

Língua Materna x Língua de Ascensão Social em *Silent Dancing* de Judith Ortiz Cofer – por Virna Lúcia Coutinho

Como uma das formas de reflexão e definição da visão do homem perante uma realidade, pensamos também ser a literatura um dos meios de formação da consciência individual, a partir da qual articulam-se e constroem-se julgamentos sobre uma realidade contextualizada. E dentro dessa realidade, o conhecimento coletivo da língua, como instrumento de comunicação, e muitas vezes de poder, se torna um importante fator socio-político.

O binômio política e língua se encontra nessa relação, na qual o segundo influencia diretamente a educação e a manutenção das culturas nacionais dominantes em uma realidade multi-étnica. O presente trabalho pretende mostrar, na realidade porto-riquenha sob o domínio americano, como a compreensão do mundo em que o indivíduo vive e dele mesmo são subprodutos da maneira como ele interpreta e cria a língua, isto é, da maneira como vive num mundo linguisticamente criado. No contexto mencionado acima, encontramos o conflito entre as duas línguas, o inglês e o espanhol no processo de alfabetização em Porto Rico como também suas conseqüências histórico-culturais na ilha. Atentamente, observamos como, no debate sobre o exílio, o bilingüismo e a educação multicultural, a língua aparece de modo simbólico como sendo a ponta visível do *iceberg*, refletindo conflitos mais profundos de ordem política e econômica, que vem manifestar-se na escrita de Judith Ortiz Cofer em seu romance **Silent Dancing**.

Estão presentes aqui alguns instantes do processo histórico-lingüístico, com intuito de mostrarmos que não houve uma interação lingüística entre as duas línguas, e sim, uma intensa tentativa de imposição da língua inglesa pelo governo americano em Porto Rico, tendo a população porto-riquenha sempre mostrado forte resistência no que tange a regularização da inglês como língua oficial de Porto Rico.

Iremos partir do ensaio “English and Colonialism in Puerto Rico”, cuja versão final foi escrita por John J. Attinasi, resultado de várias discussões e rascunhos feitos pelos membros do Centro de Estudos *Puertorriquenõs* da *City University* de *New York*, que vem de encontro justamente com o espaço cultural em que se encontra **Silent Dancing**: a comunidade porto-riquenha nos Estados Unidos, representada pela escritora Judith Ortiz Cofer. O texto de John J. Attinasi irá servir como embasamento teórico histórico-político para que possamos, então, destacar o emprego da língua espanhola em **Silent Dancing** e suas implicações na escrita de Cofer.

Em 1898, os Estados Unidos, já em posse da ilha entregue pelo governo espanhol, estabeleceram uma política econômica dentro da qual Porto Rico desempenhava uma série de papéis advindos de uma relação economicamente desequilibrada. O governo americano tinha como um de seus principais objetivos americanizar suas novas posses no sentido cultural e educacional. As realidades culturais, os princípios pedagógicos e direitos políticos foram negligenciados, em nome da criação de uma colônia, cujo povo falasse inglês e que fosse leal aos Estados Unidos.

Apesar do governo americano ter total controle sobre o *apparatus* do estado de Porto Rico através do **Foraker Act**, de 1900, a tentativa de transformar a população de Porto Rico em falantes da língua inglesa falhou. Em 1901, foi feita uma nova tentativa em instaurar o inglês nos níveis primários. Sendo a “americanização” de Porto Rico o principal objetivo dentro desse processo, foram trazidos professores e supervisores americanos, empunhando a bandeira de uma nova política: o aparente bilingüismo benevolente, mas que, na verdade, instituía o inglês como língua oficial. Tanto que em 1912, em documento oficial, foi declarado que 98% das crianças recebiam educação em inglês. Tal proposta educacional perdurou durante alguns anos em Porto Rico, sendo resgatada por Cofer décadas depois, em “Primary Lessons”, um dos ensaios mais significativos em **Silent Dancing** em relação à língua como instrumento de poder.

A importância desse ensaio repousa no fato que, no entrelaçar dos dois gêneros, *Primary Lessons* pode ser lido como a expansão do poema que lhe precede, *Quinceañera*, fazendo de ambos divisores de águas na tecitura do romance. Nas três primeiras linhas de *Quinceañera*, Cofer marca o fim da infância da narradora, aprisionando em um baú, o mundo pueril das bonecas, das brincadeiras com os primos e das histórias da avó. Usando da imagem metafórica dos cabelos da narradora sendo trançados, esticados e torcidos pela mãe, Cofer nos coloca diante da repressão da rebeldia da narradora de SD, que é agora exigida a deixar o mundo questionador da infância e a desempenhar um novo papel. Tal imagem alude à principal denúncia e crítica de Cofer: a tentativa de aprisionar o sujeito em uma construção identitária imposta, através do achatamento da diferença.

Apresentado como o quinto poema em SD, *Quinceañera* revela nesse trançar dos cabelos, uma continuidade da tentativa de engessamento já representada metaforicamente nos umbigos dos bebês amarrados e enrolados em cueiros, no poema anterior, “*They Say*”. Isso nos leva a pensar, e se confirma mais tarde, que tais imagens simbólicas, recorrentes em todo o romance, estão presentes em SD afim de mostrar as diferentes formas e investidas de enquadramento que os personagens sofrem durante seus percursos. As primeiras linhas de *Quinceañera* são:

Minhas bonecas foram arrumadas como crianças mortas
em um baú que eu vou comigo levar
quando casar.
Coloco a mão debaixo da saia e sinto
a anágua comprada especialmente para este dia. É tão macia
quanto a parte de dentro de minhas coxas. Meu cabelo
foi preso com os grampos de minha mãe.
Suas mãos
esticaram meus cabelos, abrindo meus olhos, enquanto ela torcia
as tranças em um coque apertado na minha nuca. (COFER, 1990 p. 50)

O poema inicia-se com um rito de passagem da infância da narradora que deixa o ambiente familiar para entrar no mundo exterior. Ela está sendo preparada para uma nova fase da vida, para preencher expectativas pré-definidas da família e desse novo grupo que fará parte. Para o enfrentamento

desse ambiente externo, que mais parece uma luta, compram-lhe uma anágua e prendem seu cabelo. Esse “dia especial” presente no poema se expande e se revela, posteriormente no ensaio, como seu primeiro dia na escola.

O ensaio Primary Lessons traz fortemente definida em seu título a idéia do aprendizado que a narradora terá que adquirir para que cumpra seu papel nessa rede de lugares marcados dentro da comunidade em que vive. Além da presença dos cabelos que são torcidos, as imagens metafóricas do engessamento e padronização dizem respeito ao ambiente escolar; são os uniformes engomados e suas cores neutras que encobrem a diferença.

Tudo era codificado por cores, incluindo as crianças, que usavam uniformes desde o primário até o científico. Éramos um exército em miniatura vestidos de branco e marron, levados pela mão ao nosso campo de batalha. Praticamente de toda casa no nosso *barrio*, saía um uniforme super bem engomado e passado, preenchido pelas criaturas selvagens que havíamos nos tornado em nossas corridas desvairadas sob o sol de verão. (COFER, 1990, p.51)

O “exército em miniatura” de Cofer vem de encontro ao que alguns estudiosos modernos têm argumentado sobre a alfabetização: um processo que também poderia ser visto como um instrumento de escravização, como meio de controle social para fazer das pessoas boas cidadãs, trabalhadores produtivos e, por que não, se necessário, soldados obedientes. No caso da relação Porto Rico e Estados Unidos, isso torna-se mais agravante devido a esse processo de alfabetização ser em uma segunda língua, o inglês, e pela possibilidade da intenção do governo americano em produzir soldados não ser somente metafórica.

Segundo Maurizio Gnerre, em seu livro entitulado, *Linguagem, Escrita e Poder*:

Processos que são considerados “democráticos” e libertadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e “libertadores”. A chave da unidade profunda destes processo é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população. (GNERRE, 1994, p.29)

Ao referir-se a esse aspecto externo da educação, ou seja, o uniforme, o código das cores e de como os alunos encaminham-se para a escola, a narradora ainda não sabe do que está por vir; pensa estar a perder somente sua liberdade da infância. No entanto, ao adentrar na escola, não serão os cueiros enrolados ou os cabelos trançados os meios com os quais tentarão engessá-la, os esforços dos professores se voltarão para tornar invisível um dos aspectos que mais caracterizam o sujeito: sua língua. A nova língua será ensinada de tal forma que será o instrumento para perpetuar a presença americana na ilha, mesmo quando a dominação acabar. Mas para que se imponha uma segunda língua como “primeira” há a necessidade do silenciamento dessa aí presente, fato imposto sobre os porto-riquenhos que a narradora de Cofer é ensinada a fazer, ou seja, silenciar-se

Mas, é claro, que o que eu temia não era a língua, mas a perda de liberdade. Na escola, não tinha mais brincadeiras, nem estórias, somente lições. Ninguém se importava se eu não entendia uma palavra ou que não e seria permitido criar minhas próprias definições. Eu teria que aprender o silêncio. Eu teria que manter minha imaginação selvagem sob controle. Sentindo – me trancada em meu duro uniforme todo engomado, eu tinha uma vaga noção disso. Acho que a maioria das crianças intuitivamente sentem a perda da liberdade da infância no primeiro dia de escola. (COFER, 1990, p.53).. (COFER, 1990, p.53)

Apesar de não sentir medo da língua, tal afirmativa só vem a confirmar a inocência da narradora que ainda não consegue entender o que está por trás da perda da liberdade da infância. Será sob o prisma lingüístico que Cofer irá criar suas imagens em *Primary Lessons*, tornando-as cada vez mais intensas, na medida em que a narradora é exposta aos métodos de ensino em Porto Rico. A partir de “*Primary Lessons*”, a volta ao passado da narradora adquire uma luz crítica sobre o que lhe foi imposto, que denuncia e discute a situação cultural e educacional de Porto Rico. Cofer, a partir de sua posição de escritora-crítica, expõe a imposição lingüística da língua inglesa aos porto-riquenhos por parte do governo americano; critica tal imposição mostrando seu resultado ineficaz na política educacional, e, apresenta **Silent Dancing**, como o resultado de um longo aprendizado que poderá ajudar

o processo de recriação que venha a preencher a necessidade de novas relações entre as duas línguas e de novas formas de escrita na literatura.

Na primeira metade do século XX, pessoas envolvidas com a educação porto-riquenha, como José Padin, superintendente das escolas porto-riquenhs, incentivados pela necessidade de conversação, elaboraram abordagens politicamente sensíveis, que enfatizavam os pontos comuns entre as duas línguas, como também suas divergências, objetivando, assim, um diálogo comparativo entre elas. No entanto, tais abordagens foram logo rejeitadas pelo Departamento de Educação dos EUA.

Décadas depois, Cofer mostra, em dois momentos cronologicamente distintos, como a política educacional ineficaz se arrastou por quase um século em Porto Rico: “Meu pai começava seu dia na escola, fazendo continência à bandeira dos Estados Unidos e cantando “América” e “The Star-Spangled Banner” mecanicamente, sem entender uma palavra do que estava dizendo”(COFER, 1990, p.54). E cinqüenta anos mais tarde, provavelmente tal situação continuava a mesma:

Nossa primeira aula foi inglês. Em Porto Rico, toda criança tem que fazer doze anos de inglês para poder se formar. É a lei. No tempo de escola de meus pais, todas as matérias eram dadas em inglês. O Departamento de Educação dos Estados Unidos especificou que, como um território americano, a ilha tinha que ser “americanizada”, e, para desempenhar tal tarefa, era necessário que a língua espanhola fosse substituída em uma geração através do ensino do inglês em todas as escolas. (COFER, 1990, p.54)

No primeiro momento, ao suplementar “cantar e fazer continência à bandeira” com “mecanicamente, sem entender uma palavra do que estava dizendo”, a narradora usa dos olhos da escritora latino americana, professora universitária para iluminar acontecimentos passados que agora, criticamente, transformam-se em uma transmissão do saber totalmente descontextualizado e sem nenhum sentido funcional para os porto-riquenhs. E no segundo, mostra, através da pequena sentença “É a lei.”, o caminho escolhido pelo governo americano, ou seja, a língua imposta por leis. perante o fracasso dos métodos usados para a implantação do sistema educacional em Porto Rico.

Esse plano de ação do governo americano fez com que surgissem movimentos que refletiam a insatisfação do povo porto-riquenho como o Massacre do Rio Piedras, em 1935, e o Massacre de Ponce em 1937.

Mesmo assim, a crença no inglês como a única língua de alfabetização fundamental para que os povos conquistados passassem a ser gente instruída e civilizada domina de tal forma o governo americano que os porto-riquenhos deparam-se com a decisão do presidente Franklin Roosevelt de que Porto Rico seria um território cuja língua seria o inglês. El e escreve para seu administrador José M. Gallardo ressaltando: “Os Porto-riquenhos vivem uma circunstância histórica inigualável que os trouxe a benção da cidadania americana ao ser tornarem bilíngües”. E, mais adiante: “o bilingüismo só será conseguido se o ensino do inglês, em todo sistema educacional insular, for feito de uma vez por todas, com vigor, propósito e devoção, e fazendo com que entendam que o inglês é a língua oficial do nosso país”. (ATTINASI, 1992, p.66)

Arriscaríamos dizer que Cofer, através de sua narradora, revela que aquilo que estava por trás desse bilingüismo, não era somente substituir a língua espanhola pela língua inglesa, mas sim dar uma nova identidade às populações conquistadas, “com vigor, propósito e devoção”, como se ali houvesse um vazio que desejasse submeter-se a um preenchimento necessário. Esse processo seria então uma espécie de rito de passagem que reduziria a diferença entre os “outros”, no caso os porto-riquenhos, sejam eles crianças ou adultos, e “nós”, os americanos, construindo um sujeito à sua imagem e semelhança, como se os porto-riquenhos fossem seres amorfos aos quais, sumariamente pudesse lhes atribuir o desejo de falarem inglês.

Cofer mostra no fragmento que se segue que, ao tentar impor novas práticas aos porto-riquenhos, dando-lhes uma nova “cara”, esquece-se que ali existe um rosto, uma língua e uma história, que, essa nova “cara” americana transforma-se em uma caricatura ou em uma fôrma engessada que não se encaixa. A narradora de SD encontra-se em meio a esta luta lingüística, e Cofer, resgatando as antigas

tradições judaico-cristãs, usa da imagem simbólica do calçar das sandálias como reveladora do processo de escravização política, lingüística e econômica que foi imposto ao povo porto-riquenho. Uma metáfora fortemente ideológica na qual a figura social do professor, peça-chave do processo seletivo da escola do governo “democrático” moderno, é apresentada como a de cumpridor de uma “missão”, quase que sagrada, do ensino vindo a ser significativa para pensarmos a combinação língua-religião-colonialismo

Essa professora usava sapatos pretos de salto alto com sua “uniforme padrão”. Eu me lembro desse detalhe porque quando estávamos todos sentados em fila, ela chamava uma das meninas e apontava para o fim da sala onde havia algumas prateleiras. Ela pedia para que a menina trouxesse uma caixa de sapato que estava na prateleira debaixo. Então, quando a menina colocava a caixa em suas mãos, ela fazia algo incomum: mandava que a menina ajoelhasse perante seus pés, lhe tirasse seus sapatos de bico fino e salto alto e lhe calçasse o par de chinelos de cetim que estava dentro da caixa. Ela disse à turma que todo mundo iria ter a chance de calçá-la, se nós nos comportássemos bem em sala. Embora confusa sobre o prêmio, logo me vi envolvida na competição em trazer os chinelos para *La Mrs* de manhã. As crianças brigavam por tal privilégio. (COFER, 1990 p 54)

Apesar das lutas sociais ocorridas em Porto Rico terem resultado em mais repressão por parte do governo americano, sacrificando as vidas daqueles que mais lutavam para a manutenção de culturas e identidades locais, essas não foram em vão. Tendo-as presenciado, através da experiência paterna e também da própria, percebemos como Cofer recusa as armas como forma de resistência à imposição da cultura americana, mas não desiste da luta. Usa de um outro recurso, mais sutil, mais sublinear para denunciar e minar o discurso dominante: a ironia.

A partir de “Primary Lessons”, a ironia intensifica-se em diversos níveis na leitura e análise das narrativas do romance em foco, desvelando-se surpreendente, sutil e reveladora de questionamentos e sentimentos humanos os mais diversos e imprevisíveis, passíveis senão de aceitação, pelo menos de uma pausa para serem colocados sob a ótica da reflexão. E poderia nos despertar uma outra indagação: por que escolheu a autora a ironia para tais propósitos? Intrigados como podemos nos sentir pela incidência

de tal recurso lingüístico usado, só nos resta recorrer à definição do termo para entendermos aquilo que há por trás da ironia. Etimologicamente, ironia significa falar o contrário do que se pensa, falar duplo e dúbio. Uma fala onde a verdade não tem centro

Na passagem que se segue em **Silent Dancing**, percebemos que o revelar da ineficácia do sistema educacional adotado em Porto Rico é denunciando na ironia das palavras da narradora. Cofer, mais de sessenta anos depois de dado o início do processo de americanização em Porto Rico, desequilibra o centro da verdade única mantida por aqueles que impunham os métodos de ensino, através dos olhos da narradora-aluna. Revelando a artificialidade e ineficiência da educação nas escolas em Porto Rico, a narradora de Cofer faz da educação imposta aos alunos um sistema onde todos fingem acreditar que funciona. Suas palavras são como um desvelar de outras verdades da realidade educacional porto-riquenha.

Eu ouvi falar da confusão causada pelo uso de uma cartilha do á-bê-cê, onde os sons dos animais eram escritos. As crianças eram forçadas a aceitar que o galo fazia *cockadoodledoo*, quando, na verdade, eles sabiam perfeitamente bem, que ao ouvir todas as manhãs seus galos em Porto Rico, eles faziam *cocorocó*. Até o vocabulário de seus bichinhos de estimação foi modificado; ainda se ouve contar estórias de espantar, como por exemplo, quando um menino de primeira série chegou em casa e tentou ensinar seu cachorro a falar inglês. A política de assimilação falhou na ilha. Os professores aderiam a tal política no papel, substituindo seus materiais por textos, mas ninguém falava inglês em casa. Com o tempo, o programa foi reduzido para uma aula de inglês por dia (COFER, 1990, p. 55)

Perante a total inadequação do sistema educacional, Cofer utiliza a imagem da luta lingüística como um fator que reflete conflitos sociais mais profundos. No fragmento que se segue gostaríamos de iluminar dois fatores: o primeiro de ordem metodológica. Nos deparamos aqui com uma operação que, na sua essência, pode ser lida nesses termos: comunica-se aos porto-riquenhos que a sua língua pode transmitir os mesmos conteúdos que a língua do conquistador, como um espelhamento, comunica-se então que a distância entre eles e o conquistador não é tão grande e que, conseqüentemente,

também eles podem chegar a ser algo melhor, semelhante aquilo que o conquistador é, inculcando assim no povo conquistado a idéia de sua inferioridade. O segundo é de ordem estratégica. Na citação abaixo, o silêncio, a recusa e a falsa obediência dos alunos são subterfúgios de resistência adotadas na tentativa em mostrar que a imposição da língua inglesa não funcionava, imagens metafóricas talvez dos movimentos sociais e lutas dos porto-riquenhos ao rejeitarem a nova “cara” que lhe estava sendo imposta, induzindo-os a rejeitar e desconfiar de tudo aquilo que vem do outro e de tudo que não pode ser controlado.

... eu sentei na turma da primeira série da professora *La Mrs.*

Pegos de surpresa, ela ficou bem em pé, lá na frente e começou a cantar em inglês para os alunos:

“Pollito	_	Chicken
Gallina	_	Hen
Lápiz	_	Pencil
Y Pluma	_	Pen.”

“Repitam depois de mim: Pollito _ Chicken,” ela comandava a turma em seu inglês fortemente marcado pelo sotaque que só eu entendia, já que eu era a única criança na sala que já havia sido exposta à língua inglesa. Mas eu também ficava em silêncio, como os outros. De nada adiantava fazer ondas com as mãos ou tentar se fazer notar. Pacientemente, *La Mrs.* cantava e gesticulava para que nós participássemos. Em algum momento, nós devemos ter percebido que essa rotina ridícula iria se estender pelo resto do dia se não “repetíssemos depois dela”. Não era culpa dela o fato de que as regras que ela deveria seguir no manual do professor diziam que o inglês tinha que ser ensinado em inglês, e que ela não poderia traduzir, mas simplesmente repetir a lição em inglês até quando as crianças “começassem a responder” mais ou menos “inconscientemente.” Esse foi um dos vestígios do regime seguido por seus antecessores na geração anterior. Até hoje, eu consigo repetir “Pollito _ Chicken” inconscientemente, sem parar uma só vez para visualizar pintinhos, galinhas, lápis ou canetas.” (COFER, 1990 p. 56)

Em seu estudo, Attinasi afirma que, em pesquisa feita com alunos tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares, com relação ao ensino da língua inglesa, revelou-se um dado curioso referente à relação entre população, língua e identidade nacional. Dois terços afirmaram a necessidade do contato com a língua inglesa no sentido de usarem-na como um instrumento político, intelectual e econômico, sem, no entanto, sentirem que seus sentimentos de identidade nacional tivessem sido

ameaçados ou transformados por tal contato. Parece que os porto-riquenhos criaram uma barreira ou estabeleceram limites de quanto e quando uma segunda língua iria fazer parte de suas identidades.

Segundo James Crawford, (1992, p. 70-71) da Universidade de Chicago, milhões de porto-riquenhos, durante o curso dessa relação, foram impelidos a mudarem para outras cidades tanto dentro da própria ilha como também para os Estados Unidos. A comunidade porto-riquenha nos Estados Unidos foi formada a partir da situação sócio-política da ilha, e também devido à forte expansão econômica do imperialismo americano. Como resultado da intensa imigração populacional e da interação lingüística, existe hoje uma habilidade bilíngüe em espanhol e em inglês, em diferentes camadas sociais, como também diferentes atitudes com relação ao uso das duas línguas. Para Crawford, o bilingüismo multifuncional no caso de Porto Rico, parece ser a melhor saída, já que permite estar ligado à família e à cultura tradicional porto-riquenha, como também aos recursos econômicos que a língua inglesa oferece, sem considerar o inglês e a americanização como o único meio possível de sobrevivência e de identificação.

No caso de SD, embora o fato de transitar entre a cultura dominada, no caso do presente trabalho, a porto-riquenha, e a cultura do dominador, a americana, se apresente como um dilema entre defender sua cultura e língua e utilizar a demanda democrática da outra, ele será justamente o que possibilita que a narradora desfrute dos benefícios do bilingüismo verdadeiro. Podemos pensar o domínio da diferença como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais e culturais oferecidos ,e as implicações de aprender e a tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a língua permite a cumulação de tesouros guardados mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e o próprio sujeito, podendo resultar em contribuições para as alterações na orientação conceitual associada às transformações culturais significativas, desenvolvendo assim o pensamento crítico do porquê do alcance de certas línguas a posições de preeminência e autoridade de que gozam nas sociedades no caso o inglês nas sociedades contemporâneas. Isso poderia a

nos ajudar a abandonar nossos preconceitos com respeito a outras línguas propondo uma alternativa a compreensão superficial do domínio da língua inglesa como única forma de ascensão econômica e social.

Referências:

COFER, Judith Ortiz. *The Line of the Sun*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1989.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ATTINASI, John. *English and Colonialism in Puerto Rico*. In: CRAWFORD, James, org. *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago: University of Chicago Press, 1992