o protagonista pressente um ensino manipulador, inconsciente, enfim, perverso, que deseja controlar sua mente, o que é demonstrado em metáforas engenhosas no momento em que é processado na leitura de outros contos do livro e na análise da já temida figura do Barão de Macaúbas, o qual metonimizava essa imposição extremamente forçada de ensino da língua:

Examinei-lhe o retrato e **assaltaram-me presságios funestos.** Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso como a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? **Nada tinha** com esses viventes. **O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.** (RAMOS, 1982, p 127, grifos nossos).

Desfilam em seguida vários outros contos e histórias, pretensamente infantis, mas que “utilizando bichinhos, impunha-nos a linguagem dos doutores”. Os personagens que eram sapos, moscas e pássaros falantes, não eram eficazes em se comunicarem com as crianças, incentivá-las à imaginação e conduzi-las a um ensino da língua materna natural, pois “O passarinho, no galho, respondia com preceito e moral. E a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário.” (RAMOS, 1982, p 127). Resultava assim, uma aprendizagem da língua de forma sempre dificultosa, desencorajadora, torturante, sem nenhum estímulo, prazer e espontaneidade: “Decifrados a custo os dois apólogos, encolhi-me e desanimei, incapaz de achar sentido nas páginas seguintes. Li-as soletrando e gaguejando, nauseado. Lembro-me de um desses horrores, que bocejei longamente.” (RAMOS, 1982, p 128).

Na análise desse romance, duas coisas são perceptíveis e evidentes: essa linguagem rebuscada, complexa e imposta não foi capaz de impedir o surgimento do grande escritor que se tornou Graciliano Ramos e, em segundo, nem mesmo afetou ou influenciou seu estilo

literário (pelo menos diretamente), pois sua estética é econômica, simples, até mesmo seca, como se pode observar na descrição desse primeiro contato do autor com as letras. Discutir, porém, se isso foi resultado da repulsa que sentiu por essa forma de ensino através da qual foi apresentado à língua, seria estendermo-nos além dos limites desse trabalho. Por ora é possível afirmar que seu estilo, inconfundível e único, soube recriar essa tensão e estranhamento em relação a um aprendizado da língua perpassado por termos arcaicos, pedantes e complexos, conforme vemos no trecho citado: tornava “impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas.” (RAMOS, 1982, p 128); nota-se uma engenhosa construção literária para descrever esses termos e a situação de embate com essa língua, mas, ironicamente, colocando em si mesmo a culpa de não ser capaz de assimilá-la:

Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos.

De quem seria o defeito, do Barão de Macaúbas ou meu? Devia ser meu. Um homem coberto de responsabilidades com certeza escreveria direito. Não havia desordem na composição. Só eu me atrapalhava nela, os meninos comuns viam facilmente o fugitivo esconder-se na gruta, a aranha fabricar a teia. Humilhava-me (RAMOS, 1982, p. 128-129, grifo nosso).

O tom de insurgência contra a escrita e o ensino da língua presente na narrativa de *Infância*, frisamos novamente, não está explicitado de forma clara, mas de forma irônica, na sensação de autopunição e sentimento de culpa por não conseguir sentir prazer nesse ensino e, também, pela própria escrita madura de Graciliano Ramos ao descrever essa parte de suas memórias. Ela por si só já bastaria para demonstrar que esse ensino não foi vitorioso, pois as lembranças foram aproveitadas como temas de sua obra, resultando em excelente material literário, conforme sua própria descrição:

Desse objeto sinistro **guardo a lembrança mortificadora** de muitas páginas relativas à boa pontuação. Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável. (RAMOS, 1982, p. 129, grifo nosso).

Um momento em que a contestação e revolta pode ser mais visível no texto é quando é narrada a sensação perante o absurdo ensino da epopeia *Os Lusíadas* no nordeste brasileiro. Nesse trecho, encontra-se a inigualável e magistral forma como Graciliano constrói a

comparação, ao chamar a língua portuguesa canônica de “estranha” e, mesmo assim, ser utilizada para ensinar os que ainda eram “ignorantes em sua própria língua”:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, **ignorante da minha língua**, fui compelido a adivinhar, **em língua estranha**, as filhas de Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. **Deus me perdoe**. Abominei Camões. (RAMOS, 1982, p. 130, grifo nosso).

O cotejo dos textos de Arnaldo Santos e Graciliano Ramos suscitam indagações a respeito do *status quo* dessa discussão em torno da língua do colonizador, a partir dos recentes estudos críticos e culturais, segundo Benjamin Abdala Junior (2013). Embora a independência em relação à metrópole tenha acontecido nos campos político e econômico, seus resquícios ideológicos são percebidos até hoje. No Brasil, a explicação se deve ao que aconteceu no período colonial, de acordo com as palavras do mesmo autor, quando o europeu fazia classificações sociais a partir do conceito de raça, inferiorizando os dominados culturalmente:

O Novo Mundo, como uma criança, sem memória cultural e de história recente (desconsiderando-se aqui as histórias dos povos indígenas e africanos), seria dependente desses modelos. Restava-lhes a afetividade – uma emoção de natureza, creditada à origem. Nessas suas palavras, explicita-se o seu eurocentrismo: o sentimento é, em nós, brasileiro e a imaginação, europeia. (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 67).

Dessa forma, “Eurocentrismo e racismo interpenetraram-se, [...] no processo de colonização. A colonização do imaginário foi ainda mais ampla”. (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 67). Percebemos isso na caracterização dos indígenas com linguagem e trejeitos europeus, portando-se de forma semelhante a cavaleiros andantes medievais, como se observa em romances de José Alencar, na poesia de Gonçalves Dias ou mesmo nas epopeias de Basílio da Gama e Santa Rita Durão. O início dessa ruptura, com o modernismo brasileiro, buscou sua efetivação principalmente em uma linguagem não-rebuscada segundo os moldes europeus; não totalmente expulsa e plenamente modificada, mas deglutida e digerida conforme os propósitos do movimento Antropofágico. Isso explica também porque as literaturas africanas

em língua portuguesa buscaram em nós, principalmente no modernismo brasileiro, modelos estéticos para suas próprias literaturas, tendo em vista sua independência tardia.³

No que se refere à relação de superioridade com relação à presença das línguas europeias nos espaços colonizados, de acordo com Abdala Jr., as culturas tidas como hegemônicas estão em crise e sua legitimidade em questionamento. Todavia não há mais como expulsá-las (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 71), mas, tendo-se em conta seu enraizamento na formação das línguas autóctones dos povos colonizados, nenhuma delas, tanto europeias quanto as demais, podem ser consideradas como “a melhor”, ou a “mais pura”. O período pós-colonial caracteriza-se pelo hibridismo e as culturas em trânsito, isto é, em constante diálogo.

Concordamos com o pensamento de Abdala Jr. de que somos europeizados, mas aprendemos também com a experiência do outro e, nesse sentido, o autor sugere que os estudos comparados entre nossas literaturas devem ser direcionados não a sabermos somente o que temos em comum, mas também de diferente, inclusive acerca das particularidades dos processos históricos que nos envolveram:

Em nosso bloco de língua portuguesa, implica pesquisar o que existe de brasileiro num português e num africano com suas diversidades, comutando essas posições, em relações de diálogo cultural. Para tanto, além de um comparatismo, politicamente crítico, voltado para as circunstâncias históricas de colonização, torna-se necessário um outro, o da solidariedade, pautado pelo diálogo de culturas, onde se relevem as diferenças e os que elas têm em comum. Logo, comparatismos descolonizados. (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 74-75).

Em suma, não deve haver uma situação de rancor e ojeriza seja em relação aos estudos de nossa formação seja no papel desempenhado pela língua “que nos une”, e não como objeto que “nos separe”. Essa tensão, existente e retratada nessas respectivas literaturas só demonstra a riqueza que as impulsionou a se tornarem o que são nesse contexto de “porosidade cultural” e do conhecimento sobre a “plasticidade” de uma língua.

Conclusão

Embora os textos literários utilizados nessa análise possam evocar a insurgência, a denúncia ideológica ou mesmo a literatura como possuidora de uma missão libertadora, sendo, talvez, utilizada com caráter pedagógico por parte dos povos pertencentes às ex-

³ Ao contrário do Brasil, a busca pelas transgressões deu-se ainda no período colonial. Vejam-se as propostas de movimentos literários como *Claridade*, de Cabo Verde, 1936, *Movimento dos Novos Intelectuais de Angola*, 1948, e *Msafo*, de Moçambique, em 1952.

colônias, considerá-la somente dessa forma seria atribuir-lhe um sentido redutor. A intertextualidade que proporcionou essa leitura está mais na recepção que nós, enquanto leitores, construímos, permitindo e dando o direito a esses povos de falarem por si mesmos. Reiteramos: ainda que a literatura não seja utilizada em caráter único e restritamente pedagógico, paradoxal e inconscientemente toda “criação” pode ser também considerada uma forma de “transgressão.”

Mediante o cruzamento desses textos literários, percebemos essa mensagem, conforme o sentido político da escrita de Rancière, proporcionada ao explorarmos as sutilezas metafóricas, metonímicas, além dos recursos da ironia, presentes na escrita, identificando outras vozes e mensagens que jazem implícitas. Mas tudo de uma forma muito mais ampla e humanizadora, que se torna possível somente através da literatura, não podendo ser reduzida jamais um simples manifesto político.

Parafraseando e tomando como nossas as palavras de Fanon, tentamos desvelar, em “A Menina Vitória”, as diferentes posições que o negro adota diante da civilização branca, ou o colonizado perante o colonizador, nas quais “talvez muitos negros não se reconhecerão nas linhas. Muitos brancos, igualmente.” (FANON, 2008, p. 29).

Uma interpretação, contudo, foi precisa e claramente depreendida: a colonização (falando nos dois âmbitos: político e ideológico) não se processou subitamente, mas por etapas e talvez ainda não se finalizou por completo, pois: “O negro deve conduzir sua luta em dois planos: uma vez que, historicamente, ele se condicionou, toda liberação unilateral seria imperfeita, mas o pior erro seria acreditar em uma dependência automática.” (FANON, 2008, p. 28). Percebemos uma “denúncia ideológica” literária (se nos é permitido empregar tal termo), confirmando que o último estágio de independência a ser conquistado é apenas esse: o ideológico, o da condição de “autoinferiorização” ou da sua tomada de consciência.

Observamos também que essas vozes questionadoras da legitimidade e superioridade da língua do colonizador se internalizaram nos próprios textos literários que mimetizam essa conjuntura de tensão, estranhamento, mesclagens, atritos e “antieurocentrismo” da língua. Quando mencionamos antieurocentrismo, adotamos a acepção de Abdala Junior (2012), que instrui a não renegarmos as influências europeias nas raízes ou formação, mas não deixarmos de perceber os vestígios dessa dominação

ideológica que imperou nos tempos coloniais e, posteriormente, transportou-se do campo político para o econômico e cultural.

No papel desempenhado pela menina Vitória, observamos, apresentado de forma literária, o que Fanon sintetizou nesta frase: “No paroxismo da dor, só há uma solução para o infeliz preto: provar sua brancura aos outros e sobretudo a si mesmo”. (FANON, 2008, p. 179). É a perspectiva da super-compensação. É porque o preto e o colonizado foram levados a se acreditarem como inferiores, que eles, conforme Fanon, tentam assemelhar-se à raça que julgam superior. No que tange à língua, verificamos que vocábulos dos idiomas de Angola se encontram misturados com a língua portuguesa tais como: *Mulembeira; Muxixeiro; Poisar; Maracachões; Gungos; Muxitos; Barrocas; Gajajas do puto; Bassulando; Funje e Surriava*. Em Graciliano, o estilo, ao descrever acontecimentos no ambiente escolar, basta para falar por si só. Em ambos, foi possível ler a mensagem implícita, subentendida: a ideologia de superioridade persiste; apenas nas ações, mas não nas palavras. A língua do colonizador foi tomada como empréstimo. Nem expulsa; nem entronizada, mas convidada para morar com as expressões nativas, acomodando-se e adaptando-se, apesar de um desejo coercitivo contrário, sem grandes alcances.

Assim, fazendo nossas as palavras de Abdala Júnior, aprendemos com a experiência do outro, pois afinal somos todos misturados e as identidades são sempre plurais: “Não obstante, uma certa hibridização que conflui para uma espécie de plasticização indefinidora de fronteiras” (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 80). Os textos literários que foram analisados, mesmo pertencendo a contextos históricos e sociais diferentes, por um lado, desmistificam essa superioridade da língua colonizadora. Entretanto não retiram a legitimidade de seu papel na formação das identidades. Por outro lado, percebe-se que nenhuma variação da língua é superior ou inferior. As línguas não evoluem, melhoram ou se degeneram, simplesmente mudam, demonstrando também sua plasticidade e o intercâmbio entre culturas de forma consensual. Desse modo, “A hegemonia não é plena, mas porosa” (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 80), não só na língua, mas também na aceção ampla de cultura. Todavia lembremos por último que evoluir não significa apenas melhorar; significa também mudar, alterar. Mas, desafortunadamente, não foi essa a visão da colonização e dos defensores da norma culta adotada posteriormente pela escola e que, em muitas esferas, ainda hoje vigora.

Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Liminaridades identitárias: para uma geocrítica do eurocentrismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda. *África: dinâmicas culturais e literárias*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SANTOS, Arnaldo. A menina Vitória. In: *Kinaxixe e outras prosas*. São Paulo: Ática, 1981.