

Diálogo entre Brasil e Canadá: colonização, identidade e aprendizado das línguas oficiais na instituição escolar

Nilce da Silva
Luzia Estevão Pereira

Resumo: O presente artigo aponta algumas especificidades da relação entre colonização, identidades culturais e aprendizado das línguas oficiais do Canadá e do Brasil. Para tanto, aspectos da realidade brasileira e canadense dialogarão no sentido de apontar particularidades e singularidades das referidas sociedades. Nessa direção, pesquisas recentes de estudiosos canadenses aliadas ao conhecimento utilizado e produzido pelo grupo de pesquisa, ensino e extensão “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social: o papel da instituição escolar”, que conta com o apoio do CNPq e da Fapesp, constituir-se-ão em nosso referencial prático-teórico.

Abstract: The present article points some specificities of the relation between cultural, identities and learning of the official languages of Canada and Brazil. For in such a way, aspects of the Brazilian and Canadian reality will dialogue in the direction to point particularities of these related societies. In this direction, recent knowledge produced by Canadian researches and also knowledge produced by the group of research, education and extension “Receiving Pupils in Situation of Social Exclusion: the role of school institution”, that counts with the support of the CNPq and the Fapesp, will consist in our referential practical-theoretician.

Introdução

Como sabemos, franceses e ingleses são os dois povos fundadores do Canadá, que é, após inúmeros debates em diferentes planos políticos, um país oficialmente bilíngüe. A característica do francês no Canadá é sua concentração geográfica nas seguintes regiões: Québec, Nouveau Brunswick¹, Ontario, Manitoba, Île du Prince Édouard e Nouvelle Écosse. Entretanto, de acordo com estudiosos da questão do uso das

¹ Única província oficialmente bilíngüe.

duas línguas pelos canadenses, nos últimos 40 anos, tem ocorrido um processo de diminuição dos falantes de língua francesa. Dois motivos dessa redução são: 1. a queda da taxa de natalidade entre os francófonos em relação aos falantes do inglês a partir de 1971; 2. imigrantes anglófonos que chegam com frequência ao Canadá. Dispersos sobre o vasto território canadense, muitas vezes reagrupados em pequenas comunidades rurais isoladas, os francófonos minoritários, ainda que numerosos, sofrem de fraca densidade demográfica. Assim repartidos, as comunidades e os indivíduos recebem inegavelmente uma grande influência da língua e da cultura majoritária (Cormier, 2005, p. 3).

Por sua vez, ao Brasil – ex-colônia portuguesa – é atribuído o mito da unidade lingüística. Com seus aproximadamente 180 milhões de habitantes, tem a Língua Portuguesa como oficial e veicular, apesar da existência de pelo menos 180 línguas indígenas. A Língua Portuguesa falada atualmente no Brasil possui influências muito variadas: 1. das línguas indígenas desde o início da colonização no século XVI; 2. das línguas africanas desde o início do tráfico negreiro no século XVII; 3. das línguas européias, influência intensificada e variada desde o fim do tráfico negreiro no final do século XIX com a chegada de espanhóis, italianos, alemães, japoneses, entre outros, para o trabalho na agricultura. A língua francesa exerceu um papel influente entre a população urbana e letrada desde a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, no século XVIII. Atualmente podemos dizer que a língua inglesa exerce muita influência lexical, trazendo consigo uma série de conceitos e idéias, principalmente no que se refere à cultura americana. O número de bilíngües vem aumentando no Brasil, principalmente devido à pressão do mercado de trabalho, por outro lado contamos pelo menos 40% da população em situação de pouco domínio da leitura e da escrita na língua oficial, devido às imensas diferenças socioeconômicas de nosso país.

No Canadá, de acordo com Cormier (2005), muitos alunos do meio minoritário canadense sofrem de uma insegurança lingüística. Ela se manifesta quando as pessoas se sentem incapazes de falar bem a sua língua e acabam por

construir uma baixa auto-estima e, finalmente, apresentam dificuldades de aprendizagem na escola.

Desta forma, nesses dois países, a diversidade lingüística é marca estrutural, ainda que no primeiro caso estejamos a falar de duas línguas distintas e no segundo caso de uma mesma língua com variedades dialetais que marcam diferenças relevantes se considerarmos o acesso aos bens culturais relacionados ao capital lingüístico. Tentando unir reflexões feitas nos dois contextos para avançar sobre a discussão das dificuldades de alfabetização em ambos os países, tracemos os perfis de ambas realidades em diferentes planos, inclusive o da diversidade dos falares, para depois considerarmos o papel da escola nas sociedades em estudo.

1. Norte e sul: os países em questão – a colonização

O Canadá é o segundo maior país do mundo em extensão. Localiza-se no extremo norte da América do Norte. É banhado por três oceanos: Atlântico, Pacífico e o Ártico. Ocupa o quarto melhor lugar quando medido o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Possui em torno de 32 milhões de habitantes. Em 2002, teve US\$ 714,3 bilhões de Produto Interno Bruto (PIB), portanto US\$ 22.321,00 de renda *per capita* anual.

O Brasil tem quase a metade do seu território coberto pela floresta amazônica e é o maior país tropical do mundo, localizando-se no continente sul-americano. Possui aproximadamente seis vezes o número de habitantes do Canadá: 180 milhões. Entretanto, em 2002 teve um PIB de US\$ 452,4 bilhões, o que gera uma renda *per capita* de apenas US\$ 2.513,00 por ano, ou seja, 10% da renda canadense. Do PIB acima destacado, o Brasil aplica menos de 1% em pesquisa e desenvolvimento, enquanto o Canadá aplica 2% do seu montante.

Além da renda *per capita*, outros dados importantes nesse cotejamento são fornecidos por Cattani (2006). Ele afirma que o Brasil bate recordes internacionais e fica entre os quatro países com maior concentração de renda do planeta, enquanto o Canadá figura nas melhores posições junto com Finlândia,

Noruega e Suécia. Acrescentamos que no Brasil a repetência escolar sempre ocorreu de forma significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os índices de analfabetismo de jovens e adultos permaneceram altos durante todo o século XX.

Nessa direção, Costa (2003) compara os índices de analfabetismo de vários países desde o início do século XX e, apesar de o índice brasileiro ter caído de 65% em 1900 para 14,8% em 2000², o autor diz ainda que, nesse ano, as taxas de vários países já estavam bem mais baixas: 8,6% no México, 7,8% em Portugal, 2,4% na Espanha e 3,3% em Cuba, países que em 1900 tinham taxas parecidas com a do Brasil. Para Costa (2003), as taxas de analfabetismo, altas em relação a outros países em desenvolvimento, refletem a má distribuição de renda do país. O nosso índice Gini³, que era 0,625 em 1977, tem oscilado entre 0,60 e 0,64, igualando-se ao de países como Namíbia e Serra Leoa.

O Canadá foi colonizado até o século XVIII pela França, e depois, o Reino Unido começa a controlar o país. Durante oitenta anos, tropas francesas e inglesas disputaram o território, apesar de, em 1763, um tratado de paz reconhecer o controle do Reino Unido sobre o país. Entretanto, pela Lei de Quebec, de 1774, os colonos franceses têm a permissão de manter sua língua e costumes. Apenas em 1931 ocorre o fim da subordinação do Parlamento canadense à Inglaterra e a separação completa desse país.

O Brasil foi colônia portuguesa até 1822. Segundo Santos (1996, p. 149), esse elo nos torna “fraternos” a Portugal, que se encontra na semiperifericidade do contexto mundial, pois foi

[...] o único na história, como bem salientam Carlos Guilherme Mota e Fernando Novaes, com a ida de D. João VI para o Brasil, fugido de Napoleão, a colônia ter caucionado por algum tempo a independência da metrópole, convertendo-se então em verdadeira cabeça do império, e a metrópole,

² Segundo o relatório do IBGE *Estatísticas do século XX*, divulgado em 2003.

³ O índice Gini é “igual a zero quando a distribuição é perfeitamente igualitária e igual a 1 quando é absolutamente concentrada. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os países com melhor distribuição de renda, como a Suécia, Japão, Hungria e Finlândia, têm esse índice perto de 0,25” (Costa, 2003, p. 29).

apêndice da colônia, o que constitui uma autêntica “inversão do pacto colonial”. Neste período final aprofundou-se o colonialismo informal a que Portugal foi sujeito pela Inglaterra, uma dependência que se havia de prolongar no Brasil depois da independência.

Ainda de acordo com esse estudioso, os portugueses se constituem no

único povo europeu que, ao mesmo tempo que observava e considerava os povos das suas colônias como primitivos ou selvagens, era, ele próprio, observado e considerado, por viajantes e estudiosos dos países centrais da Europa do Norte, como primitivo e selvagem (Santos, 1996, p. 152).

Ou seja, os portugueses são e foram considerados, paradoxalmente, civilizados – pelas suas antigas colônias – e selvagens, ao mesmo tempo, tanto pela América do Norte como pela Europa.

Desse modo, temos um país, Canadá, que é fruto de duas metrópoles, e o outro, Brasil, de uma metrópole, no mínimo, ambígua.

Como vemos, os dois países em questão, segundo os dados estatísticos e as informações históricas aqui apresentadas, são muito diferentes entre si. No entanto, possuem a semelhança de abrigar migrantes desejosos de participar de forma efetiva na sociedade que escolheram para tentar viver de forma mais digna, abandonando seus países ou cidades de origem, especificamente no caso dos migrantes brasileiros. Além disso, possuem conflitos internos no que se refere à questão lingüística e à variedade de prestígio que interfere no aprendizado da escrita das línguas oficiais dos países em questão. No Canadá temos a questão do bilingüismo e das línguas dos aborígenes; no Brasil temos as questões das diferenças sociais e seus respectivos “falares”, ligadas às diferentes etnias que compõem esse povo – os descendentes dos nativos e dos africanos são os mais explorados e menos favorecidos. Assim, no âmbito do aprendizado da Língua Portuguesa no Brasil e da Língua Francesa no Canadá,

pretendemos discutir o estatuto identitário dessas culturas em conflito e analisar o ponto de contato existente entre os dois contextos.

De acordo com Cattani (2006, p. 56),

seja pelo *Adult Literacy Survey*, seja pelos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), os alunos brasileiros aparecem nas últimas colocações nas tabelas comparativas sobre as habilidades de leitura [...].

De acordo com Levin e Riffel (2006), na área da educação há que se prestar atenção nas diferenças advindas das raças, línguas e religiões.

No Canadá, a educação básica é de responsabilidade das províncias. Não existe nenhum departamento em nível federal. A questão da identidade é de suma importância na história do país. Um quarto da população, notadamente na província de Quebec, tem o francês como língua materna, ainda que haja uma minoria lingüística anglófona com maior poder aquisitivo. Em outras regiões do país, os francófonos formam a minoria. E, ao mesmo tempo, o Canadá tem cidadãos com línguas maternas diferentes de ambas, tendo em vista a imigração dos últimos 40 anos. Além disso, e não menos importante, o país contém o *status* de aborígine⁴.

Além do aspecto histórico, há que se ressaltar as características do processo migratório em direção ao Canadá. No meio do século XIX, a onda migratória era formada por anglo-saxões, alemães e irlandeses. No século XX, por eslavos, judeus, entre outros; logo depois da Segunda Guerra Mundial, a presença de italianos, portugueses, poloneses e também alemães foi forte e, finalmente, a mais recente onda migratória, formada por asiáticos, caribenhos e latino-americanos. A maior parte desses imigrantes não tem nem o francês nem o inglês como língua materna e, segundo documentos do início do século XX, eles nunca se tornariam verdadeiros canadenses, porém, os seus filhos teriam a oportunidade de, por meio do sistema público de

⁴ Tendo em vista a complexidade e importância dessa temática, pretendemos tratá-la em outra oportunidade.

ensino e a mistura entre os canadenses, tornar-se verdadeiros cidadãos canadenses (Lawr; Gidney, 1973, p. 134-137, apud Riffel; Levin, 2006).

2. Aprendizagem das línguas oficiais e valor simbólico

As línguas inglesa e francesa e as religiões protestante e católica, respectivamente, foram protegidas pela constituição no então novo país desde 1867. Apesar disso, segundo os citados autores (Riffel; Levin, 2006), na prática os direitos constitucionais das minorias lingüísticas não têm sido respeitados no Canadá como um todo. Eles nos dizem que a comunidade anglófona, economicamente poderosa, tem se desenvolvido na região do Quebec, e, portanto, criado e mantido suas escolas em língua inglesa com financiamento público. Da mesma forma ocorre em New Brunswick, com uma substancial minoria falante do francês, mas em outras partes do Canadá francês as escolas não são tão afortunadas. Manitoba, por exemplo, eliminou as escolas católicas em 1890 e apenas nos últimos 20 anos as escolas puderam oferecer essa língua novamente.

Tal mudança de postura frente às respectivas minorias ganhou espaço em 1982 na nova constituição do país, com o *Charter of Rights and Freedoms*, pelo menos nas escolas públicas, inclusive porque passa a garantir escolas com o ensino em francês para alunos com raízes na francofonia e com língua materna francesa. Para esses autores, a situação dos anglófonos em Quebec hoje é menos insatisfatória do que já foi, e ainda mais satisfatória do que a situação dos francófonos em regiões em que há o predomínio da língua inglesa.

Em suma, no contexto atual canadense de multiculturalidade, encontramos, além da minoria francófona e da primeira geração, os aborígenes, segundo Fasal Kanouté (2002), inúmeros processos de construção identitária das pessoas em situação de migração, ou ainda, de aculturação.

Vamos, agora, ao quadro brasileiro. Segundo Darcy

Ribeiro (2006, p. 26), o Brasil nasceu no entrechoque e caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos aliciados como escravos.

A costa atlântica, ao longo dos milênios, foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas. Disputando os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam incessantemente. Nos últimos séculos, porém, índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores [...] Se a história, acaso, desse a esses povos Tupi uns séculos mais de liberdade e de autonomia, é possível que alguns deles se sobrepusessem aos outros [...] Nada disso aconteceu [...]

Os portugueses, aqui chegados, travam uma guerra bacteriológica com os índios, pois as doenças trazidas por eles eram novas para os primeiros habitantes do Brasil e muitos morreram em consequência delas. Durante todo o século XVI, até meados do XVII, os índios foram escravizados, quando então são substituídos pelos negros, trazidos principalmente da costa ocidental africana e pertencentes principalmente a três grandes grupos culturais: os sudaneses, islamitas e bantos.

A diversidade lingüística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somadas a essas hostilidades recíprocas que eles traziam da África e da política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano (Ribeiro, op. cit., p. 103).

Tinham apenas entre sete e dez anos de vida útil:

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém [...] maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento e enfermo [...] vivia a sua rotina (id., ibid., p. 107).

A língua portuguesa se desenvolve lentamente como veículo de comunicação entre os habitantes da colônia e entre esta e a metrópole. Um minúsculo estrato social letrado existe e a Igreja Católica tem forte presença em território nacional.

O idioma tupi foi a língua materna de uso corrente desses neobrasileiros até o século XVIII. De fato, o tupi, inicialmente, se expandiu mais do que o português como a língua da civilização (sobre a formação e a difusão da língua geral ver Cortesão, 1958 e Holanda, 1945). Com efeito, a língua geral, o *nheengatu*, que surge no século XVI do esforço de falar o tupi com boca de português, se difunde rapidamente como a fala tanto principal dos núcleos neobrasileiros como dos núcleos neomissionários.

Cumprido, primeiro, a função de língua de comunicação dos europeus com os Tupinambá de toda a costa brasileira, logo após o descobrimento. [...]

A substituição da língua geral pela portuguesa como língua materna dos brasileiros só se completaria no curso do século XVIII (id., *ibid.*, p. 110).

Depois de cinco séculos de história, de acordo com Rodrigues (1993), são faladas no Brasil em torno de 180 línguas indígenas, além da língua portuguesa – com suas inúmeras variantes –, e diferentes línguas do grupo românico, anglo-germânico e orientais-eslavas, entre outras, decorrentes da recepção de imigrantes desde o final do século XIX até os dias atuais.

Quanto a esse aspecto, conforme Ribeiro (2006), o contingente europeu integrado na população brasileira é de aproximadamente cinco milhões de pessoas: 1,7 milhões de portugueses que vieram se juntar com os que aqui já estavam, 1,5 milhão de italianos, um grande número também de escravos e ainda japoneses, espanhóis, alemães, entre outros.

Finalmente, entre as variantes da língua portuguesa, o falar urbano (das megalópoles como Rio de Janeiro e São Paulo; das grandes cidades como Brasília e Belo Horizonte, por exemplo) e o rural (dos habitantes do interior do Brasil: caboclos; dos moradores da região amazônica: os sertanejos, entre outros), sem falar das especificidades do sul do Brasil: gaúchos, matutos e gringos, são pólos de falares de muitos grupos culturais do nosso território.

Bourdieu (2001) faz uma análise do valor da escolarização nos dias atuais e diz que existem dois sistemas escolares completamente diferentes: um para os pobres,

totalmente descaracterizado em relação ao que fora planejado nos anos de 1950, e outro, “organizado”, mais próximo desse modelo para os que podem pagar. Ambos sofrem do *mal-estar na escola*, afirma o autor, mas suas reivindicações são completamente diferentes. Anteriormente, a escola excluía facilmente os pobres, alegando que não tinham capacidade para estudar. Já as transformações ocorridas desde os anos de 1950 permitiram o ingresso de uma população que antes não tinha acesso ao jogo escolar, mas a concorrência levou os que já utilizavam a escola a investir cada vez mais na educação de seus filhos.

Tomizaki (2006, p. 164), ao coletar depoimentos de duas gerações de trabalhadores metalúrgicos, traz reflexões sobre o tema:

Os depoimentos e as observações demonstram que o mal-estar provocado pela inadequação entre as expectativas, baseadas na posse de credenciais escolares, e a realidade do trabalho na fábrica interfere de maneira definitiva na relação desses jovens com os trabalhadores mais velhos, muitas vezes seus próprios pais.

A exclusão se manteve, continua Bourdieu (2001, p. 482-483), mas

[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.

A escola mantém excluídos potenciais. Esses alunos sabem que a escola é um engodo. Famílias que, às vezes, pagam com muito sacrifício o estudo dos filhos percebem que, ao final, a única coisa que eles possuem é um diploma muito desvalorizado. No entanto, a diluição no tempo provoca certa ilusão nos alunos. Define-se, cada vez mais cedo, qual o caminho possível a tomar, e tal decisão, mais tarde, terá conseqüências. Surge o paradigma do fracassado relativo, aquele que tem algum sucesso, mas é sempre lembrado que, de

fato, ocupa uma posição desprivilegiada na sociedade.

No trabalho etnográfico de Tomizaki (2006, p. 168), citado acima, a desvalorização do diploma também é verificada:

Os episódios nos quais as alianças entre as duas gerações se tornam explícitas normalmente guardam relação com a situação de fragilidade enfrentada pelos jovens metalúrgicos no mercado de trabalho. Isso porque, ainda que pareçam mais bem preparados para enfrentar as dificuldades do mercado, esses jovens se tornam bastante vulneráveis num contexto de desemprego estrutural e de expansão do sistema de ensino, que leva a uma desvalorização crescente dos diplomas. Além disso, seus próprios modos de agir como trabalhadores parecem conduzir também a uma perda das armas simbólicas com as quais a primeira geração contava, entre elas a solidariedade e a confrontação aberta com a empresa.

Nesse sentido, tanto no Brasil como Canadá, a escola continua a excluir como sempre, mas agora ela mantém dentro do próprio sistema escolar aqueles que exclui⁵, “[...] simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (Bourdieu, 2001, p. 485).

Para fazer uma análise das instituições escolares da cidade de São Paulo, podemos dizer que as que levam às posições de poder econômico e político são privadas e classificadas em um *ranking* de escolas campeãs, que são, obviamente, freqüentadas por uma elite; essas escolas privadas se valorizaram muito em comparação com as instituições públicas de ensino, e esse é um fator que torna a escolarização e o diploma uma das variáveis da reprodução das posições econômicas e sociais na metrópole.

Acreditamos que os alunos atendidos na escola pública paulistana, predominantemente migrantes, têm essa percepção

⁵ Analisando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o século XX, Costa (2003, p. 41) afirma: “O analfabetismo decresceu de 65% para 14%, uma taxa ainda elevada e que representa 16 milhões de pessoas. Todos os índices básicos da massificação da escola melhoraram, principalmente os do ensino fundamental, em que 94% das pessoas de 7 a 14 anos estão matriculados na rede escolar. Contudo, essa expansão não foi acompanhada de uma melhoria na qualidade do ensino, tanto que muitos alfabetizados seriam mais bem classificados como analfabetos funcionais e, por isso, não participam da comunicação veiculada pela linguagem escrita”.

excludente e desvalorizada da sua escola. Há um desprezo latente pela educação, denunciado pela violência contra os professores, pelo descaso com os equipamentos da unidade escolar, pela negligência com o material escolar, incluídos os livros.

É oportuna novamente a citação de Tomizaki (2006, p. 164):

O alongamento dos estudos para esses metalúrgicos tem conduzido à formação de altas expectativas com relação a uma possível ascensão sócio-profissional. O adiamento, ou, no limite, a impossibilidade de realizar esse projeto faz com que eles vivenciem com grande frustração sua situação como operários.

Bourdieu (2001) termina seu texto dizendo que as pessoas reduzem o mal-estar escolar a um mal-estar na periferia, mas que a escola nunca foi tão importante e que a contradição dessa instituição é a própria contradição da sociedade: fingir que dá acesso a bens materiais ou culturais que na verdade são falsos, são apenas simulacros.

A análise da distribuição do capital lingüístico, tanto na cidade de São Paulo, quanto no Canadá como um todo, pode exemplificar como é possível se realizar essa idéia de Bourdieu sobre os simulacros, ou seja, a *frequência* à escola universalizou-se, mas o domínio da leitura e da escrita, componentes importantíssimos em qualquer sistema educacional ocidental, não é oferecido de fato aos alunos.

Algumas considerações finais

Iniciamos uma possibilidade de diálogo entre Brasil e Canadá e, conforme procuramos demonstrar, apesar das diferenças econômicas substantivas entre países, a questão das minorias lingüísticas é assunto importante para as duas realidades, tendo em vista a pluralidade étnica que compõe os dois países em questão.

Nesse sentido, o professor Jean Biarnès, da Université

Paris Nord (2003b; 2005), é de grande importância para nossas reflexões. Ele afirma que a diversidade cultural, sob o paradigma da antropologia, se constrói com significado, por meio da cultura, aqui entendida como a forma de compreensão do mundo e as normas do seu grupo. A criança nasce com as regras e aprende o significado cultural destas. Essa diferença já funda a diversidade. A migração faz com que o sujeito se depare com novas regras e aí ocorre um “choque cultural”. As subculturas funcionam diferentemente em cada espaço, por exemplo, as subculturas femininas, as subculturas de classes etc. A escola, em tais contextos, é de extrema importância para a constituição da identidade de seus alunos, mesmo que feita pelo grupo cultural dominante e oferecida ao grupo dominado que apenas a frequenta, sem entender muito bem o que a escola quer dele.

Biarnès (2003a) busca alternativas para essa trajetória de exclusão. Ele trabalhou com crianças antilhanas na periferia de Paris e, apesar de haver mergulhado na teoria psicanalítica, ao lado de Françoise Dolto, afirma não haver encontrado explicações ou soluções para o problema das crianças com as quais trabalhava, por isso uniu a psicanálise com os estudos culturais, praticando o que ele denomina etnopsicanálise.

O trabalho desse autor se faz importante na discussão da alfabetização nas escolas públicas paulistanas e também no ensino e na aprendizagem do francês nas escolas canadenses. Isso porque, no primeiro caso, temos São Paulo, que é uma cidade com contrastes socioeconômicos e culturais típicos de um centro receptor de migrantes, e no segundo caso, deparamo-nos com a história da dupla colonização do Canadá, aliada às questões dos “primeiros habitantes” e ao contexto canadense com sua atual demanda por imigrantes. O autor afirma que a identidade se refaz a cada relação e identificação que temos com o “outro”, que nossa identidade está sempre por ser, ela é um espelho do “outro” e de nós mesmos em um reconhecimento e permanência constantes. Como exemplo ele cita uma poesia criada por uma jovem que estuda em uma das escolas atendidas em um centro experimental na periferia de Paris (Biarnès, 2005):

Do outro lado do espelho
 um olhar me atravessa,
 Do outro lado do espelho,
 um olhar me revela
 a mim mesma.
 Minha imagem, o que os outros percebem,
 Eu a escolhi, a representei
 e, freqüentemente chorei por ela,
 mas sempre a guardei intacta
 fiel a si mesma, altiva e forte
 sem que pudessem subjugá-la aos acasos da vida
 Do outro lado do espelho,
 Outro eu mesmo, quase uma estrangeira
 que me contempla
 Do outro lado do espelho talvez simplesmente uma parte de
 mim
 já que o resto de meu ser está
 Do outro lado do meu coração,
 Do outro lado de minha mão, que agora escreve. (L. S.)⁶

A leitura que Biarnès (2005) propõe para esse poema é o encontro de algo próprio do sujeito com o estrangeiro que ele encontra no espelho. Somos – canadenses, brasileiros, franceses, antilhanos – compostos assim de uma parte que nos diz respeito intimamente e a qual ninguém pode alcançar, e de outra que é estrangeira e que às vezes nem nós mesmos reconhecemos. O diferente e o semelhante estão em cada ser humano e daí resulta a universalidade. A diversidade, por sua vez, está no fato de que cada cultura carrega um ponto de vista próprio, derivado das diferentes estratégias criadas por cada grupo para garantir sua sobrevivência e sua fruição das manifestações artísticas. Assim, é na relação com o “outro” que encontramos um caminho nosso, não há essência a ser desvendada, mas somente existência a ser construída com o “outro”.

⁶ “Del otro lado del espejo / una mirada me atraviesa, / Del otro lado del espejo / una mirada me desvela / a mí misma. / Mi imagen, lo que los otros perciben, / La he elegido, la he representado / y, a menudo la he llorado, / pero siempre la he guardado intacta / fiel a sí misma, altiva y dura / sin que puedan doblegarla los azares de la vida / Del otro lado del espejo, / Otro yo mismo, casi una extranjera / que me contempla / Del otro lado del espejo quizás / sencillamente una parte de mí / ya que el resto de mi ser está / Del otro lado de mi corazón, / Del otro lado de mi pluma” (L. S.).

Tanto na sociedade brasileira como na canadense, essa construção identitária, ao contrário do que se pensa quando se assume um ponto de vista essencialista, parte das experiências do migrante com os “estabelecidos” e dos aprendizados que realiza nessa nova sociedade. O búlgaro Todorov (1999, p. 24), ao relatar sua vida de migrante em Paris em *O homem desenraizado*, discute justamente a questão da identidade daqueles que se adaptaram tanto ao novo lugar que escolheram para viver que terminam por se tornar pessoas com dupla vinculação. Elas viveram experiências que as distinguem tanto de seus compatriotas como dos amigos que vivem em sua segunda “casa”.

No início de minha temporada na França, eu procurava – e consegui mais tarde – a assimilação máxima. Falava exclusivamente em francês, evitando os antigos compatriotas; podia, de olhos fechados, reconhecer os diferentes vinhos e queijos do país; apaixonava-me exclusivamente por mulheres francesas... Este movimento teria podido prolongar-se indefinidamente, sem provocar nenhum terremoto: teria resultado, ao final da operação, em um menos búlgaro e um mais francês. O saldo teria sido nulo, sem perda nem ganho para a humanidade...

Finalmente, para Todorov, é preciso lamentar a própria “*desculturação*, degradação da cultura de origem; mas ela talvez seja compensada pela *aculturação*, aquisição progressiva de uma nova cultura, de que todos os seres humanos são capazes” (op. cit., p. 24). Ele afirma que o fato de não podermos nos livrar de traços físicos característicos de nossas origens e de nosso sexo (a menos que façamos operações plásticas) não significa que não possamos assimilar traços adquiridos como religião, tradições e a língua de uma outra cultura.

Condenar o indivíduo a continuar trancado na cultura dos ancestrais pressupõe de resto que a cultura é um código imutável, o que é empiricamente falso: talvez nem toda mudança seja boa, mas toda cultura viva muda (o latim tornou-se língua morta a partir do momento em que não pôde mais evoluir). O indivíduo não vive uma tragédia ao perder a

cultura de origem quando adquire outra; constitui nossa humanidade o fato de ter uma língua, não o de ter determinada língua (Todorov, op. cit., p. 24-25).

Do nosso ponto de vista, tanto no Brasil como no Canadá, temos que encontrar soluções rápidas para as diferenças culturais no âmbito escolar e há que repudiar atitudes colonialistas e de inexistência de equivalência entre os diferentes falares encontrados ao longo desses imensos territórios. Assim, há que se promover o diálogo entre os atores da instituição escolar, para que ao menos se minimize a estigmatização da variedade ou língua usada por um falante. Assim, a redução da estigmatização sócio-lingüística, no caminho já apontado por Paulo Freire – o do empoderamento dos menos favorecidos –, só poderá ser traçado se nós, pesquisadores, formadores e professores, nos relacionarmos com as línguas de um modo mais atual e dinâmico, concebendo-a como viva.

Referências

- BIARNÈS, Jean. Entrevista. *Entitès*, Paris, n. 7, p. 18-21, mai 2003a.
- _____. Espaço de criação e diversidade. In: CICLO DE PALESTRAS “POPULAÇÕES MIGRANTES NO BRASIL E NO MUNDO”. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003b.
- _____. *Educación, diversidad y espacios de creación en la escuela*. [s.l.: s.n.], 2005.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.
- CATTANI, A. D. Desigualdades socioeconômicas Brasil/Canadá: um estudo a partir dos extremos. *Interfaces Brasil/Canadá*, Rio Grande, FURG-ABECAN, n. 6, 2006.
- CORMIER, Marianne. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Université de Moncton pour l’Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques commandé para la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, out. 2005.

- COSTA, Antonio Luiz M. C. Não se ufane tanto. Seu país. Desigualdade. *Carta Capital*: política, economia e cultura, São Paulo, ano 10, n. 261, p. 28-31, out. 2003.
- KANOUTÉ, Fasal. Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 28, n. 1, p. 171-190, 2002.
- PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RIFFEL, J. A.; LEVIN, B. *Dealing with diversity*: some propositions from Canadian education. University of Manitoba. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v2n2.html>>. Acesso em: 11 set. 2006.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas*: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A. 9.1, p. 83-103, 1993.
- TOMIZAKI, Kimi. A herança operária entre a fábrica e a escola. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-171, jun. 2006.
- TODOROV, Tzvetan. Voltar. In: _____. *O homem desenraizado*. Tradução Christina Cabo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

