

Nívea Rohling
(Organização)

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E
(DES)COLONIALIDADE DA LINGUAGEM**
Diálogos Emergentes



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

R738i Rohling, Nívea (org.)

Ideologias linguísticas e (des)colonialidade da linguagem: diálogos emergentes /

Organizadora: Nívea Rohling; Prefácio de Luiz Paulo da Moita Lopes.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024;

E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-217-0469-0.

1. Análise do Discurso. 2. Línguas Estrangeiras. 3. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguística. 410

Nívea Rohling
(Organização)

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E
(DES)COLONIALIDADE DA LINGUAGEM**
Diálogos Emergentes

Copyright © 2024 – Da organizadora representante dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Luisana Gontijo

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: ACESSA Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Sobre ideologia linguística, epistemologia e descolonialidade 8

Luiz Paulo da Moita Lopes

Apresentação 15

Nívea Rohling

PARTE I – Ideologias linguísticas e processos (des)coloniais

CAPÍTULO 1

Ideologias linguísticas e religiosidade no contexto brasileiro 27

Cristine Gorski Severo

Ana Cláudia Fabre Eltermann

CAPÍTULO 2

Tensionamentos entre luta anticolonial e colonialidade da linguagem na voz de Amílcar Cabral 51

Cloris Porto Torquato

CAPÍTULO 3

A força contextual da linguagem e o alcance de contrapalavras em Moçambique - vozes em cronotopos colonial e presentidade 101

Etelvino Manuel Raúl Guila

Nelita Bortolotto

CAPÍTULO 4

Decolonialidade da linguagem em narrativa verbo-visuais: intersecções entre cultura, poder e raça **129**

Ana Paula Pinheiro da Silveira

Maria de Lourdes Rossi Remenche

PARTE II – Ideologias Linguísticas e práticas de ensino/aprendizagem

CAPÍTULO 5

Direitos humanos, colonialidade e embates escalares em torno da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio no contexto brasileiro **158**

Ana Paula Marques Beato-Canato

Branca Falabella Fabrício

CAPÍTULO 6

Entre palavras e mercado: Tensionamento entre ideologias de linguagem em uma escola bilíngue português-inglês no Sul do Brasil **188**

Ana Paula Simões Pessoa

Maria Inêz Probst Lucena

CAPÍTULO 7

Práticas de letramentos escolares em uma escola no Paraguai: tensões entre ideologias de linguagem **212**

Marlene Niehues Gasparin

Neiva Maria Jung

CAPÍTULO 8

La gestión lingüística en Educación Infantil: ideologías lingüísticas plurilingües a debate desde el contexto vasco **243**

Leire Diaz-de-Gereñu Lasaga

PARTE III – Ideologías Lingüísticas: pluriversidade e tecnologías

CAPÍTULO 9

En feminista plural/feminist plural: Deconstruir las tiranías del monolenguaje desde la pluriversidad **278**

Susana Martínez Guillem

CAPÍTULO 10

***Há crianças portuguesas que só falam brasileiro*: ideologías lingüísticas e valoração do português brasileiro em Portugal** **309**

Nívea Rohling

Juliano Sippel

CAPÍTULO 11

Ethnicity at a crossroads. Galician ‘language normalization’ and Spanish-speaking migration: tensions and alliances **337**

Daniel Amarelo

CAPÍTULO 12

LENGUA ESPAÑOLA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: REGULACIÓN E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA NUEVA ECONOMÍA DE LA LENGUA **364**

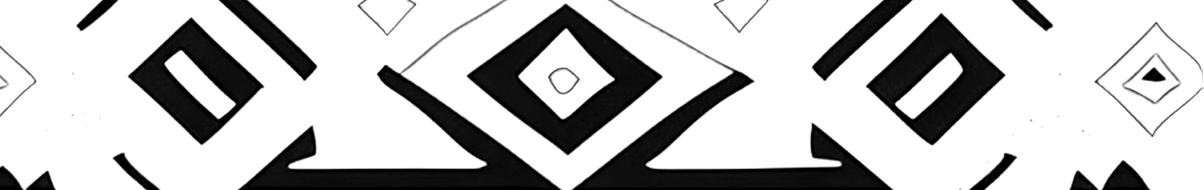
Agostina Belén Iglesias Sánchez

CAPÍTULO 13

Ideologías lingüísticas e proxeções identitárias no contexto multilingue da Galícia **391**

Nívea Rohling

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS **417**



P R E F Á C I O

Sobre ideologia linguística, epistemologia e descolonialidade

Luiz Paulo da Moita Lopes

Ainda que o uso dos termos ideologia/ideológico tenham se tornado extremamente comuns no discurso da extrema direita e da mídia em geral nas últimas décadas na qualificação dos posicionamentos políticos de esquerda—um ato de fala performado como ofensa para com a posição de esquerda -, o fenômeno da ideologia é intrínseco ao uso da linguagem. Não existe linguagem que não venha de algum lugar, de alguém e para um interlocutor endereçado. Assim, as vozes da extrema direita são também prenes de ideologia ainda que esse reconhecimento não esteja muitas vezes presente nem na fala de alguns jornalistas. Falta a compreensão para a qual Bakhtin (1981) chamou atenção: o fenômeno da linguagem é inescapável dos processos ideológicos. A linguagem em uso se torna possível por que ideologias (ordens do discurso, escalas de valoração, visões do mundo, modos de compreensão da vida social) são mobilizados nos processos de performar significados para outros. Podemos configurar teoricamente essa mobilização de ideologias como sendo

indexadas/indexicalizadas na/pela linguagem em uso na interação escrita e oral (Moita Lopes, 2022). Esse é um movimento simultâneo entre aspectos macro-sociológicos (ideologias) e micro-sociológicos (escolhas de signos) na construção do significado/discurso: um processo que pode ser separado somente do ponto de vista analítico. Assim, entendo que signos indexam ideologias no passo a passo da conversa, da escrita, da leitura etc.

Contudo, ideologias não são pacotes prontos e amarrados, que não sejam expostas ao jogo discursivo na contextualização socio-histórica e interacional. Em tal jogo, elas são feitas e refeitas nas negociações e disputas, podendo ser modificadas por meio de discordâncias com interlocutores ou por meio do modo como outros as compreendem. Isso implica entender a linguagem como um processo qualificado como o lugar da indecisão na disputa pelos sentidos. No entanto, isso não quer dizer que ideologias não possam ser carregadas para aqui e para lá em um feixe bem atado, no discurso político, por exemplo, como foi feito durante a Guerra Fria, quando ideologias eram compreendidas como uma maneira falsa de compreender o mundo e como, de fato, a extrema direita tem agido recentemente, como já aludido. Em muitas das tradições da análise do discurso (por exemplo, na análise crítica do discurso), de fato, o que o analista faz é justamente ‘revelar’ as ‘ideologias falsas’, que subjazem à linguagem em uso.

Entre as ideologias que têm sido singularizadas pelos estudiosos da linguagem tanto na antropologia linguística quanto na sociolinguística, desde a pesquisa inicial de Silverstein (1979), na antropologia linguística, figuram as ideologias linguísticas ou o trabalho reflexivo e metapragmático sobre a linguagem, no qual estamos todos imersos, na construção do significado. Para Silverstein (1979, p. 193), “ideologias sobre a linguagem ou ideologias linguísticas são quaisquer conjuntos de crenças sobre a linguagem articulados pelas pessoas como uma racionalização ou justificativa de como a estrutura e o uso da língua é percebido”. O autor se agarra a princípios

da estrutura da língua e do uso. No entanto, é necessário ver também as visões de Gal & Irvine (2019) e Kroskrity (2004).

Quando converso longamente com o porteiro do prédio onde moro quase todas as manhãs, ele parece mobilizar a ideologia linguística de que é um falante do português que se comunica muito bem oralmente. Às vezes estou com pressa, e é difícil deixá-lo para partir em busca da realização de minhas tarefas, tamanho é o interesse que nossas conversas despertam em nós dois. No entanto, ele jamais escreve uma mensagem no WhatsApp para mim. Todas as mensagens dele são gravadas em áudio em resposta às minhas mensagens escritas. Ele parece operar reflexivamente, pelo menos em interações comigo, com a ideologia da linguagem em uso de que não sabe escrever em português. O trabalho reflexivo sobre a linguagem em uso com o qual o porteiro opera o impede de escrever embora, além de ser um falante proficiente, seja também um leitor habilidoso da Bíblia que insiste em me explicar. Na escrita da sentença anterior acabei de me envolver na ideologia linguística de que certos substantivos devam ser grafados em maiúsculas por sua relevância em certos discursos, no caso, o religioso. Resolvi não correr o risco de polemizar com o leitor e segui essa norma. Essa é uma outra ilustração de como ideologias linguísticas são mobilizadas reflexiva e metapragmaticamente, inclusive na escolha de como grafar uma palavra no fluir da escrita. Esses dois exemplos anedóticos chamam atenção para o papel da reflexividade no uso da linguagem e, portanto, para como as ideologias linguísticas permeiam a comunicação linguística o tempo todo.

A reflexividade linguística, no entanto, tem sido relativamente pouco estudada porque a ideologia de que a linguagem é um fenômeno tácito e estruturalmente definido é ainda muito prevalente da parte de pesquisadores na área de estudos linguísticos em várias partes do mundo. Essa ideologia linguística–de fato, uma teorização sobre a linguagem – que deslegitima o foco na reflexão dos falantes, escritores etc. sobre a língua, tem seu lastro em uma linguística modernista,

estruturalista e objetivista, que teme a influência da subjetividade dos participantes das práticas languageiras na contaminação dos resultados ‘científicos’ e ‘imparciais’ de suas pesquisas. Essa é uma visada ainda muito comum nas ciências humanas e sociais em seus anseios de emular epistemologias objetivistas das chamadas ciências exatas na tentativa de se equiparar a elas e, conseqüentemente, ‘vender’ com sucesso seus modos de produzir conhecimento no ‘mercado epistemológico’.

Essa tradição foi a marca dos estudos linguísticos na maior parte do século XX e é ainda muito popular nos dias atuais. Por mais inacreditável que possa parecer, separar as pessoas das suas produções linguísticas na tentativa de produzir conhecimento científico no campo de estudos da linguagem é ainda parte de uma ideologia linguística muito atraente na pesquisa. O resultado dessa omissão dos interlocutores foi o apagamento do contexto interacional em que pessoas se envolvem na performance de sentidos para e por outros. Provavelmente, isso ocorre por que uma tal teorização não é entendida como fruto de uma escolha ideológica em disputa com outras. Falta, em muitos círculos, a compreensão de como se dá a produção de conhecimento subjacente à pesquisa. Não basta a apreciação dos princípios de uma certa tradição de investigação, mas o estudo das ideologias linguísticas e epistemológicas que subjazem a elas em contraposição a outras. Uma teorização linguística, como a que apresentei no primeiro parágrafo acima, tem portanto natureza ideológica. Os ganhos epistêmicos juntamente com os ganhos éticos e políticos de uma ideologia linguística nesse caso têm que ser avaliados. Não há escolha epistemológica sem consideração ideológica a menos que se continue a acreditar na procura da ‘verdade’ e na transparência teórica e epistemológica, apesar da agora muito citada visão de Foucault (1979, p. 12), de que “a verdade é deste mundo”.

Por fim, cabe observar que o próprio processo de definição de quem conta como um falante de uma língua é um processo definido por uma

ideologia linguística. A eleição do Presidente Lula da Silva em 2002 foi muito lembrada então como a escolha de um presidente que “não sabia falar português”. Como Lula se comunicou tão brilhantemente na sua campanha política no Brasil sem falar a língua portuguesa é a pergunta que deve ser invocada. Mas os comentários de natureza metapragmática que Lula faz atualmente sobre seu português muitas vezes ‘livresco’, diferenciado daquele de sua vida como sindicalista, são uma fonte de humor linguístico incomparável. Tal humor indica sua compreensão de uma ideologia linguística em operação em dois momentos diversos de sua vida como político. Ao se dirigir a interlocutores de classe média alta, já vi Lula, mais recentemente, acompanhar uma determinada escolha lexical com um bem humorado: “Agora falo como vocês”.

Os exemplos anedóticos elencados anteriormente sob o pretexto de ilustração do construto teórico de ideologia linguística não podem ser compreendidos sem que sejam igualmente considerados os grandes processos de colonização ou de ocidentalização do mundo—o processo de levar o que foi convencionalmente chamado de Europa para o mundo (Venn, 2000). Os processos que definem o modo ‘certo’ de escrever do ponto de vista do porteiro, de seguir a norma linguística de que uma determinada palavra deve ser escrita em letra maiúscula por referenciar uma crença religiosa ou de quem conta como falante de uma língua, no caso de Lula, são indicativos de ideologias linguísticas definidas por uma colonialidade que persiste em nossos dias. Tal colonialidade designa o que conta como uma língua, uma religião, e um falante apropriado dentre outros tipos de imposições insistentes de natureza colonial, orientados por “ideologias linguísticas da pureza, da essência, do “sistema” e da ‘norma’” (Moita Lopes, 2022, p. 17).

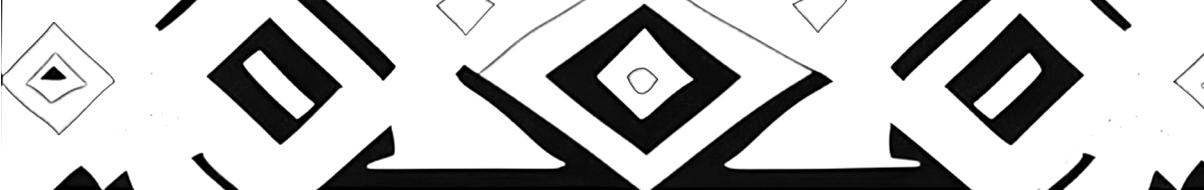
A própria definição do que contou como língua na colonialidade tem suas peculiaridades. Quando os emissários de Isabel de Castela chegaram ao que hoje denominamos México declararam que os habitantes do chamado Novo Mundo não falavam nenhuma língua

uma vez que não falavam castelhano. Não se deram conta que encontraram um universo multilíngue extraordinário (Brithe-Heath, 1972). Igualmente, nos processos de fazer a divisão do continente africano entre os países colonizadores europeus, esses queriam convergir os interesses econômicos desses países com um mapa sociolinguístico que almejava dividir um universo multilíngue com o ideal de que uma língua teria que equivaler a um estado-nação: uma comunidade imaginada (Andersen, 1983/2000). Em tal contexto, o que inclusive linguistas colonizadores definiam como sendo a língua de um estado-nação não considerava o que os falantes entendiam como sua língua (Makoni & Meinhof, 2006/2016), uma tarefa muitas vezes impossível em um mundo translinguístico.

É claro que essa colonialidade transparece atualmente também por meio de outras marcas de poder que atravessaram esse longuíssimo processo de ocidentalização, que chegou até nós com base no estabelecimento do que é ‘correto’ ou ‘legítimo’ em termos de classe social, raça, religião, regionalidade, nação, gênero, sexualidade etc. e suas interseccionalidades na vida social. Essas demarcações identificam ideologias linguísticas em operação. A pesquisa sobre ideologia linguística ao enfatizar os processos de reflexividade e metapragmáticos sobre a linguagem em uso se abre para estudos decoloniais no processo de trazer a colonialidade à tona. Essa visão é especialmente relevante em tempos de grande reflexividade nos quais estamos envolvidos ao nos confrontarmos, como nunca antes, com rápidos processos de circulação online/offline de textos, de pessoas e línguas nas redes sociais e fora delas, nos cruzamentos contínuos de fronteiras porosas os quais cada vez mais marcam nossas vidas.

Referências

- ANDERSON, BENEDICT. *Imagined communities*. Londres: Verso. 1983/2000.
- BAKHTIN, M. *The dialogical imagination*. Michael Holquist (Ed.) Austin: University of Texas Press, 1981.
- BRITHE-HEATH, SHIRLEY. *Telling tongues: language policy in Mexico, colony and nation*. Nova York: Nova York, 1972.
- FOUCAULT, MICHEL, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GAL, S. & IRVINE, J. T.. *Signs of difference. language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- KROSKRITY, P.. Language ideologies. In A. Duranti (org.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwel, 2004.
- MAKONI, SINFREE & MEINHOF, Ulrich. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de 'língua'. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006/2016.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução. Linguística Aplicada Indisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. In: Moita Lopes, L. P.; Gonzalez, C. R.; Melo, G. C. V.; Guimarães, T. F. *Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*, Parábola, 2022.
- SILVERSTEIN, MICHAEL. Language structure and linguistic ideology. In: P. R. Clyne, W. F. Hanks and C. L. Hofbauer (orgs.) *The elements, a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago University Press, 1979.
- VENN, COUZE. *Occidentalism. Modernity and subjectivity*. Londres: Sage Publications, 2000.



Apresentação

Nívea Rohling

Os estudos sobre *ideologias linguísticas* (ILs) já datam da década de 1970 e estão consolidados a partir de uma série de publicações e coletâneas no exterior (Silverstein, 1979; Woolard; Schiffelin, 1994; Kroskrity, 2004). Como campo de pesquisa, as ideologias linguísticas têm amplo alcance em áreas como a Antropologia Linguística, a Pragmática, a Sociolinguística Crítica (Del Valle e Meirinho-Guede, 2016), constituindo-se em um espaço epistemológico-crítico importante para problematizar o papel das ideologias no processo de imaginar as nações (Gal, 2012), bem como os falantes nas mais distintas realidades de uso da linguagem.

No contexto brasileiro, destaco como relevante na divulgação dos estudos sobre ideologias linguísticas a publicação do livro *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, organizado pelo pesquisador Luiz Paulo da Moita Lopes (2013), que faz parte deste diálogo e nos honra ao prefaciá-lo o conjunto de capítulos aqui reunidos. Desse modo, no Brasil, os estudos sobre ideologias linguísticas caracterizam um campo de investigação a ser expandido, podendo ser ampliado/potencializado no diálogo com teorias decoloniais no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, que vem revisando conceitos e enquadres teórico-metodológicos, de modo a desarticular conceitos lingüís-

ticos coloniais e essencialistas nos estudos da linguagem. Visões coloniais de língua que produzem certas “invenções¹ de línguas” e suas metalinguagens (Makoni e Meinhof; 2006), uma vez que a “ideia de que as línguas existem ontologicamente fora e anteriormente a um evento comunicativo reforça a visão estruturalista da linguagem” (Makoni; Meinhof, 2006, p. 201).

Mediante a emergência e a produtividade desse campo, este livro-enunciado que aqui se dispõe aos leitores e leitoras, agrega discussões que se assentam na noção de ideologia linguística, tal como proposta por Kathryn A. Woolard (2012), em texto seminal, afirmando tratar-se de “representações explícitas ou implícitas que interpretam a relação entre a língua e os seres humanos no mundo social” (Woolard, 2012, p. 19)². Esse conceito implica pensar que as ideologias não tratam somente de língua, mas põem em jogo as relações entre língua e identidade, estética e epistemologia (Woolard, 2012). Isso porque, as ideologias linguísticas “sustentam não apenas formas e usos linguísticos, mas também a própria noção de indivíduo e de grupo social, assim como instituições sociais fundamentais como rituais religiosos, socialização infantil, relações de gênero, o estado-nação, a escolarização e a legislação” (2012, p. 20)³.

Nesse campo, é possível problematizar que a noção de ideologias linguísticas aponta para as fronteiras e o processo de (des)indentificação das línguas, uma vez que se trata de um caracterizarse como um “conjunto de crenças acerca da linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação das estruturas

1 O termo “invenção/invenções” aponta “para contextos específicos nos quais instituições, estruturas e línguas são produzidas, reguladas e constituídas” (Makoni e Pennycook, 2015, p. 14).

2 No original, “son las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social”. Tradução minha.

3 No original, “se apuntalan no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las instituciones sociales fundamentales, por ejemplo los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, El Estado-nación, la enseñanza y la ley.”. Tradução minha.

e usos percebidos da língua”⁴ (Silverstein, 1979, p. 193; *apud* Woolard; Schieffelin, 1994, p. 57), em que se podem atribuir valores mais ou menos favoráveis sobre tais práticas.

Em adição a esse campo de estudos, está presente nesta obra uma mirada descolonial⁵ tematizada a partir de diferentes contextos de investigação apresentados pelos autores e pelas autoras, tanto nos espaços de uso e “invenção” colonial da língua na América Latina como nos tensionamentos ideológicos e coloniais em África, Galícia e País Vasco. Nesse aspecto, tomo como minhas as palavras de María Noel Míguez Passada: “o fazer decolonial dá conta de formas outras de (nos) pensar, conhecer, refletir sobre as tramas histórico-sociais que nos encontram em nossas particularidades comunitárias” (2022, p. 138). Mobilizar uma perspectiva decolonial permite transcender etnocentrismos instituídos como verdades absolutas, em suas lógicas moderno-coloniais, e possibilita gerar formas outras de saberes plurais e potencializa a construção coletiva de conhecimentos (Míguez Passada, 2022). O que guarda íntima relação com o campo das ideologias linguísticas, isso porque “na colonialidade do saber uma das bordas potentes, que tem relação com ser/estar, é a imposição de línguas coloniais sobre as línguas locais dos colonizados/as. (Míguez Passada, 2022, p.129-130). Ademais, nesse tempo em que emergem as problemáticas sobre raça e gênero, em uma relação imbricada com hierarquias raciais, pensar as ideologias linguísticas só faz sentido “quando articulado aos processos coloniais e às formas de subjetivação moderna” (Pinto, 2018).

4 No original, “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”. Tradução minha.

5 Catherine Walsh propôs a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”. Nesse caso, a supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização. Neste livro, optei pelo termo “descolonial” e não “decolonial” a fim de abrir a discussão para variados posicionamentos epistemológicos, selecionados pelos autores e autoras aqui reunidos, em torno das questões relacionadas à modernidade, colonialidade e pós-colonialidade.

Do ponto de vista institucional, este livro é fruto das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (Grupla), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e do projeto de Pesquisa “Ideologias Linguísticas e Decolonialidade da Linguagem”, coordenado por mim, professora Nívea Rohling, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba/PR/Brasil. A partir de diálogos interinstitucionais, busquei reunir pesquisadores e pesquisadoras de várias universidades do Brasil, Portugal, Espanha e da América Latina em torno do diálogo emergente entre o campo teórico das ideologias linguísticas e teorias descoloniais, que buscam desessencializar a linguagem, os espaços de interação discursiva, os falantes e suas formas de produzir sentidos e habitar o mundo.

Dito isso, é preciso ainda situar esse livro-enunciado no âmbito da experiência vivida, de onde não temos *álibi* para não dizer e não produzir sentidos. Assim, este diálogo “nasceu” de um estágio pós-doutoral realizado na Universidade de Vigo, na Galícia, sob a supervisão do professor Fernando Ramallo Fernández, a quem agradeço a parceria e a acolhida. Nessa trajetória, em 2023, me propus a pensar objetos emergentes, complexos e desafiadores, bem como novas teorizações que deem conta de responder às problemáticas contemporâneas nos estudos da linguagem. Essa busca por pensar novos desafios em torno das linguagens, novos debates em torno das línguas e dos sujeitos em situações interacionais marcados pela *superdiversidade* (Blommaert; Rampton, 2011) e novas conexões de pesquisa me levaram à Galícia, um lugar geográfico e social em que se acentuam os aspectos relativos à língua e negociações identitárias de sujeitos que vivem em um espaço marcado pelo bilinguismo.

Assim é que cheguei à Galícia na condição de estrangeira, uma professora, pesquisadora brasileira que, na sua língua aparentada ao galego, buscou compreender aspectos relativos à língua e às negociações identitárias de sujeitos que vivem nesse espaço marcado

pelo bilinguismo e a realidade que se impõe – a da substituição linguística pelo castelhano e as possibilidades de resistência de uma língua minorizada⁶, a saber, o galego⁷. Pois, como é amplamente sabido, a Galícia, uma das 17 Comunidades Autônomas da Espanha, caracteriza-se por um contexto linguístico bastante singular no que tange ao multilinguismo, uma vez que os falantes interagem em suas práticas discursivas por meio do galego e do castelhano não de forma harmoniosa, constituindo um espaço heteroglóssico.

Como aponta Woolard (2012, p. 38), em comunidades multilíngues, onde surgiram disputas conscientes sobre a língua, há bastante tempo os investigadores vêm considerando as ideologias linguísticas como sociais, políticas e mesmo linguisticamente significativas⁸. O detalhamento dessa vivência em Galícia, bem como as observações sobre aspectos relacionados às ideologias linguísticas e aos processos migratórios (tema de minha pesquisa no pós-doutorado), é abordado em outros textos. Relato brevemente aqui, para situar os leitores e as leitoras sobre os fios e relações dialógicas que impulsionaram a organização deste livro.

Nesse período de pós-doutoramento foram intensas as discussões no *Grupo de Estudos em Gramática, Discurso e Sociedad* (Grades), da Universidade Vigo (Galícia), e no *Grupo de Estudios del discurso y Descolonialidad*, da [Discoursenet](http://discourse.net)⁹. Inclusive, alguns dos autores e autoras aqui presentes foram interlocutores e interlocutoras

6 Tal como Lagares (2011, p. 101), concebemos línguas minorizadas “aquelas submetidas à condição minoritária, levando em conta que essa condição não diz respeito a aspectos estritamente quantitativos, mas sobretudo qualitativos, em relação com o lugar que ocupam seus falantes na estrutura social e com as funções sociais que essas línguas podem exercer”.

7 Um detalhamento dessa paisagem linguística é apresentado no *capítulo 13* do presente livro.

8 No original: “En las comunidades multilíngües, donde surgieron disputas conscientes sobre la lengua, hace ya tiempo que los investigadores han considerado a las ideologías lingüísticas (de una forma de otra) como social, política e incluso lingüísticamente significativas”. Tradução minha.

9 Trata-se de um rede de pesquisadores e pesquisadoras no campo discursivo de caráter multilíngue e que acolhe diferentes tradições epistemológicas de análise de discurso. As ações de pesquisa dessa associação são divulgadas em seu site: <https://discourseanalysis.net/pt>

muito importantes nesse processo que culminou na materialização deste livro.

Como dito antes, nesta coletânea são, pois, reunidos estudos produzidos por colegas de diferentes universidades da América Latina, Espanha e de Portugal, tendo como eixo o campo teórico das ideologias linguísticas e teorias descoloniais que buscam desessencializar a linguagem e os espaços de interação discursiva a partir de debates necessários na contemporaneidade no que toca à língua, seus usos, ideologias linguísticas que a constituem, a fim de desnaturalizar práticas discursivas e sociais. Ademais, sendo uma proposta interinstitucional e internacional, os autores e autoras dialogam com as leitoras e leitores em suas línguas (ou na língua escolhida por eles/elas) que são: Português, Castelhana e Inglês. A grafia dos textos segue a variedade elegida pelos autores e autoras.

Do ponto de vista de sua arquitetura, o presente livro se organiza a partir da perspectiva descolonial de linguagem a ser desenvolvida em contextos muitos distintos, mas que se ligam na ideia de justiça, direitos linguísticos e práticas democráticas relacionadas às línguas e ideologias que orbitam esses cronotopos específicos. Assim, em termos de organização da obra, os capítulos relacionados ao tema maior, “ideologias linguísticas e (des)colonialidade da linguagem”, foram agrupados em subtemas que apontam os contextos mais específicos das análises apresentadas. Sendo assim, na primeira parte são apresentados capítulos que tematizam *ideologias linguísticas e processos (des)coloniais*; na sequência, os capítulos que discutem *ideologias linguísticas e práticas de ensino/aprendizagem*; por fim, na terceira parte, os textos refletem sobre *ideologias linguísticas: pluridiversidade e tecnologias*.

A primeira parte, **Ideologias linguísticas e processos (des) coloniais**, inicia com o *capítulo 1*, “Ideologias linguísticas e religiosidade no contexto brasileiro”, em que Cristine Gorski Severo (UFSC/CNPq)

e Ana Cláudia Fabre Eltermann (Universidade de Pequim/Instituto Guimarães Rosa) discutem o papel desempenhado pelas ideologias linguísticas na esfera religiosa, afetando a maneira como as crenças são comunicadas, praticadas e transmitidas no cristianismo e nas religiões de matrizes africanas no Brasil.

No *capítulo 2*, intitulado “Tensionamentos entre luta anticolonial e colonialidade da linguagem na voz de Amílcar Cabral”, Cloris Porto Torquato (UEPG) analisa ideologias linguísticas presentes em textos do pensador e líder anticolonial Amílcar Cabral, cuja produção intelectual tem sido revisitada como referência para descolonização da educação.

A seguir, no *capítulo 3*, nomeado “A força contextual da linguagem e o alcance de contrapalavras em Moçambique – vozes em cronotopos colonial e presentidade”, de autoria de Nelita Bortolotto (UFSC) e Etelvino Manuel Raúl Guila (Universidade Eduardo Mondlane–Maputo/Angola), são problematizadas as forças históricas, em especial, atinentes às línguas nativas de Moçambique, que permeiam a constituição de sujeitos daquele país envoltos em um processo avaliativo das línguas autóctones referente aos tempos e espaços coloniais voltados à esfera educacional, assim como circunscrito a uma nação emancipada do jugo colonial.

Encerrando a primeira parte, no *capítulo 4*, “Decolonialidade da linguagem em narrativas verbo-visuais: intersecções entre cultura, poder e raça”, Ana Paula Pinheiro da Silveira (UTFPR) e Maria de Lourdes Rossi Remenche (UTFPR) analisam os sentidos produzidos pela linguagem verbo-visual que hibridiza signos da língua e da cultura africanas em um *graphic novel*, refletindo sobre identidade racial, resistência cultural e práticas de reexistência no contexto contemporâneo brasileiro.

Na segunda parte do livro, foram reunidos capítulos que analisam **Ideologias linguísticas na correlação com práticas de ensino/**

aprendizagem. Nesse conjunto, no *capítulo 5*, intitulado “Direitos humanos, colonialidade e embates escalares em torno da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio no contexto brasileiro”, Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR) e Branca Falabella Fabrício (UFRJ) problematizam ideologias linguísticas em torno do Enem que apontam para a fixidez e percepções de sociedade e de linguagem neutras, autônomas, transparentes e pré-existentes, envolvendo as polêmicas do movimento Escola Sem Partido.

Já o *capítulo 6*, “Entre palavras e mercado: tensionamento entre ideologias de linguagem em uma escola confessional bilíngue português-ínglês no sul do Brasil”, de autoria de Ana Paula Simões Pessoa (UFSC) e Maria Inêz Probst Lucena (UFSC), discute as ideologias de linguagem em tempos de capitalismo tardio, concentrando-se na mercantilização da linguagem, na modalidade de ensino denominada bilíngue de elite, português-ínglês, a partir de uma investigação desenvolvida em uma escola privada, localizada na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no Sul do país—cuja herança cultural e linguística tem suas raízes na colonização alemã.

O *capítulo 7*, por sua vez, intitulado “Práticas de letramento escolares em uma escola no Paraguai: tensões entre ideologias da linguagem”, de autoria de Marlene Niehues Gasparin (UEM) e Neiva Maria Jung (UEM), analisa ideologias da linguagem em práticas de letramento em uma escola em contexto rural no Paraguai, um país oficialmente bilíngue, em castelhano e guarani.

Concluindo essa parte, o *capítulo 8*, intitulado “Profesorado plurilingüe y lenguas minorizadas: ideologías lingüísticas de resistencia en el contexto vasco”, de Leire Diaz-de-Gereñu Lasaga (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), discute as ideologias linguísticas dos professores de imersão linguística em uma língua minoritária, a saber, o basco (euskera) no contexto plurilíngue do País Vasco/Espanha.

Na última parte desta coletânea, estão reunidos capítulos que tematizam **Ideologias Linguísticas: pluridiversidade e tecnologias**, iniciado pelo *capítulo 9*, intitulado, “En feminista plural/feminist plural: Deconstruir las tiranías del monolenguaje desde la pluriversidad”, escrito por Susana Martínez Guillem (University of New Mexico, USA). A autora busca expandir horizontes do conhecimento considerado “legítimo” ao discutir as ideologias que impedem o avanço de um movimento pluridiverso. Para tanto, recupera e interpreta vozes de diferentes mulheres subalternizadas como ponto de partida para luta a fim de abrir um espaço acadêmico legítimo para falar sobre o vivido.

No *capítulo 10*, “Há crianças portuguesas que só falam brasileiro: ideologias linguísticas e valoração do português brasileiro em Portugal”, de minha autoria e de Juliano Sippel (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), são tematizadas ideologias linguísticas presentes em artigos jornalísticos digitais portugueses acerca do crescente uso do português do Brasil por crianças e jovens de Portugal. Nessa análise, o capítulo problematiza a “invenção” da lusofonia na relação com os discursos depreciativos sobre o português brasileiro e seus falantes em terras lusas.

Na sequência, o *capítulo 11*, “Ethnicity at a crossroads. Galician for language normalization and Spanish-speaking migration: tensions and alliances”, de autoria de Daniel Amarelo (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona/Espanha), no contexto de defesa da língua galega, analisa um *post* de um perfil de uma rede digital social antirracista em Santiago de Compostela/Galícia e as reações discursivas que ele desencadeou, evidenciando ideologias raciolinguísticas.

Já no *capítulo 12*, “Lengua española e inteligência artificial: regulación e ideologías lingüísticas en la nueva economía de la lengua”, Agostina Belén Iglesias Sánchez (Universidade Nacional de Córdoba/Argentina) aborda as ideologias linguísticas no atual cenário global,

tecnocrático e neoliberal que permeia a economia das línguas. Para tanto, analisa ideologias subjacentes a políticas linguísticas formuladas em torno do espanhol a fim de promover sua simplificação e uniformização atuando como ferramenta de regulação do idioma em torno da variante de prestígio, postulada pela Real Academia Espanhola.

Fechando a coletânea, o *capítulo 13*, intitulado “Ideologias linguísticas e projeções identitárias no contexto multilíngue da Galícia”, de minha autoria, apresenta resultados de minha pesquisa pós-doutoral no que tange às ideologias linguística no espaço bilíngue da Galícia por meio de interações com estudantes universitários/as.

Desejo uma ótima leitura e que dela derive reflexões e práticas sobre modos de descolonizar a língua e a vida social!

Referências

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. *Language and Superdiversity*. *Diversities*, v. 13, nº 2, 2011, p. 1-21.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. Ideologías lingüísticas. In: GUTIÉRREZ-REZACH, J. (Ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 2 (pp. 622- 631). Routledge, 2016.

GAL, S. Multiplicidad y controversia entre ideologias. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012, p. 405- 423.

LAGARES, X. C. O galego em seu labirinto: breve análise glotopolítica. *Letras*. Santa Maria, v. 21, n. 42, , jan./jun. 2011, p. 97-128.

MOITA LOPES, L. P. (Org). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Lingüística*. Florianópolis. Trad. de SEVERO, Cristine G. Edição 16 (2), ago./dez. 2015.

MÍGUEZ PASSADA, María Noel. Del análisis de discursos colonial al diálogo de saberes decolonial. *Revista Latina de Sociología*, 11(1), 114-150, 2022.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. *Revista da ABPN*, v. 10, Ed. Especial–Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, jan. 2018, p.704-720.

SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*. V. 23, 1994, p. 55-82.

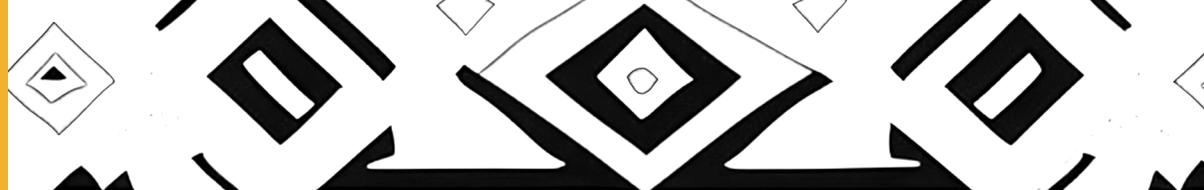
SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: P. Clyne *et al.* (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p. 193-247.

WOOLARD, K. A. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012, p.19-69.



PARTE I

Ideologias linguísticas e processos (des)coloniais



CAPÍTULO 1

Ideologias linguísticas e religiosidade no contexto brasileiro

Cristine Gorski Severo
Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq
Ana Cláudia Fabre Eltermann
Universidade de Pequim/Instituto Guimarães Rosa

I Introdução

As ideologias linguísticas desempenham um papel significativo na esfera religiosa, afetando a maneira como as crenças são comunicadas, praticadas e transmitidas. No contexto do cristianismo e das religiões de matrizes africanas no Brasil, observam-se diferenças em relação às línguas e aos seus usos. No cristianismo, há uma variação na língua utilizada no contexto litúrgico, bem como na política de tradução da Bíblia. Por outro lado, para algumas religiões de matrizes africanas, como o candomblé, as ideologias linguísticas desempenham um papel distinto, pois essas religiões incorporam elementos linguísticos das línguas africanas, como o iorubá, o quimbundo e o fon, em seus rituais e cânticos. A preservação dessas línguas africanas

é vital para manter um sentido de autenticidade e uma conexão com as raízes culturais e espirituais. Assim, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo para a transmissão de conhecimentos e tradições ancestrais, desempenhando um papel de resistência cultural e étnica. O presente texto trata das ideologias linguísticas presentes no cristianismo e nas religiões de matrizes africanas no Brasil, destacando suas abordagens distintas em relação ao uso e à preservação das línguas consideradas sagradas e rituais dentro do contexto religioso. Além disso, contribui para uma reflexão sobre as políticas linguísticas em contextos religiosos.

Ao aproximarmos os conceitos de língua e religião, podemos notar que a língua desempenha um papel importante nos rituais, nas práticas de adoração, na transmissão do conhecimento sagrado e mesmo na expressão da identidade religiosa. Exemplificando, um levantamento feito por Fishman (2002) mostra que quase três quartos das línguas do mundo são associadas a alguma dimensão ideológica do sagrado. Este capítulo se filia a uma série de discussões recentes sobre a relação entre língua e religião, conforme propostos por Fishman (2002), Spolsky (2003; 2011), Paulston e Watt (2012), Sawyer, Simpson e Asher (2001), Pandharipande (2006), Kamwangamalu (2006), Severo (2019), Severo, Eltermann e Makoni (2022), Severo e Abdelhay (2023) e Severo e Eltermann (2024). A relação entre língua e religião é um campo fértil (Sawyer; Simpson; Asher, 2001), embora pouco explorado nas políticas linguísticas e nos estudos de contato linguístico (Spolsky, 2003), a despeito do papel simbólico que a religião desempenha na historicidade das línguas, incluindo o seu poder na manutenção e/ou variação linguística no decorrer da história. Além disso, o domínio linguístico religioso também influenciou fortemente o surgimento da área da Linguística (Sawyer; Simpson; Asher, 2001; Paulston; Watt, 2012), a exemplo dos estudos de línguas consideradas sagradas, como o sânscrito, o latim, o árabe, o hebraico, as línguas bantu e o iorubá.

As ideologias linguísticas desempenham um papel significativo nas práticas e crenças religiosas, moldando a forma como a língua é percebida, usada e valorizada. De forma geral, as ideologias linguísticas incluem noções/crenças/representações sobre estruturas e funções linguísticas, que contribuem para posicionar os/as falantes no sistema social e cultural (Abdelhay; Makoni; Severo, 2020). Além disso, elas incidem também sobre valores, normas, expectativas, sentimentos, preferências, previsões e papéis desempenhados pelos sujeitos na prática linguística (Blommaert, 2006). As ideologias linguísticas também projetam hierarquias e posições sociais, sendo caracterizadas por uma série de recursos semióticos, como a iconização, a recursividade fractal e o apagamento (Irvine; Gal, 2000), entre outros. As ideologias linguísticas também se projetam nas motivações e justificativas que os sujeitos fornecem sobre suas escolhas e preferências linguísticas (Silverstein, 1979). Além disso, nos contextos religiosos analisados, importante registrar que as ideologias linguísticas não se restringem apenas à linguagem, mas também incluem outros fenômenos, como as identidades, as hierarquias, os papéis, os comportamentos, a estética, a moralidade, e os sentidos de verdade e de autenticidade (Woolard; Schieffelin, 1994; Severo; Abdelhay, 2023).

Em muitas religiões e culturas, a língua é vista como uma ferramenta sagrada que conecta os fiéis com o divino. Entendemos a noção de sagrado a partir de uma perspectiva contextual, que considere a visão dos/as praticantes, podendo variar no decorrer do tempo e dos espaços (Fishman, 2022). A ideia de sacralidade, portanto, é uma crença relevante que orienta não apenas as concepções de línguas, mas também o modo como elas são usadas, além do seu papel na construção da identidade religiosa dos fiéis. Entendemos, assim, que “Os textos sagrados assumem um imenso valor em várias religiões, como o hinduísmo, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. No entanto, a forma como se espera que esses textos afetem os seus

seguidores também pode variar¹". (Paulston; Watt, 2012, p. 336). Por serem considerados sagrados, a questão da tradução se torna um elemento central, pois inscreve debates linguístico-teológicos sobre valores de autenticidade, verdade, fidelidade e pureza envolvendo a relação entre o texto/discurso fonte e o texto/discurso alvo.

Sobre o papel da tradução (Spolsky, 2003; Severo, 2019; Kelly, 2001; Severo; Abdelhay, 2023), as religiões com frequência preservam uma versão anterior da língua para cerimônias públicas – alguns textos sagrados são mantidos no original, mesmo quando também está disponível uma tradução. Sucintamente, uma breve revisão teórica sobre o papel da tradução religiosa mostra que: No judaísmo, a preferência pelo hebraico como a língua do texto sagrado manteve-se estável ao longo do tempo, mas em alguns momentos houve uma disposição em aceitar a tradução dos textos sagrados para as línguas vernáculas, além de se permitir que o ensino desses textos ocorresse nessas línguas (Spolsky, 2003; 2011). No caso do catolicismo, devido à longa tradição proselitista, há uma disposição geral em traduzir os textos sagrados para outras línguas; isso se deu, especialmente, após o século XVI, com as mudanças advindas da Reforma Protestante, que deram acesso direto à Bíblia por meio da tradução. Em geral, os missionários católicos romanos aprendiam e sistematizavam algumas línguas dos povos a serem convertidos para poderem ensinar o catecismo e os missionários protestantes traduziram a Bíblia para as línguas locais (Severo, 2019).

Quanto ao islamismo, o árabe clássico, no qual o Alcorão foi composto, é considerado a língua de estatuto mais elevado, pois se acredita que seria a verdadeira palavra de Deus. Sendo assim, algumas autoridades islâmicas não permitem a tradução, de forma que o Alcorão só pode ser lido ou citado em árabe (Severo; Abdelhay, 2023), o que

1 No original: "Sacred texts come to hold immense value in various religions such as Hinduism, Judaism, Christianity and Islam. Yet the manner in which these texts are expected to influence their followers may differ too". Tradução nossa.

tem contribuído para a manutenção de uma uniformidade da língua árabe no âmbito religioso. No contexto afro-brasileiro, podemos acrescentar que, no candomblé, o uso das línguas africanas desempenha um papel crucial na expressão da identidade religiosa, estabelecendo uma profunda conexão com as raízes ancestrais (Severo; Eltermann, 2024). De forma geral, tem-se um debate orientado pelas seguintes crenças: Para alguns, “[...] a palavra de uma divindade é sagrada e não deve ser alterada; não pode haver tradução das sagradas escrituras. Para outros, os significados e as lições presentes nas palavras sagradas são o que importa, fazendo com que a compreensão seja necessária e, portanto, a tradução permitida ou incentivada”² (Paulston; Watt, 2012, p. 336). Veremos que a centralidade conferida à escrita – o texto bíblico – no contexto cristão não se reproduz nos contextos das religiões de matrizes africanas, em que a oralidade é reforçada através de uma série de práticas litúrgicas e formativas.

É importante notar que as relações entre ideologias, práticas e gestão linguística (Spolky, 2003) no contexto religioso são complexas e variadas. No âmbito das ideologias, diferentes tradições religiosas e comunidades projetam uma variedade de crenças, representações, sentimentos e preferências que orientam os comportamentos linguísticos, as identidades religiosas, as práticas rituais e a gestão linguística.

Neste capítulo, iremos explorar algumas ideologias linguísticas presentes em religiões cristãs e de matrizes africanas no Brasil, que afetam o lugar que a língua desempenha nas práticas litúrgicas, na relação com o sagrado e nas identidades religiosas dos praticantes e fiéis. Com isso, busca-se explorar o papel e a importância das ideologias linguísticas religiosas para o campo das políticas linguísticas, especialmente em um contexto no qual as religiões ocupam um espaço

2 No original: “In short, a deity’s word is sacred and must not be changed; there can be no translation of the holy writ. For others, the meanings, the lessons inherent in the sacred words are what is important, and for that comprehension is necessary, and so translation is permitted or encouraged”. Tradução nossa.

central na vida cotidiana dos sujeitos, a exemplo dos dados do Censo de 2022, que revelam haver no Brasil mais estabelecimentos religiosos (580 mil) do que de ensino (264 mil) e de saúde (247 mil)³.

I Ideologias linguísticas e o(s) contexto(s) cristão(s)

Sabemos que os contextos religiosos são complexos e uma mesma religião, muitas vezes, abarca variações internas. É o que ocorre com o contexto do cristianismo que, além de uma longa história, abarca cisões internas (catolicismo e protestantismo) e a emergência de uma gama de vertentes cristãs que, muitas vezes, projetam variações ideológicas sobre o modo como as línguas são vistas, usadas e valoradas. No Brasil, as religiões cristãs são preponderantes, sendo considerado o maior país católico do mundo. Ocorre que, no contexto cristão brasileiro, uma transição religiosa estaria em andamento, com um aumento da presença evangélica e uma redução da presença católica: a projeção era que em 2022 os autodeclarados católicos totalizassem 49,9% da população, contra 31,8% de evangélicos; esse número sofreria uma variação até 2032, com 38,6% de católicos e 39,8% de evangélicos (Alves *et al.*, 2017). Alguns elementos que poderiam influenciar esse aumento evangélico incluem: valorização da experiência pessoal e direta com Deus, a noção de cura divina, a teologia da prosperidade, a descentralização, o processo rápido de formação de pastores, a natureza dinâmica dos cultos, a abertura dos espaços religiosos em contextos periféricos e marginalizados, o uso de canções, entre outros (Alves *et al.*, 2017). A despeito dessas diferenças internas, nesta seção, iremos abordar ideologias linguísticas que circulam no universo cristão de forma geral, com algumas observações pontuais e localizadas, quando necessário. O enfoque recobre: a sacralidade da língua, os debates sobre tradução, os instrumentos linguísticos e a missionarização. Ao final da seção, agrupamos algumas ideologias linguísticas desse contexto.

3 Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-02/brasil-tem-mais-estabelecimentos-religiosos-que-escolas-e-hospitais>. Acesso: 31 março 2024.

O latim, o hebraico e o grego – línguas bíblicas – eram línguas consideradas sagradas na Antiguidade e no contexto medieval e se tornaram objetos de estudo e análise no contexto renascentista, especialmente por também assumirem um prestígio literário (Gibson, 2001). O latim, especialmente a partir do contexto medieval, foi considerado uma língua sagrada pelo papel discursivo que tinha de revelar o texto verdadeiro: “Como uma língua-verdade, metonimicamente ligada à mensagem transcendente que transmitia [...], o latim legitimou os projetos descritivos, seja como meio, seja como fim para a propagação da fé” (Errington, 2001, p. 22)⁴. O interesse descritivo pelas línguas se prolongou até o século XIX, com a emergência da filologia comparada e a prática de análise comparada de elementos morfológicos de diferentes línguas. A noção de língua sagrada esteve vinculada à ideia de verdade e de autenticidade do discurso religioso. A importância simbólica do latim pode ser exemplificada por seu papel central na liturgia católica até a realização do Concílio do Vaticano II (1963), quando se autorizou o uso de línguas vernaculares na liturgia, na ministração de sacramentos e no uso de cantos.

De forma geral, a prática de tradução de textos no âmbito cristão foi atravessada por um debate linguístico-teológico e integrou formação educacional e espiritual de sacerdotes e missionários (Arnaut; Ruckstadter, 2002). Essa prática estava relacionada com a convicção de que “Cristo é Palavra traduzida [...], assim como a fé cristã é tradução; trata-se de conversão”⁵ (Walls, 1999, 25). A título de ilustração, mencionamos dois exemplos: a tradução da Bíblia e o papel da tradução no contexto missionário. A tradução da Bíblia para o latim foi feita por São Jerônimo, denominada *Vulgata* e considerada oficial em 1546, pelo Concílio de Trento. Jerônimo deixou uma série de comentários

4 No original: “As a Truth-language, metonymically bound up with the transcendent message it conveyed (Anderson 1991), Latin legitimized these descriptive projects both as means and ends for propagating faith”.

5 No original: “Christ is Word translated [...] as Christian faith is about translation; it is about conversion.” (Walls 1999, 25). Tradução nossa.

e escritos sobre o processo tradutório, revelando uma teoria tradutória e uma concepção de língua no contexto cristão (Furlan, 2005). Havia duas práticas tradutórias em jogo: uma literal, palavra por palavra, e outra mais frouxa, sentido por sentido. Subjacente a elas estavam duas perspectivas de língua e tradução – uma abordagem universalista que defendia haver uma estrutura comum a todas as línguas, o que validava a tradução como o empenho pela busca dos universais linguísticos; e outra universalista que defendia a impossibilidade de se alcançar essa estrutura profunda comum, dado seu nível de abstração, o que fazia com que a tradução fosse impossível (Steiner, 1995; Severo, 2019).

Sabemos que, além da Bíblia, o cristianismo produziu a tradução de uma diversidade de textos religiosos, o que levou a uma diferenciação entre a tradução sacra, mais literal, e tradução profana, mais solta. Assim, os textos considerados profanos seguiam uma tradução mais solta, centrada no sentido, e os textos considerados sagrados seguiam uma tradução mais literal, obedecendo a sequência das palavras (Furlan, 2005; Severo, 2019). Jerônimo defendia a linearidade dos textos religiosos, como forma de garantir o significado original. Não por acaso, o trabalho tradutório de Jerônimo foi considerado como sagrado, tendo sido canonizado no século VIII. Contudo, apesar do engajamento católico com as traduções, foi o contexto protestante que se comprometeu ideológica e ostensivamente com a tradução da Bíblia (Spolsky, 2003).

No contexto do Renascimento, dois eventos marcaram substancialmente as ideologias e práticas linguísticas cristãs: a Reforma Protestante e o processo de expansão colonial. Com a Reforma, as traduções da Bíblia para as línguas vernaculares se intensificaram, tendo Lutero desempenhado papel central nesse processo, ao contribuir para instaurar um padrão do alemão através da tradução da Bíblia para essa língua em 1534. O período do Renascimento ilustra um movimento duplo em relação aos processos tradutórios e às línguas vernaculares:

centrípeto, que levou à normatização e homogeneização, especialmente tendo a escrita como referência; e um centrífugo, que motivou a estratificação e diversificação linguística (Severo; Queriquelli, 2012). Ressalte-se que a escrita teve papel relevante no contexto cristão, especialmente porque a tradução da Bíblia em muitas comunidades “marca a primeira expressão escrita de uma língua ou dialeto. Uma tradução ou uma retradução da Bíblia pode estabelecer uma nova referência na forma escrita da língua em questão, como aconteceu no caso da tradução alemã da Bíblia por Lutero”⁶ (Muraoka, 2001, p. 104). Em termos ideológicos, no contexto colonial e missionário, “a língua escrita se tornou um *sine qua non* de cristianismo e civilização” (Comaroff; Comaroff, 1991, p. 223), contribuindo para instaurar e iconizar (Irvine; Gal, 2000) hierarquias e dicotomias, como letrado vs. iletrado, civilizado vs. selvagem, racional vs. irracional, evoluído vs. primitivo, entre outros.

Já no contexto das Descobertas, a linguística missionária foi levada a cabo através de um trabalho intenso de sistematização de línguas locais e tradução de textos religiosos. Esse interesse intenso pelas línguas consideradas locais, exóticas e/ou da terra foi analisado por Errington (2001, p. 21) a partir do prisma da Linguística Colonial, entendida como “um nexo de tecnologia (letramento), razão e fé e como um projeto de conversão múltipla: do pagão ao cristão, da fala à escrita, e do estranho ao compreensível”⁷. A título de exemplo, no contexto colonial hispânico, foram produzidos instrumentos linguísticos de 33 línguas no séc. XVI, 96 línguas no séc. XVII e de 158 línguas séc. XVIII (Auroux, 2009). Outro exemplo inclui o contexto chinês: entre 1583 e 1700 foram traduzidas 330 obras sobre religião, sendo a mais relevante a tradução de trechos da *Summa theologica*, feita pelos jesuítas, além de várias narrativas sobre a vida dos santos (Po-Chia Hsia, 2009).

6 No original: “Christ is Word translated [...] as Christian faith is about translation; it is about conversion.” (Walls 1999, 25). Tradução nossa.

7 No original: “The written language became a *sine qua non* of Christianity and civilization”. Tradução nossa.

O processo de construção de instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) das línguas locais seguia um procedimento de redução colonialista da complexidade linguística (Errington, 2001; Hanks, 2010) que incluía uma série de estratégias: redução semântica, criação de novas palavras, imposição de ortografias baseadas no latim, uso de metalinguagem orientada pela gramática latina, entre outros. Essas práticas reproduziam a ideologia da comensurabilidade (Hanks, 2010), que supunha a possibilidade de uso de um mesmo padrão para duas ou mais línguas, tornando-as alinhadas entre si. Sobre as representações de língua e tradução, o encontro dos missionários com a realidade linguística das descobertas relativizou a orientação universalista de tradução, em direção a uma apreciação das diferenças linguísticas e culturais, uma vez que “os primeiros missionários que aprenderam as línguas gerais o fizeram de modo prático [...] pedagógico” (Altman, 2011, p. 70). O interesse missionário era voltado para a evangelização e conversão, sendo que a língua desempenhava papel central nesse processo.

A política linguística missionária incluiu, além da produção de uma série de instrumentos linguísticos de línguas locais de tradição oral (gramáticas e listas de palavras)⁸ e da tradução de uma série de gêneros textuais religiosos, a promulgação de documentos e normativas, com fins de orientar e padronizar o trabalho missionário, a exemplo da Bula Papal *Inscrutabili Divinae* (Papa Gregório XV) que, em 1622, estabeleceu a Congregação para a Evangelização dos Povos, conhecida como Propaganda Fide. Essa Congregação concentrou as práticas missionárias com fins de evangelização Católica, tendo sido fortemente influente nos contextos africanos. De forma

8 Exemplificamos o contexto brasileiro colonial (Severo, 2019): *Catecismo da Doutrina Christã na Língua Brasilica da Nação Kiriri* (Luiz Vincêncio Mamiani, 1698); *Catecismo na língua dos Ardas* (Manuel de Lima, 1708); *Arte de grammatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil* (Padre Anchieta, 1595); *Arte de grammatica da lingua brasilica* (Luiz Figueira, 1621); *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam Kiriri* (Luís Vincencio Mamiani, 1699); *Tesoro de la lengua guarani* (1639); *Arte da Língua de Angola* (Pedro Dias, 1697); *A obra nova da língua geral de mina* (Antônio da Costa Peixoto, 1731/1741); *Diccionario da lingua geral do Brasil, que se falla em todas as villas, lugares, e aldeas deste vastissimo Estado* (1771, autor anônimo).

geral, a Propaganda Fide pretendia reconquistar “os fiéis em todas as partes do mundo onde o protestantismo havia sido estabelecido e trazer a luz da verdadeira fé aos pagãos”⁹ (Guilday, 1921, p. 480). A era das Descobertas, portanto, incluiu uma disputa evangelizadora envolvendo protestantes e católicos, sendo que a língua – e as ideologias linguísticas – se tornaram arenas simbólicas dessa disputa.

Resumidamente, podemos agrupar as ideologias linguísticas de orientação cristã da seguinte maneira (Severo, 2019; Severo; Abdelhay, 2023):

- a. As discussões sobre o papel da tradução envolveram as ideias de universalidade, verdade e autenticidade.
- b. As línguas locais foram gramatizadas à imagem da língua sagrada, ou seja, da língua do missionário, o que produziu um apagamento (Irvine; Gal, 2000) das singularidades daquelas línguas.
- c. Houve superioridade da palavra escrita sobre a falada, reforçando um conceito binário de linguagem, o que se fractalizou (Irvine; Gal, 2000) para outras dicotomias, como civilizado vs. selvagem.
- d. A tradução foi ideologicamente construída como uma virtude sagrada no cristianismo missionário, ajudando a moldar as identidades evangélicas dos missionários (Gilmour, 2007).
- e. A concepção de língua sagrada incluía a ideia de língua como espelho do pensamento, em que categorias linguísticas refletiriam as categorias mentais, tal qual modelos universalistas de língua. Essa relação seria fractalizada (Irvine; Gal, 2000) para justificar um suposto modo de pensamento rudimentar, espelhado em uma língua supostamente rudimentar.

9 No original: “the faithful in all those parts of the world where Protestantism had been established, and to bring the light of the true faith to heathen”. Tradução nossa.

- f. A língua era vista como uma criação divina, através da qual a palavra de Cristo deveria ser revelada, daí a ideia de sacralidade da língua.

I Ideologias linguísticas no(s) candomblé(s)

Embora as religiões de matrizes africanas, como o candomblé, tenham um número de adeptos baixo comparativamente ao número de católicos ou evangélicos no Brasil, elas têm resistido à opressão e se mantido presentes ao longo dos séculos. De acordo com os dados do censo realizado em 2010, aproximadamente 0,3% da população brasileira declarou seguir alguma religião de matriz africana, totalizando mais de meio milhão de adeptos. Com dados mais recentes, o Instituto Datafolha, em uma pesquisa realizada em dezembro de 2019 e publicada em 2020, com 2.948 pessoas em 176 municípios do país, constatou que os adeptos das religiões de matrizes africanas constituíam 2% da população (Pestana, 2021). Embora esses números possam parecer baixos, eles podem subestimar a verdadeira extensão da participação nessas religiões, devido à subnotificação causada por questões como estigma social e racismo religioso (Flor do Nascimento, 2017).

Nesta seção, exploramos as religiões de matriz africana, com foco especial no candomblé, e as ideologias linguísticas dentro desse contexto. Além de discutir os aspectos rituais e culturais dessas religiões, também examinaremos o lugar das línguas africanas, que desempenham um papel crucial na transmissão de tradições, rituais e conceitos dentro das práticas religiosas afro-brasileiras, destacando a sua importância como veículos de preservação e expressão de identidade cultural e espiritual.

Conforme discute Castro (2011), embora as línguas africanas não sejam mais faladas no Brasil, a lembrança dessas expressões linguísticas persiste em certos contextos específicos, tais como

a esfera litúrgica dos terreiros, atuando como um elemento identitário sociorreligioso. A pesquisadora denomina esse conjunto de sistemas lexicais derivados de antigas línguas africanas no Brasil como *línguas-de-santo*, destacando sua natureza sagrada nas práticas religiosas de matrizes africanas. A língua-de-santo abrange termos que descrevem aspectos diversos, como a organização sociorreligiosa do grupo, objetos sagrados, práticas culinárias rituais, cânticos, saudações, e expressões relacionadas a crenças, costumes específicos, cerimônias e ritos litúrgicos (Castro, 2001).

Os elementos “crenças”, “modos de adoração” e “língua” estão intrinsecamente interligados nas religiões de matrizes africanas, de modo que os repertórios linguísticos de origem africana, específicos de cada “nação” em particular, são critérios fundamentais para classificar os candomblés (Castro, 1976). Apesar do espaço dado à língua, nos rituais, os participantes priorizam mais a demonstração da sua competência simbólica do que da sua competência linguístico-comunicativa (Castro, 2001). Dessa maneira, é mais relevante compreender o momento apropriado para entoar uma cantiga do que decifrar o significado literal de cada palavra ou expressão. O valor está na experiência espiritual e na conexão com o sagrado que as línguas africanas ritualmente proporcionam, mais do que na interpretação precisa de cada termo. Muitas vezes, o entendimento é transmitido através da oralidade, do ritmo, da entonação e da atmosfera criada durante os rituais.

Portanto, essas línguas simbólicas utilizadas nos terreiros, muitas vezes, não correspondem às línguas faladas em contextos africanos, seja no passado ou na contemporaneidade. Ao contrário, são línguas que passaram por transformações ao longo do tempo, funcionando exclusivamente na esfera da experiência religiosa. Com isso, o conhecimento profundo das línguas africanas significa mais do que o domínio do vocabulário ou da gramática dessas línguas; trata-se de uma questão de imersão nas tradições, nos mitos e na cosmologia

que essas línguas carregam consigo. O praticante busca compreender o significado simbólico e espiritual das palavras, conectando-se, assim, com a dimensão mais profunda da experiência religiosa.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que ressalta o papel das línguas africanas como veículos de uma herança viva, transmitindo conhecimento ancestral que vai além da simples comunicação verbal. Assim, o candomblé destaca que a verdadeira compreensão se manifesta no respeito à tradição, na participação ativa nos rituais e na sintonia com a energia espiritual, permitindo que as línguas africanas sirvam como expressões autênticas da conexão entre o praticante e o divino. Nas comunidades de terreiro, as línguas africanas desempenham um papel crucial, desafiando e subvertendo as ideologias linguísticas impostas durante a colonização, que tenderam a valorizar o latim e a expressão cristã como signos de religião verdadeira. Ao persistir no uso das línguas africanas nas práticas religiosas, essas comunidades desafiam a ideologia linguística eurocêntrica, que muitas vezes considerou as línguas africanas como inferiores e as expressões religiosas africanas como superstição e magia, conforme atestam Vieira e Debortoli (2016, p. 66):

Denominadas das mais diversas formas nas documentações imperiais de diferentes contextos temporais e espaciais, práticas ritualísticas, mágicas e festivas de origens africanas eram representadas sempre por meio da desqualificação, condenação e visão de perigo e desvio. Dessa forma, *feitico*, *magia*, *batuque* eram continuamente apresentados em páginas de registros policiais e jornais de diversas cidades do Império, associando seus praticantes ao crime, à vadiagem e ao descaminho (Vieira; Debortoli, 2016, p. 66).

Trata-se de um exemplo de resistência linguística, que desafia a repressão cultural e contribui para a reivindicação (Leonard,

2017) dessas línguas/práticas linguístico-discursivas como veículos autênticos de expressão religiosa e cultural. Ademais, a escolha por manter as línguas africanas nas práticas religiosas também representa uma afirmação da identidade e uma resistência cultural contra as tentativas históricas de apagar (Irvine; Gal, 2000) as tradições e vozes africanas no Brasil. Essas ações desafiam ideologias linguísticas hegemônicas, promovendo a valorização das línguas africanas como veículos legítimos de expressão cultural.

Um marco importante nesse processo de manutenção ou mesmo resgate das línguas africanas no candomblé foi o movimento de reafirmação (Prandi, 1999), que ganhou força nos anos 1970. Esse período foi marcado por uma busca intensa pela reconexão com as raízes africanas, impulsionada pelo desejo de resgatar e preservar a autenticidade das tradições religiosas afro-brasileiras. Influenciado por movimentos negros e uma crescente consciência racial, os praticantes do candomblé começaram a rejeitar elementos sincretizados com o catolicismo e a buscar uma prática mais alinhada com as tradições africanas consideradas originais. Isso se deu, especialmente, a partir da elaboração de um manifesto, assinado por cinco mães-de-santo baianas – Menininha de Gantois, Stella de Oxóssi, Tetê de Iansã, Olga de Alaketo e Nicinha do Bogum Axé – na II Conferência Mundial da Tradição Orixá e Cultura, realizada em Salvador, em julho de 1983. O foco do manifesto, segundo Consorte (1999), era o reconhecimento do candomblé como religião e sua independência da religião católica. Para que isso ocorresse, segundo as lideranças, era necessário rejeitar o sincretismo para que o candomblé fosse visto como uma religião independente. Essa rejeição implicava um “retorno” às raízes, fazendo com que as línguas africanas iconizassem (Irvine; Gal, 2000) os sentidos de ancestralidade e autenticidade. Com isso, os praticantes buscaram reintroduzir as línguas de origem nos rituais e cerimônias como uma maneira de se reconectar com as tradições espirituais africanas. Esse movimento

refletiu uma rejeição consciente das práticas sincretizadas que haviam incorporado elementos do catolicismo durante o período colonial e escravagista. Assim, a utilização das línguas africanas durante os rituais e cantos era, especialmente, simbólica, pois representava uma ruptura consciente com as influências europeias e uma afirmação da identidade cultural africana.

O movimento de reafirmação manifestou-se através de diversas ações, como a retomada e valorização das línguas africanas, a ênfase na preservação dos rituais tradicionais e a rejeição de elementos incorporados durante o período da escravização (Prandi, 1999). Houve também uma busca por reconhecimento e respeito às figuras religiosas, como os sacerdotes e sacerdotisas, fortalecendo a hierarquia religiosa dentro das comunidades do candomblé. Ao reafirmar o candomblé, as lideranças buscaram reivindicar uma expressão religiosa que refletisse suas raízes africanas de maneira considerada mais autêntica. Desse modo, nas comunidades de terreiro, as línguas não apenas transmitem ensinamentos e rituais, mas também são consideradas símbolos de autenticidade e ancestralidade das tradições religiosas. Ao empregar as línguas africanas, os praticantes reafirmam suas identidades culturais e fortalecem os laços com suas origens, promovendo a continuidade de uma herança que foi historicamente marginalizada.

Outro exemplo da afirmação da identidade cultural do candomblé por meio das línguas africanas pode ser visto na aprovação de leis que conferem ao iorubá – no Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 8.085 de 28 de agosto de 2018) e da Bahia (Lei nº 9.503, de 29 de novembro de 2019) – e às línguas jêje – também no Rio de Janeiro (Lei nº 9.096 de 13 de novembro de 2020) – o status de patrimônio imaterial. Essas iniciativas legais reconhecem e valorizam a relevância das línguas africanas como componentes essenciais da herança cultural do candomblé, consolidando-as como elementos distintivos e fundamentais na expressão da espiritualidade e tradições religiosas dessas comunidades.

Sobre o teor e a aprovação dessas leis, o babalaô Ivanir dos Santos, membro da Comissão de Combate à Intolerância, enfatizou, na época da aprovação da primeira lei, que tornar as línguas africanas, como o iorubá, patrimônio imaterial é crucial para contrapor o silenciamento histórico das tradições africanas no Brasil:

Jamais podemos esquecer que o Brasil foi o país que mais recebeu negros africanos na condição de escravos entre os séculos XVI e o XIX e, foi o último Estado a promulgar a lei que tornou extinta o trabalho escravo. Como também não podemos esquecer que o nosso país evidencia muito mais as tradições (culturais e religiosas) e contribuições europeia do que as africanas, promovendo assim um silenciamento histórico. Por essa razão, a instituição da língua Ioruba como patrimônio imaterial promove um fortalecimento real e necessário para a promoção não só do idioma, mas também de todas as culturas e tradições africanas que contribuíram significativamente para a construção da nossa nação. (Portal Geledés, 2018, *on-line*)

Além do papel central nas cerimônias religiosas, as línguas africanas nas religiões de matrizes africanas desempenham um papel fundamental na transmissão oral de mitos e histórias sagradas. A oralidade é valorizada como uma forma autêntica de preservar a tradição e manter viva a memória coletiva. O uso dessas línguas orais nos terreiros não apenas fortalece as práticas espirituais, mas também a coesão social e a identidade cultural das comunidades que aderem a essas religiões (Severo; Eltermann, 2020).

De forma geral, no contexto brasileiro, observamos que a escolha de uma língua para as práticas do candomblé não está apenas associada ao domínio social, mas, sobretudo, à representação da identidade socioreligiosa que essas línguas encarnam. No candomblé, a escolha da língua é intrinsecamente vinculada à afiliação religiosa dos terreiros.

Essa dinâmica pode ser observada na divisão do candomblé em diversas nações, cada uma fundamentada em tradições distintas, com línguas e rituais próprios. Desse modo, a escolha linguística não apenas reflete uma adaptação ao ambiente linguístico predominante, mas, fundamentalmente, é guiada pela preservação das tradições religiosas específicas de cada nação. Cada língua utilizada nos rituais do candomblé carrega consigo não apenas a função de comunicação, mas também a responsabilidade de preservar a autenticidade e a riqueza espiritual de uma tradição religiosa específica.

Em resumo, em relação às religiões de matrizes africanas, podemos afirmar que:

- a. As línguas africanas persistem em contextos específicos, como os terreiros, sendo elementos identitários socioreligiosos.
- b. Denominado de língua-de-santo, esse conjunto de sistemas lexicais e de práticas linguísticas é essencial nas práticas religiosas de matrizes africanas.
- c. A língua-de-santo não se resume a descrições linguísticas e à ideologia das línguas nomeadas (Pennycook; Makoni, 2019), mas inclui outros elementos semióticos, como termos relacionados à organização socioreligiosa, objetos sagrados, cânticos e crenças específicas.
- d. No candomblé, as línguas africanas são mais valorizadas pela competência simbólica do que pela comunicativa.
- e. A definição e manutenção das línguas africanas em contextos afroreligiosos desafia ideologias linguísticas eurocêntricas e representa uma afirmação da identidade cultural africana a afro-diaspórica.

I Considerações finais

Neste capítulo, exploramos o papel da esfera religiosa na construção, manutenção e transformação dos padrões de uso

linguístico e das ideologias linguísticas. Segundo Pandharipande (2006), a linguagem religiosa é composta por três componentes: sua forma linguística (código), seu conteúdo religioso e sua função. A forma como esses três elementos combinam varia entre as diferentes religiões e, mesmo dentro de uma única religião, essa interação pode mudar ao longo do tempo. Essa mudança é influenciada pela alteração na ideologia da comunidade religiosa em relação à composição da linguagem religiosa, abrangendo sua forma, conteúdo e função. Além disso, Pandharipande (2006) argumenta que a seleção de uma língua para uma prática religiosa não é necessariamente influenciada pelo domínio social, mas sim pela identidade sociorreligiosa que essa língua iconiza. Nesse sentido, a religião emerge como um dos principais símbolos de identidade social, e a decisão de escolher uma língua está intrinsecamente ligada à identidade almejada e à capacidade que essa língua possui de expressá-la. Nos contextos religiosos brasileiros de orientações cristã e africana, nota-se que a religião contribui para moldar e projetar não apenas práticas e usos linguísticos, mas também modos de ver o mundo e identidades religiosas.

A importância das práticas linguísticas no candomblé contrasta significativamente com o uso linguístico no catolicismo: No candomblé, as línguas africanas – na sua dimensão de competência simbólica – são consideradas essenciais para demarcar autenticidade das práticas religiosas. Elas são empregadas diretamente nos rituais, nas invocações às divindades e na transmissão de mitos e ensinamentos sagrados. O uso simbólico dessas línguas/práticas linguísticas preserva as tradições culturais africanas, desempenhando um papel central na identidade religiosa das comunidades praticantes. Além disso, essas línguas carregam uma relação de memória com contextos africanos. Por outro lado, no catolicismo, o latim historicamente desempenhou um papel importante nas liturgias, especialmente em contextos mais tradicionais. No entanto, com as mudanças introduzidas pelo Concílio Vaticano II, a Igreja Católica promoveu o uso de línguas vernáculas

nas cerimônias, permitindo uma maior compreensão por parte dos fiéis. O catolicismo enfatiza a universalidade da mensagem religiosa, facilitando a adaptação linguística para atender às diversas culturas ao redor do mundo. Assim, o uso de traduções e línguas locais é comum, promovendo a compreensão da mensagem religiosa sem a necessidade de uma língua específica. Ademais, enquanto no candomblé as línguas africanas desempenham um papel performativo na experiência espiritual, no catolicismo a ênfase está mais na compreensão dos ensinamentos e rituais, independentemente da performance linguística. Essa diferença reflete as distintas ideologias linguísticas que orientam as práticas religiosas, com o candomblé valorizando a autenticidade cultural e espiritual através do uso oral de línguas africanas, enquanto o catolicismo adotando uma abordagem mais flexível, priorizando a compreensão e adaptação linguística, especialmente por conta do seu compromisso com a evangelização, a relação com o texto escrito e a priorização do logos/verbo (Severo, 2019).

Por fim, este capítulo buscou contribuir para as reflexões sobre o papel das religiões nas práticas e ideologias linguísticas, se caracterizando por um domínio social e culturalmente relevante de promoção, difusão, manutenção e/ou apagamento linguístico.

Referências

ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. (Orgs.). *Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020.

ALTMAN, C. A descrição das línguas ‘exóticas’ e a tarefa de escrever a história da Linguística. *Revista da Abralin*, nº Especial, 1ª parte, 2011, p. 209-230.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. M.; BARROS, L. F. W.; CARVALHO, A. A. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social*, v. 29, nº 2, 2017, p. 215-242.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ARNAUT, C.; RUCKSTADTER, F. M. M. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539- 1540). *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 24, nº 1, 2002, p. 103-113.

BLOMMAERT, J. Language Policy and National Identity. In: RICENTO, T. (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 238-254.

CASTRO, Y. P. de. Antropologia e Linguística nos estudos afro-brasileiros. *Revista Afro-Ásia*, Bahia, nº 12, p. 211-227, 1976.

CASTRO, Y. P. de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CASTRO, Y. P. de. Marcas de africania no português brasileiro. *Africanias*, Salvador, v. 1, p. 1-7, 2011.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. L. *Of Revelation and Revolution*. Volume 1: Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

CONSORTE, J. G. Em torno de um manifesto de ialorixás baianas contra o sincretismo. In: CAROSO, C; BACELAR, J. (Orgs.) *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reaficanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Ceao, 1999, p. 71-92.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, 2001, p. 19-39.

FISHMAN, J. A. The holiness of yiddish: who says yiddish is holy and why? *Language Policy*, v. 1, nº 2, 2002, p. 123-141.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, nº 2 (Especial), novembro de 2017.

FURLAN, M. Brevíssima História da Teoria da Tradução no Ocidente II: A Idade Média. *Cadernos de Tradução* (UFSC), Florianópolis/SC, v. XII, 2005, p. 09-28.

GIBSON, J. C. L. Bible. In: SAWYER, J. F. A.; SIMPSON, J. M. Y.; ASHER, R. E. *Concise Encyclopedia of Language and Religion*. New York: Elsevier, 2001, p. 101-103.

GILMOUR, R. A Nice Derangement of Epitaphs: Missionary Language-Learning in Mid-Nineteenth Century Natal. *Journal of Southern African Studies*, v. 33, n° 3, 2007, p. 521–5238.

GUILDAY, P. The Sacred Congregation de Propaganda Fide (1622–1922). *The Catholic Historical Review*, v. 6, n° 4, 1921, p. 478–494.

HANKS, W. *Converting Words Maya in the Age of the Cross*. Los Angeles: University of California Press, 2010.

KAMWANGAMALU, N. M. Religion, social history, and language maintenance: African languages in post-apartheid South Africa. In: OMONIYI, T.; FISHMAN, J. A. (Ed.) *Explorations in the sociology of language and religion*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 86–96.

IRVINE, T. J.; GAL, S. [Language ideology and linguistic differentiation](#). In: KROSKRITY, P. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35-84.

KELLY, L. G. Translation: History. In: SAWYER, J. F. A.; SIMPSON, J. M. Y.; ASHER, R. E. *Concise Encyclopedia of Language and Religion*. New York: Elsevier, 2001, p. 138-150.

LEONARD, W. Producing language reclamation by decolonising ‘language’. In: LEONARD, W.; KORNE, H. De. *Language documentation and description*, v. 14. London: EL Publishing, 2017, p. 15-36.

MURAOKA, T. Bible Translations, Ancient Versions. In: SAWYER, J. F. A.; SIMPSON, J. M. Y.; ASHER, R. E. *Concise Encyclopedia of Language and Religion*. New York: Elsevier, 2001, p. 104-106.

PANDHARIPANDE, R. V. Ideology, authority, and language choice: language of religion in South Asia. In: OMONIYI, Tope; FISHMAN, Joshua A. (Ed.) *Explorations in the sociology of language and religion*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 141-164.

PAULSTON, C. B.; WATT, J. M. Language Policy and Religion. In: SPOLSKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. New York: Oxford, 2001, p. 335-350.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. New York: Routledge, 2019.

PESTANA, M. *As religiões no Brasil*. 2021. Disponível em: <<https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religoes-no-brasil/>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PO-CHIA HSIA, R. A missão católica e as traduções na China, 1583-1700. In: BURKE, P.; PO-CHIA HSIA, R. *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução Roger Miole dos Santos. São Paulo: Unesp, 2009.

PORTAL GELEDÉS. *Língua Iorubá é oficialmente Patrimônio Imaterial do Estado do Rio de Janeiro*. 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lingua-ioruba-e-oficialmente-patrimonio-imaterial-do-estado-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PRANDI, R. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: CAROSO, C.; BACELAR, J. (org.) *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Ceao, 1999.

SAWYER, J. F. A.; SIMPSON, J. M. Y.; ASHER, R. E. *Concise Encyclopedia of Language and Religion*. New York: Elsevier, 2001.

SEVERO, C. G.; ABDELHAY, A. Christian-lects and Islam-lects on religious inventions of languages. In: ANTIA, B.; MAKONI, S. *Southernizing Sociolinguistics: Colonialism, Racism, and Patriarchy in Language in the Global South*. New York: Routledge, p. 112-128.

SEVERO, C. G.; ELTERMANN, A. C.; MAKONI, S. B. Language Practices in Afro- Brazilian Religions on Legitimacy, Oral Tradition, and Racial Issues. In: MAKONI, S.; KAIPER-MARQUEZ, A.; MOKWENA, L. (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and the Global South/s*. New York: Routledge, 2022, p. 202-212.

SEVERO, C. G.; ELTERMANN, A. C. Práticas linguísticas afro-diaspóricas e o sul global. In: GONZÁLEZ, A. O. (org.). *Descolonizando la Lingüística en el Sur Global*. Santiago: Ediciones Celei, 2024, p. 34-47.

SEVERO, C. G.; ELTERMANN, A. C. F. Conhecimento e Transmissão oral em Casas religiosas de Matriz Africana. In: LEITE, I.; ALENCAR, A. E. (org.). *O axé*

dos territórios religiosos em Florianópolis e municípios vizinhos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, v. 1, 2020, p. 13-31.

SEVERO, C. G.; QUERIQUELLI, L. H. O papel da tradução na historiografia das línguas. *Confluência*, v. 43, 2012, p. 203-221.

SEVERO, C. G. *Os jesuítas e as línguas: contexto Colonial Brasil-África*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P. et al. (Eds.). *The elements: A parasesion on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p. 193-247.

SPOLSKY, B. Religion as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 23, 2003, p. 81-94.

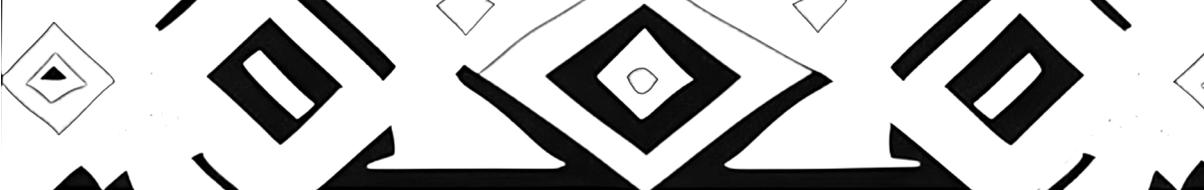
SPOLSKY, B. Religious Language Management. In: WEI, Li.; COOK, V. (Ed.). *Contemporary applied linguistics: language for the real world*. v. 2. London, New York: Bloomsbury Publishing, 2011.

STEINER, G. *After Babel: aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

VIEIRA, F. A.; DEBORTOLI, G. Feitiços, batuques e códigos de posturas: crenças desviantes e controle policial em Desterro na segunda metade do oitocentos. *História, histórias*, Brasília, v. 4, nº 8, 2016.

WALLS, F. 1999. The Translation Principle in Christian History. In: STINE, P. (Ed.). *Bible Translation and the Spread of the Church*. Leiden: Brill, 1999, p. 24-39.

WOOLARD, K.A. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. *Language ideologies: Practice and theory*, v. 3, n. 11, 1998, p. 1-50.



CAPÍTULO 2

Tensionamentos entre luta anticolonial e colonialidade da linguagem na voz de Amílcar Cabral

Cloris Porto Torquato
Universidade Estadual de Ponta Grossa

I Introdução

Meu objetivo, neste texto, é analisar ideologias linguísticas (Heller; McElhinny, 2017) presentes em textos do pensador e líder anticolonial Amílcar Cabral, cuja produção intelectual tem sido revisitada como referência para descolonização da educação. Como embasamento teórico-metodológico para esta análise, procuro estabelecer relações dialógicas (Bakhtin, 2015; 2016) entre aspectos teóricos assinalados pela Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, elementos do arcabouço do Círculo de Bakhtin e reflexões sobre ideologias linguísticas.

Analiso três textos da obra de Cabral, nos quais o autor articula suas posições sobre as línguas na luta colonial e na constituição da nação.

Nesses textos, as línguas são integradas à cultura e ao progresso cultural, o qual, por sua vez, é vinculado ao progresso econômico nacional. Para Cabral, o desenvolvimento cultural, social e econômico da nação dependia de um movimento de aprofundamento nos parâmetros da Modernidade. Assim, na análise, assinalo que as visões de língua, cultura e progresso nacional apontam para o comprometimento de Cabral com os postulados da Modernidade, o que o leva a reiterar hierarquias linguísticas. Essas hierarquias constituem a colonialidade da linguagem. Assim, embora suas reflexões e práticas possibilitem vê-lo como “pedagogo da revolução”, colaborando para a construção de uma educação descolonial/anticolonial e contra-hegemônica, é possível apontar os tensionamentos entre colonialidade e descolonialidade/anticolonialidade decorrentes de sua visão de linguagem.

I Em busca de vozes contra-coloniais/contra-hegemônicas

O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico com o propósito de construir um paradigma para a próxima revolução, na qual a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade e o capitalismo possa estar aberta para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência (Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016).

O recorte aqui escolhido permitiu-me revisitar a obra de Amílcar Cabral, estudada durante minha pesquisa de doutorado, mobilizando outras lentes teórico-metodológicas e estabelecendo outras relações dialógicas. O retorno aos textos deste pensador e líder anticolonial foi motivado pelo meu encontro recente com enunciados que assinalam

a centralidade de suas ideias e ideais para a luta de descolonização das mentes e da educação em diferentes contextos¹.

Conhecido como “pedagogo da revolução”, assim chamado por Paulo Freire (1985)², Amílcar Cabral tem sido considerado uma referência africana para construção de arcabouço teórico anticolonial e anti-imperialista (el Nabolsy, 2019; Wood, 2014; Barreto, 2023), de uma prática revolucionária e anti/descolonial (Abadia, 2017; Varela, 2011), e sua obra tem sido lida em comparação ou diálogo com a obra de Paulo Freire (Frehiwot, 2022; Gadotti; Gusmão, 2012; Pereira; Vitória, 2012; Cortesão, 2011; Miglievich-Ribeiro, 2018; Misoczky, 2022, Varela, 2012). Não é meu objetivo, neste trabalho, retomar essas comparações e/ou diálogos. Meu foco é um conjunto de textos em que Cabral aborda a linguagem em relação à educação, à cultura e à luta anticolonial. Esse foco está associado às minhas pesquisas mais recentes e práticas pedagógicas na graduação e na pós-graduação em que tenho buscado refletir sobre e contribuir para a construção de uma educação linguística des/anticolonial e contra-hegemônica, colaborando assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

-
- 1 Neste sentido, destaco a afirmação do filósofo egípcio Zeyad el Nabolsy: Cabral’s historical significance goes beyond his status as the leader of an African national liberation struggle because of his importance as a theoretician of the problems facing post-independence African states. Cabral’s work is characterized not only by theoretical sophistication but also by a concern with concrete reality. He persistently emphasized that theories, no matter how sophisticated they are, must always remain in contact with concrete reality, and that they must depart from an analysis of concrete reality, including the lived experiences of the individuals for whose emancipation such theories are formulated (Cabral 1969, 159).⁴ Cabral’s theoretical work has had a tremendous influence across the African continent as well as globally. It has influenced iconic figures of the Black liberation struggle in the United States such as Angela Davis (Davis 2013), thinkers from Egypt (Amin 2013; Sharawy 2013), Senegal (Dembélé 2013), Nigeria (Jinadu 1978; Taiwo 1999, 2013; Jeyifo 2007), Eritrea (Serequeberhan 2003, 2004, 2017), Lebanon (Sharawy 2014, 194–195) as well as thinkers and activists from many other countries, including, of course, Guinea-Bissau and Cape Verde where his legacy is constantly being deployed in order to critique the ruling elites (Nafafé 2013). (2019, p. 2).
 - 2 Freire, Paulo. Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução. Palestra proferida para o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, v. 8, 1985.

e de pesquisas que contribuam para a descolonização³ da universidade e da formação docente, focalizando o trabalho com letramentos acadêmicos. Nesse sentido, compartilho da proposta de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) citada como epígrafe desta seção do texto. Assim, busco dialogar com Cabral, focalizando suas reflexões sobre linguagem na luta de resistência anticolonial.

A maioria das práticas de letramentos acadêmicos desenvolvidas em contextos universitários configura legados coloniais: por um lado, estão vinculadas às línguas coloniais legítimas, pois línguas⁴ não coloniais (Mignolo, 2003) e línguas sociais não legítimas (Bakhtin, 2015) dificilmente conseguem espaço nas práticas de escrita acadêmica, estando frequentemente limitadas à posição de objetos de estudo ou a inserções em eventos letrados que possibilitam que enunciados produzidos em outras esferas sejam recontextualizados na academia (como aulas, apresentações de trabalhos, apresentações culturais). Por outro lado, os letramentos acadêmicos podem integrar tantas práticas extrativistas de produção de conhecimentos (Grosfoguel, 2016), quanto racismos epistêmicos (Grosfoguel, 2013; 2011), pois a produção de conhecimento acadêmico/científico configurada

3 Escolhi usar *descolonização*, e não *decolonização*, porque assinalo que diálogo com pensadoras/es de diferentes perspectivas que buscam desafiar a mentalidade colonial, a qual se mantém nas universidades e nas sociedades colonizadas. Assim, embora dialogue com a Rede Colonialidade/Modernidade/Decolonialidade, não me filio a essa perspectiva. Busco ouvir outras vozes anticoloniais e contra-hegemônicas que propõem a descolonização do conhecimento e da educação (especialmente das universidades) não vinculadas a essa Rede. Um exemplo está na definição de descolonização apresentada pela pesquisadora Mjiba Frehiwot, que toma como ponto de partida as perspectivas de descolonização formuladas nas lutas de libertação nacionais em África por intelectuais africanos: “The concept of decolonization is regarded on the macro and micro levels. Historically decolonization has occurred with every act of resistance. Decolonization can be exercised and realized at the micro level in families, communities, institutions, and ideologically. According to Sékou Touré, decolonization is a manifestation of culture, which is the driver of all societies. (...) Since Africa’s liberation and independence era, there have been talks of decolonizing everything from education curriculum to government offices.” (2022, p. 5)

4 Ao me referir aqui às línguas, devo assinalar que não vejo as línguas *per se*. Entendo que as línguas não podem ser pensadas separadas dos falantes, dos corpos desses falantes e das posições sociais que ocupam, pois elas só têm existência nas interações concretas de sujeitos sociais situados. Suas posições sociais, por sua vez, são marcadas por hierarquizações sociais constituídas com base em raça, etnia, gênero, sexualidade, classe.

no colonialismo europeu (e eurocentrado) foi marcada pela usurpação de conhecimentos dos sujeitos colonizados (Terena, 2008), ao mesmo tempo em que eram menosprezadas e/ou negadas sua racionalidade e sua humanidade.

Desse modo, tomo a pesquisa como central para o fazer acadêmico/científico e compartilho a posição assinalada pela pesquisadora indígena maori da Nova Zelândia, Linda Tuhiwai Smith (2018),

Da perspectiva do colonizado, uma posição a partir da qual eu escrevo e escolho privilegiar⁵, **o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. (...)** A forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo (p. 11).

Pesquisa é um dos modos pelos quais o código subjacente ao imperialismo e ao colonialismo são ambos regulamentados e percebidos. A regulamentação é realizada por meio de regras formais de cada disciplina acadêmica e paradigma científico, e pelas instituições que os apoiam (inclusive o Estado) (p. 17, destaques meus).

Os processos de produção e circulação de conhecimento vinculados à pesquisa acadêmica/científica – com destaque para os usos

5 Assim como Linda Tuhiwai Smith, me posiciono da perspectiva dos sujeitos colonizados, especialmente tendo em vista que fui formada em escolas e universidades ocidentalizadas, marcadas pela branquitude (Bento, 2022; 2022) e pelas colonialidades do ser (Maldonado-Torres, 2001), da linguagem (Garcés, 2007; Veronelli, 2015), do saber (Lander, 2005), do poder (Quijano, 2005) e do gênero (Lugones, 2008). De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel, “Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.” (2016, p. 19). Assim, me posiciono também como uma mulher negra de pele clara, cisgênero, heterossexual, de classe média, do Sul Global.

da escrita – podem ser entendidos, assim, como legados e dispositivos coloniais. Nesse sentido, vale assinalar que, de modo geral, a entrada da escrita alfabética em sociedades colonizadas (Mignolo, 1998) configura letramentos coloniais, como explica o antropólogo britânico Brian Street:

Há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição (...) [da escrita seja] o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento. Por definição, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita. **Com muita frequência, esse processo tem envolvido certa transferência de valores “ocidentais” para sociedades não ocidentais. Esse aspecto da aquisição do letramento pode ser chamado, com conveniência, de letramento “colonial”.** (Street, 2014, p. 45, destaques meus).

A ocidentalização dos valores que orientam grupos sociais colonizados pode ser observada especialmente no contexto educacional (na Educação Básica e, sobretudo, na Educação Superior), sendo esse o principal espaço dos letramentos (Kleiman, 1995) socialmente valorizados e dos conhecimentos considerados legítimos (ocidentalizados/euro-centrados). É com vistas a desnaturalizar, desestabilizar e confrontar essa mentalidade colonial na educação que, partindo de diferentes perspectivas, pesquisadoras/es e educadoras/es têm amplificado suas vozes e desenvolvido práticas de ensino e pesquisa para trabalhar por uma educação transgressora (hooks, 2017), libertadora (Freire, 1987; 2014), decolonial (Walsh, 2013) e por produções de conhecimento descoloniais (Smith, 2018). No âmbito

dessa luta, tem sido ouvida a voz de Amílcar Cabral. Entendo necessária, portanto, uma análise da perspectiva de linguagem do pensador guineense-cabo-verdiano de modo a compreender como a língua(gem) integra a luta des/anticolonial.

Assim, dialogando com elementos do arcabouço teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin e com vozes descoloniais e contra-hegemônicas oriundas de diferentes campos, retomo os textos “Análise de alguns tipos de resistência”⁶, “A arma da teoria”⁷ e “A cultura nacional”⁸, nos quais o líder anticolonial articula linguagem, cultura e resistência política. Mobilizo as reflexões teóricas no corpo da análise. Deste modo, a seção seguinte articula teoria e análise discursiva. A centralidade da análise discursiva para o fazer de(s) colonial foi assinalada pelo estudioso argentino Walter Mignolo, para quem o projeto de decolonização é voltado à enunciação, ao discurso:

Em ambos os casos, a geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação à razão. Assim foi configurada a enunciação da epistemologia ocidental, e assim era a estrutura da enunciação que sustentava a matriz colonial. Por isso, **o pensamento e a ação decoloniais focam na enunciação**, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. **O pensamento decolonial e as opções**

6 Coletânea de textos transcritos de falas pronunciadas para companheiros de luta no Seminário de Quadros (1969).

7 Texto apresentado na 1ª Conferência de Solidariedade dos Povos as África, da Ásia e da América Latina, ocorrida em Havana em 1966.

8 Texto apresentado na Universidade de Siracusa em atividade de homenagem a Eduardo Mondlane.

decoloniais (isto é, pensar decolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias, como veremos a seguir (Mignolo, 2017, p. 6, destaques inseridos).

I A escrita na luta - Cabral escreve na luta e para a luta

Escrever, portanto, emerge como um ato político. (...) escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada (Grada Kilomba, *Memórias da Plantação*, 2019).

Para o desenvolvimento da análise, são essenciais os conceitos de enunciado e signo desenvolvidos pelos autores Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, integrantes do Círculo de Bakhtin. Para Volóchinov, os enunciados são constituídos pelo verbal e o extraverbal, o qual sustenta internamente o verbal. Assim, os aspectos sociais, históricos e culturais que constituem o extraverbal não estão efetivamente fora do enunciado, mas são internamente determinantes das escolhas dos elementos que o compõem (Volóchinov, 2019; Bakhtin, 2003).

Por isso, segundo Volóchinov (2017), a análise dos enunciados segue um procedimento metodológico que implica primeiro um olhar

sobre o contexto sócio-histórico mais amplo (focalizando também os enunciados anteriores); depois a análise dos aspectos sócio-históricos mais imediatos (focalizando o contexto e os sujeitos na interação); por fim, uma análise das escolhas linguísticas (focalizando os aspectos axiológicos dessas escolhas). Para Volóchinov, o lugar central das ideologias é o signo, que pode ser verbal, visual, sonoro, gestual, dentre outros. “A palavra é o signo ideológico por excelência.” (p. 36). Portanto, é central para a análise observar os signos nos enunciados (verbais, verbo-visuais, verbo-visuais-sonoros etc.).

Considerando que os signos são arenas da luta social (Volóchinov, 2017), ao analisá-los, especial atenção é dada a essa luta, às relações de poder, aos confrontos ideológicos que os signos carregam e nos quais se inserem, dependendo de quem os enuncia, para quem são enunciados e em que situação sócio-histórica e cultural são enunciados.

Bakhtin (2003; 2015) complementa as reflexões de Volóchinov assinalando que aprendemos e apreendemos os signos e os gêneros discursivos, que in/enformam os enunciados, quando participamos das esferas sociais. Nessas esferas, aprendemos e apreendemos também as tonalidades valorativas atribuídas aos signos, às palavras, a partir da relação com as palavras de outros. Os enunciados estão carregados de palavras de outros (de outros enunciados que o precederam e de antecipações de respostas). Nos novos enunciados, essas palavras podem assumir novas tonalidades valorativas na luta social e podem dizer respeito a outros confrontos e outras lutas. Mas elas carregam as memórias dos valores anteriores (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, Bakhtin (2015) esclarece que

(...) todo discurso da prosa extraliterária – discurso do dia a dia, o retórico, o científico – não pode deixar de orientar-se ‘dentro do que já foi dito’, ‘do conhecido’, ‘da opinião geral’, etc. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer

discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele (p. 51).

Todo enunciado se caracteriza por ser produzido por um sujeito social, histórica e culturalmente situado e por ser direcionado a outro sujeito igualmente situado. Além de mobilizar as palavras de outros, quem produz o enunciado antecipa as palavras de seu interlocutor. A voz do interlocutor está também presente no enunciado, à medida que ideologicamente/valorativamente é antecipada por quem enuncia. Assim, Bakhtin (2015) assinala que “É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro” (p. 57), entendendo aí o contexto como o conjunto de referências ideológicas. Mas essa fronteira não é tão clara e marcada como se poderia supor. Daí que o autor enfatiza que a palavra de quem enuncia pode “entrelaçar-se de modo muito estreito [com a palavra do interlocutor], tornando-se quase indissolúvel para a análise (...)” (p. 56). Ressalto que o entrelaçamento das palavras, das posições valorativas, implica o entrelaçamento das vozes sociais.

Tendo em vista o procedimento metodológico proposto por Volóchinov (2017), é importante inicialmente situar o autor Amílcar Cabral e os enunciados em análise nas lutas descoloniais empreendidas em Cabo Verde e Guiné Bissau. Começo por assinalar que a invasão portuguesa do território que hoje é do Estado de Cabo Verde teve início em 1472, quando datam os registros de permanência dos portugueses na Ilha de Santiago. O território que hoje é do Estado de Guiné Bissau, por sua vez, foi invadido ainda em meados do século XV (possivelmente entre 1440 e 1450). O estabelecimento de portugueses desenvolveu-se especialmente a partir de 1588. Mas foi a partir da Conferência de Berlim, que definiu a Partilha da África

(1884-1885)⁹, que Portugal efetivamente fez-se presente no território guineense e aprofundou as políticas colonialistas. Forças de resistência ao colonialismo português manifestaram-se ao longo dos séculos de dominação colonial com revoltas situadas nos dois territórios. Forças independentistas fortaleceram-se especialmente na segunda metade do século XX e conquistaram a independência de Guiné Bissau em setembro de 1974. A independência de Cabo Verde foi conquistada em julho de 1975.

Embora tenham lutado pela Independência sob um único partido – o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) –, as histórias dos países sob o regime colonial foram significativamente distintas. O projeto assimilacionista da Coroa Portuguesa foi realizado de modo mais consistente em Cabo Verde que em Guiné Bissau, possibilitando que cabo-verdianos exercessem, nas colônias portuguesas do continente africano, funções de trabalho tidas como intermediárias do sistema colonial. Assim, cabo-verdianos eram enviados para trabalhos administrativos em Angola, Guiné Bissau e Moçambique (Torquato, 2009). Foi nesse contexto que os pais de Amílcar Cabral se instalaram a trabalhar na então Guiné Portuguesa, tendo sido seu pai designado para o posto de professor em Bafatá, onde nasceu Amílcar Cabral. Ele era ainda criança quando sua família foi transferida para Cabo Verde.

Amílcar Cabral (1924-1973) foi um dos principais intelectuais das lutas de descolonização das colônias africanas sob o jugo colonial português. Esteve à frente da luta pela libertação de Cabo Verde e Guiné Bissau. Ele escreveu um conjunto diversificado de textos, ora dirigidos aos companheiros da luta descolonial, ora dirigidos à população local que deu suporte a esses combatentes, ora a

9 Sobre a Partilha da África, sugiro a leitura das seguintes obras: WESSELING, H.L. **Dividir para Dominar**: a Partilha da África 1880- 1914. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998. UZOIGWE, G. N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, A. A. (ed.). **História Geral da África**: África sob dominação colonial, 1880-1935. Volume VII. Brasília: Unesco, 2010. BRUNTSCHWIG, H. **A partilha da África negra**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

organismos ou atores internacionais, ora ao próprio sistema colonial português, ora à população geral de Cabo Verde e Guiné Bissau, ora a outros intelectuais envolvidos na luta pela descolonização em outras então colônias. Ele escreveu em português e em francês, uma vez que alguns dos cooperadores da luta descolonial ali eram falantes de língua francesa dos países vizinhos de Guiné Bissau. Escreveu, entre outros, poemas, panfletos, manifestos, textos a serem lidos para os companheiros na luta armada, discursos para serem lidos em conferências internacionais. Como assinala Paulo Freire,

(...) a obra de Amílcar, não tenha dúvida, com algumas exceções, por exemplo, dos escritos de juventude, e aí ele foi muito mais poeta, ele escreveu no mato, ele escreveu, brigando. Havia, talvez, duas espécies de texto: os que ele escreveu para a briga na mata e os para a briga política dentro das Nações Unidas e nas Universidades (Freire, 1985, pp. 28-29).

A posição combativa é assinalada também pelo professor Reiland Rabaka (2010). Segundo este autor, Cabral produziu uma teoria crítica que “contesta e combate não apenas o imperialismo global, mas também teorias críticas etnocêntricas” (pp. 234-235). As reflexões teóricas do líder revolucionário, em certa medida, podem ser aproximadas aos estudos decoloniais. A teoria crítica de Cabral tem sido estudada em diálogo com autores centrais para as lutas anticoloniais e os estudos descoloniais, como Mario Pinto de Andrade, Kwame Nkrumah, Aimé Césaire, Leopold Senghor e Franz Fanon. Embora não seja meu objetivo realizar ou retomar essas aproximações neste texto, assinalo que seriam contribuições para descolonizar a universidade.

Em função de sua produção intelectual articulada à práxis anticolonial, Cabral foi considerado por Paulo Freire (1985) um “pedagogo da revolução”: “Amílcar me parece que na verdade, foi um pedagogo da revolução, quer dizer, ele teve, ele encarnou perfeitamente

o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos, para a realização desse sonho.” (p. 5). Além disso, “com uma consciência muito lúcida, muito clara que ele tinha, da relação inquebrantável da prática e teoria, que ele jamais dicotomizou”, Cabral articulou suas reflexões em diferentes enunciados com práticas anticoloniais. mostrando a relevância de sua *práxis* crítica na luta pela descolonização: “Sua militância intelectual e sua ação prática na liderança do PAIGC o tornaram um símbolo da luta política pela libertação na África. Não era só um revolucionário: era um pedagogo da revolução” (Pereira; Vittoria, 2012, p. 293). Essa posição decorreu, em grande parte, do fato de Cabral ter-se dedicado a refletir com os companheiros da luta armada sobre o que estava em questão na luta anticolonial, sobre as bases epistêmicas dessa luta e sobre as formas de resistência à opressão colonial.

Sua formação acadêmica foi em Agronomia, o que possibilitou que conhecesse Guiné Bissau em função de seu trabalho com os camponeses. O conhecimento da realidade guineense e cabo-verdiana, bem como o contato com os principais representantes das lutas descoloniais em África, permitiram que Cabral se tornasse um pensador anticolonial conhecedor dos povos e das realidades cabo-verdianos e guineenses. Sua produção intelectual teve forte repercussão no movimento negro brasileiro, bem como na proposta educacional de Paulo Freire. A análise que faço aqui em relação à sua visão sobre língua leva em consideração a relevância desse pensador na luta descolonial, na luta contra o racismo e contra toda forma de opressão e exploração.

Ele escreveu sobre a luta anticolonial, explicando-a aos que se juntaram à luta armada bem como à população cabo-verdiana e guineense em geral. Refletindo sobre o lema da luta anticolonial, que era “Unidade e Luta”, por exemplo, Cabral assinala que o projeto de unidade é de uma unidade em movimento, que considera e abarca a diversidade:

[...] nós queremos transformar um conjunto diverso de pessoas, num conjunto bem definido, buscando um caminho. E não é, porque aqui não podemos esquecer que dentro desse conjunto há elementos diversos. Pelo contrário, o sentido de unidade que vemos no nosso princípio é o seguinte: quaisquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo. Quer dizer, no nosso princípio, unidade é no sentido dinâmico, quer dizer de movimento. [...] Isto é para dar aos camaradas uma idéia do que é unidade e para dizer aos camaradas que o fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes (Cabral, 1978, pp. 3-4).

Cabral, dirigindo-se aos companheiros da luta armada, explica que a unidade a ser construída não dizia respeito à unidade de visões políticas diferentes. Segundo esse pensador, a impossibilidade de exercício político durante o colonialismo fizera com que, ao surgirem demandas políticas locais, essas não fossem tão diferentes entre os diferentes grupos étnicos. A diferença significativa dizia respeito à diferença econômica, unir quem tinha terras a quem não tinha para lutar contra o colonizador. A unidade era pensada por ele em termos de terem força para expulsar os estrangeiros colonialistas das terras. Essa proposta de unidade contrapunha-se à perspectiva colonial do “dividir para governar”. Enquanto uma das principais estratégias coloniais para manutenção do poder foi a promoção da divisão e do tensionamento entre os diferentes grupos étnicos, a descolonização requeria a união do povo, a qual seria capaz de promover a força necessária para alcançar esse intento. Nesse sentido, a unidade não implicava homogeneidade, como historicamente fora pensada nos movimentos nacionalistas europeus (Hobsbawm, 1994).

Segundo Hobsbawm (1994), os estados-nações europeus, asiáticos e africanos independentes no século XX – diferentemente

dos estados-nações europeus do século XIX, que sustentaram o ideal de “uma língua, um povo, uma nação” – promoveram a construção de comunidades imaginadas caracterizadas pelo multilinguismo e pelas diferenças étnicas. Nos discursos descoloniais dos militantes cabo-verdianos e guineenses, por exemplo, não foram apagadas as diferenças étnicas e linguísticas (Torquato, 2009). A ênfase do discurso descolonial e nacionalista recaiu sobre a autodeterminação política dos colonizados na luta contra exclusão social e contra a falta de educação. Por outro lado, embora fossem reconhecidas as diversidades linguísticas e étnicas, estas deveriam ser superadas em prol do “desenvolvimento” de todos. Assim, embora os processos de constituição dos Estados nacionais africanos na segunda metade do século XX tenham sido diferentes daqueles processos vividos pelas nações da Europa, um aspecto os aproximava: estavam orientados para a modernidade e, portanto, em busca do “desenvolvimento” e do “progresso” dos modelares estados-nações europeus.

I Ideologias linguísticas e colonialidade da linguagem

Então essa história de dizer que o crioulo não tem capacidade é uma balela, é reacionarismo, não é científico, **é ideologia pura**. Porque vem com qualquer outra linguagem, a capacidade de crescer e de se desenvolver. Qual é a língua hoje que não tem uma série enorme de introduções do inglês? Para mim o único deslize de Cabral é exatamente num texto dele, que eu tenho aqui, quando dele diz que o maior presente que os tugas deixaram, para ele, foi a língua” (Freire, P. Amílcar Cabral: o Pedagogo da Revolução, 1985).

Considerando o contexto apresentados na seção anterior, podemos perguntar: quais são as funções e os valores atribuídos às línguas na luta descolonial? Essa pergunta conduz ao estudo das ideologias

linguísticas. Os estudos sobre ideologias linguísticas historicamente tiveram início no campo da Antropologia Linguística. Esse campo desenvolveu suas pesquisas no contexto de estados nacionais e a partir do próprio conceito de estado-nação.

Nesse sentido, em diálogo com as antropólogas linguistas Monica Heller e Bonnie McElhinny (2017), entendo que o estudo das ideologias linguísticas conduz a olhar para como o capitalismo e o colonialismo moldaram a “organização das relações sociais e materiais da produção e distribuição dos recursos e das pessoas e de como e por quem eles são avaliados” (p. 3, minha tradução). Para isso, as autoras se propõem a “olhar para a luta, resistência e mudança discursivas” (p. 4) bem como para aspectos históricos e materiais (econômicos) que possibilitam tanto as legitimações das desigualdades como as lutas, resistências e mudanças. O estudo desses discursos implica em analisar as ideologias aí presentes.

As autoras assinalam que um significativo conjunto de trabalhos que tem se ocupado do estudo das ideologias tem investigado “como a legitimação da desigualdade ocorre” (Heller; McElhinny, 2017, p. 6; minha tradução). Em sintonia com esses trabalhos, a perspectiva de ideologia que essas estudiosas da linguagem assumem, portanto, é aquela que focaliza as relações de poder. “Ideologias, nesse sentido, podem ser vistas como ideias associadas a certos grupos”, ligadas “à noção de legitimação de qualquer forma de poder” e ligadas “necessariamente a discursos e práticas que constituem sua expressão” e seu modo de ação (p. 7; tradução minha).

No que se refere às ideologias linguísticas, as autoras afirmam que têm um particular interesse pelo entrecruzamento das ideologias linguísticas com “classe, gênero, sexualidade, humanidade e nação” (p. 7). Assim, três aspectos são focalizados pelas autoras: posicionalidade, multiplicidade e consciência. O primeiro diz respeito à própria posição dos estudiosos da linguagem em relação à produção do colonialismo

ou a movimentos por justiça social. O segundo se refere ao fato de que a sociedade é heterogênea e atravessada por relações de poder, produzindo múltiplas ideologias. Uma vez que há diversos e distintos grupos sociais e que as ideologias linguísticas estão relacionadas com os interesses desses grupos, há uma multiplicidade de ideologias linguísticas (Kroskrity, 2004). No estudo das ideologias linguísticas, o objetivo é perguntar “como algumas se tornam hegemônicas e outras são marginalizadas” (Heller; McElhinny, 2017, p. 8). O terceiro concerne aos “aspectos linguísticos e da vida social que as pessoas tendem a focalizar, por que e como” (p. 8).

Para Kroskrity, antropólogo e linguista referência nos estudos em ideologias linguísticas, os membros dos grupos sociais têm níveis desiguais de consciência sobre as ideologias linguísticas, possibilitando mais ou menos que elas sejam contestadas. A consciência de que essas ideologias têm sido produzidas para posicionar socialmente os sujeitos e os grupos possibilitaria contestá-las e desnaturalizá-las. Por outro lado, a naturalização das hierarquias dos falantes, dos usos e das formas linguísticas pode produzir a marginalização dos sujeitos que eventualmente não tenham os recursos linguísticos posicionados nos níveis superiores da hierarquia. Assim, as ideologias estão relacionadas à produção de diferenciação linguística e, conseqüentemente, diferenciação social e política dos sujeitos e dos grupos. As formas e os usos linguísticos configuram-se como índices nessa diferenciação (Irvine; Gal, 2000). Essa marcação das diferenças sociais, por sua vez, tem estado na base da desigualdade social e de processos de dominação, marginalização e exclusão social.

A partir do exposto, entendo que ideologias linguísticas dizem respeito aos valores, às funções e à legitimação (ou deslegitimação) que atribuímos às formas e aos usos linguísticos produzidos pelos sujeitos nos diferentes contextos sociais. Dizem respeito, portanto, a como entendemos e avaliamos os usos linguísticos (feitos por nós e pelos outros) nos processos sociais dos quais participamos. Essa

atribuição de valores, funções e legitimação – marcada por relações de poder – orienta as escolhas linguísticas/discursivas que fazemos ao procurarmos levar em consideração, de modo mais ou menos consciente, o que sabemos sobre nossos interlocutores e sobre o contexto da interação no qual estamos inseridos (Bakhtin, 2003). Assim, convém assinalar que diferentes sujeitos e grupos socioeconômicos e culturais em distintos contextos sócio-históricos constroem diferentes ideias do que seja língua e suas funções e de que usos e formas são legítimos. Nesse sentido, entendo que as ideologias linguísticas – mais do que mediar nossa relação com as formas e usos linguísticos – constituem a mediação das nossas relações sociais, marcadas por relações de poder. Considerando que as relações sociais e as relações de poder são orientadas por e para os pertencimentos e posicionamentos sociais dos sujeitos, entendo que as ideologias linguísticas são constituídas por raça, etnia, classe, gênero e sexualidade, que posicionam os sujeitos nas hierarquias sociais.

Enfim, as ideologias linguísticas são constituídas por e constituem as relações entre os sujeitos, as línguas (usos, formas, valores, funções) e as estruturas sociais; por isso, as línguas estão relacionadas à diferenciação e à desigualdade sociais, bem como à possibilidade de transformação dessas estruturas. Como indiquei anteriormente, Heller e McElhinny (2017), ao estudarem como as línguas são mobilizadas na produção (e possível transformação) da desigualdade social, assinalam a necessidade de nos voltarmos para o capitalismo e o colonialismo. Entendo que a necessidade de nos voltarmos para esses processos deve-se ao fato de que capitalismo e colonialismo foram fundamentais na construção das hierarquizações sociais baseadas em raça, etnia, classe, gênero e sexualidade.

Pensando a luta descolonial como o enfrentamento do colonialismo e do capitalismo, Cabral assinalava que a unidade dos povos de Guiné Bissau e Cabo Verde contemplava e abarcava a diversidade étnica, linguística, religiosa. O que causava diferença e falta de unidade era,

associado à questão econômica, tentar se parecer com o português, com os “tugas”, como, na visão do autor, algumas famílias faziam:

Mas se vocês repararem bem, podem ver que esses descendentes de guineenses ou de caboverdianos que estão bem na vida, o seu interesse é um só, o seu interesse é comum: **todos agarrados aos tugas, fingindo ser portugueses** o máximo que podem, **até proibem os filhos de falarem outra língua em casa que não seja o português, vocês sabem bem** (Cabral, 1978, p. 9; destaques inseridos).

No texto de Cabral, a língua portuguesa é vista como integrando um processo de diferenciação que pode ser compreendido como diferenciação linguística (Irvine; Gal, 2000). Os processos de produção social da diferenciação e da desigualdade são principalmente processos enunciativos/discursivos.

A diferenciação, no texto de Cabral, realiza-se em relação aos cabo-verdianos e guineenses menos favorecidos economicamente, uma vez que marcava a semelhança e a aproximação dos mais abastados em relação aos colonizadores portugueses. O processo de diferenciação linguística, que marca também a diferenciação social, carrega internamente um outro movimento, que é de construção de semelhanças ou pertencimento a outros grupos. A língua exerce, nessa perspectiva, um papel importante nesse exercício de diferenciação de classe, mas também tinha o papel de aproximar esse grupo de colonizados aos colonizadores. Segundo Cabral, tal aproximação, no entanto, não se confirmava de fato, uma vez que esses colonizados mais abastados não ocupavam a mesma posição social que os colonizadores portugueses.

Cabral explora, no diálogo com os companheiros da luta de libertação, os aspectos fortes e as fragilidades da realidade local na luta de descolonização de Guiné e Cabo Verde. Para esse intelectual,

aqueles que lutam pela libertação precisam ter consciência das realidades econômica, cultural e social na qual estão inseridos. Esse mesmo aspecto Cabral (1980) assinala na sua fala dirigida aos participantes do sétimo aniversário da Revolução Cubana. Cabral assinala que cada luta é local, não cabendo o transplante de um modelo pronto de uma realidade revolucionária a outro contexto¹⁰. Nesse sentido, segundo o intelectual anticolonialista, a principal luta a ser travada é contra as fragilidades internas das realidades econômica, cultural e social que a luta descolonial de Guiné e Cabo Verde enfrenta. Mobiliza especialmente o arcabouço marxista¹¹ para enfatizar as diferentes realidades sociais, com distintos níveis de modos de produção e forças produtivas.

Cabral assinala que uma das razões pelas quais os países africanos lutam pela descolonização está relacionada à possibilidade de autodeterminação desses modos e forças de produção. Aqui, o intelectual aponta para o risco de a luta descolonial resvalar para a submissão a uma potência imperialista, o que implicaria o neocolonialismo. “Há libertação nacional quando e só quando as forças produtivas nacionais são completamente libertadas de toda e qualquer espécie de dominação estrangeira” (Cabral, 1980, p. 34). Esse pensador insere a descolonização na possibilidade de cada nação orientar seu próprio projeto nacional de economia e organização social.

10 Nesse sentido, podemos aproximar as reflexões de Amílcar Cabral às reflexões empreendidas por autores da Rede Colonialidade/Modernidade/Decolonialidade, os quais assinalam que o fazer decolonial é situado, a depender das lutas e condições dos sujeitos em seus diferentes contextos e demandas.

11 Entretanto, amplia a perspectiva marxista, como assinala Paulo Freire: “Eu tenho a impressão também que, do ponto de vista marxista, quando se fala na luta de classe, possivelmente não é apenas tomando classe no sentido mais técnico, mais exato. Antes mesmo do surgimento histórico das classes sociais, havia conflitos, já havia lutas de interesses contraditórios, de dominante e dominados. Mas Cabral colocava isso, com muita independência em Havana, e ele diz que, uma das razões para recusar a luta de classe como motor da história é que ele não poderia aceitar que a África não tivesse existência antes. E depois ele coloca outra questão. Ele coloca no fundo duas questões epistemológicas. Uma é essa. O que é que houve antes da luta, da resistência das classes, e o que é que vai haver depois?” (Freire, 1985, p. 29). Dessa forma, Cabral problematiza as reflexões marxistas e aponta limitações decorrentes do silenciamento/apagamento das realidades africanas.

Para Cabral, somente a partir da autodeterminação econômica é que uma nação descolonizada poderia, desviando-se do neocolonialismo/imperialismo, chegar a uma sociedade horizontalmente organizada dos modos de produção.

Essa organização econômica levaria ao progresso econômico e social, ao qual está associado também o progresso cultural. Ao falar com seus camaradas na luta descolonial, Cabral (1978) assinala que a africanidade não poderia ser identificada, por exemplo, pela prática de comer com as mãos ou de carregar um amuleto. Segundo o intelectual descolonial, muitos europeus já haviam passado pela fase de comer com as mãos ou carregar amuletos antes de se “desenvolverem” culturalmente (franceses, suecos). Essas práticas fariam parte de uma etapa do desenvolvimento cultural pela qual outros povos já haviam passado e superado. Nessa perspectiva, Cabral se aproxima de uma visão eurocêntrica de desenvolvimento linear da cultura. Essas práticas ultrapassadas deveriam ser eliminadas, ultrapassadas.

A questão cultural é fundamental para esse pensador uma vez que há “relações de dependência e de reciprocidade entre a luta de libertação nacional e a cultura” (Cabral, 1980, p. 54). Nesse sentido, ele afirma:

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. Fruto da história de um povo, a cultura determina simultaneamente a história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio de uma sociedade, assim como entre sociedades diferentes (Idem, pp. 56-57).

Na perspectiva desse pensador, a cultura está, portanto, no cerne da relação entre os sujeitos e as forças produtivas, uma vez que estas dizem respeito aos modos como eles agem sobre a natureza, sobre o meio social e sobre outros sujeitos ou grupos humanos. A realidade material e histórica pode ser vista na cultura. Por outro lado, a cultura é determinante da história. Se um povo deseja a autodeterminação das suas condições materiais, das forças produtivas e dos meios de produção, deve agir no sentido de garantir autonomia para sua cultura. Por isso,

Um povo que se liberta do domínio estrangeiro não será culturalmente livre a não ser que, sem complexos e sem subestimar a importância das contribuições positivas da cultura do opressor e de outras culturas, retome os caminhos ascendentes da sua própria cultura, que se alimente da realidade do meio e negue tanto as influências nocivas como qualquer espécie de subordinação a culturas estrangeiras. Vemos assim que, se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional, é necessariamente, um ato de cultura (Cabral, 1980, p. 59; destaques inseridos).

Defendendo uma ideia de cultura nacional, Cabral defende que a libertação cultural implica um movimento dialético de apropriação das “contribuições positivas” da cultura do outro, ainda que este seja o opressor, e de desenvolvimento da própria cultura. A libertação não é a eliminação completa da outra cultura, mas dos aspectos que podem ser nocivos ao povo e ao seu desenvolvimento cultural e econômico.

No caso dos grupos colonizados africanos, o autor assinalava que o desenvolvimento da própria cultura requeria a reafricanização: um retorno das elites autóctones assimiladas às culturas populares; só assim essas elites poderiam tomar lugar na luta pela descolonização. A alienação cultural implicaria tomar como base

apenas os conhecimentos científicos ou técnicos, uma cultura dominante, relacionada à escolarização. Essa visão de cultura dialoga com a perspectiva romântica de cultura, que toma as culturas populares como base da construção nacional (Hobsbawm, 1994). A proposta seria então retornar às culturas populares e aprender com elas. Essas seriam as culturas não assimiladas, aquelas que não estariam alienadas. Deste modo, seriam as autênticas culturas nacionais.

Entre a necessidade de retorno às culturas populares e a necessidade de superar aspectos nocivos e atrasados dessas culturas configura-se um tensionamento, orientado pela valoração do que se configuraria como atraso e como autenticidade das culturas africanas, levando a uma seleção do que deveria permanecer e do que deveria mudar. Esse autor afirma: “o movimento de libertação deve ser capaz de nele distinguir o essencial do secundário; o positivo do negativo, o progressista do reacionário, para caracterizar a linha mestra da definição progressiva de uma cultura nacional” (Cabral, 1980, p. 63).

Um elemento central no discurso de Cabral em relação à luta descolonial é a cultura nacional. Como o historiador Hobsbawm (1994) sublinhou, nas constituições dos estados nacionais no século XX, a cultura nacional não implica em homogeneidade, uma vez que busca levar em consideração a diversidade étnica no interior do estado-nação. A posição de Cabral aponta justamente para a construção de uma ideia de nação descolonizada, e reafricanizada, que teria como base as culturas populares dos diferentes grupos étnicos que integrariam as massas trabalhadoras rurais ou urbanas. Como Cabral havia enfatizado para os camaradas na luta armada anticolonial, o partido absorvia e se alimentava da diversidade de grupos étnicos (Cabral, 1978). A unidade se construía, como já apontado anteriormente, como dinâmica e caracterizada pela diversidade interna, especialmente no que dizia respeito à diversidade cultural, porque essa unidade buscava, na luta descolonial, o progresso “econômico, social e cultural”

da nação. Convém assinalar, entretanto, que a visão de progresso cultural não apenas aponta para uma perspectiva de desenvolvimento linear e comum a todos os grupos humanos, mas também aponta para uma visão de que há aspectos culturais que podem ser caracterizados como atrasados. O progresso deveria também envolver o progresso cultural, eliminando práticas culturais que poderiam ser superadas, como já haviam sido superadas pelos povos europeus desenvolvidos.

Por outro lado, Cabral não se limitava a pensar a cultura nacional, e a identidade, como simples retorno a raízes pré-coloniais, nem somente descartava ou negava aspectos da cultura colonial. Para Cabral, a construção de uma cultura nacional que visava ao progresso da nação e à libertação das forças produtivas integrava cultura popular e cultura dominante em um processo dialético, marcado por uma seleção daquilo que era pertinente para o progresso da nação.

De tudo o que acabamos de dizer, se pode concluir que, no quadro da conquista da independência nacional e na perspectiva da construção do progresso económico e social do povo, esses objetivos podem ser, pelo menos, os seguintes:

- desenvolvimento de uma cultura popular e de todos os valores culturais positivos, autóctones;
- desenvolvimento de uma cultura nacional baseada na história e nas conquistas da própria luta;
- elevação constante da consciência política e moral do povo (de todas as categorias sociais) e do patriotismo, espírito de sacrifício e dedicação à causa da independência, da justiça e do progresso;
- **desenvolvimento de uma cultura científica, técnica e tecnológica, compatível com as exigências do progresso;**
- **desenvolvimento, com base numa assimilação crítica das conquistas da humanidade nos domínios da arte, da ciência, da literatura, etc , de uma**

**cultura universal tendente a uma progressiva
integração no mundo atual e nas perspectivas
da sua evolução;**

– elevação constante e generalizada dos sentimentos de humanismo, solidariedade (Cabral, 1980, p. 70, destaques inseridos).

Se, por um lado, a alienação ou assimilação cultural se baseava na exclusividade da cultura científica e tecnológica, portanto, escolarizada, e na negação da cultura popular, essa cultura científica era, por outro lado, necessária ao progresso social e econômico da nação. Assim, a resistência cultural implicava, como já assinalei anteriormente, uma articulação entre a cultura dominante (escolar e escolarizada) e a cultura popular. Mas essas culturas articuladas deveriam ser recobertas de um caráter político e econômico na luta descolonial e no progresso científico, social e econômico. Essa articulação era também marcada por tensionamentos, situando-se entre as forças centrípetas que tenderiam à alienação cultural e as forças centrífugas, que possibilitariam os contradiscursos necessários à apreensão seletiva da cultura dominante.

A assimilação crítica da cultura universal¹², de que fala Cabral nesse excerto, pode ser colocada em diálogo com outra afirmação sua, citada anteriormente: “o movimento de libertação deve ser capaz de nele distinguir o essencial do secundário; o positivo do negativo, o progressista do reacionário” (p. 63). Essa distinção está relacionada

12 Entendo, juntamente com Grada Kilomba (2019), que a universalidade, a objetividade e a neutralidade são mitos que constituem os discursos sobre a academia e a ciência. “O que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’. Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca (Collins, 2000; Nkweto Simmonds, 1997).” (pp. 53-54). Assim, a autora conclui: “a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém” (p. 58).

com a assimilação crítica e com a seleção necessária tanto de aspectos da cultura dominante (escolarizada, científica e tecnológica) e universal quanto de aspectos da própria cultura popular. Assim, para o autor, da cultura popular precisava haver uma “liquidação progressiva dos restos de mentalidade tribal, a recusa das regras e dos tabus sociais e religiosos contrários ao desenvolvimento da luta (gerontocracia, nepotismo, inferioridade social da mulher, ritos e práticas incompatíveis com o caráter racional e nacional da luta, etc.)” e, no lugar desses, seriam inseridas a “prática da democracia, da crítica e da autocrítica, [...] **a alfabetização, a criação de escolas** e de assistência sanitária, a formação de quadros originários dos meios rurais e operários [...]” (Cabral, 1978, p. 232). O desenvolvimento, para esse descolonialista, implicava escolarização: “Mas se a nossa economia fosse desenvolvida, quer dizer que o nosso povo seria também culturalmente mais forte **do ponto de vista moderno**, com mais escolas, mais liceus [...]” (p. 31).

Na próxima subseção deste texto, analiso as implicações desse engajamento de Cabral com a Modernidade, especialmente focalizando as implicações para sua visão de língua.

O signo “língua” na voz de Cabral: ideologias linguísticas constitutivas da colonialidade da linguagem e da Modernidade

Na infância, nos disseram que nossa língua está errada. Ataques repetidos à nossa língua nativa diminuem nosso sentido de self. Os ataques continuam ao longo das nossas vidas. (...) Se uma pessoa, chicana ou latina, tem baixa estima por minha língua nativa, ela também tem uma baixa estima por mim. (...) Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua

(Glória Anzaldúa, Como Domar uma língua selvagem, 2009).

Como assinala o estudioso de filosofia africana Zeyad el Nabolsy, Cabral estava engajado com os postulados filosóficos da Modernidade. O filósofo, analisando a obra de Amílcar Cabral, conclui que esse era comprometido principalmente com a ideia de racionalidade e a centralidade da razão e com a ciência. Dessa forma, é interessante indicar que a Modernidade como produtora de hierarquização linguística:

(...) o processo de civilização pode ser visto, por um lado, como uma série de estratégias que justificam a expansão econômica e, por outro lado, como o reposicionamento de línguas e culturas, colocando-as numa posição subalterna em relação às línguas e culturas firmadas em cumplicidade com o conceito real de civilização (Mignolo, 1995, p. 14).

A “retórica da modernidade”, na perspectiva da Rede Colonialidade/Modernidade/Decolonialidade, produz e sustenta a colonialidade, como assinala Maldonado-Torres (2007): “La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una dimensión inescapable de discursos modernos.” (p. 132). Justamente a centralidade da razão – entendida como a razão branca europeia – e da ciência, que são responsáveis pela produção dos epistemicídios (Carneiro, 2015), do racismo epistêmico (Grosfoguel, 2011; 2023) e dos processos de desumanização dos colonizados (Maldonado-Torres, 2007) constitui a colonialidade do ser e do saber.

O conceito de colonialidade, de acordo com Quijano (2007), está vinculado aos processos de colonialismo, o qual se refere à invasão, ao domínio e ao controle de um povo sobre outro em outro território. Esse domínio é marcado pela exploração dos sujeitos (sua força de trabalho, seus corpos) e, também, dos recursos naturais do seu território (Quijano, 2007). Esse teria acabado, mas a colonialidade

permanece enraizada nas nossas mentalidades e nas práticas. Na perspectiva da Rede CMD, ao abordar o colonialismo, é necessário tratar principalmente da colonialidade. Isso porque esse conceito

(...) resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a *una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 11, destaques dos autores).

Assim, para esses autores, como para Heller e McElhinny (2017), os processos sociais e culturais – nos quais as línguas são vistas como recursos e como acesso a outros recursos – estão sempre entrecruzados com e constituídos por processos econômicos e políticos fundados no capitalismo¹³ e no colonialismo. Nesse sentido, a posição das autoras pode ser aproximada dos estudos decoloniais, na perspectiva da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

13 Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), “(...) el capitalismo no es sólo un sistema económico (paradigma de la economía- política) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente ‘anglo’), sino que es una red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema” (p. 18).

Para os autores da Rede, as estruturas de dominação e exploração econômicas são constituídas por estruturas étnico-raciais mais amplas. De modo semelhante, as estudiosas da linguagem afirmam que o colonialismo “se justifica na construção de si mesmo e dos outros”, definindo-os por traços raciais e religiosos (Heller; McElhinny, 2017, p. 31). As estruturas raciais e racializadas compõem o colonialismo e a colonialidade. A feminista decolonial Maria Lugones nos ajuda a compreender que, além da racialização, as construções de gênero e as delimitações de espaços sociais generificadas também compõem a colonialidade e a modernidade.

As produções destas são constituídas pela linguagem. Para os autores da Rede, a linguagem tem um lugar central nos estudos dos processos de dominação e exploração, pois “El lenguaje (...) ‘sobredetermina’, no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto.” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 16). Embora para as autoras canadenses a linguagem não determine a realidade social, ela tem valor “porque está ligada a como todos os tipos de recursos são produzidos, circulam e são consumidos incluindo como eles são identificados como recursos” (Heller; McElhinny, 2017, p. 3). Esses recursos dizem respeito a bens/capitais materiais e simbólicos.

Entendo, a partir desses autores e a partir do Círculo de Bakhtin, que a linguagem é parte constituinte da estrutura social, pois é um dos principais modos como os sujeitos participam/agem nas diferentes esferas sociais. Não me parece que a linguagem determine a realidade social, mas é intrinsecamente constitutiva dela, primeiro porque constitui os sujeitos, depois porque compõe o conjunto de orientações que possibilita aos sujeitos integrarem, agirem, produzirem, avaliarem e se posicionarem na estrutura social (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003; 2012; 2015). A atribuição de valores e funções às línguas, aos usos e às formas linguísticas deve-se à centralidade da linguagem na ordem social. O próprio signo verbal (Volóchinov, 2017) “língua” é tonalizado valorativamente pelos diferentes grupos sociais e nas diferentes

esferas de atividade humana (Bakhtin, 2003; 2015). É do estudo dessas tonalidades valorativas bem como da sua relação com outros aspectos socioideológicos que se ocupam os trabalhos no campo das ideologias linguísticas.

A partir das reflexões de Heller e McElhinny (2017) e de autores da rede MCD, compreendo que esse processo de tonalização valorativa do signo “língua”, bem como dos usos e formas linguísticas, e o processo de atribuição de funções à(s) língua(s) e formas linguísticas são marcados pelo colonialismo/colonialidade. A colonialidade integra, portanto, as ideologias linguísticas, uma vez que a língua/linguagem é constituída por e constitui “las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género”, que se referem à colonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

As tonalidades valorativas das quais os signos estão carregados são formadas, acionadas e transformadas em meio às lutas sociais. Elas estão no tensionamento permanente dessas lutas, sob a ação de forças que tendem à unificação/homogeneidade (forças centrípetas) e forças que tendem ao contradiscurso e à heterogeneidade (forças centrífugas). Bakhtin (2015) se refere às forças centrípetas e centrífugas ao tratar da diversidade de línguas sociais que compõe a sociedade. Para esse autor, “ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação*” (Bakhtin, 2015, p. 41). Essas forças agem conjuntamente nos enunciados, como agem conjuntamente na vida social, da qual a linguagem é parte constitutiva.

A análise das ideologias linguísticas constitui um esforço de explicitação dessas forças que orientam os sujeitos nas suas escolhas, produções e atribuições de valor em relação às línguas. E a análise da enunciação, que é o foco principal dos estudos decoloniais, envolve, numa perspectiva analítica dialógica, observar como

essas forças sociais mais amplas agem na produção, manutenção ou contestação da matriz colonial de poder, inclusive em relação às ideologias linguísticas. Em relação à colonialidade também agem essas forças em tensão permanente.

Em textos anteriores (Torquato, 2020; 2021), busquei trabalhar com o conceito de colonialidade da linguagem. Nesses textos, dialogando com Gabriela Veronelli (2015; 2016) e com Garcés (2007), autores vinculados à Rede CMD, destaquei que a noção de que a colonialidade da linguagem é constitutiva da matriz colonial; portanto, integra as dimensões da colonialidade, juntamente com a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero.

No que se refere à colonialidade da linguagem, é essencial destacar que as línguas (nomeadas ou línguas sociais) são hierarquizadas em conexão com as hierarquias raciais, étnicas, de classe, de gênero e sexuais. Essas hierarquias posicionam os sujeitos e os grupos sociais. As línguas são posicionadas como são posicionados os sujeitos que as falam nas hierarquias sociais, as quais engendram sistemas de dominação, exploração e exclusão sociais.

Nesse processo de hierarquização, estão nas posições superiores as línguas europeias colônias, que, segundo Mignolo (1995), são: o inglês, o francês, o alemão, o italiano, o espanhol e o português. A hierarquização linguística está associada à hierarquização cognitiva dos falantes:

A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o híndi, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado (1995, p. 12).

As três primeiras, “línguas que dominam a partir do Iluminismo”, estão no topo, pois são as línguas da racionalidade, expressa, sobretudo, na produção do conhecimento científico e da filosofia. As três últimas são línguas que ocupam uma posição inferior, sendo as línguas do Renascimento e do processo inicial de dominação colonial. Outras línguas europeias ocupam posições inferiores a essas

Além da hierarquização das línguas europeias, línguas orientais (como a chinesa, o árabe, o japonês) são invisibilizadas. E são negadas as línguas dos sujeitos colonizados, consideradas como línguas insuficientes e inadequadas para os conhecimentos científicos, para filosofia e para literatura. Essa negação está baseada nos processos de desumanização dos sujeitos colonizados; processos esses que se configuram pela racialização desses sujeitos (Maldonado-Torres, 2007).

Especialmente colonizados negros e indígenas ameríndios não são suficientemente humanos, uma vez que não são suficientemente racionais. Suas línguas não podem, por isso, ser adequadas para o exercício da razão. Resta a esses sujeitos usarem suas línguas para produção cultural identificada como cultura popular e tradicional, supostamente não marcadas pelo desenvolvimento intelectual decorrente da racionalidade. Deve-se destacar que esses processos implicados na colonialidade da linguagem referem-se a processos de hierarquização dos sujeitos, tomando como critérios raça, etnia, classe, gênero e sexualidade, e hierarquização da produção intelectual/cultural e material desses sujeitos.

A colonialidade da linguagem é também constituída pela hierarquização da escrita e da oralidade. Uma vez que o espaço principal do fazer racional é o da ciência e da filosofia, por um lado, e da organização governamental, por outro, as línguas escritas e as formas da escrita desses contextos são as mais valorizadas. Nesse sentido, a escrita é entendida como parte constitutiva da Modernidade, pois viabiliza a produção da racionalidade do Estado/Poder governamental

(controle sobre o território e sobre os sujeitos, suas subjetividades e seus corpos), o qual é vinculado, por sua vez, ao desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos que viabilizam o progresso material e cultural dos Estados. Desse modo, língua, conhecimento e escrita se entrecruzam, como também se entrecruzam língua e poder. Garcés (2007) também assinala essa relação ao afirmar “Sin el desarrollo de un tipo de conocimiento útil para los fines de una maquinaria estatal dirigida a controlar todos los órdenes de la vida social, no hubiera sido posible el proyecto de expansión capitalista” (p. 222). É importante lembrar que os grupos de poder nos Estados são historicamente os grupos que, pela posse do capital material, produzem e acessam o capital cultural, com destaque para a ciência e as artes socialmente valorizadas.

A produção escrita científica e a administrativa (sobretudo ligada ao contexto jurídico) são constituídas por um ideal de clareza e objetividade, que possibilitariam construir a transparência da linguagem (Bauman; Briggs, 2003). Essa transparência, por sua vez, possibilitaria que o texto escrito circulasse livremente por todo território nacional e para além dele. Sendo a linguagem transparente, clara e objetiva, o texto poderia ser separado do seu produtor e ter autonomia, tanto do autor quanto de outros elementos do contexto de produção.

O mito da transparência e da universalidade da linguagem na tradição letrada escolarizada está relacionado à intelectualização ou racionalização da linguagem padrão, exemplarmente ilustrada pelo discurso científico ocidental com suas “formas textuais de raciocínio” historicamente vinculadas ao conceito moderno de conhecimento e progresso (Morrison, 1990: 189). Nesse discurso racionalizado e descontextualizado, a relação estrutura-função é mediada por várias ideologias linguísticas que enfatizam o isomorfismo entre forma linguística

e modo de raciocínio, entre forma linguística e pensamento (Signorini, 1998, p. 153).

Esse ideal de transparência, no entanto, serviu (e serve) principalmente ao projeto colonial: os grupos de poder do sistema colonial podiam se esconder (não se marcar, não se permitir ser vistos) no seu exercício do poder sobre os povos e os territórios dominados e explorados. Essa dominação e exploração eram viabilizadas pelo exercício de produção do conhecimento sobre os sujeitos e os territórios colonizados. A suposta transparência e neutralidade na linguagem escrita visam, na verdade, escamotear relações violentas de poder. Como assinala a psicóloga e artista Grada Kilomba (2008), as categorias e dicotomias produzidas para definir o que é suficientemente acadêmico/científico configuram dimensões de poder:

universal / específico; objetivo / subjetivo; neutro / pessoal; racional / emocional; imparcial / parcial; elas/eles têm fatos / nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento / nós temos experiências. Essas não são simples categorizações semânticas; elas possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca (p. 52).

A preservação da branquitude (Bento, 2002; 2022) se constrói na linguagem escrita acadêmica em que essas categorizações são articuladas (Torquato, 2020; 2021). A produção dessa linguagem supostamente neutra, universal, racional e transparente foi baseada na construção de normas linguísticas que deveriam garantir homogeneidade linguística em todo território. Daí que a padronização linguística aparentemente seria democrática: fazendo uso de uma linguagem que não marca o lugar social do sujeito, esse poderia acessar os espaços de poder em igualdade com todos os outros sujeitos. A língua padronizada seria de todos e não identificaria nenhum/a falante específico/a, se configurando como língua de todos. Os instrumentos

que legitimam as línguas do Estado e do conhecimento são instrumentos da escrita: gramáticas, dicionários e literatura. Não por acaso, a escrita (as formas padronizadas da escrita) está em posição hierárquica superior em relação à oralidade (Torquato, 2021). Entretanto, a seleção dessa norma foi marcada pelo exercício do poder do grupo dominante, que engendrou sua língua (formas, usos e valores a ela) como a norma de referência de língua nacional, representante legítima do povo e da nação (Torquato, 2021). É importante lembrar que esses grupos de poder eram predominantemente compostos por sujeitos europeus, brancos, ricos, masculinos.

Nesse sentido, ao lado da invisibilização de algumas línguas e da negação e silenciamento de outras, está a marginalização das formas não padronizadas ainda que das línguas legítimas. A colonialidade da linguagem refere-se a esses processos de hierarquização (das línguas, das formas e dos usos linguísticos, da oralidade e da escrita), negação, silenciamento, invisibilização e marginalização de línguas nomeadas e línguas sociais. As línguas nomeadas são aquelas cujas nomeações coincidem com delimitações de territórios (especialmente dos colonizadores) e/ou grupos étnicos (como português, espanhol, Guarani, Tucano, Isizulu). Ao me referir às línguas sociais, mobilizo o conceito bakhtiniano de heterodiscurso. Para Bakhtin (2015), heterodiscurso se refere a “línguagens socioideológicas: línguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, línguagens de gerações, etc.” (p. 41). As línguas sociais são descritas por Bakhtin (2015, p. 67) como

pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem complementar umas às outras, podem ser correlacionadas dialogicamente.

As reflexões aqui desenvolvidas sobre a colonialidade da linguagem nos auxiliam a compreender que as reflexões de Amílcar Cabral sobre a língua portuguesa estão marcadas pela matriz colonial que também integra a Modernidade. É no contexto do escrutínio das culturas e na valorização dos conhecimentos científicos, mediados pela escolarização, que o pensador insere sua reflexão sobre as línguas. Para Cabral (1979),

Temos que ter um sentido real da nossa cultura. **O Português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua, não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo.** [...] A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta, para comunicar com os outros. E isso lhe deu uma grande força nova, porque ninguém mais ficou fechado consigo mesmo, passaram a comunicar uns com os outros, homens com homens, sociedades com sociedades, povo com povo, país com país, continente com continente. Que maravilha! Foi o primeiro meio de comunicação natural que houve, a língua. **Mas o mundo avançou muito, nós não avançamos muito, tanto como o mundo, a nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegámos que nós vivemos, enquanto o tuga, embora colonialista, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas, por exemplo, à ciência.** [...] Muita coisa que não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos de lado a Língua Portuguesa, porque nós somos africanos e não queremos a língua de estrangeiros. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar. Nós, Partido, se queremos levar para

frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, **para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o Português. E isso é uma honra.** É a única coisa que podemos agradecer ao tuga, ao facto de ele nos ter deixado a sua língua depois de ter roubado tanto na nossa terra. **Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o Crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o Crioulo, possamos passar a escrever o Crioulo** (1979, pp. 103-104; destaques inseridos).

Para Cabral, que tinha aqui como interlocutores os companheiros combatentes na luta anticolonial, a língua portuguesa seria a única capaz de expressar os conteúdos e verdades científicas. Como tal, seria o único legado positivo deixado pelos colonizadores¹⁴. Na perspectiva desse intelectual, a língua é um instrumento neutro¹⁵. Essa visão aparentemente dissocia língua e cultura; no entanto, essa dissociação é apenas aparente, uma vez que a língua portuguesa estava associada à ciência, e a língua crioula ou as línguas bantu estavam associadas ao atraso, a um mundo que não havia se desenvolvido. Enquanto a língua portuguesa, europeia, era apresentada como a língua desenvolvida e adequada ao progresso, as demais línguas usadas em Cabo Verde e Guiné Bissau (crioulas e autóctones) seriam atrasadas. Como já indiquei em outro texto (Torquato, 2009), Cabral parece se orientar pelas ideologias linguísticas coloniais, pelas forças centrípetas da colonialidade. Essa orientação pode ser observada, por exemplo, na afirmação de que “o mundo avançou muito”, mas o povo cabo-verdiano e guineense não havia avançado, uma vez que não tinha

14 Paulo Freire (1985) assinala que essa posição de Cabral pode ser decorrente do risco de divisão dos combatentes na luta descolonial. Encontrar um aspecto positivo no legado colonial possibilitava que os parceiros portugueses não fossem excluídos da luta.

15 Em relação à afirmação desse pensador descolonial, Paulo Freire assinalou: “Amílcar Cabral deixava de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado. Esta é uma das raras afirmações da obra de Cabral que jamais pude aceitar” (Freire; Faundez, 1985, p. 126). Partilho aqui dessa posição de Freire sobre as ideologias linguísticas presentes na obra de Cabral.

acessado o conhecimento científico necessário para o desenvolvimento/progresso. Como assinala Maldonado-Torres, essa posição tem como efeito mais perverso a sub-humanização dos sujeitos colonizados, produzindo a colonialidade do ser e do saber: “En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización” (Maldonado-Torres, 2007, pp. 145).

Como afirma esse autor e como apontei anteriormente a partir de Mignolo (1995), a ausência da escrita tem um papel central na desqualificação epistêmica, uma vez que parte do processo de pensar na Modernidade está associado não apenas à escrita, mas a modos específicos de escrita alfabética. Os processos de abstração racional, que caracterizariam o fazer/pensar científico moderno, estavam relacionados a uma visão de escrita alfabética/formal/objetiva/autônoma (Street, 2014), não por acaso, a introdução dos sujeitos no mundo da escrita e nesse tipo de racionalidade está associada à tarefa de “esclarecer¹⁶ o ignorante”, numa referência ao Iluminismo (Signorini, 1994). Assim, quando Cabral assinala a necessidade da escrita na língua portuguesa para fazer avançar o povo, esse avanço implicaria em o povo ser inserido na Modernidade, mas também em ser ainda mais apreendido pela Colonialidade:

La presencia de la escritura juega un papel importante en todo este proceso de consolidación de la colonialidad del poder y de las geopolíticas de dominación del conocimiento: ‘La escritura alfabética [...] está ligada a determinadas lenguas (fundamentalmente el griego, el latín y las lenguas vernáculas europeas que se convertirán en lenguas coloniales) y las lenguas están ligadas a determinar las formas de conocimiento’ (Mignolo, 2000, p. 19) (Garcés, 2007, p. 227).

16 O desconhecimento da escrita está associado frequentemente à escuridão (o analfabeto é visto como um cego), enquanto o acesso à escrita está relacionado a levar o indivíduo à luz, à verdade esclarecedora do conhecimento veiculado pela escrita.

Certamente, para o intelectual descolonial, esse exercício implicava em promover o progresso e a autodeterminação das forças e processos produtivos para Cabo Verde e Guiné Bissau. O desenvolvimento cultural, social e econômico da nação dependia desse movimento de aprofundamento nos parâmetros da Modernidade. Podemos indicar que opera aí a matriz colonial do poder, estabelecendo a posição epistêmica da racionalidade. Na luta pela descolonização e pela melhoria nas condições de vida de cabo-verdianos e guineenses, Cabral situava-se no centro das tensões de forças centralizadoras dessa matriz colonial e de forças centrífugas de(s)coloniais. Mas parece ter sido orientado para a colonialidade, especialmente ao reafirmar a língua portuguesa como a língua da ciência, negando às demais línguas cabo-verdianas e guineenses essa condição, bem como negando os conhecimentos produzidos nessas línguas. Nesse sentido, pode ser explicativa a afirmação de Garcés:

Tanto el conocimiento como las lenguas pueden ser vistos como bienes que poseen los pueblos pero que tienen distinta valoración, otorgada por los centros de poder a nivel local, regional y global. Así, el conocimiento llamado científico es visto y valorado como *el* conocimiento, y ese conocimiento se vehicula expresivamente mediante ciertas lenguas, todas de origen europeo (el inglés, el alemán y el francés [e o português]). **Quien quiera hacer ciencia, filosofía, conocimiento, tiene que apropiarse de tales lenguas para moverse en dicho espacio de poder.** Lenguas como el chino o el bengalí, como el quichua, el quechua, el aimara o el shuar, a lo más sirven para expresar algo de *cultura* y literatura. Es decir que el conocimiento del saber institucional que pasa por el Estado y la Universidad está en las tres lenguas hegemónicas de la modernidad; las otras lenguas, en el mejor de los casos, sirven para la literatura y la expresión cultural de estos pueblos, pero no para hacer

ciencia. El conocimiento de las lenguas subalternas (minorizadas, dirían los sociolingüistas) es algo que se puede estudiar, pero no es un conocimiento válido para incorporar como conocimiento paradigmático del pensar y del vivir (2007, p. 226).

Embora Garcés não se refira às línguas portuguesa, espanhola e italiana, como faz Mignolo (1999), sua reflexão pode ser estendida a essas línguas, especialmente no contexto das lutas descoloniais na América Latina e de alguns países africanos e asiáticos. Além disso, as considerações do autor sobre as línguas subalternas podem ser estendidas à língua cabo-verdiana, a qual poderia e deveria ser estudada, segundo Cabral; no entanto, o pensador descolonial não a colocou em condições de se ocupar da ciência, como também não são colocadas as línguas subalternas citadas por Garcés. O estudo dessa língua, conforme proposto por Cabral, nos remete à concepção de colonização linguística, de Mignolo (1992), segundo o qual essa colonização se caracteriza pelo enquadramento das línguas dos povos colonizados nos sistemas das gramáticas escritas e da escrita alfabética. Apenas quando inseridas nesse sistema, as línguas poderiam ascender na hierarquia valorativa das línguas.

Como afirma Cabral, para fazer ciência é necessária a língua portuguesa, uma língua que, por estar na Europa (ou ser originalmente de lá), se beneficiaria do contato com as demais línguas europeias do conhecimento e com o próprio conhecimento aí produzido. As línguas crioulas e as demais línguas guineenses seriam línguas da cultura popular. Essa, por sua vez, deveria ser extirpada de tudo que poderia significar atraso ou retrocesso no percurso de desenvolvimento cultural, social e econômico de Cabo Verde e Guiné Bissau. Mignolo mostra como esse processo está relacionado com a matriz colonial do poder que, dentre outras coisas, promoveu tanto uma hierarquia epistêmica como linguística:

10. Uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global, nas editoras e na Encyclopedia Britannica, tanto no papel quanto na internet (Mignolo, 1995, 2000b; Quijano, 2007).

11. Uma hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, privilegiava a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000b) (Mignolo, 2017, p. 11).

Assim, Mignolo aponta para o entrelaçamento do “poder de hegemonía de las lenguas coloniales en el campo del conocimiento, [de] la producción intelectual y [de] las culturas de conocimiento académico” (Mignolo, 1999, p. 64). Essas línguas modernas estão relacionadas com a possibilidade de produção de conhecimento científico. Todos poderiam produzir conhecimento desde que orientados pela epistemologia moderna e, pode-se acrescentar, pelas línguas modernas. Parece ser orientado por esse discurso que Cabral assinala a necessidade da língua portuguesa para o progresso econômico, social e cultural dos cabo-verdianos e guineenses.

Essa posição pode parecer contraditória com outro excerto de uma fala de Cabral (citado anteriormente) aos seus camaradas na luta armada, quando criticava o fato de algumas famílias apenas usarem a língua portuguesa. Naquele momento, Cabral assinalava o uso dessa língua como marcador social de pertencimento à elite, de aproximação com o colonizador. Embora esse intelectual pareça ter consciência de que a língua portuguesa é um elemento de diferenciação social, parece que esse aspecto é minimizado quando a língua portuguesa é pensada como sendo acessada igualmente por todos (cabo-verdianos

e guineenses; com ou sem terras; classe trabalhadora ou elite). Sendo acessada igualmente, essa língua seria “prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”, seria apenas “um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo”. Assim, já não seria indicativa de distinção social, uma vez que seria usada por todos igualmente. Por outro lado, a hierarquização linguística é mantida na voz desse intelectual anticolonialista, uma vez que atribui à língua portuguesa a possibilidade do desejado progresso e atribui ao crioulo o lugar do atraso cultural, social e econômico. Desse modo, deslegitima as línguas crioula e bantu. Observamos, assim, distintas ideologias linguísticas, como assinalam Kroskrity (2004) e Heller e McElhinny (2017), no discurso de Cabral.

Como discutem Heller e McElhinny (2017), as línguas, como recursos ou acessos a outros recursos econômicos e sociais, estão relacionadas à desigualdade social. Por isso, é fundamental observar quando as línguas são tematizadas e o que é tematizado em relação a elas. Cabral tematizou a língua portuguesa para falar da marcação das diferenças sociais entre uma certa elite local escolarizada e outras classes sociais não escolarizadas. E especialmente tratou das línguas no interior de sua reflexão sobre desenvolvimento cultural, o qual se relacionava, por sua vez, ao progresso econômico e social de Cabo Verde e Guiné Bissau. Nesse último contexto, sob o efeito das forças centrípetas da colonialidade, tratou das línguas em relação aos conhecimentos científicos e à possibilidade ou impossibilidade de progresso associado a elas, tendendo a reforçar a hierarquização das línguas e dos conhecimentos relacionados a essas línguas. Sua posição sobre as línguas, os conhecimentos e as culturas, pode ser vista como reforço à hierarquia, produzida pela colonialidade, entre humanos e sub-humanos, tendendo mais às forças centrípetas da Modernidade e da colonialidade. Essas ideologias linguísticas, considerando a relevância de Cabral como pensador descolonial, podem

ter importante papel das funções atribuídas às línguas e às identidades dos falantes dessas línguas, como assinala Kroskrity (2004). A posição inferiorizada atribuída à língua crioula foi posteriormente contestada¹⁷ por estudiosos da linguagem cabo-verdianos após a independência de Cabo Verde e Guiné Bissau. E tem sido contestada historicamente.

I Desafiar a colonialidade da linguagem: o diálogo crítico com Amílcar Cabral

o que era pra ser arma de colonizador está virando revide de ex-colonizado estamos aprendendo as suas línguas e descolonizando os pensamentos estamos reescrevendo o futuro da história (Luz Ribeiro, “Je ne parle pas bien”, 2019).

Nesta seção, proponho que o diálogo crítico com a obra de Amílcar Cabral pode implicar problematizar suas ideologias linguísticas e superar os valores que ele atribui às línguas. Como assinala Paulo Freire (1985), o intelectual Amílcar Cabral problematizava as reflexões teóricas com as quais ele dialogava; por exemplo, apontou os limites da reflexão de Marx sobre classe:

Antes mesmo do surgimento histórico das classes sociais, havia conflitos, já havia lutas de interesses contraditórios, de dominante e dominados. Mas **Cabral colocava isso com muita independência** em Havana, e ele diz que, uma das razões para recusar a luta de classe como motor da história é que ele não poderia aceitar que a África não tivesse existência antes. **E depois ele coloca outra questão.** Ele coloca no fundo duas questões epistemológicas. Uma é essa. O que é que houve antes da luta, da resistência das classes, e o que é que vai haver de pois? (p. 29).

17 Uma das principais contestadoras dessa posição foi a linguista Dulce Almada Duarte, que desempenhou papel central na discussão sobre as funções das línguas em Cabo Verde. Para uma discussão das políticas pós-Independência, sugiro a leitura de Torquato (2009).

O exercício de diálogo com o “pedagogo da revolução” nos ajuda a compreender que a descolonização da educação implica colocarmos questões às perspectivas teóricas com as quais trabalhamos, de modo a ampliar e/ou reformular aspectos dessas perspectivas.

Nesse sentido, o convite a que a voz de Cabral integre o repertório de vozes que nos ajudará a descolonizar a universidade e a educação de modo geral pode ser mediado pela reflexão de Grada Kilomba:

Considerando que o conhecimento é colonizado, argumenta Irmingard Staeuble (2007, p. 90), e que o colonialismo “não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas”, não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento. (Kilomba, 2019, p. 53)

Essa deveria ser a preocupação primordial da descolonização do conhecimento acadêmico, isto é, “lançar uma chance de produção de conhecimento emancipatório alternativo”, como Irmingard Staeuble (2007, p. 90) argumenta, a fim de transformar “as configurações do conhecimento e do poder em prol da abertura de novos espaços para a teorização e para a prática” (Idem, p. 59).

Indicar o engajamento de Cabral às bases filosóficas da Modernidade e questionar sua posição em relação às línguas é parte dessa tarefa urgente sobre a qual Kilomba nos alerta. Em sentido semelhante, em texto no qual propõe a descolonização da academia no século XXI a partir das reflexões e práticas de Amílcar Cabral e Paulo Freire, Frehiwot assinala: “o desenvolvimento de uma consciência crítica é um passo decisivo na promoção da agenda de descolonização” (Frehiwot, 2022, p. 11).

Desse modo, é fundamental assinalar que Amílcar Cabral, no que se referia às questões linguísticas, parecia orientado por e para a matriz colonial do poder. Para ele, a língua portuguesa era um instrumento neutro de acesso ao conhecimento moderno-científico, enquanto a língua caboverdiana e as línguas bantu guineenses eram inadequadas para a ciência, uma vez que não dispunham de recursos como a escrita. A língua e o conhecimento relacionados à modernidade e ao progresso eram vistos como neutros. Como assinala Mignolo (2017), a colonialidade/modernidade produziu o efeito de “o conhecimento ocidental” ser visto como “uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental” (Mignolo, 2017, p. 8). O projeto de progresso nacional defendido por Cabral envolvia a apropriação desse conhecimento ocidental como o principal capaz de gerar desenvolvimento e progresso para o povo cabo-verdiano. Uma vez que a constituição do estado nacional cabo-verdiano deveria, na visão de Cabral, promover o progresso de todos os cidadãos, todo o povo deveria ter acesso a essa mercadoria para se modernizar e promover o progresso nacional. A língua seria um elemento desse projeto de modernização.

Segundo Freire (1985), é compreensível que, em virtude do contexto em que Cabral lutava, ele propusesse que a língua portuguesa era um legado positivo dos colonizadores. Entretanto, Freire entendeu que assumir essa perspectiva foi um erro do pensador anticolonial:

(...) a própria viúva dele me disse: – *Camarada Paulo Freire, é preciso entender esse texto e o contexto histórico e social, em que ele o pronunciou.* Essa questão é fundamental e hoje qualquer analista de Cabral terá que sublinhar isso, não pode passar despercebido. Mas o que me disseram lá foi o seguinte, é que na época em que Cabral fez essa afirmação, cabia essa análise, pois estava havendo um risco, na luta,

de uma certa sectarização, que colocava os Cabo Verdianos e os Guineenses contra qualquer português, contra a cultura portuguesa, contra a linguagem portuguesa, contra tudo que fosse português. E Cabral precisava cortar o risco de engrossamento dessa perspectiva, que para ele, e eu concordo, enfraqueceria a própria luta. E era no fundo uma ingenuidade, porque a questão do colonizado diante de cultura colonizadora, não é de negar, ou melhor, é a de negá-la dialeticamente, não é dizer que não tem nada nela que sirva, nisso Cabral era muito lúcido. Agora, se eu fosse camarada dele naquele tempo, amigo eu diria: – *Não publica isso, muda Cabral, mesmo com toda tática que tu tens que ter, tu tens outros caminhos de evitar a sectarização.* **Ele dizendo isto estava aceitando uma coisa absolutamente inexistente, que era a língua como puro instrumento.** Então eu acho que, não foi só a tática não, eu acho que **aí Amílcar errou.** Mas é bacana você encontrar um baita de um erro num sujeito extraordinário como ele.

A compreensão de que a língua não é neutra porque está sempre em uso por sujeitos de raça, etnia, gênero, sexualidade e classe, situados histórica-cultural-econômica-politicamente em relações de poder, é essencial para entendermos como ela integra o fazer acadêmico e as interações sociais mais amplas. Compreender os contextos em que o signo “língua” está em disputa também é fundamental para compreendermos as ideologias linguísticas que podem informar o fazer acadêmico. Essas compreensões integram a própria *práxis* de(s)colonial, que implica analisar os discursos. Para além do fazer analítico, desafiar a colonialidade da linguagem no contexto acadêmico é necessário para produzir a descolonização da universidade (Torquato, 2020).

Referências

- ABADIA, D. M. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial. Simpósio Nacional De História, v. 24, 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A Estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARRETO, K. *O materialismo afro-asiático de Amílcar Cabral*. Fortaleza, 2023. 127 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. In: KROSKRITY, P. V. *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*—Santa Fé NM: School of American Research Press, 2000, p. 139-204.
- BENTO, C. B. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras, 2022.
- CARONE, Y. et al. (Orgs.). Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- CABRAL, A. *Unidade e Luta I: A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- CABRAL, A. *Análise de alguns tipos de resistência*. Bolama (Guiné Bissau): Imprensa Nacional, 1979.
- CABRAL, A. A arma da teoria. In: COMITINI, C. (Ed.). *Amílcar Cabral: a arma da teoria*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980a. p. 21-51.
- CABRAL, A. A cultura nacional. In: COMITINI, C. (Ed.). *Amílcar Cabral: a arma da teoria*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980b. p. 53-91.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 9-24.
- HELLER, M.; McELHINNY, B. *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. Ontario: University of Toronto Press, 2017.

CORTESÃO, L. 2011. “Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?” *ECCOS: Revista Científica*. São Paulo, n. 25, 95-108, (16 jun. 2016).

EL NABOLSY, Z. Amílcar Cabral’s modernist philosophy of culture and cultural liberation, *Journal of African Cultural Studies*, 2019. DOI: 10.1080/13696815.2019.1624155.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução*. Palestra proferida para o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, v. 8, 1985.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 217-242.

GROSGOUEL, R. Do «extrativismo económico» ao «extrativismo epistêmico» e «extrativismo ontológico»: uma forma destrutiva de conhecer, ser e estar no mundo. *Tabula rasa*, n. 24, 2016, p. 123-143.

GROSGOUEL, R. Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Ocidentalizadas e os quatro Genocídios/Epistemicídios ao longo do século XVI. *Tabula rasa*, n. 19, 2013, p. 31-58.

GROSGOUEL, R. Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica E Ciências Sociais Coloniais. *Tabula rasa*, n. 14, 2011, p. 341-355.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fé, New Mexico: School of American Research Press, 2000.

KROSKRITY, P. (Ed.) *Regimes of Language: ideologies, politics, and identities*—Santa Fé NM: School of American Research Press, 2000.

KROSKRITY, P. Language Ideologies, *In*: DURANTI, A. (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LANDER, E. *et al.* (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*; Jun. 1998; 23, 2.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *Tabula rasa*, n. 9, 2008, p. 73-102.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 127-168.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial. *Atos Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 6, núm. 14, 2018, Setembro, pp. 201-221. Sociedade Brasileira de Sociologia Brasil.

MISOCZKY, M. C. Paulo Freire e Amílcar Cabral: Pedagogos do Anticolonialismo. *REAd. Revista Eletrônica de Administração* (Porto Alegre), vol. 28, núm. 3, 2022, Setembro-Dezembro, pp. 646-661. Escola de Administração da UFRGS.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 25, 2012, p. 291-311.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-126.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SIGNORINI, I. “Esclarecer o ignorante”: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 15, n. 1 e 2. pp. 163-171.

SMITH, L. T. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TERENA, M.; MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

TORQUATO, C. P. Challenging the Coloniality of Languages. *Alternation Special Edition*, 33, 457-500. <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2020/sp33a18>.

TORQUATO, C. P. Desregulamentação e decolonialidade linguísticas no ensino de língua In: RODRIGUES, Wagner (Ed.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 317-370.

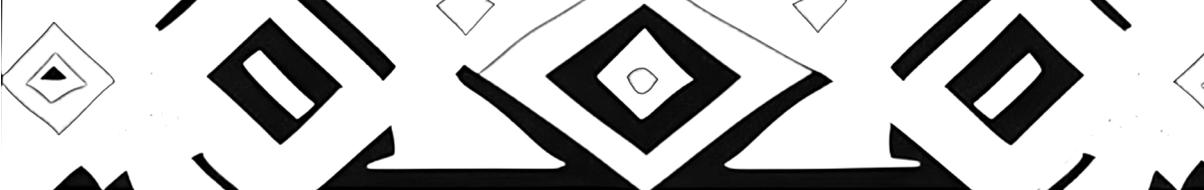
VARELA, B. *A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral*. 2011.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WOOD, D. Descolonizando las historias biopolíticas con Amílcar Cabral. *Tabula Rasa*, n. 20, 2014, p. 69-87.



CAPÍTULO 3

A força contextual da linguagem e o alcance de contrapalavras em Moçambique - vozes em cronotopos colonial e presentidade

Etelvino Manuel Raúl Guila
Universidade Eduardo Mondlane/Angola
Nelita Bortolotto
Universidade Federal de Santa Catarina

I Palavras iniciais

Moçambique é um país africano, que faz parte do leque de países catalogados como países do “Terceiro Mundo”, ou seja, com expressivas lacunas no aspecto desenvolvimento socioeconômico, possuindo pouca ou falta de expressividade no âmbito decisório global. Isso faz com que muitos o desconheçam em sua profundidade como nação, sabendo-se, na melhor das hipóteses, que se trata de um território situado no continente africano sem, no entanto, muitas vezes, alguns tantos, inteirarem-se da sua localização regional precisa, nesse vasto continente, com mais de 50 países e territórios.

Trata-se de um país assentado no concerto das nações como República de Moçambique. Geograficamente, situa-se na costa oriental de África, concretamente, na zona Austral daquele continente. Banhado a leste pelas águas quentes do Índico, o canal de Moçambique, detém um traçado litoral de mais 2.700 quilómetros. Como demais fronteiras, encontra-se rodeado por países que ostentam o inglês como língua oficial, nomeadamente, Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Eswatini e África do Sul.

O país faz parte de um conjunto de cinco nações africanas que outrora foram possessões do governo de Lisboa, tendo conquistado a sua independência após uma guerra anticolonial de 10 anos, que teve seu início em 25 de setembro de 1964, conduzida pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)¹. Com a emancipação do país, em 25 de junho de 1975, foi instituída a República Popular de Moçambique como “um Estado soberano, independente e democrático” (Moçambique, 1975, art. 1). Nesse contexto, a linha política seguida inspirou-se no socialismo soviético, sendo o poder do Estado atribuído aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela Frelimo.

Uma das decisões tomadas pelos novos governantes do país, após a independência do jugo colonial português, foi a adoção de língua camoniana, língua do colonizador, como idioma oficial de Estado – como sucedeu em outros países africanos, como Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, e Cabo Verde –, posicionamento político que forjou um contexto multilíngue, marcado pela concomitância do português com um número significativo de línguas de origem bantu. Ngunga (2004) indica que o termo bantu é mobilizado na Linguística moderna para fazer menção a um grupo de cerca de 600 línguas faladas por um universo populacional de aproximadamente 220 milhões de sujeitos. Desse leque de idiomas nativos de África, no solo moçambicano,

1 Movimento nacionalista moçambicano criado em 25 de junho de 1962, em Dar-es-Salam, na República Unida da Tanzânia.

destacam-se os seguintes: Kimwani, Shimakonde, Ciyawo, Emakhuwa, Echuwabu, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cimanyika, Cindau, Ciwute, Gitonga, Citshwa, Cicopi, Xichangana e Xirhonga.

Não obstante a coexistência de idiomas aludida por Ngunga (2004), as línguas nativas de matriz bantu vêm tendo presença acanhada em contexto do mundo oficial, como é caso no contexto de funcionalismo público. Nesse ambiente, a hegemonia acaba correspondendo à língua portuguesa, fato que se evidencia no âmbito do “grande tempo”².

No enfoque do dito, o exercício de contrapalavra, mirando a compreensão ativa da força contextual da linguagem em contexto moçambicano, não se descarta de considerar a amálgama de vozes e potência que permeiam a trajetória histórica de Moçambique. Isso sucede porque, como nos ensina Bakhtin (2011), o grande tempo é rebento de encontros dialógicos do passado, em cronotopos outros; estabelece relações com acontecimentos da presentidade e projetam relações com o porvir, dado que não existe a primeira palavra, muito menos a última. Não existem limites para o contexto dialógico. É diálogo infinito, em que os sentidos do passado terão sua festa de renovação.

Como seres históricos e socialmente constituídos, o engendramento dos atos a serem realizados na contemporaneidade estabelecem conexões com sentidos de atos do passado, projetando um vir a ser, “uma memória de futuro”³, condição com respaldo no importante princípio ético, ou seja, com responsabilidade e responsividade para com o vindouro, se considerarmos que a ética é da ordem do comprometer-se com o agir humano, um agir no mundo concreto, mundo social e histórico, como nos ensina Bakhtin (2011). Um prenúncio do agir

2 Bakhtin (2011) cunhou o conceito de “grande tempo” como o espaço temporal em que se estabelece o diálogo ininterrupto, o grande diálogo que se estende do passado ao futuro (à memória de futuro).

3 “Memória de futuro” de ordem moral, aquela que assegura a intervenção social de um sujeito na posteridade, no sentido de exigir sua realização, sua ação responsiva-ativa. (Bakhtin, 2012; Silva; Moretto, 2021).

ético no devir, em virtude de nossa singularidade no existir sem álibis, como derivação da conjuntura inequívoca do evento do voltar-se para si próprio e para o outro, na indubitável amálgama da relação singularidade-universalidade. Portanto, a perspectiva patente, quanto a nós, impõe a busca pela “compreensão ativa”⁴ do presente e, conseqüentemente, uma mirada à memória de futuro, aquela de ordem ética, estética e cognitiva (conhecimento), de revisitação, de posicionamentos axiológicos, circunscritos à responsabilidade de ser no existir concreto, na singularidade o existir-evento, sem álibis, olhando em duas direções opostas (do sentido e do existir), para o mundo da vida (mundo real vivido) e da cultura, cuja unidade única é o existir-evento, isto é, do ato realizado (Bakhtin, 2012).

Destarte, diligenciamos, neste projeto de dizer, discorrer sobre forças históricas, em especial, atinentes às línguas nativas de Moçambique, que permeiam a constituição de sujeitos daquele país da região austral de África, no âmbito de grande tempo, como sujeitos sociais que se fundam na e pela linguagem. Nesse enfoque, traremos abordagem sustentada no horizonte avaliativo das línguas autóctones referente aos tempos e espaços coloniais voltados à esfera educacional, assim como circunscrito a uma nação emancipada do jugo colonial, posto que as forças concernentes à constituição dos moçambicanos, na sua singularidade de seres-humanos-africanos, jazem suas raízes em distintos “cronotopos”⁵ (de presença colonial e de país independente).

Para consecução do presente trabalho, prover-nos-emos da perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin e do Círculo, que empresta o seu nome, como aporte teórico e metodológico.

4 Para Souza (2002), endossado por Faraco (2007), fazemo-la olhando os elementos externos relacionados ao enunciado, ultrapassando suas fronteiras como tal, considerando pluralidade de vozes sociais que emergem desse.

5 “Cronotopo” é um termo mobilizado por Bakhtin ([1975] 2018) almejando referir-se à relação dialógica entre tempo, espaço e valor. Para o autor, tanto o significado como o sentido só existem se encontram uma expressão espaçotemporal.

Por conseguinte, destacamos alguns conceitos, que serão orientadores do nosso exercício de contrapalavra, designadamente: consciência e memória.

I Línguas nativas no cronotopo colonial

Reporta a história do território nominado, hoje, Moçambique – outrora tido como *litigu nambana mhuni*⁶ – que o marco da presença colonial remonta aos finais do século XV, concretamente, em 1498, quando o navegador português Vasco da Gama e sua comitiva chegam a Inhambane, uma das atuais províncias do país. Mencionam, pelo estrato da memória coletiva dos habitantes locais e em registros de manuais de história que, à época, o povo local não tratou aqueles que se abeiraram (o outro), com indiferença, mas, sim, com amorosidade⁷, se considerarmos que o povo moçambicano colocou o seu lar à disposição do estrangeiro, em ensejo da não negação do outro. De acordo com Guila (2023), esse acolheu o outro, não obstante fosse estranho àquele lugar e ostentasse aparência fenotípica distinta, dizendo: “*bhela khu nyumbani, mufe!*”⁸. Para o autor mencionado, isso configurou posição expressa de colocar-se em posição de escuta do outro, de acolhimento ao recém-chegado. Instauravam-se, como indicou a história da colonização em Moçambique, escopos díspares de possíveis relações amistosas entre moçambicanos e ocidentais portugueses. Dessa ambiência de enfrentamentos em manifestos abertos ou tácitos, sobrevieram consequências sociais, históricas e culturais para nossos antecessores, com derivações no tempo presente e no que este alimenta o vir a ser.

6 Terra de ninguém.

7 “Amorosidade” – Bakhtin (2012) concebe a amorosidade como relação de não-indiferença ao outro que é diferente de si. Diz ele: “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2012).

8 Ilustre, entre dentro de casa!

Paulatinamente, a presença portuguesa, quanto ao campo da educação, foi se impondo nas terras moçambicanas, fato que culminou com a implementação do ensino formal em abril de 1845, com sua formalização por meio de decreto volvidos quatro meses, concretamente em 14 de agosto de 1845, como nos assegura Lima (1859). É cabível referir que, antes da introdução do ensino formal, naquela data, o ensino era ministrado aos filhos dos colonos e seus protegidos moçambicanos por professores particulares, dentre eles, os clérigos e instrutores de escolas regimentais. A par desse ensino individualizado, há que destacar a implantação de três escolas: uma na Ilha de Moçambique, em 1799, uma em Ibo e outra em Quelimane, ambas no ano de 1818. Essas escolas, sustentando-nos em Appiah (1997), filósofo ganês, configuravam enclaves europeizados⁹ – que se integram nas primeiras pretensões ocidentais de se instalarem nas terras de África –, pois, antes da conferência entre as nações imperialistas realizada na capital germânica, Berlim, entre os anos de 1884 e 1885, pouca presença efetiva colonial se verificava no nosso continente. Aliás, de acordo com o autor, a colonização plena dos povos bantu do sul do continente (África Austral, onde se localiza Moçambique) somente se consuma na virada do século XX, após guerra dos Bóeres, em 1902.

Com a introdução do ensino formal inaugura-se, por certo, a trajetória de execração das línguas nativas em Moçambique, não sendo vistas pelos colonizadores como línguas dignas de serem ensinadas ou faladas no mundo oficial (máquina administrativa do Estado), como também, em alguns casos, no mundo não oficial. Usando palavras outras, no caso as do acadêmico moçambicano Alexandre Timbane (2014), elas foram catalogadas como línguas sem valor, dialetos ou landim. Por oportuno, é necessário explicitar que landim tem sua

⁹ Os referidos territórios e as respectivas instituições de ensino situavam-se acentuadamente junto à costa, comprovando uma característica comum da presença europeia em África antes da conferência de Berlim, (Cabaço, 2007), entre os anos 1884 e 1885, que buscou esquarterar, indiscriminadamente, o continente negro pelas potências imperialistas ocidentais.

origem assenta em *mulandi*, termo das línguas Xichangana e Xirhonga, usado no século XIX, no decurso do período colonial, para designar as línguas do sul de Moçambique ou faladas por negros moçambicanos, à época, assumidos como cafres¹⁰. Uma posição manifesta de negação da alteridade (alterocídio¹¹), de ir de encontro ao outro, pelo simples fato de ser diferente, no caso em alusão, diferente dos ocidentais, que se assumiam possuidores da matriz cultural e religiosa a ser seguida. No âmbito de negações de singularidades dos africanos, função primordial foi desempenhada por forças religiosas, políticas, científicas e econômicas. Essas forças de submissão do outro e expropriação das riquezas materiais e imateriais dos nativos, a serviço das pautas do regime colonial, tudo fizeram para obter êxito no encaicho do seu intuito.

A Igreja Católica, perseguindo aquelas pautas, as coloniais, difundiu a suposta inferioridade dos negros. Apregoou que tal condição de inferioridade era resultado de desejo divino. Os negros foram tomados como ateus, ou seja, a religiosidade africana foi invisibilizada, tida como feitiçaria, manifestação primitiva, macabra. As suas práticas culturais, naquele espaço-tempo, o colonial, por imposição do regime, não tinham espaço para ser revitalizadas, sendo que o afrontamento dessa diretiva era passível de represálias. De acordo como Honwana (2002), se insere no quadro de desforra colonial o cerceamento de liberdades ou deportação para trabalhos forçados – tidos entre os moçambicanos como *xibalu* –, em plantações de cana-de-açúcar e cacau em São Tomé e Príncipe, ilhas da costa equatorial ocidental

10 Povo bantu da Cafraria, na África meridional, o qual vive sobretudo da caça e da agricultura e cuja designação tem como origem a palavra árabe *cafir*, que significa infiel, homem avarento. (Dicionário Universal, 2010). Atribuições não abonatórias eram associadas ao outro, não aceitação da diferença, do autóctone, como diria Mbembe (2013), sustentadas em fabulações, mitos de superioridade, projeções ideológicas imprescindíveis para legitimar a sua subserviência.

11 Construir o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é necessário se precaver, se desfazer, senão eliminá-lo, caso não se tenha seu controle (Mbembe, 2013). Intenção sempre perseguida em relações fundadas entre o colonizador e o colonizado.

da África Central, de domínio português. Naquele estágio temporal, somente por meio da prática da religião europeia, no caso particular, o catolicismo atrelado aos hábitos e costumes portugueses, o negro poderia ascender à condição próxima do homem que se dizia e se diz branco, como se, de fato, por essa via, pudesse ele deslocar-se da sua condição de negro, valorada pelo outro (o colonizador), em direção à condição de “homem branco”, ou melhor, de ser humano. Alinhada à posição que o colonizador facultava ao negro africano, a negação da sua linguagem bantu, configurava a negação da plenitude do poder da palavra do outro, dos sentidos que a subjazem.

Não obstante as línguas nativas serem vistas como não línguas, não passíveis de ser ministradas no ensino, no ato de catequização dos nativos, levada a cabo pelos sacerdotes, leigos e moçambicanos “assimilados”¹², abria-se, nessa esfera, espaço para o seu uso, com pretensão de domínio do outro, de alçar a complexa rede axiológica que envolvia as línguas bantu. Endossando as palavras de Guila (2023), um incremento sub-reptício de cooptação ideológica entre os nativos, pelo interior do ensino da língua portuguesa. Uma proposição que almejava acelerar o processo de tornar dócil o povo moçambicano. Com isso, a exploração daquele povo poderia decorrer sem sobressaltos, isso é, as línguas nativas sendo usadas como instrumento de galvanização da submissão dos ancestrais aos ocidentais, com o ensino da moral cristã em línguas bantu.

Saltando no tempo, um componente da história moçambicana necessita ser mencionado na ocasião da reforma do ensino formal colonial ocorrida em 1962, qual seja, algumas línguas bantu passaram a ser instrumentos coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade, constatam Castiano e Ngoenha (2013). De acordo com os autores, fizeram parte das línguas eleitas para compor os idiomas usados naquele processo

12 Estatuto atribuído pelo colonizador aos cidadãos nativos formados no padrão da educação portuguesa (Cruz e Silva, 1998).

o Xirhonga, Cicena e Emakhuwa, línguas faladas respectivamente, no sul, centro e norte do país. No entanto, as demais línguas permaneceram enclausuradas no mundo oficial, salvo na atividade de ensino e aprendizagem levada a cabo pelas missões protestantes, eleitas pelo povo, nas regiões em que estas tinham permissão do regime colonial para exercerem as suas atividades missionárias.

As agremiações religiosas protestantes priorizaram a ministração dos conteúdos escolares com recurso às línguas autóctones, sem discriminações de uma em relação à outra, pois eram de entendimento que esse procedimento didático favorecia a aprendizagem eficaz e eficiente¹³ dos conteúdos por parte dos aprendentes. Posicionamento com o qual concordamos, considerando que o sujeito se constitui na e pela linguagem, como corolário disso, estariam acolhidas as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Sendo essas as línguas primeiras dos sujeitos, os idiomas com os quais esses aprendem a nominar o mundo revelam ser de primordial importância na mediação dos conhecimentos, sejam eles atrelados à religião ou ao conhecimento de mundo.

Na contraposição da abordagem realizada pela máquina administrativa colonial, as iniciativas das missões protestantes no processo de ensino e aprendizagem dos nativos redundaram em sucesso indesejável para os opressores do outro, o colono português.

Na sequência, Lisboa implementou ações conducentes à diminuição daquele impacto positivo para os filhos da terra. O Instituto Nacional das Missões, criado em 1911, teve, a partir de 1930, as suas incursões incrementadas, apoiando as “missões católicas no cumprimento das suas incumbências de *nacionalizar* e *moralizar* os nativos por meio do ensino alienante ao povo moçambicano, aludindo à realidade e à cultura portuguesas, e por meio do ensino da moral cristã” (Guila, 2023, p. 246, grifos do autor), em detrimento

13 Perspectiva também defendida pelo regime colonial, se considerarmos que o mesmo recorreu às línguas nativas para acelerar o ensino da religião e a moral cristã.

de testemunhar a humanidade do africano naquilo que lhe é próprio, sua cultura e educação tradicional, *ubuntu*¹⁴.

A suposta nacionalização dos nativos pressupunha torná-los cidadãos portugueses, que soubessem ser e estar à portuguesa. Entretanto, os habitantes da África de outrora não ostentavam os mesmos direitos cívicos dos cidadãos portugueses de fato, ou seja, dos nascidos em Portugal e descendentes daqueles, nascidos em África, Moçambique. Esses configuravam cidadãos de segunda estirpe, senão de terceira, se assumirmos que até entre os portugueses nascidos na metrópole e os nascidos nas colônias havia, em alguns momentos da história, discrepâncias de trato.

Por seu turno, a moralização pleiteava incutir nos africanos o sentimento de inferioridade em relação aos portugueses, isto é, perseguia a finalidade de desabonar as práticas culturais milenares daquelas gentes, tidas pelo outro, o europeu colonizador, como imorais, insistindo em enunciados conceituais preconceituosos: “a sua religião consiste na adoração de grosseiros ídolos e no temor de feitiçarias, postoque (sic) reconheciam a existência de um ente supremo, creador (sic) do universo¹⁵; [...] Os cafres são, em geral, estúpidos, madraços, crapulosos e ladrões” (Lima, 1859, p. 52). Ainda nessa linha de alegação perseguida pela perspectiva colonial, os povos autóctones, como defendia o Decreto nº 12.485, de 13 de outubro de 1926, eram susceptíveis de ser-lhes atribuídos civilidade, ou seja, de ultrapassar a sua condição de incultos e incivis:

[...] absolutamente preciso chamá-las [populações nativas das colônias] da *barbaria* e da *selvajaria* em que se encontram em grande parte *para um estado social progressivo* em que elas tenham cada vez mais

14 Humanidade para todos. Sentimento de interdependência entre os homens ou como diria Chiziane (2023, p.1) “eu sou porque tu existes”. Posicionamento ético de assumir o outro como imprescindível na nossa constituição como sujeitos históricos e sociais.

15 Nungungulu.

as vantagens morais e materiais da família bem constituída, da vida municipal e nacional [portuguesa] (Portugal, 1926, grifos nossos).

Emerge um posicionamento deliberado de um povo ter a legitimidade de subjugar o outro pela sua régua de “civilidade”. Uma postura demasiadamente preconceituosa, não isenta, por parte do outro, que não o via como outro, mas, sim, como diriam Mello e Miranda (2020), como um sujeito objetificado, mortificado, inerente, diga-se, àquela visão cronotópica moçambicana de africano. Isto é, de insólitas qualificações, como de indivíduo sem existência própria, dignidade e moral que pudesse dizer suas aos olhos daqueles incapazes de altruísmos, todavia hábeis no apagamento da existência do outro, da cultura do outro na vida, na arte e na ciência. Ignoravam, completamente, a importância do outro, o diferente de si, na resoluta formulação que tomavam como constituição de sujeito singular. Concepção equivocada, se considerarmos, como nos afiança Bakhtin (2020), o argumento de que não somos nós mesmos que olhamos o nosso mundo interior com os nossos próprios olhos. Muito pelo contrário, olhamos a nós mesmos com os olhos do mundo, olhos alheios, olhos do outro. Somos possuídos por esse outro, pela vivência oportuna com o outro.

Fundamentado na negação e na inferioridade atribuída ao outro, o africano, a proposta educativa inaugural portuguesa (1845), já previa a disseminação da língua e cultura daquela terra lusitana, a par de demais conhecimentos adstritos ao espaço-tempo português, como atestam as disciplinas previstas para dois níveis de ensino, com duas classes cada. No primeiro nível, de acordo com Lima (1859), estabeleciam-se como disciplinas: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã, Princípios de Geografia e de História Sagrada e Portuguesa. Enquanto no segundo, as disciplinas elegidas eram as seguintes: Português, Desenho Linear, Geometria, Escrituração Mercantil, Noções de Física Aplicada à Indústria e à Economia Doméstica.

Com o leque de conhecimentos disciplinares a ser ensinado, estruturados desse modo, como nos afañça Guila (2023), a constituição dos sujeitos moçambicanos (portugueses, nativos – assimilados ou não, os poucos que tiveram acesso à escola) se traduzia, evidentemente, à modalidade escrita da língua portuguesa – sustentado no prescrito por Deus (1878)¹⁶ – e a cultura a essa associada. Nesse enfoque, reforçamos, várias foram as iniciativas coloniais de apagamento da cultura moçambicana e de enclausuramento de suas línguas, tendo contado, para o efeito, com contribuições de antropólogos e movimentos corporativistas que perseguiram pautas coloniais, ao longo de todo o processo referente ao período colonial.

A ciência, peremptoriamente, esteve a serviço dos ideais imperialistas e expansionistas. Embasou as iniciativas de sujeição do outro, o africano em sua própria terra, fomentando, como nominaria Ponzio (2023), relações interpessoais interessadas, ao estarem mais voltadas à exploração do outro, daquilo que o outro possui – no caso, os recursos minerais e naturais, sacados pelo colonizador, a seu bel-prazer, para alimentar as economias ocidentais em detrimento das necessidades singulares dos habitantes da terra moçambicana.

Foi assombrosa a negação da humanidade de homens e mulheres africanos. Legitimou-se a sua subjugação em nome da ciência eurocêntrica, que criou a designação raça. Por meio desta designação escalonou os sujeitos e a sua cultura. Decorrente disso, o autointitulado homem branco pôs-se no topo e o negro foi confinado à posição inferior a todas as raças. Em muitas situações, descabidamente, foi tido como inumano, como assinalado neste trabalho, e tudo a ele associado foi banido do mundo oficial, vaticinado a ser presença indesejada, de mau agouro, com reflexos nos termos languageiros ainda usados nos nossos dias.

16 A palavra escrita configurava a verdadeira palavra do homem, pois somente ela era perdurável, devendo ser a preocupação dos mestres no contexto de ensino institucionalizado, enquanto a atividade languageira falada circunscrevia-se ao ambiente familiar entre mães e filhos (Deus, 1878).

Diante dessa realidade pulsante, não causou nenhuma surpresa a omissão do legado linguístico africano, moçambicano, no espaço escolar e nos demais campos de atividade daquele país.

I Línguas nativas no cronotopo contemporâneo

A submissão do povo moçambicano ao outro, o europeu, percorreu séculos, a história patenteia, mas desenraizar essa memória de sujeição ao outro em esferas outras, neste tempo atual, arriscamos dizer, ainda é desafio a ser superado, a ser lapidado na alma de um povo que foi compelido à resignação.

Quanto ao período do passado daquele povo colonizado, como nos referimos precedentemente, caracterizado pela negação de ser africano, negação de seu legado cultural e manifestações associadas, foi concomitantemente terreno fértil para atitudes de resistência à sujeição, para a contraposição do cenário de um povo ultrajado, levando o país, Moçambique, à proclamação da independência (1975). Esse movimento de emancipação, sobremaneira, ocorrido entre as décadas dos anos de 1960 e 1970, foi impulsionado pelo afloramento de movimentos nacionalistas no âmbito da África Continental, na segunda metade do século XX.

O processo que conduziria a emancipação do povo de Moçambique e a tentativa de rompimento das relações interpessoais interesseiras com colonizadores teve impulso com o nominado movimento nacionalista Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)¹⁷. Essa mobilização de enfrentamento, mesmo no tempo atual, é persistente no país, em virtude de haver preocupação do povo com saques, por parte de outros, de riquezas da terra e da cultura moçambicana, atraídos por uma cobiça alheia que valora riquezas da terra, ou seja,

17 A sua criação resultou de coalizão de três movimentos que se dispunham a lutar pela independência de Moçambique, nomeadamente União Democrática Nacional de Moçambique – Udenamo –, *Mozambique African National Union* – Manu –, e União Africana de Moçambique Independente – Unami –, em 25 de junho de 1962, em Das-Es-Salaam, no território tanzania-no (Mondlane, 1968).

desse quinhão do Continente Africano, mas subestima a constituição humana de homens e mulheres moçambicanos livres da subjugação ou propícios a esse desfecho.

Conforme já abordado, conquistada a independência, pelo menos política, a Frente de Libertação adotou a língua do colono, o português, como língua oficial do país, sustentada no posicionamento ideológico do período da guerra anticolonial, que previa a língua de Camões e Gil Vicente como a que poderia garantir a unidade nacional em virtude de Moçambique possuir várias línguas nativas e nenhuma delas possuir expressividade nacional a ponto de ser falada de Rovuma ao Maputo, de Zumbo ao Índico.

A respeito da eleição da língua portuguesa como idioma oficial, Firmino (2015) amplia o conjunto de argumentos associados ao cenário distinto das línguas autóctones no país, que teriam embasado o posicionamento das lideranças da Frelimo, tomadas no âmbito do II Congresso do Partido, realizado em 1968, nas zonas libertadas da província de Niassa, norte

de Moçambique. Situa tais argumentos quanto à escolha consumada, inventariando posicionamentos:

- a) poder ser um instrumento simbólico valioso na promoção da unidade nacional, tendo em conta a diversidade linguística do país;
- b) ter já uma história de uso em contextos institucionais;
- c) ser uma língua conhecida pelos que iriam operar nas instituições estatais ou afins, podendo-se mesmo afirmar que ela era uma das marcas de identidade e distinção deste grupo;
- d) ser uma língua de prestígio, associado às elites;
- e) as línguas bantu não poderem competir com o português em termos de tratamento linguístico, prestígio e uso pelas elites em contextos e instituições de prestígio;

f) o português facilitar o contacto como o exterior e o acesso à ciência e tecnologia, factores de desenvolvimento (Firmino, 2015, p. 125).

O conjunto de alegações dispostas pelo autor evidencia claramente as intenções da máquina governamental do país liberto, no caso, torná-la governável, tendo como base aquele que era o legado cultural e linguístico em difusão. Como assegura Guila (2023, p.158), uma realidade oposta ao vivenciado por uns poucos privilegiados e decorrente de condições as mais diversas. Mesmo libertos do mando português, a língua do colono pereniza o estado de exclusão de muitos nativos, pelo não domínio desse conhecimento.

É fato que no cronotopo colonial muitos moçambicanos não tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição escolar, senão um punhado de afortunados pela condição financeira possuída¹⁸ ou por serem “assimilados”, ou, ainda, terem contado com a sorte de frequentar a parca rede escolar reservada aos nativos ou um dos estabelecimentos das missões protestantes, as quais desempenharam papel importante na constituição dos sujeitos moçambicanos. Relembrando que essas agremiações religiosas priorizaram o ensino dos moçambicanos em línguas nativas, fato que lhes custou a nomeação de organizações desnacionalizadoras, pois iam na contramão do prescrito pelo poder oficial, a administração colonial.

A política pública colonial virada para a educação dos ditos indígenas em língua portuguesa tratou-se, portanto, de uma proposição de ensino segregacionista. Na sua essência, criou condições para que parte ínfima do povo pudesse ter conhecimento da língua portuguesa e adquirisse a cultura do outro, a ocidental, ou pelo menos

18 Na época colonial (sobretudo), no período precedente à conferência de Berlim, e nas primeiras três décadas do século XX, houve condições para a criação de uma pequena burguesia local de negros e mulatos, provenientes de famílias abastadas ou descendentes de comerciantes e caçadores brancos – principalmente de elefantes –, que mantinham as suas atividades desde 1820, condição que lhes possibilitou alguns privilégios no seio da sociedade colonial. (Hedges *et al.* 1993)

tivesse ciência desse saber. Um propósito evidente de sua alienação, tendo em vista a flexibilização do funcionalismo público colonial ou da máquina administrativa vigente à época.

Com a adoção da língua camoniana como idioma oficial no tempo pós-colonial, as propostas de ensino introduzidas no país tiveram esse idioma como de instrução, continuando a política linguística que vinha sendo adotada pelo opressor. É inegável que a língua do outro que oprimia com mãos de ferro virou língua moçambicana, se considerarmos que desde a época colonial ela também serviu de instrumento de reivindicação das liberdades e direitos à educação por meio de obras literárias e jornais públicos, a título ilustrativo, o que não é de todo patrimônio negativo. Contraproducente, isso sim o foi, a negação de políticas democráticas para acesso desse idioma, direcionado a todos os nativos, como de suas próprias línguas maternas em espaços oficiais.

Os anos que se seguiram, considerando o baixo nível de alfabetização que o país apresentava, abaixo dos 10%, impuseram que se concebesse e se introduzisse um Sistema Nacional de Educação (SNE), concretamente volvidos oito anos depois da proclamação da independência, em 1983. Tempo, tido por Mazula (1995), como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis, social, político e econômico. Desse modo, o campo da educação não se isentava dessa pretensão, se for considerado que, à época, era preciso a implementação de um sistema de ensino que respondesse às necessidades nesses três segmentos do país, o social, o político e o econômico, a ponto de romper teias axiológicas coloniais.

Ora, o SNE então introduzido no país ocupou-se em fomentar a constituição cidadã de todos os sujeitos moçambicanos, incluindo aqueles que, no tempo colonial, em face do sistema de ensino excludente da época, não tiveram oportunidade de frequentar a escola. Desse sistema amplo, previu-se um subsistema de ensino voltado

à alfabetização de adultos, assim como àqueles que não puderam dar continuidade aos seus estudos, pois as poucas instituições que lecionavam níveis mais elevados, não estavam direcionadas para moçambicanos apontados como nativos, de tal sorte que somente um número irrisório de cidadãos logrou frequentá-las.

É inegável a preocupação de incrementar a oferta educacional por parte dos governantes moçambicanos, buscando proporcionar a universalização do ensino. No entanto, não conseguiram desvencilhar-se da política linguística colonial. O SNE, apesar de ter assumido a responsabilidade de preservar as línguas originárias, também endossou a ideologia que encarava a língua portuguesa como a principal e única língua de instrução. Assim sendo, continuou-se a enclausurar as línguas originárias, conseqüentemente, a memória coletiva dos nativos, se tivermos em consideração que o principal veículo da transmissão do legado cultural dos povos bantu é a oralidade, recorrendo às suas línguas de origem.

Com o posicionamento das políticas públicas do SNE, reiteramos, descuroou-se da especificidade inerente às sociedades africanas pré-coloniais de matriz essencialmente oral. Considerando o que sustenta Hampatê Ba (2010), onde a palavra falada é posta a circular de geração em geração, de mestre para o aprendiz, de ancião para o jovem, do conselheiro para os iniciados, a memória coletiva das línguas autóctones é atualizada – *nya hiwuseta kharatu midundruggu ya vakokwe khu madime ya musambiki*¹⁹.

A memória coletiva dos moçambicanos como seres históricos e sociais, detentores de trajetória consumada de (re)criações, evidentemente, ficava, de certa maneira, comprometida com a instrução remetida apenas à língua ocidental. Não foi por acaso que a implementação do português nas comunidades nativas moçambicanas encontrou resistências. Dessa feita, como forma de demarcar o espaço

19 Atualizando, desse modo, a memória coletiva por meio das línguas autóctones moçambicanas.

da língua portuguesa, forças centrípetas imprimiram um dinamismo que conduziu ao seu uso incondicional, como atestam as palavras do linguista moçambicano Gregório Firmino. Diz ele:

[...] foi exercida pressão sobre a população em geral, de modo que o português fosse amplamente usado, como se podia notar, por exemplo, nos avisos afixados em repartições públicas que lembravam às pessoas que era obrigatório o uso da língua oficial. Em algumas reuniões públicas a tradução do português para as línguas autóctones era evitada, de modo a reforçar a importância do português como língua oficial e símbolo da unidade nacional (Firmino, s/d, p. 11).

Tratou-se de uma ação que, de forma deveras impositiva, buscou ressaltar a valoração ostentada pela língua camoniana no âmbito do mundo oficial, língua de Estado. Todavia essa não tinha respaldo nas interações cotidianas do povo em geral. A propósito, para alguns tantos, aquela língua continuava uma língua estrangeira, como ainda assim configura-se nos tempos de hoje.

Proseguindo, a implementação do SNE foi atravessada por vários reveses, tal é o caso da intensificação da guerra civil envolvendo o governo moçambicano e a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo)²⁰, a seca intensa registrada na zona Sul do país no início da década de 1980 e a pobreza extrema que afetou parte considerável da população. Esse elenco de circunstâncias concorreu para o não cumprimento das metas circunscritas ao SNE, relativas à massificação da alfabetização de homens e mulheres do país que viu aquele povo nascer. Um cenário que viria a mudar com a assinatura dos Acordos Geral de Paz (AGP), na capital italiana, Roma, em 4 de outubro de 1992. Foram signatários dessa efeméride, Afonso Dlakhama

20 O coletivo Renamo é o segundo maior partido do país e o maior partido da oposição no “xadrez” político moçambicano.

e Alberto Chissano, por parte da Renamo e do Estado Moçambicano, respectivamente. Segundo Guila (2023, p. 177),

Este acontecimento inaugura nova era na história do país, passando de regime de partido único para regime multipartidário, precedido pela reforma constitucional, em 1990. No novo regime, a língua portuguesa é reafirmada, de forma inequívoca, como língua oficial, fato endossado, anos mais tarde, pela constituição de 2004.

Aliado ao descrito na lei anteriormente em apreciação, alguns anos depois da assinatura dos AGP, verifica-se o movimento das forças centrípetas tendentes à manutenção do *status quo* inerente à língua portuguesa. O governo de Lisboa leva a cabo a intenção de incremento de ações de difusão da língua lusa nas terras moçambicanas. Dessa feita, verificou-se, sem nenhuma surpresa²¹, a criação do Instituto Camões, uma agremiação voltada para a manutenção da hegemonia da língua lusitana e, de alguma forma, levando à ampliação de silenciamentos de idiomas autóctones (línguas locais maternas na orbe oficial). Contudo, apesar desse suposto território inabalável, no universo efetivo da vida vivida (cotidiana) da maior parte da população moçambicana, as línguas autóctones resistiram a essa situação. Se por um lado para a maior parte da população moçambicana, o português permaneceu como língua hegemônica em uma realidade africana oficial, por outro, em terra moçambicana palpita o plurilinguismo.

Particularizando o espaço social específico da esfera escolar, a exclusão das línguas originárias no mundo oficial contribuía grandemente para o insucesso escolar dos estudantes, como veio a constatar o estudo realizado no âmbito de preparação

21 No início do século passado, em 1911, Lisboa criara o Instituto Nacional das Missões para auxiliar a Igreja Católica no cumprimento da sua missão de *moralizar e nacionalizar* os nativos africanos por meio de uma oferta educacional alienante, que aludisse a realidade, a língua e a cultura portuguesas (Guila, 2023).

da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico, em 2003. Nesse espaço, no caso da Lei 6/92, que vimos a mencionar, no que tange às línguas autóctones, essa resguardou pouco a sua reputação social, atribuindo pouco protagonismo para os falares do povo bantu.

Na linha mais avançada que o prescrito naquela lei de 1992, algumas iniciativas do Ministério da Educação (Mined), em parceria com o Instituto de Desenvolvimento da Educação (Inde), entre os anos 1990 e 1995, vão representar certa mudança de abordagem dessas línguas maternas (Arakaki, 2014). Aquelas instituições estatais avançaram com uma proposta de alfabetização bilíngue, prevendo a formação inicial em língua bantu e passagem paulatina para a língua portuguesa.

Especificando, após propostas, o Mined passa à ação, ao prever-se na Política Nacional de Educação (PNE) e Estratégias de Implementação referentes ao quinquênio 1995-1999, que “o Governo promoverá, também, a introdução de línguas moçambicanas no ensino, bem como de projectos de alfabetização nessas línguas” (Moçambique, 1995, p. 9).

A proposição prevista na voz social oficial PNE teve a sua concretização consumada plenamente, com a introdução do novo Plano Curricular do Ensino Básico (Pceb), no quinquênio seguinte, 2000-2004, que sinalizou o início da implementação das transformações curriculares rumo à coexistência linguística. Essas mudanças foram paulatinamente consolidando-se a nível da dimensão política.

De acordo com Guila (2023), não obstante as limitações que essa abordagem traria para o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, perfilhada como língua oficial, estaríamos diante de uma aquiescência da sua preponderância na formação humana dos sujeitos falantes das línguas autóctones e uma primeira indicação da possível concomitância dessas com o português, no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse plano curricular então introduzido no ano de 2004, no que diz respeito aos objetivos referentes à língua, já se esperava que pudesse contemplar o propósito de criar condições para que estudantes tivessem ambiente propício para, entre contrerrâneos, “desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade” (Pceb, 2003, p. 21, grifo nosso). Pese embora as línguas moçambicanas não sejam oficiais, o plasmado no plano curricular em referência, marcou grande viragem na valoração das línguas autóctones na esfera escolar.

Perfilhamos da ideia defendida por Guila (2023, p. 182), segundo a qual

Tratou-se de uma virada importante na perspectiva de valorização das línguas nativas, assim como das suas gentes, que passariam a construir o conhecimento, a expressar os seus anseios e sentimentos no espaço escolar sem limitações de ordem da língua, ao usarem um idioma que lhes é cativo na sua origem, que lhes vêm oportunizando a transmutarem a realidade concreta circundante em matéria sígnica.

Com a abordagem assumida no Pceb (2003), entretanto, coloca-se em causa a concepção de sujeito alfabetizado em contexto moçambicano, pois, durante muito tempo, a língua em que eram veiculados os saberes disciplinares era apenas o português, logo, somente era considerado alfabetizado aquele que dominasse aquela língua e, conseqüentemente, por ela era versado.

Na sequência, a voz social oficial presente no Plano Quinquenal do Governo, 2005-2009, dentre o universo de suas metas, preconizava como ação governamental voltada para os setores da educação e da cultura, com respaldo em outros espaços socioculturais, a estabilização do feito benéfico para os moçambicanos da coexistência linguística escolar, prevendo a “implementação e consolidação do novo currículo

do ensino básico, dando ênfase à supervisão pedagógica” (Moçambique, 2005, p. 170), e à “promoção do conhecimento e utilização das línguas nacionais como veículos do saber e instrumentos de desenvolvimento socio-económico (sic) do país, através da definição e implementação de uma Política Linguística” (Moçambique, 2005, p. 180).

A introdução do Pceb, no que diz respeito à concomitância das línguas autóctones e da língua de Camões no espaço escolar, representou o primeiro estágio das modificações educacionais, sendo o segundo a introdução do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Pcesg, em 2007.

No âmbito do Pcesg/2007, as línguas tiveram duas abordagens distintas. Por um lado, antevia-se a implementação de ensino bilíngue, na sequência da abordagem já assumida quando da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico (Pceb/2003), por outro, a introdução de disciplina de Línguas Moçambicanas, como disciplina de escolha livre para estudantes principiantes, ou melhor, aqueles que tiveram a frequência do ensino básico, 1^a a 7^a classes, na abordagem monolíngue, com a língua portuguesa a servir de língua de instrução.

Se a inclusão das línguas moçambicanas no processo de ensino secundário era um aspecto já em si positivo, ao congregá-las no espaço da escola pública, representando o respeito pela cultura local, o mesmo não se pode dizer pelo carácter opcional atribuído à frequência destas no âmbito de alunos principiantes.

I Tecendo incompletudes - em diligência, a palavra nossa, a palavra do outro

Somos de entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem da língua deva estar inserido no conjunto de conhecimentos disciplinares que criem oportunidade de ampliação da visão de mundo dos sujeitos e, como corolário disso, a sua constituição como seres eminentemente sociais que se constituem na relação com o outro, na e pela linguagem. Como tal, seres sociais que somos, conforme

nos ensina Medvediev (2019 [1928]), as nossas relações somente acontecem mediadas semioticamente. Ambiência em que a linguagem verbal é presença substancial. Como discorre Volóchinov (2018, p.100-101):

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele.

O processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, portanto, recorrendo a uma língua materna ou de domínio dos aprendentes, para além de ser de valor peremptório para a assimilação dos conteúdos disciplinares, representa ato de respeito à individualidade do outro como ente diferente, de respeito à humanidade do outro. Ademais, assume-se como mecanismo de escuta da palavra do outro, de escuta interessada ao que o outro tem a dizer, posto que durante séculos de história de homens e mulheres colonizados, escravizados, vem sendo negado ao negro africano, o direito de expressar o que lhe corre nas veias e nas suas entranhas nesse cronotopo de negação de direito à palavra e contrapalavra.

É deveras imprescindível buscar compreender do uso da linguagem em contexto moçambicano, na presentidade. Essa busca de compreensão ativa, neste trabalho, buscou-se levar em consideração a mescla de vozes e forças que permearam e permeiam a trajetória histórica de Moçambique. Nesse enfoque, ficou evidente que o plurilinguismo que funda as relações entre os sujeitos do país da zona Austral africana é indelevelmente marcado por silenciamentos, ainda hoje correntes.

Refletindo pelo âmbito do grande tempo (Bakhtin, 2003), emerge que forças centrípetas tendentes à manutenção do monolingüismo colaboraram e colaboram, até este presente, para manutenção do *status quo* da língua do outro, a língua camoniana. Tratou-se de uma negação da escuta do outro, traduzida na execração e exclusão das línguas autóctones africanas, quer no cronotopo colonial, quer, ainda em muito, no cronotopo contemporâneo, tendo em conta o andar a passos miúdos reconhecível no concreto contexto das vivências do povo moçambicano. No entanto, forças centrífugas de enfrentamento, frisadas pelo convívio das diferentes vozes (heterodiscurso), ainda que com imposição de entraves diversos, impulsionaram e continuam impulsionando para insubmissão de mutismos de vozes, em defesa do respeito à diversidade linguística palpitante em Moçambique.

É inegável que no cronotopo colonial a língua portuguesa gozava de posicionamento privilegiado, ao ser a única língua considerada digna de ser ensinada e usada no âmbito das relações estabelecidas no contexto do mundo oficial. Um posicionamento endossado quando da luta anticolonial da emancipação do país e anos que se seguiram, sustentado na ideologia de despoletar a consciência emancipatória, assim como de garantia de unidade nacional. Essa ideologia, entretanto, na contemporaneidade, encontra-se às avessas, se considerarmos que são as línguas nativas que vão ganhando impulso, configurando línguas de consolidação de unidade nacional, posicionamento valorativo que outrora lhes era negado. Se fomos unidos a outros continentes pelo idioma português, não perdemos esse apreço à língua camoniana, mas não esqueçamos do país plurilinguístico que é Moçambique, no qual as línguas bantu assinalam a existência de um povo genuíno em seus atos de compreensão e interpretação da palavra sua, da palavra do outro. Ubuntu!

Referências

- ARAKAKI, N. A. *A obra “Moçambicanismos: Para um léxico de usos de Português Moçambicano” e as suas implicações socioculturais, políticas e linguísticas nos espaços luso-bantófonos*. São Paulo, SP, 2014. 243 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2014.
- APPIAH, K. A. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2. ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João, 2020.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CABAÇO, J. L. O. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo, SP, 2007. 475f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2007.
- CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. *A longa Marcha numa educação para todos em Moçambique*. 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.
- CHIZIANE, P. *Discurso – prémio Camões: o ser e o ter*. Lisboa, 2023.
- CRUZ e SILVA, T. Educação, identidades e consciência política: a missão Suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). *Lusotopie*, n. 5, 1998, p. 397-406. Des protestantismes en lusophonie catholique.

DEUS, J. *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8e88xn>. Acesso em: 08.09.22.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2.ed. Maputo: Moçambique Editora, 2000.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FIRMINO, G. Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: questões sobre política linguística em Moçambique. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Maputo, v. 1, n. 1, 2015, pp 118-129.

FIRMINO, G. *A situação de português no contexto multilíngue de Moçambique*. Maputo: UEM, s/d.

GUILA, E. M. R. *Políticas públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano: memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial*. Florianópolis, SC, 2023.333f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição viva. In: Ki-zerbo, Joseph (org.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

HEDGES, D. et. al. A História de Moçambique, 1885 – 1930. In: HEDGES, D. et. al (org.). *História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930 – 1960*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, vol. 3, 1993.

HONWANA, A. M. *Espíritos vivos, tradições modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique*. Tradução de Orlanda Mendes. Maputo: Ciedima, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: Inde/Mined, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: Inde/Mined, 2003.

LIMA, J. J. L. *Ensaio sobre estatísticas das possessões portuguesas na África Occidental e Oriental, na Ásia Occidental, na China e na Oceania*. Continuados por Francisco Maria Bordalo. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859. Disponível em: http://200.144.255.206/sga/Biblioteca_Imagem_1/YAN/Media/YAN1099.pdf. Acesso em: 20.01.2022.

MAZULA, B. *Educação, cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Edições n. 1, 2013.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução aos cuidados de Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

MELLO, M. B.; MIRANDA, M. L. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro: os apontamentos dos anos 1940 e a sua tradução. In: BAKHTIN, M. M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2. ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República Popular de Moçambique*, de 25 de junho de 1975. Maputo, I série, n. 1, jun. 1975, p. 1-8.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992*. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 19, maio 1992, p. 104- (1-22).

MOÇAMBIQUE. *Resolução nº16/2005, de 11 de maio de 2005*. Aprova o Programa Quinquenal do Governo 2005-2009. Maputo, I série, n. 19, maio 2005, p. 167-203.

MOÇAMBIQUE. *Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995*. Política Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 41, ago. 1995, p. 176-186.

MONDLANE, E. C. *Lutar por Moçambique*. Portugal: Livraria Sá da Costa, 1968.

NGUNGA, A. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária– Universidade Eduardo Mondlane, 2004. 239 p.

PONZIO, A. Apresentação. In: BAKHTIN, M. M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020, p. 7-12.

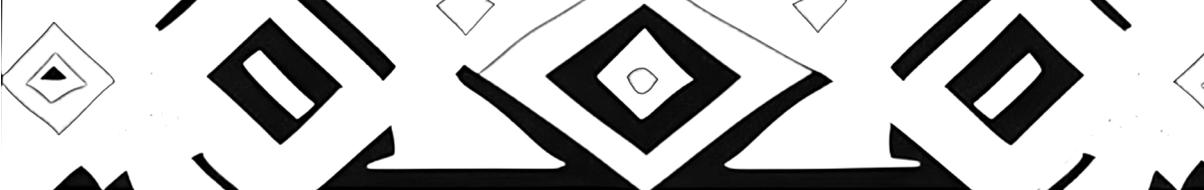
PORTUGAL. *Decreto nº 12.485, de 13 de outubro de 1926*. Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas da África e Timor, out. 1926, p. 1536-1543.

SILVA, A. P.; MORRETO, M. A memória do futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, v.06, n.18, maio/ago. 2021, p. 685-701.

SOUZA, G. T. *A construção da metalinguística (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo)*. 2002. 167 Fls. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TIMBANE, A. A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores. *Artifícios*. v.4, n7, 2014, p. 1-21.

VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.



CAPÍTULO 4

Decolonialidade da linguagem em narrativa verbo-visuais: intersecções entre cultura, poder e raça

Ana Paula Pinheiro da Silveira
Maria de Lourdes Rossi Remenche
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

I Introdução

A Linguística Aplicada, doravante (LA), vem, ao longo dos últimos anos, engajando-se em estudos voltados para as dinâmicas da vida social. Em contraposição a preceitos hegemônicos que, por muito tempo, ditaram os rumos da ciência, Moita Lopes (2006), em texto seminal, problematiza essas normativas e interpela a comunidade acadêmica a pensar e agir de forma distinta do *establishment* econômico que historicamente influenciou a pesquisa científica. Esse movimento representa um esforço consciente para promover uma LA mais sensível às demandas e desafios da sociedade contemporânea, reconhecendo a necessidade de um engajamento com questões sociais

e políticas, e promovendo o enfrentamento de dilemas e complexidades da contemporaneidade.

Nesse contexto, Moita Lopes reconhece a necessidade de re teorizar o sujeito da LA, levando em conta sua “heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdades inerentes” (Moita Lopes, 2009, p. 21). Considerando esse cenário, a linguagem precisa “ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo” (Moita Lopes, 2009, p. 21), em uma abordagem mais atenta para “os negros, as mulheres, os povos colonizados etc.” (2009, p. 21).

Inserido nesse contexto epistêmico-aplicado, este capítulo tem como objetivo analisar os sentidos produzidos pela linguagem verbo-visual que hibridiza signos da língua e da cultura africana em um *graphic novel*, a fim de refletir sobre raça¹, resistência cultural e práticas de reexistência no contexto contemporâneo brasileiro. Para tanto, consideramos que a língua reflete e refrata valores, crenças e visão de mundo, contribuindo para os processos de identificação dos sujeitos.

Nesse cenário, observamos que a supressão das línguas africanas pelo dispositivo colonial (Severo, 20016)², no Brasil, não só privou os africanos de sua herança linguística, como também fragmentou e desestruturou suas comunidades culturais, contribuindo para a desarticulação dos laços de solidariedade e pertencimento entre

-
- 1 Neste capítulo, adotamos a visão de raça como uma “invenção” do dispositivo colonial a partir da visão de Achille Mbembe, “A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção dos conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis—a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo” (2014, p. 27).
 - 2 Conforme Severo (2016), o dispositivo colonial constitui-se de um conjunto complexo e heterogêneo de práticas e discursos que englobam leis, documentos, tratados, cartas, cartografias, relatos de viajantes, crônicas, ilustrações artísticas, anotações de viagem, gramáticas, dicionários, listas de palavras, traduções de textos, invenção/adaptação de alfabetos, entre outros. Trata-se de arsenal discursivo que ajudou a produzir uma visão colonial e colonialista sobre as experiências travadas e vividas na América a partir da perspectiva dos agentes coloniais.

os africanos e seus descendentes. Esse apagamento fragilizou a resistência cultural e social, pois o reconhecimento da identidade racial e a consciência afrodescendente potencializam a diáspora africana como identidade global que conecta descendentes africanos ao redor do mundo (Moore, 2007).

Frantz Fanon (2020) argumenta que recuperar a dignidade perdida, especialmente do povo preto, passa pelo orgulho étnico por meio da consciência negra, conscientização racial e rejeição das estruturas coloniais para que, assim, seja possível reconhecer sua identidade racial, aceitar sua cultura e ser resistência.

Na contramão, do que defende Fanon (2020), verificamos, ao longo dos séculos de colonização e escravidão, a supressão sistemática das línguas africanas, em favor do domínio linguístico da metrópole sobre as línguas dos povos colonizados, visto que o processo colonial no Brasil não se constituiu apenas pela exploração econômica e subjugação política dos povos africanos, pois houve também a imposição de uma nova ordem que coagiu os africanos à assimilação forçada do universo linguístico e cultural europeu, privando-os de uma identidade própria, ainda que não fosse possível negar o peso demográfico dessa população e de seus descendentes na formação da população brasileira.

Sob essa ótica, Mussa (1991) argumenta que a proporção de negros africanos e brasileiros no conjunto da população brasileira, entre 1600 e 1850, chegou a um terço, podendo, em alguns períodos, constituir a metade da população no Brasil. Esse grande contingente na sociedade brasileira e a sua miscigenação racial com os colonizadores brancos marcou a formação cultural e linguística de nosso país. Esse número aumentou com o passar dos anos e, segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), pela primeira vez o contingente dos que se autodeclararam negros e pardos ultrapassou a população branca³,

³ De acordo com o Censo 2022, 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos.

respectivamente, 10,2% e 45,3%. Contudo, os dados socioeconômicos revelam que a distribuição de riquezas e oportunidades de emprego não acompanharam esse número, assim como mais de 70% da população carcerária constitui-se de pessoas pretas e pardas, ou seja, o Brasil perpetua diferenças sociais e políticas que ainda persistem na sociedade brasileira contemporânea e mantém as desigualdades estruturais. Pereira e Lacerda (2019) explicam que esses “prejuízos se transformam em desvantagens sociais, econômicas, simbólicas e estéticas e é sob essa base que as identidades negras são formadas”.

Nesse sentido, embora as relações assimétricas que marcam as interações negros e brancos repercutam na linguagem, é por meio dela que podemos questionar tais relações e práticas, pois essas relações evidenciam uma articulação entre cultura, língua e política que estão intrinsecamente ligadas entre si (Lucchesi, 2006). Nessa perspectiva, os indicadores demográficos e socioeconômicos impactam a forma como as pessoas se percebem e interagem na sociedade, por isso refletir sobre a contribuição das línguas africanas significa também abordar a questão do negro como sujeito produtor de discurso que assume uma língua-portuguesa ou africana -, manifesta sua identidade e utiliza a língua como forma de ação no mundo.

Considerando esse cenário de marginalização e silenciamento das línguas e culturas africanas decorrentes do processo colonial, torna-se imperativo mobilizar abordagens teóricas que possibilitem compreender como o discurso hegemônico foi produzindo esse apagamento linguístico e cultural. Diante desse contexto, embora o tema seja complexo para tratarmos neste capítulo, selecionamos alguns aspectos desse itinerário que envolve a linguagem e a cultura na construção das identidades raciais.

Para isso, partimos da premissa de que as línguas, concebidas como construtos coloniais, são igualmente produtos inventados pelos próprios colonizadores (Makoni; Pennycook, 2007, 2012), para

examinarmos o impacto do processo colonial na supressão das línguas africanas e sua influência na formação do cenário linguístico brasileiro. Em seguida, elaboramos uma reflexão sobre as narrativas verbo-visuais no processo de descolonização da linguagem para, a partir dessas reflexões teóricas, direcionamos nosso estudo para a obra *Cumbe*, utilizando como *corpus* os títulos dos capítulos que demarcam o início dos contos presente na obra, em articulação com o glossário, para analisar como a seleção verbo-visual produz sentidos e aciona uma memória como articulação de materialidade discursiva por meio de signos linguísticos e culturais de matriz africana, contribuindo, assim, para a descolonização da linguagem e fortalecimento da identidade cultural afro-brasileira.

As línguas e culturas africanas no Brasil: relações de saber-poder, apagamentos e resistências

Segundo Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), a experiência social produz e reproduz conhecimento e, nessa dinâmica, pressupõe uma ou várias epistemologias inseridas em práticas sociais, pois não há conhecimento desvinculado de práticas e atores sociais. Nesse contexto, os autores problematizam a hegemonia das epistemologias ocidentais—do Norte ocidental—em relação a outros saberes construídos, especialmente por sociedades do Sul. Para os autores, esse ‘Sul “[...] sobrepõe-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte global (Europa e América do Norte)” (Santos; Meneses, 2009, p. 12). Sob essa perspectiva, a ação dos colonizadores europeus sobre o Sul promoveu não só uma dominação política, mas também “[...] uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas” (Santos; Meneses, 2009, p. 13).

De acordo com Catherine Walsh (2019, p.10), essa diferença é de natureza colonial e consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos. Com base nessa premissa, Fanon (2020) argumenta que os colonizados não sofreram apenas com a exploração econômica, mas também com o impacto negativo em suas identidades, pois, em muitas situações, o estigma racial produz a negação de si mesmos, à medida que assimilam/internalizam uma pseudo-inferioridade racial.

Essa dinâmica persiste devido ao domínio das epistemologias ocidentais sobre as demais e, na ótica de Santos e Meneses (2009), pode ser superada a partir da construção de um pensamento ‘pós-abissal’, ou seja, um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul, de modo a desconstruir uma perspectiva monocultural, eurocêntrica e racista, e investir em uma ecologia dos saberes “[...] que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em direções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (Santos; Meneses, 2009, p. 45).

Em relação à língua, Mendonça (2012) argumenta que o tráfico de escravos trouxe consigo uma diversidade linguística significativa para o português do Brasil, doravante (PB), com diferentes grupos étnicos africanos que contribuíram para a riqueza linguística. No entanto, essa influência não foi devidamente reconhecida e valorizada como parte integral da identidade brasileira. Para o autor, a influência das línguas africanas transcende o nível vocabular, permeando aspectos fundamentais da gramática e da estrutura linguística do PB.

Há de se observar, contudo, que houve um apagamento de muitas vozes, nesse processo. Conforme destacado por Mussa (1991), apesar de os africanos e afrodescendentes constituírem cerca de 60% da população do Brasil entre os séculos XVII ao XIX, foram forçados a renunciar às suas línguas de origem e a aprender, em um processo

de transmissão linguística irregular, a língua dos colonizadores. Em relação a esse apagamento, Mattos e Silva (2004) afirmam que foi essa multidão sem voz que deu forma ao português geral brasileiro.

Seguindo uma linha similar, Castro (2022) assevera que houve uma omissão histórica e acadêmica em relação à influência do falante negro-africano nos estudos sobre a formação do PB. Essa omissão resultou em uma lacuna significativa na compreensão dos processos históricos e linguísticos que moldaram a língua portuguesa no Brasil. Tal negligência evidencia um preconceito linguístico arraigado que subestima e desvaloriza as contribuições linguísticas africanas para o PB, relegando muitas vezes as línguas africanas ao status de “dialetos”, ignorando sua riqueza e complexidade.

Nesse contexto, Lucchesi (2006) explica que o uso das línguas francas africanas foi progressivamente sendo substituído pelo uso do português, língua socialmente mais prevalente, até o seu desaparecimento. Atualmente, para além do uso ritual do *iorubá* nas cerimônias religiosas do candomblé na Bahia e do *ewe* na casa de Mina em São Luís do Maranhão, sobrevivem apenas alguns resquícios do uso de línguas francas africanas em território brasileiro. O pesquisador afirma que nenhuma língua africana se mantém preservada, atualmente, como língua nativa de algum agrupamento humano no Brasil.

Para Petter (2005), é notória a invisibilidade e o esquecimento a que foram relegadas as línguas africanas que sobrevivem hoje sob a forma de *línguas especiais*. Embora não sejam mais mobilizadas como línguas plenas, revelam traços de seu longo e intenso contato com o português. Seu uso atual vincula-se a duas funções principais, a saber: aspecto *ritualístico* em cultos religiosos ditos “afro-brasileiros”; e *demarcação social* como língua “secreta”, empregada em comunidades negras rurais, constituídas por descendentes de antigos escravos. Esses dois usos constituem a face visível do percurso dessas línguas

e de seus falantes, resistindo como língua e memória coletiva de povos deportados (Petter, 2005).

Esses aspectos ressaltam a urgência de uma perspectiva descolonial, que reconheça a importância de desconstruir hierarquias linguísticas que privilegiam determinadas línguas em detrimento de outras, e adote abordagens mais sensíveis à realidade linguística e cultural na pesquisa e no ensino de línguas. É fundamental reconhecer, sobretudo, a agência linguística das comunidades afrodescendentes e sua significativa contribuição para a construção e transformação das línguas dominantes, de modo a desconstruir narrativas que retratam essas comunidades como passivas ou marginalizadas.

Diante disso, a abordagem descolonial emerge como uma resposta necessária para promover uma compreensão mais equitativa e inclusiva das línguas e culturas afrodescendentes. Na próxima subseção, vamos refletir sobre como as narrativas verbo-visuais contribuem para esse processo de descolonização da linguagem.

I Narrativas verbo-visuais e decolonialidade da linguagem

A linguagem é um fenômeno vivo, dinâmico e intrinsecamente ligado às relações sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos. Conforme destacado por Bakhtin (2015[1975]), a língua é ideologicamente preenchida, uma cosmovisão e uma opinião concreta que promove a compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Nesse sentido, a dialogicidade da linguagem emerge da interação entre sujeitos situados em contextos específicos, nos quais cada enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores.

Essa interação dinâmica é fundamental para a compreensão da linguagem como um processo multifacetado, profundamente enraizado nas práticas e experiências dos falantes, permeado por questões sociais, individuais e valorativas. Cada enunciado é influenciado pelo contexto em que é produzido, pela resposta

antecipada do outro e pela rede de significados construída ao longo do tempo.

A ideologia, nessa concepção, permeia todos os aspectos da linguagem e da interação social e manifesta-se por meio de signos que refletem e refratam a realidade social e natural, moldando as nossas percepções e interpretações do mundo. Dessa forma, os signos não se limitam a descrever o mundo, eles também o constroem, refletindo os diferentes quadros axiológicos dos falantes. A palavra, por sua vez, nunca é neutra, seja verbalizada ou visualizada, pois está sempre situada, contextualizada e atravessada por diferentes pontos de vista e ideologias.

Considerando essa perspectiva de língua, a verbo-visualidade da linguagem se revela como parte integrante do seu caráter dialógico, pois, assim como os enunciados verbais, as formas visuais carregam significados que emergem da interação entre sujeitos situados em contextos específicos. Cada imagem, cada composição visual constitui uma resposta a outros elementos visuais e verbais, em uma dinâmica infinita de ação-resposta. Nesse contexto, a linguagem em seus diferentes modos se configura como um *locus*, uma arena de conflitos e negociações, na qual diferentes grupos sociais e ideológicos disputam significados e representações. Explorar essa natureza dialógica da linguagem contribui para a compreensão de fenômeno languageiros, abrindo espaço para uma análise sensível às diversas vozes e perspectivas que coexistem na interação humana.

A verbo-visualidade, portanto, transcende a mera questão estética, assumindo uma dimensão fundamental da linguagem, que amplia e potencializa nossa compreensão do mundo e das relações humanas permeadas por visões, crenças e ideologias. Nesse sentido, Brait (2013, p. 44) argumenta que

[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção

de sentidos, não podendo ser separadas sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Assim, a análise empreendida neste capítulo adota uma abordagem que reconhece a heterogeneidade e a polifonia inerentes à linguagem. Isso implica examinar não apenas o conteúdo verbal do texto, mas também os elementos visuais que o acompanham, bem como as relações dialógicas que se estabelecem entre eles, identificando as diferentes vozes presentes no texto, sejam elas expressas verbalmente, visualmente ou através de outros meios simbólicos. Essa abordagem nos permite reconhecer a importância da interação, da dialogicidade e da ideologia na construção de significados linguísticos e culturais. Além disso, abre caminho para uma análise mais crítica e contextualizada das narrativas verbo-visuais, contribuindo, assim, para um processo de descolonização linguística e cultural.

I Cultura Africana e Reexistência: Reflexões a partir de *Cumbe*

A análise da dimensão da linguagem verbo-visual presente em um romance gráfico transcende a categorização do gênero como produto cultural. Envolve na verdade, a mobilização de linguagens para produzir sentidos por meio da hibridização. A obra *Cumbe* (D' Salete, 2018), nessa perspectiva, emerge como um artefato cultural que inverte a lógica do lugar de enunciação da modernidade (Mignolo, 2007) e da produção de conhecimento, ao apresentar a ética e a episteme do colonizado a partir de sua própria experiência e narrativa histórica (Restrepo; Rojas, 2010). Dessa forma, a obra não apenas ilustra, mas também problematiza e questiona as complexas dinâmicas sociais que constituem as identidades raciais no Brasil, oferecendo um terreno potente para reflexões que transcendem as fronteiras disciplinares e promove o diálogo da LA com realidades sociais contemporâneas.

Nesse contexto de reflexão crítica sobre a construção da identidade racial, é fundamental considerarmos a evolução histórica da noção de raça a qual tem sido objeto de estudo e contestação, ao longo do tempo, e refletindo as relações de poder e as ideologias dominantes de cada época. Como destacado por Petruccelli (2013) e Gahyva (2011), essa concepção evoluiu de uma abordagem baseada na linhagem familiar para uma construção cultural e social que espelha as relações de dominação e subalternização presentes na sociedade. No contexto brasileiro, marcado pela miscigenação racial e pela herança histórica do colonialismo e da escravidão, a questão racial adquire contornos ainda mais complexos.

A história da colonização e da escravização no Brasil é um testemunho sombrio de opressão e sofrimento que moldou profundamente a sociedade brasileira. A chegada dos portugueses em terras brasileiras no século XVI inaugurou um período de exploração desenfreada dos recursos naturais, assim como de brutal subjugação da população nativa. Posteriormente, com a introdução do tráfico transatlântico de africanos escravizados essa opressão atingiu níveis ainda mais cruéis. Os africanos foram tratados como mercadorias e escravizados, sustentando, assim, a economia colonial, às custas da desumanização e da negação dos direitos de uma população inteira. Esse capítulo obscuro da história do Brasil é caracterizado pela violência, injustiça e brutalidade inimagináveis.

Nesse período de escravidão, os africanos e seus descendentes foram submetidos a um processo sistemático de apagamento cultural e identitário, desumanização e destruição cultural. Essa experiência produziu marcas profundas na sociedade brasileira e delineou as raízes do racismo fundadas na construção social, histórica, cultural e discursiva do Brasil, pois, conforme argumenta Almeida (2019, p. 20), “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” e sustenta-se na existência da colonialidade do poder.

Embora a abolição da escravidão, em 1888, tenha representado um marco importante na história do Brasil, a falta de políticas efetivas de inclusão social e econômica para a população negra resultou na continuidade de marginalizações e discriminações, perpetuando desigualdades estruturais, evidenciando a necessidade urgente de ações para promover a igualdade e a justiça social, para tornar visível o processo de exploração e de invisibilidade da cultura africana bem como de seus direitos.

Cumbe, obra de Marcelo D'Saete, mergulha nessa história de apagamento, de violência e de resistência dos povos africanos escravizados no Brasil. Lançada, inicialmente, em 2014 e reeditada em 2018, essa *graphic novel* apresenta quatro histórias centradas nos povos escravizados negros, majoritariamente provenientes de Angola, que viviam sob a opressão dos colonizadores europeus no Brasil. Segundo D'Saete, 2018, o título “Cumbe”, significando sol, chama ou lume no Kimbundo, está relacionado à simbologia banto de alguns reis da região do Congo/Angola e também é utilizado para definir quilombos na América Latina.

A visualidade na obra **Cumbe** adota uma perspectiva decolonial, desafiando as representações colonizadoras que historicamente o relegaram a um papel de subalternidade. Essa abordagem se alinha com a reflexão de Hall sobre o pós-colonialismo, que enfatiza que o que o distingue é “a capacidade de fazer uma releitura da colonização, bem como o tempo presente a partir de uma escrita descentrada, da diáspora; ou ainda global, das grandes narrativas imperiais do passado, que estiveram centradas na nação” (Hall, 2003, p. 109). Portanto, ao situar o negro como sujeito ativo na narrativa de *Cumbe*, a obra desafia as estruturas coloniais de representação, contribuindo para essa releitura crítica do colonialismo proposta por Hall.

Em uma entrevista para a revista Omenelick, em 2014, D'Saete argumenta que as representações sobre a escravidão e o negro

frequentemente foram produzidas a partir de um olhar colonizador, exotizando e subalternizando esse grupo. No entanto, ao criar um romance gráfico como **Cumbe** (D'Salete, 2018), ele buscou construir uma nova visualidade na qual o personagem negro é retratado como protagonista e autor de sua própria narrativa. Essa escolha visou subverter e resgatar a agência e a humanidade dos personagens negros, oferecendo uma narrativa visual que se contrapõe às representações estereotipadas e subalternizadas do passado.

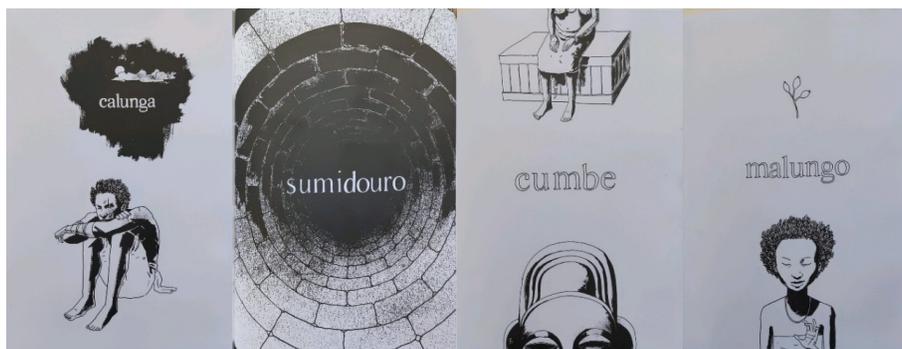
Ele ainda afirma que, **Cumbe** (D'Salete, 2018) é uma forma de abordar a resistência e a escravidão, pois, “Desde a forma de luta mais individual até as formas de enfrentamento coletivo mais direto, como o caso dos quilombos e das insurreições urbanas” (D' Salete, 2014), são temas explorados na obra que se destaca pelo uso predominante das cores preto e branco. Essas escolhas não apenas conferem um aspecto estético marcante, mas também ressaltam os quatro principais temas explorados na história. O primeiro tema aborda a resistência e a busca pela libertação dos negros africanos escravizados, ressaltando a morte como uma forma de rebelião e resistência contra a opressão escravocrata. No segundo tema, a obra adentra nas relações de poder no sistema colonial, evidenciando a exploração física, sexual e psicológica impostas às mulheres escravizadas, bem como seu silenciamento perante as atrocidades sofridas. Já o terceiro tema aprofunda-se na complexidade das identidades afrodescendentes, explorando as relações internas entre os próprios escravizados, as tensões entre diferentes grupos étnicos e as nuances das experiências individuais na escravidão. Por fim, o texto que encerra a obra explicita a inocência das crianças e denuncia os abusos sofridos por elas durante a escravidão.

Os temas abordados em **Cumbe** (D'Salete, 2018) são fenômenos históricos tangíveis, enraizados em contextos específicos e manifestados não apenas através da linguagem verbal, mas também por meio dos elementos visuais e discursivos, pois, “Somente a enunciação

tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (Bakhtin/Volochinov, 2006, p.132). Nessa concepção, cada abertura de capítulo em **Cumbe** tematiza, por meio da hibridização das linguagens verbal e visual, um dos grandes temas no contexto da diáspora negra no Brasil colonial.

No primeiro capítulo, intitulado *Calunga*, a verbo-visualidade evoca uma questão identitária que explicita a significância da língua banto na preservação da identidade dos africanos subjugados. Na cena, a figura de um homem negro Valu, o protagonista da história, é posicionada no centro da página, enquanto, logo acima, há uma representação do continente africano amplificando a temática da preservação cultural e da conexão ancestral. O termo *Calunga* é de origem banto e, segundo Nei Lopes (2006), remete à própria figura do homem negro, além de sugerir a ideia de imensidão e fazer alusão a “Deus, o mar e a morte”.

Figura 1 – Páginas de abertura dos capítulos da HQ



Fonte: Adaptado de D'Saete (2018, p. 7, 47, 85 e 131).

A narrativa se inicia com uma árvore adornada com um ideograma proverbial *Quioco*, simbolizando um ninho com dois pássaros, o que sugere a aspiração pela liberdade e é conduzida pelo ponto de vista de Valu, um escravo negro, um personagem cuja representatividade é incomum na narrativa tradicional. Ele é trabalhador em um engenho

de cana de açúcar e planeja fugir com Naná, após ser vendido para outra fazenda.

No entanto, Naná recusa-se a participar da fuga, pois reconhece certos privilégios em seu trabalho na casa grande. Diante desse impasse, Valu toma uma decisão extrema: decide matar Naná, com quem mantém um forte vínculo afetivo e, depois, suicida-se. Em uma perspectiva responsiva, responsável e consciente, Valu assume a responsabilidade por seu ato ao se suicidar, ou seja, há uma “ausência de álibi” que representa a impossibilidade de o sujeito escapar (Ponzio, 2008), uma vez que a diáspora é espaço de morte, como denuncia Emicida (2019, p. 44): “destroçam laços comunitários, fragmentam identidades, quebram elos de pertencimento, desconectam suas vítimas da relação com a ancestralidade”.

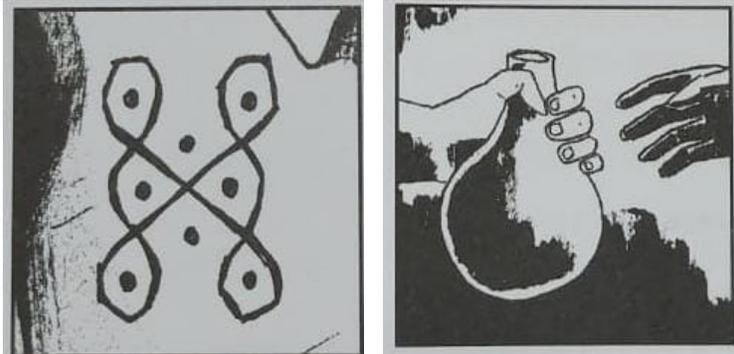
A imagem do moinho de açúcar, local de trabalho brutal para os escravos, destaca a ironia do sistema opressor, que nega aos escravizados qualquer autonomia ou direitos básicos, como permanecer com seus entes queridos e iniciar uma família. Nesse contexto, a decisão de Valu pela morte em *Calunga* reflete uma forma extrema de resistência dentro de um sistema escravista que lhe nega qualquer alternativa viável. Assim, a morte transcende a mera libertação individual, tornando-se uma afirmação de dignidade e busca por justiça diante da implacável adversidade.

Emicida (2019, p. 44), reforça a ideia de que a cultura de diáspora é um empreendimento inventivo de reconstrução, em outros territórios, das identidades e dos laços de pertencimento destroçados pela escravização, justificando, assim, a importância da luta pela preservação dos vínculos familiares e da herança cultural diante das adversidades históricas.

Considerando o cenário de preservação da herança cultural, podemos destacar algumas escolhas enunciativas do primeiro capítulo de **Cumbe**. O fato de Marcelo D’Saete selecionar para o título

a palavra *Calunga*, de origem banto, e de recorrer, durante a narrativa, ao ideograma Proverbial *Quioco* e à *Nsanga*, ressalta a reconstrução e valorização da cultura banto. Para Nei Lopes (2006), *Nsanga* está associada a uma planta que tem a função de revigorar as forças políticas e a rebeldia. D’Saletе explica, no glossário da obra, que *Nsanga* representa uma dança de guerra, portanto, sob a perspectiva da cultura e da língua africana, as escolhas do autor evocam a grandeza, a liberdade e a luta, destacando a importância desses elementos na construção da narrativa e na representação dos personagens.

Figura 2 – Ideograma Proverbial *Quioco* e *Nsanga*



Fonte: Adaptado do Glossário de D’Saletе (2018, p. 170- 171).

Na segunda narrativa, intitulada “Sumidouro”, somos confrontadas com a brutal realidade da escravidão e da opressão sistemática enfrentada pelas mulheres negras, juntamente com a denúncia da violência física e emocional infligida às pessoas escravizadas, revelando, ainda, a cumplicidade das instituições, como a igreja, na perpetuação desse sistema desumano. Marcelo D’Saletе nos transporta, nesse capítulo, para uma história permeada pela crueldade da escravidão e pela resistência de uma mãe escrava diante da brutalidade do sistema. Esse capítulo salienta a questão da miscigenação e das relações de exploração das mulheres negras escravizadas pelos senhores brancos.

Calu, a escrava cozinheira da casa grande, engravida da relação com Tomé, um homem branco, senhor do engenho. Sua esposa, ao saber do nascimento do bebê, rapta a criança de Calu e a lança no sumidouro, um poço onde eram descartando os bebês nascidos de relações com escravas. O desespero de Calu, ao perceber o desaparecimento de seu filho, e sua busca por ele ressaltam a crueldade do sistema escravista. A essa brutalidade soma-se o silenciamento, que ecoa na narrativa e evidencia a relação assimétrica na produção do discurso. Importante notar que em todos os quadros em que Calu encontra-se no interior da casa, não há nenhuma expressão verbal, portanto, é no silêncio que Tomé adentra a cozinha, em seguida fecha a porta, e naquele espaço escondido, ela é estuprada. É também no silêncio que tem seu filho roubado e levado ao sumidouro.

Wall, estudioso bakhtiniano, ao analisar enunciados pictóricos da obra de Nicolaes Maes, explica que:

Para apreciar as obras de Nicolaes Maes que retratam bisbilhoteiros, o observador precisa não só olhar como, especialmente, escutar. O quadro da Wallace Collection torna a pintura audível de um modo muito peculiar, literalmente sugerindo, se nos for permitido brincar com Problemas da Poética de Dostoiévsky, que não basta ver a bisbilhoteira pintada; também temos de ouvi-la (Bakhtin, 2002, p.53). Temos de escutar os seus gritos de ajuda usando as pistas visuais que o quadro fornece. Esse ato do pintor de tornar a obra visual audível ocorre de várias maneiras que nos propomos a explorar (Wall, 2015, p. 234).

O silêncio que permeia a narrativa de Calu em “Sumidouro” ecoa nas entrelinhas da opressão e do sofrimento silencioso das pessoas escravizadas. É como se, ao observarmos as cenas em que Calu está no interior da casa, nos deparássemos com uma pintura de Nicolaes Maes que retrata bisbilhoteiros: para apreciá-la plenamente, não basta

olhar, mas também escutar. Assim como nos quadros de Maes, o silêncio na narrativa de D'Saete torna-se palpável, convidando-nos não apenas a visualizar as cenas, mas também a ouvir os gritos abafados de Calu, implorando por ajuda. O silêncio que acompanha as ações de Tomé dentro da casa é ensurdecedor, ressaltando a assimetria de poder e o silenciamento imposto às vozes das pessoas escravizadas. Nesse sentido, o silêncio na obra de D'Saete não é apenas ausência de som, mas sim um grito silenciado pela opressão, uma presença audível mesmo na ausência de palavras.

O clímax da narrativa se dá quando Calu, em um ato de desespero, resolve romper o silêncio e contar ao padre o que lhe havia acontecido. Em seguida, Pe. Antônio chama Tomé, o qual repreende Calu e ressalta a ideia de que ela “não devia ter contado”, pela primeira vez, o silenciamento da voz dessa mulher negra e escrava se dá por meio da palavra, reiterando a negação do seu direito à voz.

Tomé a leva à beira do sumidouro, com intenção de puni-la, e tenta enforcá-la. Calu, no encontro com a palavra do outro, mesmo após ser ferida por Tomé, reage, enlaça-o pelo pescoço e o mata, simbolizando a justiça em meio à opressão.

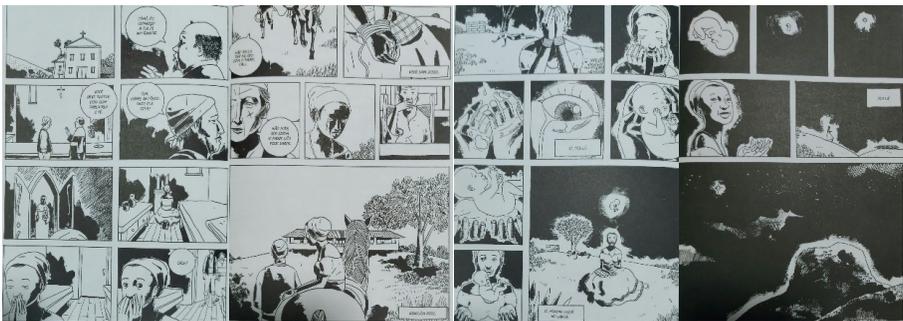
O silenciamento de Calu, o assassinato de seu bebê e a vingança contra Tomé materializam relações de classe, visto que

A realidade objetiva histórica e natural torna-se tema de nossas palavras, enquanto signos ideológicos. A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva. Isto ocorre porque as relações de classe, refratando-se nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação (Voločínov, 2013, p. 200).

Calu, como mulher negra e escravizada, é subjugada por essas relações de poder, por isso, na interação verbal da narrativa, ela é constantemente interdita e impedida de se expressar. Seu silenciamento é uma imposição das relações de classe que a colocam em uma posição de subalternidade, onde seu ponto de vista é suprimido e sua avaliação é distorcida. Tomé, homem e senhor branco do engenho, representa essa hegemonia ideológica que não apenas nega a Calu, mulher preta, o direito de contar sua história, mas também reforça a narrativa dominante que justifica e perpetua a escravidão e a opressão.

Assim, o silenciamento de Calu não é apenas uma questão individual, mas um reflexo das estruturas de poder e das relações sociais que permeiam a sociedade escravocrata. Sua voz é apagada pelo sombreamento do significado imposto pelas relações de classe, evidenciando a luta constante pela expressão e pela resistência dentro de um sistema que busca silenciar e subjugar. O sofrimento de Calu ressoa como um eco das atrocidades cometidas durante o período colonial brasileiro.

Figura 3 – A violência na mestiçagem



Fonte: Adaptado de D'Saete (2018, p. 70, 71, 82 e 83).

A narrativa chega ao seu desfecho com Calu, coberta de sangue, segurando firmemente a faca em suas mãos, entoando um *Vissungo*, uma melodia tradicional africana, conforme explicado por Clóvis

Moura (2004), em seu Dicionário da Escravidão Negra no Brasil. Esse cântico era frequentemente utilizado pelos negros para acalmar e embalar seus filhos, e nele se repetia a frase “Ei, óia lá ô minino mané no *Uandá*” (D’ Salete, 2018, p. 82). Enquanto isso, ela observa seu filho ascender ao céu como uma estrela, em um momento de conclusão simbólico.

O uso do *Vissungo*, uma melodia africana ancestral, ecoa como um símbolo de resistência e preservação da cultura africana, mesmo diante da adversidade. Ao entoar essa canção, Calu, mulher preta e africana, reafirma sua voz e sua luta pela justiça, destacando a importância de manter viva a herança cultural africana como uma forma de enfrentar a opressão e o silenciamento e, assim, reexistir.

Nessa perspectiva, por meio do ato de entoar essa música tradicional africana, transmitida oralmente ao longo das gerações, as comunidades escravizadas encontravam uma forma de expressar sua resistência e preservar sua cultura em meio à opressão. A utilização do *Vissungo* por Calu, no desfecho da narrativa, articula presente, passado e futuro, por meio da memória social, e simboliza não apenas uma forma de resistência individual, mas também uma afirmação coletiva da identidade e dignidade negras. Assim como as palavras, a melodia do *Vissungo* é um signo ideológico que transcende a opressão, dando voz e sentido à experiência histórica e cultural dos povos africanos diaspóricos em um movimento de pertencimento, reexistência e afirmação cultural.

O terceiro capítulo de **Cumbe** é intitulado com o mesmo nome da obra “Cumbe”, e tem como pano de fundo a luta dos escravizados contra a opressão do sistema escravista. A narrativa se dá em torno da trama de um grupo de escravos que planeja uma rebelião, porém, a narrativa transcende a revolta de escravizados em busca de liberdade e problematiza os desafios sociorraciais enfrentados pelos mulatos durante a era colonial. Em uma sociedade polarizada entre brancos

e negros, os mulatos ocupavam uma posição ambígua, uma arena de tensão, fronteira entre o negro e o branco, suscitando desconfiança de ambos os lados.

De acordo com D'Saete (2014), uma clara demarcação separava os africanos recentemente trazidos para o Brasil dos mulatos ou negros nascidos aqui. Os negros locais eram percebidos e tratados de maneira distinta em comparação aos africanos, especialmente no que diz respeito ao acesso, mobilidade e oportunidades dentro da sociedade. Essa distinção foi habilmente explorada pelo poder colonial para fomentar a divisão e intensificar a eficácia da opressão.

Considerando o conceito de ideologia como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais do homem” (Miotello, 2018, p. 171), podemos interpretar o terceiro capítulo de **Cumbe** à luz dessa perspectiva. Nesse contexto, a demarcação clara entre africanos recém-chegados ao Brasil e mulatos ou negros nascidos no país evidencia como a ideologia colonial manipulava e exacerbava as divisões sociais para manter o controle e a dominação, refletindo a complexidade das relações de poder e a imposição de uma estrutura hierárquica baseada na cor da pele.

O desfecho da história, com Dandá ajoelhada entre seus companheiros mortos e o tronco usado para as chibatadas quebrado, simboliza a significância da luta pela liberdade. A profecia da anciã dentro do esconderijo, “Cumbe voltará a acontecer”, ressoa como um testemunho da resiliência e determinação dos escravos em sua busca incessante pela liberdade, mesmo diante das adversidades.

Além disso, a presença de figuras mitológicas africanas, como Chibinda Ilunga, e símbolos de resistência cultural, como o cágado da arte cabinda, destacam a força e a resiliência da cultura africana, que não apenas persistem apesar das tentativas de supressão e opressão impostas pela colonização, mas reexistem e conformam novas possibilidades de resistir e, assim, reexistir. Assim, o terceiro

capítulo de **Cumbe** não apenas narra a luta contra a opressão escravista, mas também revela como as relações histórico-materiais do homem são moldadas e contestadas através da resistência e da afirmação da identidade cultural africana.

Figura 4 – a simbologia da resistência



Fonte: Adaptado de D'Saleta (2018, p. 169, 170).

O último capítulo de **Cumbe**, intitulado “*Malungo*”, emerge como resistência, solidariedade e vínculo afetivo entre os escravizados durante o período colonial. O termo *malungo*, usado pelos escravizados durante a travessia nos navios negreiros para se referirem aos companheiros, pode ser interpretado como um símbolo de união e apoio mútuo em meio à adversidade.

Embora o enredo se concentre sobre o ataque dos insurrectos a uma fazenda, o pano de fundo trata da relação entre dois irmãos, o mais velho busca proteger sua irmã Ciça. Essa narrativa, de modo particular, procura trazer para o enredo a dimensão da afetividade, os vínculos emocionais que permearam as vidas desses indivíduos e influenciaram a reconstrução de suas identidades fraturadas e subjugadas, o que, de certa forma, desafia a visão estereotipada do negro como mero objeto de sofrimento e isolamento. Tal abordagem joga luzes sobre humanização desses sujeitos que, em meio a circunstâncias extremas

de desumanização, eram capazes de criar conexões significativas, construir vínculos para além da opressão e, dessa forma, reexistir.

Além disso, o capítulo denuncia o abuso sexual sofrido pelas meninas nas fazendas, e evidencia a fragilidade e a inocência dessas crianças, explicitando a violência e a desumanização perpetradas pelo sistema escravista. Essa temática articula-se com os aspectos decoloniais ao evidenciar a exploração física, sexual e psicológica imposta às crianças e mulheres escravizadas. Nesse cenário, a narrativa de “*Malungo*” revela a luta e a força dos insurretos contra o regime escravocrata e lança luz sobre as múltiplas formas de resistência e as injustiças enfrentadas pelos oprimidos.

Considerando a articulação entre linguagem, cultura e poder, é notável como as escolhas verbo-visuais de Marcelo D’Saete em **Cumbe** transcendem o aspecto estético, atuando como uma forma de preservação da língua e da cultura africanas. Ao resgatar termos como Cumbe e utilizar expressões e símbolos de origem banto, o autor não apenas dá voz aos protagonistas negros, mas também ressalta a importância da herança cultural africana na formação da identidade brasileira. Essa valorização linguística e cultural reflete e refrata as relações de poder, desafiando as narrativas coloniais que historicamente marginalizaram e subalternizaram os negros.

A análise, a partir de um “olhar des/decolonial, um olhar inclinado a colaborar na transformação das formas de ser-fazer-saber a partir do Sul planetário, rumo ao encontro de um mundo no qual caibam muitos mundos” (Palermo, 2019, p. 49), promove um fazer-dizer-pensar-sentir decolonial que potencializa “alternativas a partir de lugares outros que trazem em sua memória experiências de convivência e solidariedade milenares e diversas” (p. 51).

Ao evidenciar a resiliência e a resistência dos escravizados, **Cumbe** conta a história da escravidão, em movimentos narrativos de questionamento, confronto e denúncia de desigualdades sociais

e raciais, tão presentes ainda na sociedade contemporânea brasileira. Nesse enunciado, a linguagem verbo-visual constitui-se como modo de ação no mundo, de posicionamento político, de construção de sentidos, de afirmação identitária e de prática de reexistência que, por meio da hibridização de signos verbo-visuais resgatam vozes silenciadas do passado e desafiam as estruturas de poder que persistem no presente.

I Considerações finais

O sequestro e tráfico de pessoas africanas para servirem como escravas no Brasil produziu, ao longo dos séculos, experiências de opressão e resistência entre os afrodescendentes, que precisam ressignificar sua herança cultural africana e lutar contra o racismo. Nesse processo, as narrativas verbo-visuais contribuem para esse exercício de memória, resistência e luta. Luena Nunes Pereira (2008), nesse sentido, propõe que a narrativa histórica é importante para a formação tanto da identidade individual, quanto coletiva, e fundamental para a construção de uma memória positiva, ou seja, narrativas que mobilizam o protagonismo negro na construção da história africana e afro-brasileira favorecem o combate ao racismo e se constitui como “[...] etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea” (Pereira, 2008, p. 259).

A análise evidencia que não há “limites para o contexto dialógico (esse se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem nos sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se)” (Bakhtin, 2011, p. 410). Ao reafirmar a resistência cultural dos escravizados, Marcelo D’Salet e sua obra **Cumbe** nos interpela sobre a intersecção entre linguagem, cultura e poder, colocando em relevo a importância

de reconhecer e valorizar a diferença e a diversidade linguística e cultural como instrumentos de luta contra a opressão e a injustiça.

Considerando que tanto a produção cultural quanto as línguas são atravessadas pelas relações de poder, Pennycook afirma que não se pode, nos espaços educativos, “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua” (Pennycook, 1998, p. 27), por isso, descolonizar práticas sociais é importante para desconstruir práticas de segregação racial que vivenciamos nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, investigar a participação das línguas africanas na constituição do português brasileiro é contribuir para o conhecimento de nossa história, para o autoconhecimento da população negra, e trilhar um caminho para desinvenção das línguas como apontam Makoni; Pennycook (2007).

I Referências

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015[1975].
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53], p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. v. 8, n. 2, 43-66. São Paulo: 2013.
- CASTRO, Y. P. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2022.
- DAVID, M. T.; NASCIMENTO, G. As influências das línguas Bantu no Português do Brasil: origens e trajetórias rumo ao Pretuguês. *Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos*. V. 7, n. 1, 2023, p. 7-20.
- D’SALETE, M. *Cumbe*. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2018.

D'SALETE, M. Cumbe, sol, fogo e força. [Entrevista concedida a Jesus, Matheus Gato] À Revista *O Menelick 2º Ato*. Julho de 2014.

EMICIDA. Antologia Inspirada No Universo Da Mixtape: Pra Quem Já Mordeu Um Cachorro Por Comida Até Que Eu Cheguei Longe. São Paulo: *LiteraRua/Laboratório Fantasma*, 2019.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GAHYVA, H. C. “A epopeia da decadência”: um estudo sobre o Essai sur l'inégalité des races humaines (1853-1855), de Arthur de Gobineau. *Mana*, v. 17, 2011, p. 501-518.

HALL, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE. *Censo 2022*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 abril. 2024.

LOPES, N. *Novo Dicionário banto do Brasil*. Pallas, 2006.

LUCCHESI, D. *Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro*. Universidade Federal da Bahia/ CNPq. Revista Abralín, v.5, n.1 e 2, dez. 2006, p. 83-112.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Alastair (ed.), 2007.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MATTOS e SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, R. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: Funag, 2012.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUSSA, A. (1991). *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado.

PALERMO, Z. Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. [Entrevista concedida a SPYER, T.; LEROY, H.; NAME, L.] *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 2, 2019, p. 44-56.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PEREIRA, A. L.; DE LACERDA, S. S. P. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, 2019, p. e23612. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23612>. Acesso em: 10 set. 2023.

PEREIRA, L. N. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639. In: *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, 2008. (p. 253-276). Buenos Aires, AR: Clasco. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823034037/15nun.pdf>.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. *Gragoatá*. N. 19. Niterói: EdUFF, 2005:193-227.

PETRUCCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABÓIA, A. L. (Orgs.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, vol. 60 (1), 2016, p. 11-28.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A Construção da Enunciação e outros Ensaios*. Tradução de João Wanderly Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

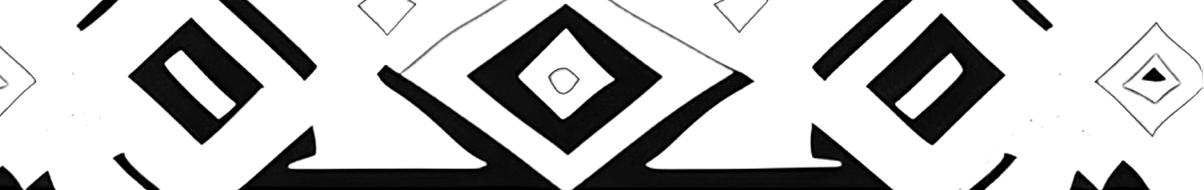
WALL, A. A bisbilhotice na pintura. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 11, 2016, p. 228-263.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019.



PARTE II

Ideologias Linguísticas e práticas de ensino/ aprendizagem



CAPÍTULO 5

Direitos humanos, colonialidade e embates escalares em torno da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio no contexto brasileiro

Ana Paula Marques Beato-Canato
Universidade Federal do Paraná
Branca Falabella Fabrício
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador no erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (Freire, 1996).

I Introdução

Testes não são artefatos ideologicamente neutros. A literatura crítica existente sobre processos e práticas de avaliação de aprendizagem é eloquente ao mostrar a relação entre exames educacionais e o

exercício de poder¹, pois estratégias de avaliação do conhecimento estão sempre vinculadas a mecanismos de controle político, social, educacional e linguístico. Influenciadas por uma multiplicidade de agendas, propostas de aferição da aprendizagem produzem discursos que funcionam como ferramentas de “triagem, classificação, agrupamento, punição, ameaça e demonstração de autoridade” (Shohamy, 2001, p. xiii). Tais práticas envolvem jogos de linguagem cujos efeitos sustentam crenças e modos de vida particulares. Desse ponto de vista, mudanças em políticas educacionais caminham sempre de braços dados com transformações em mecanismos de testagem e políticas linguísticas. Assim, a observação do uso de testes e dos discursos que o justificam pode gerar compreensões sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Considerando esse entendimento, o presente estudo se propõe a refletir sobre discussões polêmicas envolvendo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelo exame². Uma dessas contendas envolveu seus critérios de elaboração e correção, dentre os quais se encontram a inclusão de temáticas sociais nas questões das provas de Linguagens, Ciências Humanas e Redação³. Essa última esteve no centro de debate acirrado em 2015 e 2017,

1 A esse respeito ver, por exemplo, Elana Shohamy (2001); Pierre Bourdieu (1998); Spolsky (1997) e Paulo Freire (1996).

2 O Enem foi criado pelo Ministério da Educação, em 1998, para servir como instrumento de autoavaliação de estudantes no final da Educação Básica. No início, era um exame facultativo e pago e, provavelmente, por essa razão, sua adesão não era significativa. A participação no exame ainda é voluntária, mas, desde 2001, tem se estabelecido como uma alternativa parcial ou total à prova de ingresso e/ou acesso a programas de fomento ao Ensino Superior.

3 Parte da prova do exame consiste na produção de uma redação, que deve ser um texto dissertativo-argumentativo, com trinta linhas no máximo, a partir de uma situação-problema (política, social ou cultural).

em torno de um dos critérios, ou “competências”⁴ de sua correção, calcado no respeito aos direitos humanos. Trata-se da competência 5, que orientava o/a candidato/a a “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. A infração de tal orientação era penalizada com a desconsideração da prova do/da candidato/a infrator/a.

Essa diretriz causou tamanha perplexidade a certa parcela da população que resultou em uma Representação da *Associação Escola Sem Partido*⁵ (ESP), entregue ao Ministério Público e a todas as unidades da Procuradoria da República dos estados brasileiros, no dia 26 de janeiro de 2016. Assinado por Miguel Nagib – advogado, procurador e presidente-fundador do movimento, o documento questionava a avaliação das redações do Enem, especificamente no que tange à competência acima destacada. Em suas 13 páginas, o material contestava a constitucionalidade da avaliação dessa competência nas provas de redação do Enem/2015 que possibilitava a atribuição de nota zero a textos desrespeitosos aos direitos humanos. No entender do procurador, a exigência presente no edital constitui uma ameaça à liberdade de expressão do/a candidato/a, o que “configura, em tese, crime de abuso de autoridade, previsto

4 A prova de redação é corrigida a partir de cinco competências, que englobam (1) o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, (2) desenvolvimento do tema em um texto dissertativo-argumentativo em prosa, (3) defesa de um ponto de vista, (4) conhecimento de mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e (5) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2017, p. 8). Brito Neves (2018, p.744) destaca que “A produção textual do ENEM exige uma proposta de intervenção do aluno que ofereça uma solução para o problema colocado em questão–eis o diferencial do exame: uma *conclusão-intervenção*, o que permite que o aluno extrapole os argumentos já trabalhados ao longo do seu texto para elaborar algo novo, criativo, uma intervenção de engajamento social, que valorize a cidadania, a liberdade, a solidariedade e a diversidade cultural, ou seja, que respeite os direitos humanos.”

5 O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004 e reúne pais e estudantes “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. (site do ESP, s.d.).” O projeto foi considerado inconstitucional pelo STF em 2020. Em seguida, em 22 de agosto de 2020, seu fundador e coordenador, Miguel Nagib, declarou em nota publicada no site do movimento seu desligamento do MESP. Apesar disso, sabemos que as ideias do movimento continuam presentes em nosso cotidiano. Tão logo Miguel Nagib anunciou seu afastamento, o perfil do movimento no Facebook foi apagado. Em função disso, em algumas partes do texto, embora tenhamos mantido os links de acesso para o perfil, não será possível abri-lo.

na Lei 4.898/65” (ESP, 2016⁶). Com esses argumentos, o manuscrito se posiciona em favor da neutralidade política e ideológica do Estado e da liberdade de consciência e de crença de estudantes, demandando a “responsabilização do presidente do Inep por crime de abuso de autoridade e ato de improbidade administrativa, em razão de ilegalidades contidas no edital do Enem/2015” (ESP, 2016⁷).

Após uma série de controvérsias, especialmente entre ago./2017 e jan./2018, o veredito final da justiça foi o de que o desrespeito aos direitos humanos não seria motivo para zerar a prova de redação nas próximas versões do Enem. Tal deliberação teve grande repercussão nacional, colocando em circulação uma multiplicidade de textos publicados em sites midiáticos, redes sociais e blogs. Em nossa pesquisa, rastreamos parte dessa produção textual, na qual verificamos a coexistência de reações conflituosas diante da decisão judicial sobre o critério do Enem. Celebração e estarecimento conviviam lado a lado, sendo emblemáticos de posições polarizadas.

À medida que transitávamos por inúmeros embates semânticos, atentávamos às estratégias comunicativas em jogo. Tal observação nos permitiu detectar “manobras escalares” (Carr; Lampert, 2016) como comparações, classificações, valorações, generalizações e ranqueamento, aspectos que contextualizam a experiência no tempo e no espaço. A análise desses processos indicou discursos coloniais persistentes em tensão com outras perspectivas.

Com base no panorama acima delineado, perguntamos: Que valores sociais subjazem à disputa por significados no contexto das provas do Enem? Que construções textuais-escalares se articulam na discussão sobre direitos humanos? Tais indagações pontuais fazem

6 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/579-escola-sem-partido-representa-contrapresidente-do-inep-por-crime-de-abuso-de-autoridade-e-improbidade-administrativa> Acesso em 9 abril 2018.

7 <http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/579-escola-sem-partido-representa-contrapresidente-do-inep-por-crime-de-abuso-de-autoridade-e-improbidade-administrativa>. Acesso em: 9 abril 2018.

parte de uma conjuntura sócio-histórica complexa que exploramos brevemente nas seções a seguir. Primeiro, contextualizamos o estudo de uma ecologia integrada por intensa produção textual ligada à ideologia de gênero, ao Enem e ao Inep. Tal contextualização apoia nossa análise de dois modelos escalares em fricção.

Colonialidades em disputa no Enem

Parte do pensamento crítico atual vem questionando as verdades e certezas da “modernidade” bem como a colonialidade ainda vigente na atualidade (Mignolo, 2000). Ela faz parte de uma gramática dualista, produtora de práticas de divisão e classificação totalizadoras. Coisas, pessoas e fenômenos são categorizados sem nuances e aprisionados em binarismos. Pares opostos como natureza/cultura, preto/branco, homem/mulher, heterossexual/homossexual, moral/imoral, entre tantos outros, são tomados como descrições objetivas de fatos naturais. Essa simplificação epistêmica cria binômios hierarquizantes que decretam, simultaneamente, a positividade/normalidade de um elemento e a subalternidade do outro a ele relacionado.

A expansão dessas dicotomias se ramificou proclamando a esterilidade, o subdesenvolvimento e a excentricidade da “alteridade” não europeia. Tendo como base a suposição da existência de superioridade e inferioridade racial (de base biológica), esse espraiamento legitimou a relação entre colonizadores europeus e colonizados. Uma taxonomia racial, seguida da sexual, sustentou também um tipo de capitalismo “branco, heterossexual e patriarcal” que aprofundou as práticas de demarcação da experiência social (Quijano, 2005). De um lado os inteligíveis e úteis; do outro, os ininteligíveis e perigosos. Esse tipo de catalogação produz uma série de estereótipos sociais que obscurece a diversidade de possibilidades de existência, ao fixar corpos em posições e funções sociais específicas. O *modus vivendi* organizado em territórios simbólicos para homens/mulheres e pretos/brancos, por exemplo, tornou-se de tal forma

abrangente, que imaginar um mundo fora das escalas de gênero, raça e sexualidade é tarefa complexa.

Além disso, não podemos ignorar a naturalização de construções sócio-históricas pela repetição, processo para o qual práticas educacionais contribuíram de forma central. O campo da educação não ficou imune às ideologias eurocêntricas em circulação e suas “hierarquias de raça, posição geográfica, língua, religião/espiritualidade, gênero, sexo e classe de um sistema mundial capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, s.p.). Pelo contrário, ao articular discursos, corpos históricos e espaços (Scollon e Scollon, 2004) e posicioná-los “em seu lugar”, regulou, através dos séculos, ações pedagógicas que (re)produziam uma ordem moral-colonial na micropolítica das práticas educacionais em todos os níveis (interacional, curricular, avaliativo e de controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros). Essa orientação decretou, e ainda decreta, a inferioridade, negatividade e deficiência dos que infringem as matrizes normativas.

No entanto, ciclos de repetição podem ser interrompidos. A história recente do país envolvendo os 13 anos do Partido dos Trabalhadores na Presidência do Brasil aponta nessa direção. Nesse período, entre 2003 e 2016, presenciamos uma série de políticas alinhadas à valorização da inclusão e do respeito aos direitos humanos, que, desde 1996, já mostravam avanços com relação a políticas públicas de educação em Direitos Humanos. O lançamento de documentos como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996, 2002, 2009)⁸, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003 e 2006)⁹, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2013)¹⁰, por exemplo, oficializaram um conjunto de preocupações com direitos civis e sociopolíticos, visando o combate

8 <https://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018

9 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 nov. 2018.

10 <http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos> Acesso em: 26 nov. 2018.

à discriminação de qualquer natureza, a promoção de equidade entre as pessoas e a proteção aos grupos em situação de risco.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, além da continuidade de políticas favoráveis à construção de uma cultura em Direitos Humanos, presenciamos a ampliação de programas direcionados a massas não organizadas que viviam abaixo da linha da pobreza ou em um nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2017). Medidas dessa natureza, além de resultarem no crescimento exponencial de matrículas de estudantes de periferia na educação superior pública e privada, construíram visibilidade para grupos sociais até então marginalizados por raça, classe, gênero e sexualidade, por exemplo. A intensificação da zona de contato com a diversidade desagradou grupos sociais mais conservadores, forçados a compartilhar espaços antes exclusivos a eles, tais como shoppings, aeroportos e universidades. Esses novos convívios, propiciados por políticas governamentais inclusivas, têm como consequência disputas por território e abalo de identidades historicamente beneficiadas por padrões hierarquizados de raça, classe e sexualidade. A violência excludente que subjaz à norma branca, burguesa e heterossexual “saiu do armário”, por assim dizer. Ou, dito de outro modo, a performatividade branca-heterocapitalista-patriarcal foi abalada (Fabrício, 2016).

A priorização de questões sociais em geral foi interrompida durante quatro anos pelo governo de Jair Bolsonaro. Entretanto, ela retoma sua centralidade com o retorno do Partido dos Trabalhadores à Presidência, em 2023. É nosso juízo que o Enem não pode ser deslocado desse contexto sócio-histórico amplo, o qual propiciou a compreensão de exames nacionais como oportunidades de exercício de cidadania e de reflexão crítica sobre a sociedade. A postura reflexiva está em sintonia com um movimento crítico ao pensamento moderno-colonial-ocidental, simplificador da multiplicidade de formas de vida, e pode explicar, em certa medida, as discussões polêmicas em torno do Enem, tanto no momento focalizado quanto no atual. O que está

em jogo não é simplesmente uma prova e seus critérios de correção, mas a fricção de formas de vida diferentes. Uma enfatiza a diversidade, os direitos humanos e o conhecimento produzido por grupos marginalizados como positivities. A outra reconhece nessa ênfase um tipo de “doutrinação ideológica” constituidora de grande ameaça a valores tradicionais.

Em meio a essa conjuntura, estamos vivendo um período de criminalização política, que tem contribuído para o fortalecimento de grupos com pautas morais condenatórias (religiosas ou não) na esfera pública (especialmente política) e para o fortalecimento de discursos conservadores sobre direitos sexuais e reprodutivos. Tal contexto tem criado um terreno propício para a união de atores com agenda político-econômica neoliberal e/ou religiosa, que atuam como “empreendedores morais em suas comunidades decepcionadas com os políticos, atingidas pelos efeitos da crise econômica, do desemprego e, portanto, fragilizadas e com medo, afeitas a explicações fantasmáticas para problemas reais” (Miskolci, 2018).

Como aponta Jason Stanley (2018), ideias conservadoras sobre gêneros e sexualidades estão em ascensão em várias partes do mundo, como Polônia, Estados Unidos e Hungria. Esse recrudescimento tem contribuído para a disseminação de ódio em relação a gays, feministas, pessoas trans – tidas como inimigos inconvenientes. O autor caracteriza a repulsa a esses grupos como parte de um fascismo contemporâneo que tem na abominação de sexualidades não normativas e no extremismo de políticas de gênero formas de proteção das ideias de nação e de sua célula organizadora, a família tradicional. Compreensões da realidade divididas entre a norma e o desvio ou entre ‘o Bem’ e ‘o Mal’ rejeitam a diversidade. Ameaçam, assim, as relações democráticas e fomentam o que Achille Mbembe (2017) denomina de “políticas da inimizade”. Sob o ângulo do Outro-adversário, pleitos de equidades por grupos feministas e LGBTIA+ são demonizados e associados à chamada ‘ideologia de gênero’.

Localizamos o ESP como um desses produtores de narrativas de satanização da diferença.

I Cruzada moral, 'ideologia de gênero' e o movimento Escola Sem Partido

O termo 'ideologia de gênero' foi cunhado por intelectuais laicos, assim como lideranças religiosas católicas, em 1995, após a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing (Pequim, capital da China), para "sintetizar o que compreendem como divergência entre o pensamento feminista e seus interesses" (Miskolci, 2018, s.p.). O vocábulo foi ganhando notoriedade e negatividade, alcançando seu ponto de inflexão e disparador de pânico moral em 2010, na Argentina, e, 2011, no Brasil, com o reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo.

O tema ganhou popularidade entre laicos, evangélicos e católicos, especialmente com interesses políticos ou econômicos à direita. Nessa conjuntura, o movimento ESP tomou a ideologia de gênero como uma de suas bandeiras e, a partir disso, ganhou prestígio, contribuindo para a alimentação da ideia de uma agenda oculta de doutrinação 'marxista' contra a nação, a estrutura social e a família patriarcal – tomados como valores universais.

Apesar do posicionamento contrário ao "pensamento marxista" e da resistência declarada ao "esquerdismo", o grupo se define como "uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (ESP, s.d.)". Ainda de acordo com seu fundador, o ESP é uma reação a duas práticas "ilegais" que se disseminaram por todo o sistema educacional, quais sejam: 1) doutrinação e propaganda ideológica, política partidária nas escolas e universidades; e 2) usurpação – pelas escolas e pelos/as professores/as – do direito dos pais dos/as alunos/as sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (ESP, s.d.). Em tal abordagem, educação, currículo e linguagem são vistas como práticas que deveriam ser neutras, não envolvendo escolhas ideológicas.

Apesar de o ESP ter se posicionado como movimento (tanto em seu site quanto em suas ações) durante muito tempo, apenas o nome de seu fundador e coordenador eram conhecidos. Nos últimos anos, o ESP esteve associado a Ruth Kicis, casada com Miguel Nagib e irmã de Bia Kicis, deputada federal pelo PSL, o que dá indício do laço político de um movimento que se diz apartidário. Além deles dois, há apoiadores e uma ligação direta com alguns meios de comunicação, como *O Antagonista* e *A Gazeta do Povo*, nos quais suas ações eram mais frequentemente divulgadas com avaliações positivas. Há ainda um engajamento da organização com políticos/as que constantemente têm apresentado o projeto disponível no site do ESP em seus municípios e estados, o que revela uma “vinculação orgânica entre o Escola Sem Partido e segmentos parlamentares (Algebaile, 2017, p.65)”. Essa união teve início oficial em 2014, quando Flavio Bolsonaro, então deputado estadual no Rio de Janeiro, encomendou ao ESP um projeto de lei com o nome *Programa Escola Sem Partido*, o qual já foi apresentado, discutido e até mesmo aprovado em diferentes municípios e estados brasileiros¹¹.

Em 2018, o Projeto de Lei *Escola Sem Partido* – PL 7.180/2014 – foi colocado na pauta de uma comissão especial diversas vezes, contribuindo para a ampliação da notoriedade do movimento. As pressões favoráveis e contrárias ao projeto se popularizaram e as discussões surgiram nas redes sociais e na mídia. No dia 11 de dezembro de 2018, o PL foi rejeitado pela comissão. Enquanto isso, o ESP divulgou nota em sua página no *Facebook*, ofendendo os/as opositores/as ao projeto de lei.

Com suas ações ligadas especialmente à difamação e incentivo à denúncia e perseguição de professoras/es, bem como a políticos/as e certos setores religiosos, o ESP é compreendido por Pinheiro

11 No site <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1AbaBXuKECcITMMYcvHcRph-frK9E&ll=-20.56866104941188%2C-41.496702384375&z=9> é possível acompanhar os projetos aprovados, reprovados ou em tramitação. No momento de nossa consulta, a listagem continha 124 projetos, dos quais alguns são o projeto de lei do ESP. Em outras cidades, outros projetos relacionados estão em discussão.

(2017) como um antimovimento social, signatário de uma lógica fascista. O solapamento da credibilidade de instituições de ensino e o silenciamento de vozes dissidentes fazem parte dessa cartilha (Stanley, 2018). Conforme a racionalidade subjacente, a escola seria uma arena na qual se digladiam vilões e vítimas. Essa construção metafórica projeta como oponentes as famílias de estudantes e docentes; professora/es doutrinadora/es e estudantes indefesas/os. O sistema educacional e os órgãos públicos ao seu redor são, assim, desqualificados, abrindo caminho para intervenções diretas no planejamento educacional, elaboração de currículos e seleção de material didático.

Análises das ações do ESP permitem indicar que fazem parte de sua orientação ideológica o controle e a formatação de subjetividades, segundo um único molde (Penna, 2016). O debate acirrado entre diferentes posições tem contribuído para uma verdadeira cruzada moral em nosso país (Almeida, 2017; Miskolci, 2021) entendida como uma reação às mudanças nas relações de poder. O tensionamento, entretanto, ocorre sob o discurso de defesa da família, definida como “indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos, defendendo, portanto, a autoridade absoluta do pai” (Miskolci, 2018). Seguindo argumentação semelhante, ao considerar a importância da hierarquização de gêneros e sexualidades para ideologias fascistas, o estudo de Stanley (2018) explica que homossexuais e transgêneros configurariam uma ameaça à masculinidade patriarcal, enfraquecendo “o pai” da nação.

Como forma de resistência, temos visto surgir muitos grupos em defesa de parâmetros mais progressistas para a escola. É o caso, por exemplo, do *Professores Contra o Escola Sem Partido (Pcesp)*, coletivo que reúne pessoas contrárias ao movimento e defensoras da autonomia docente e da escola democrática (Pcsp, s.d.¹²). Preocupada com os avanços do ESP, atualmente, essa organização também possui um blog e um canal no Youtube, alimentados com informações, análises, vídeos e reflexões sobre o crescimento e organização do ESP. Fazendo forte

12 https://www.facebook.com/pg/contraoescolasempartido/about/?ref=page_internal

oposição ao Mesp, o Pcesp argumenta em favor da inconstitucionalidade do “Escola sem partido”.

A discussão em torno das ideias do ESP indica o atrito de crenças arraigadas e a força de nossas construções semiótico-ideológicas. A fricção de diferentes valores sociais propiciou uma verdadeira batalha em torno do sentido de direitos humanos, com repercussões legais, sobre o critério utilizado para a correção das provas do Enem, culminando na interferência da ministra Cármen Lúcia no edital do exame de 2017¹³. Sua decisão chancelou a representação do ESP, calcando-se no direito à liberdade de expressão, um direito tido como progressista e democrático. Se acompanharmos Volochinóv (1929 [2011]) na compreensão de que textos e signos são ideológicos e estão em diálogo com o mundo social, vemos na posição da ministra a atualização de crenças de ampla circulação em relação à neutralidade e objetividade de testes e a valorização de aspectos formais da linguagem em detrimento de aspectos pragmático-perlocucionários, i.e., os efeitos sociais do que dizem-fazem signos em uso.

O ângulo privilegiado pela ministra não considera a relação entre significado e o contexto sociocultural de produção de sentidos. Ignora, também, os efeitos performativos de textos e discursos na construção, manutenção ou transformação de conjunturas sócio-históricas complexas. Tal análise técnica e “neutra” de fatos jurídicos abre espaço para que uma lei de compromisso progressista (liberdade de expressão) termine por respaldar discursos antidemocráticos como os constantes em muitas provas do Enem, invocando mortes, massacres e espancamentos¹⁴. Proposições dessa natureza constituem hábitos

13 Brito Neves (2018) discute essa ação jurídica de modo pormenorizado.

14 Exemplos de propostas presentes em algumas redações do ENEM 2015 que tiraram nota zero: “(deve) ser massacrado na cadeia”; “deve sofrer os mesmos danos causados à vítima, não em todas as situações, mas em algumas ou até mesmo a pena de morte”; “fazer sofrer da mesma forma a pessoa que comete esse crime”; “deveria ser feita a mesma coisa com esses marginais”; “as mulheres fazerem justiça com as próprias mãos”; “merecem apodrecer na cadeia”; “muitos dizem [...] devem ser castrados, seria uma boa ideia.” Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/cartilha-do-enem-mostra-redacoes-nota-mil-e-frases-contradireitos-humanos.ghtml>>. Acesso em 27 jan. 2019.

culturais que se chocam com os ideais de educação para a cidadania, de respeito às diferenças, e de preparação do alunado para a reflexão crítica sobre o mundo (Brito Neves, 2018) – princípios com os quais a ministra, de certo, parece se alinhar.

Passamos, a seguir, à análise da representação do ESP contra a defesa dos direitos humanos pelo Inep, acompanhando parte de sua circulação textual. Uma perspectiva escalar guia nossas projeções analíticas. Para a geração do *corpus* de investigação, visitamos o perfil do *Facebook* do Mesp e fizemos uma busca por postagens sobre o tema, realizadas de janeiro de 2016 a janeiro de 2018. Foram encontradas quarenta e duas postagens, algumas escritas pelo movimento, outras com divulgação de notícias relacionadas. Para os propósitos da presente discussão, cotejamos um conjunto representativo da posição ideológica dessas postagens e posicionamentos presentes em outros textos disponíveis *on-line*, com interpretações distintas das postuladas pelo ESP.

I Dois modelos escalares em choque

Abordamos os direitos humanos e a representação do ESP como práticas discursivas que envolvem construções escalares, um conceito advindo da área cartográfica. Escalas simbolizam a relação entre as dimensões de uma superfície terrestre e sua representação gráfica. Sendo seu foco a produção de mapas, a cartografia associa diversas informações – como símbolos e imagens, por exemplo – na construção de conhecimento geográfico cujas práticas envolvem delimitação de territórios, detalhamento topográfico, e mensuração de ambientes. Desse modo, mapas fabricam perspectivas analógicas que afetam nossa percepção espaço-temporal.

Tal como cartógrafas/os, usuárias/os de linguagem em geral criam entendimento sobre experiências a partir de estratégias escalares que envolvem trabalho semiótico complexo. Na elaboração de entendimento sobre suas vivências, as “mapeiam” segundo

uma série de parâmetros. Edificam enquadres perspectivos particulares, estabelecendo comparações, classificações, diferenciações, analogias, metáforas, distinções espaço-temporais e métricas que concretizam sentidos.

Para explicar um possível modo de apropriação do conceito de escala em estudos antropológicos e sociolinguísticos, Carr e Lampert (2016) trazem um excerto da obra *Moby Dick*, na qual a personagem Ishmael, em um eloquente gesto escalar, reconstrói narrativamente seu encontro com a carcaça de uma baleia que, comparada ao corpo humano, seria gigante. O cachalote equivaleria a trinta homens. A partir dessas relações, o baleeiro oferece um senso tangível de enormidade característica de um leviatã ou monstro.

Em tal processo de significação, uma profusão de signos se entrelaça na articulação de visões de mundo possíveis. Escalas tecem, assim, pontos de vista e posicionamentos que, operando ideologicamente, invocam crenças em circulação. O projeto escalar forjado por Ishmael, por exemplo, recicla o discurso romântico, em voga no contexto americano do séc. XIX, sobre as ações de seres humanos diante das forças da natureza, posicionando o pescador como homem dotado de coragem para combater “o mal”. Segundo Carr e Lampert, os relatos detalhados de Ishmael são uma lição de como perspectivas são artefatos ideológico-semióticos. Entretanto, apesar desse aspecto fabricado, os autores apontam que imaginação escalar pode ser capturada por lentes naturalizadoras. Quanto mais se ligam a práticas institucionalizadas, mais dotados de características essenciais podem parecer. A produção textual ligada ao ESP reifica essa dinâmica.

De maneira similar à construção de *Moby Dick*, o ESP pode ser conceitualizado como um projeto escalar que configura o sistema educacional brasileiro tal qual um leviatã a ser perseguido. A correlação repetitiva entre a escola, “ideologia de gênero” e doutrinação de crianças possibilita ao movimento a projeção da escola e professores/as como

inimigos da sociedade a serem destruídos em prol da preservação da família tradicional e dos bons costumes. Tais metáforas e analogias operam escalarmente, não só criando uma ideia de perigo iminente como também definindo fronteiras entre o bem e o mal.

Entretanto, jogos escalares não são estáticos. Apesar de sujeitos sociais estarem sempre escalando o mundo ao seu redor, as configurações escalares que projetam não descrevem realidades inertes. Portanto, a escalabilidade não se impõe de modos determinísticos (Carr; Lampert, 2016). Sendo realizações semiótico-textuais formadas por uma multiplicidade de signos amalgamados, os jogos escalares estão sempre em movimento. Em seu deslocamento contínuo, eles se repetem em diferentes ambientes interacionais, segundo o oxímoro trânsito-repouso (Silverstein; Urban, 1996). Nos enganamos, então, se nos ativermos exclusivamente à ideia de estabilidade presente no segundo termo. Se, por um lado, o rastro de repetição pode naturalizar relações sociais, por outro, também permite a abertura de novas trilhas de significado, nas quais podemos nos embrenhar. Dessa forma, a cada reincidência, uma transformação pode ocorrer e (re)orientar nossa percepção de eventos e acontecimentos. Com base nessa dinâmica, questionamos: que projeto escalar respalda o modo argumentativo do ESP? Como é tecido semioticamente? Que ideologias invoca?

Iniciamos, assim, nossa análise considerando que tanto o texto do Inep quanto o do ESP se organizam escalarmente. Entretanto, eles abraçam projetos escalares bem distintos.

O documento do Inep, por exemplo, explicita nos seguintes termos a competência 5 das redações do Enem em seu manual publicado em 2013, *Redação no Enem 2013 – Guia do Participante*:

a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto

com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa **a sua visão, como autor**, das possíveis soluções para a questão discutida. [...] A proposta deve, ainda, **refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige**, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. **É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural** (BRASIL, 2013, p.22 – Manual do Inep).

É perceptível como o Inep trabalha a partir da projeção de valores universais, invocando a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos e às diferenças, e o comprometimento com o fim da violência e da discriminação de grupos vulneráveis. Tal escala é sublinhada pela ideia de exercício de cidadania e pela metáfora da intervenção direcionada para a *liberdade, solidariedade e diversidade cultural*. Com base nessas projeções, avaliamos que a autarquia se alinha a políticas governamentais signatárias do princípio de que o ser humano é social e, portanto, dependente do outro, com o qual deve dialogar. A construção escalar metafórica, delineia, assim, um mundo no qual a ética seria uma marca indispensável à convivência humana (Freire, 1996).

Nesse sentido, coibir preconceitos, a violação da dignidade humana e discursos de ódio seriam práticas pertinentes a toda a sociedade. Esse tipo de generalização consiste em uma estratégia escalar que constrói como valor universal a atenção aos efeitos performativos de discursos na vida social. O que poderia ser visto como cerceamento de liberdade de expressão é reconstruído no texto do Inep como zelo pela alteridade e maior compromisso com perspectivas coletivas.

A argumentação da Representação, contudo, é distinta. O documento apoia a ideia de que a exigência do Inep fere o direito de expressão, garantido pela Constituição, tendo em vista que

o participante é chamado a se expressar como *indivíduo*, não como agente do Estado; (b) nessa condição, ele deve apresentar e defender a *sua* posição, o *seu* ponto de vista, a *sua* visão, em suma, a sua “*opinião*” sobre o problema proposto; mas, (c) se essa opinião desprezar “*os direitos humanos*”, sua redação será anulada. **Ou seja, o participante poderá ser privado de um direito por expressar determinada opinião** (ESP, 2016, p.4, *grifo do autor*).

Apoiando-se supostamente na Constituição, o ESP, juntamente com apoiadores/as e outros meios de comunicação, pressiona o STF, especialmente nas redes sociais, quanto à exclusão do item 5 dos critérios de avaliação do Enem. Sua imaginação escalar se ancora sobretudo na predicação negativa dos direitos humanos como *simulacro ideológico* (ESP, 2016, p.6, grifo nosso), em prol da “liberdade de expressão”.

Em resposta à ação do ESP, que considera o critério subjetivo e injusto, o Inep (2017) contra-argumenta de modo favorável à conservação do critério e reafirma sua posição pautada em valores universais ao defender que o foco na liberdade do indivíduo sugerido pelo ESP poderia anular a prova inteira, já que

determinadas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos direitos humanos, tais como: defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de ‘justiça com as próprias mãos’, isto é, sem a intervenção de instituições sociais devidamente autorizadas (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo): **incitação a qualquer tipo de violência** motivada por questões de raça, etnia,

gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; **explicitação de qualquer forma de discurso de ódio** (voltado contra grupos sociais específicos). (INEP, 2017, p.10, nossos grifos).

Operando trabalho escalar bem distinto, o ESP alicerça sua justificativa a partir de uma perspectiva binária apoiada em escalas de naturalizações, que favorecem valores individuais – “o direito a opinar sobre o assunto” – em detrimento da compreensão da necessidade de respeito ao outro para a convivência em sociedade.

Os quatro tópicos sobre os quais a defesa do ESP é produzida desautorizam o Inep, por ser ele incapaz de manter a ‘neutralidade’ defendida pela organização e responsável pelo alto grau de subjetividade do processo de ingresso às universidades: (i) *A liberdade de consciência e de crença e os direitos humanos*; (ii) *A liberdade de consciência e de crença e o **simulacro ideológico dos direitos humanos***; (iii) **Filtro ideológico de acesso ao ensino superior: desvio de finalidade e ofensa ao princípio da impessoalidade**; e (iv) **Abuso de autoridade e improbidade administrativa**. Com essas classificações, o autor constrói uma analogia entre o Inep e um fantasma ideológico-partidário. Segundo a argumentação, a atenção aos usos da linguagem politicamente corretos consistiria em censura injustificada e desrespeito à dignidade humana.

Na perspectiva escalar esboçada pelo ESP, a proposta do Inep é idealizada metaforicamente como uma criatura “perversa e idiota que está nos devorando”, uma ameaça que tem corrompido, alienado, matado, destruído jovens. Professores/as são projetados/as como algozes e alunos/as como alienados/as, como se fossem tábulas rasas a serem protegidas de seus/suas opressores/as, no caso, professores/as (ESP, 2016, p.11). Em outras partes do texto a imaginação escalar do ESP é prenhe de formulações indicando a “infecção” político-ideológica das escolas brasileiras, a “contaminação esquerdista” que nelas se acentua e a consequente “doutrinação” do alunado.

À ideia de um monstro ideológico e censorador assombrando a educação no país, se associam discursos que depreciam as ações do Inep, reprovando tanto os/as avaliadores/as quanto sua compreensão do que sejam direitos humanos. Observemos:

Por mais bem escrita e até mesmo conforme aos direitos humanos propriamente ditos –isto é, às normas previstas na legislação relativa aos direitos humanos –, a redação pode vir a ser anulada se o candidato tiver a má sorte de expressar uma opinião que os corretores considerem ser contrária a “valores **como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural**”. Note-se que, além do **altíssimo grau de subjetividade** envolvido na compreensão desses valores, a lista do INEP ainda permite a inclusão de outros, a depender da **sensibilidade e da imaginação dos corretores**.

23. **No reino do arbítrio**, a única garantia oferecida aos participantes é a promessa de que sua redação será avaliada por dois corretores, de forma independente, ou três, em caso de discrepância de notas (item 14.8 do edital). O que significa somente que a **pena pelo delito de opinião** será aplicada por uma **junta**, em vez de por um **juiz singular**.

O conjunto de imagens destacado em negrito critica a avaliação do Enem devido ao “*altíssimo grau de subjetividade*” e “arbitrariedade” envolvidos na correção da prova (ESP, 2016, p.9). Ao longo da Representação, desmerecem os/as corretores/as do Enem, recorrendo a uma mistura de escalas jurídica e religiosa, como identificado em “reino do arbítrio”, “*pena pelo delito de opinião*”, “junta”, “juiz singular”, “cheque em branco”, “[não cumprimento do princípio constitucional da impessoalidade”, “inexistência de parâmetros objetivos sobre o significado da expressão ‘direitos humanos’”, “afronta o princípio constitucional da impessoalidade e caracteriza patente desvio de finalidade de certame”. Nesse modo de argumentação os/

as professoras/as de língua portuguesa encarregados/as da apreciação das provas seriam destituídos/as de conhecimento jurídico sobre direitos humanos. Por conseguinte, o documento desconsidera o fato de a correção das provas do Enem ser feita por especialistas na área, a partir dos critérios divulgados, e ainda contar com a colaboração de um grupo de advogados/as ligados/as à Secretaria de Direitos Humanos, que opinam no parecer final das redações com propostas de intervenções violentas.

Muitas vezes, essa discussão é validada a partir de discursos religiosos conservadores, aos quais a representação também se alinha ao assinalar que a obrigatoriedade de respeito aos direitos humanos pode exigir que os/as candidatos/as afrontem suas crenças, conforme pode ser visto no seguinte trecho: “o que se apresenta como avanço no sentido da consolidação de uma cultura dos direitos humanos é, na verdade, uma afronta inequívoca à liberdade de consciência e de crença de milhões de brasileiros (ESP, 2016, p.4).” Esse posicionamento invoca, novamente, uma escala legal, ao trazer em sua análise um artigo da Constituição Brasileira tratando da liberdade de *crença religiosa ou de convicção filosófica ou política*, conforme pode ser lido a seguir.

Ora, condicionar o acesso de um candidato ao ensino superior a que ele defenda ou não defenda determinado ponto de vista sobre o que quer que seja configura uma forma acintosa de cerceamento à sua liberdade de consciência e de crença, o que afronta a garantia prevista no art. 5º, VIII, da Constituição:

VIII ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (ESP, 2016, p.4).

Em outro trecho, a representação afirma que, para ser aprovado, “o participante não hesita em sufocar suas convicções e renegar as suas crenças, num ato que pode representar, para muitos, um doloroso conflito moral” (ESP, 2016, p.10).

A desconsideração da dimensão pragmática do sentido, i.e., dos signos em uso e de seus efeitos perlocucionários, é que possibilita ao movimento universalizar e essencializar uma série de categorias como ser humano, direitos e liberdade de expressão. Tomadas pelo seu valor representacional de verdades incontestáveis, desconsideram o impacto de discursos e práticas em diferentes sujeitos sociais. Um conjunto de perguntas, no entanto, pode projetar nuances contextuais problematizadoras de certezas generalizantes. Quando defendemos direitos e liberdade, o fazemos para quem, em que circunstâncias espaço-temporais, propiciando que tipo de ações, afetando que tipo de pessoas e como?

É nosso juízo que tais questionamentos podem produzir novos modos reflexivos e projetos escalares alternativos. É o caso, por exemplo, de grupos defensores do critério de avaliação do Enem que parecem atentar para a performatividade de discursos e suas consequências éticas. Tais parâmetros privilegiam a obrigatoriedade do respeito à dignidade, independentemente de classe social, credo, raça, gênero, sexualidade, origem.

Como destacado na introdução, em 2018 a justiça deu ganho de causa ao ESP em relação aos critérios de avaliação da redação do Enem. Percorrendo sites midiáticos, plataformas sociais, e blogs, observamos a simultaneidade de comemorações e perplexidades diante da decisão judicial. Em alguns desses espaços, grupos comemoravam a vitória da batalha contra o ‘politicamente correto’, caso de uma postagem na página do Facebook da organização, na qual o ESP se coloca como defensor dos/as estudantes e de sua liberdade de expressão, ao afirmar: “DIREITOS HUMANOS, UMA OVA! O que o Enem está exigindo dos candidatos é a obediência ao POLITICAMENTE CORRETO. Leia

a petição inicial da ação civil pública movida pela Associação Escola sem Partido e entenda a picaretagem do INEP.” Segundo sua avaliação, o INEP é um órgão oportunista do governo, que, com sua exigência de respeito aos direitos humanos, pode tolher a livre expressão dos candidatos.

Práticas de politicamente correto como essas ridicularizam a preocupação com o uso da linguagem. Avaliações correntes como “ah, isso é bobeira”, “isso é mimimi”, “isso é exagero” ou “isso é “patrulhamento linguístico” seriam indicativas dessa posição. A crítica apoia-se em diferentes argumentos. Por um lado, afirma que a mera substituição de palavras/expressões não acarreta mudanças, pois o preconceito é transportado para os novos termos. Por outro, invoca o princípio da liberdade de expressão – um direito democrático altamente valorizado.

Podemos dizer que detratoras/es do politicamente correto respaldam uma visão referencial de linguagem cuja função principal seria a descrição de um “real”. Dela “nasce o eterno sonho de uma linguagem totalmente transparente” (Rajagopalan, 2000, p.95) que, se limitando a representar o mundo, não tem influência sobre ele. Simplesmente constata fatos da sociedade. É nessa compreensão de linguagem autônoma em relação a fenômenos sociais que se ancoram as críticas ao politicamente correto. A linguagem funcionaria como um espelho refletor da realidade e reportador de fatos, sem neles interferir. Aqui jaz o perigo da visão de ideologia, tomada como distorção e falseamento do “real”. Segundo essa lógica, o verdadeiro propósito do tópico da redação do Enem não seria o respeito aos direitos humanos e sim a pregação de ideias contra a família patriarcal e a centralidade do papel da mulher na sua manutenção.

Com base nesse tipo de entendimento, o movimento aponta para uma compreensão de direitos humanos como uma falácia a favor “[d] a ditadura do politicamente correto no Enem [e deslegitima o MPF alegando que o órgão federal], mesmo provocado a fazê-lo, não tenha

movido uma palha para defender a liberdade de consciência e de crença e o direito à livre manifestação de pensamento de milhões de estudantes brasileiros.¹⁵ A página do *Facebook* transpareceria a escala depreciativa utilizada pelo ESP na construção de mestres e órgãos públicos, acusados de serem “manipuladores”. Essa escolha semiótica deriva de uma concepção negativa de ideologia, o que atribui à Representação do ESP contornos de denúncia de uma farsa retórica. Ela estaria escamoteando os reais interesses de políticos-inimigos “esquerdistas”, um outro signo recorrente nesse debate. A qualificação “de esquerda” atua como catalisadora de um conjunto de sentidos. Alguns deles – “marxista”, “comunista”, “inimigo da pátria”, “inimigo da família”, “corrupto” e “degenerado”, entre muitos outros – articulam uma escala espaço-temporal apocalíptica de “fim dos tempos”.

O tipo de imaginação conspiratória examinada acima está presente em outros textos nos quais ‘o filtro ideológico do Inep’ é destacado, como ilustram as três manchetes/títulos no Quadro 1.

ENEM: STF mantém decisão e redações que ‘ferirem’ direitos humanos não poderão ser zeradas–Movimento Escola Sem Partido alegava que nota zero teria ‘caráter de policiamento ideológico’¹⁶ (Gazeta do Povo, 8 jan. 2018)
Um gigantesco filtro ideológico de acesso ao ensino superior (O antagon!sta, 4 nov. 2017)¹⁷
Cármem Lúcia veta ‘mordaca prévia’ no Enem (Gazeta do Povo, 4 nov. 2017)¹⁸

Quadro 1: Manchetes em diferentes espaços jornalísticos alinhados às Propostas do ESP

15 https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/photos/?ref=page_internal. Como explicado no início do texto, o perfil foi retirado do ar; por isso, não é possível acessar o perfil que tinha esse link como endereço.

16 Disponível em: [http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/enem-stf-mantem-decisao-e-redacoes-queferirem-direitos-humanos-nao-poderao-ser-zeradas-4579eg85erenv15wm-nap268wf](http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/enem-stf-mantem-decisao-e-redacoes-queferirem-direitos-humanos-nao-poderao-ser-zeradas-4579eg85erenv15wm-<u>nap268wf</u>). Acesso em: 11 mar. 2018.

17 Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/um-gigantesco-filtro-ideologico-de-acesso-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

18 Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/carmen-lucia-veta-mordaca-previa-no-enem/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Esses textos rotulam o Inep, repetidamente, de polícia ideológica que emprega uma mordaza nos/as candidatos/as para que não expressem suas opiniões nem construam seus textos a partir de “pautas de esquerda”. Orientada por uma perspectiva moderno-colonial de verdades universais, a construção escalar em jogo continua a projetar um sentido de ideologia ligado à ideia de dominação por parte de grupos de esquerda.

Outras construções escalares, no entanto, podem esculpir perspectivas diversas para a questão dos ditos direitos humanos. Tanto o Inep quanto as reações contrárias à Representação do ESP ilustram um movimento de trabalho escalar distinto que invoca o respeito aos direitos humanos e às diferenças para a convivência em sociedade. O que poderia ser visto como cerceamento de liberdade de expressão é reconstruído no texto do Inep como zelo pela alteridade e maior compromisso com perspectivas coletivas. Grupos favoráveis aos critérios de avaliação do Enem parecem compreender a performatividade de discursos e suas consequências éticas.

Respaldando uma visão mais crítica sobre a liberdade de expressão, por exemplo, há posições que problematizam a Representação do ESP e a decisão do STF. Os dois textos a seguir, retirados de um blog¹⁹, ilustram essa direção.

*Enem e Direitos Humanos: Você sabe diferenciar opinião e discurso de ódio?
Direitos Humanos no Enem é um teste psicotécnico para viver em sociedade*²⁰

Quadro 2: Textos retirados do Blog do Sakamoto

19 O Blog do Sakamoto é um espaço onde o jornalista escreve diariamente sobre política e direitos humanos. Leonardo Sakamoto é jornalista e doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Cobriu conflitos armados em diversos países e o desrespeito aos direitos humanos no Brasil. Professor de Jornalismo na PUC-SP, foi pesquisador visitante do Departamento de Política da New School, em Nova York (2015-2016), e professor de Jornalismo na ECA-USP (2000-2002). É diretor da ONG Repórter Brasil e conselheiro do Fundo das Nações Unidas para Formas Contemporâneas de Escravidão (informações encontradas em seu blog, em 26 jan. 2019).

20 Disponíveis em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/11/04/enem-e-direitos-humanos-voce-sabe-diferenciar-opiniao-e-discurso-de-odio/>
<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/11/03/direitos-humanos-no-enem-e-um-teste-psicotecnico-para-viver-em-sociedade/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Os dois títulos denunciam que o que está em jogo na contenda entre o Mesp e o Inep não é simplesmente uma prova e seus critérios de correção, mas sim a tensão entre diferentes formas de vida. A Representação do ESP e os valores que a informam são contestados e uma perspectiva que favorece valores universais de respeito aos direitos humanos e às diferenças são forjados ao apontar o Enem como uma forma de avaliar a capacidade da/do candidata/o de viver em sociedade, ou seja, examinar sua ética e sua forma de agir que sejam em prol da convivência em sociedade. Ao afirmar que direitos humanos no Enem se configuram como um teste psicotécnico para viver em sociedade, o autor parece colocar em xeque valores moderno-coloniais que dividem a sociedade de forma binária, hierarquizando pessoas.

Somado a isso, o questionamento das diferenças entre opinião e discurso de ódio aponta para uma compreensão performativa de linguagem, indicando a responsabilidade do/a enunciador/a sobre o que enuncia, afinal, como define Silva (2017), a linguagem encena seu próprio tipo de violência. Indicia também o cuidado com os modos de dizer e seus efeitos. O zelo advém do entendimento de que palavras podem ferir como armas (Butler, 1997), sendo seu poder de violência simbólica resultado de sua natureza performativa. A linguagem age no mundo social, configurando estados de coisas e afetando nosso conhecimento. Como explica Rajagopalan,

a linguagem tem um tremendo impacto sobre as coisas e os acontecimentos. [...] ao trocar as palavras estamos trocando também as coisas, pois as coisas não são nada se não produtos produzidos a partir dos objetos que só são apresentados a nós por intermédio da linguagem. [...] [Ou seja,] intervir na linguagem significa intervir no mundo (Rajagopalan, 2000, p.101).

Assim, com olhar diametralmente oposto ao ESP, encontramos o argumento de que a responsabilidade pelo combate a discriminação de qualquer natureza, a promoção de equidade entre as pessoas e a proteção aos grupos em situação de risco é de toda a sociedade. Os textos rechaçam a simplificação ontoepistêmica que decreta a normalidade de certos elementos e a subalternidade de outros a eles relacionados.

I Algumas considerações

Nossas interpretações indicam que o ESP forja um projeto escalar colonial sustentado semioticamente por proposições apoiadas na ideologia de fixidez, e, portanto, nas percepções de sociedade e de linguagem neutras, autônomas, transparentes e pré-existentes. Com base nessa perspectiva, o ESP se posiciona como oponente da contaminação político-ideológica do sistema educacional brasileiro e suposto defensor dos/as estudantes e de sua liberdade de expressão, respeitando opiniões e crenças. Ponderamos, contudo, que suas ações fomentam a polarização de nossa sociedade ao amparar-se em valores que privilegiam certo(s) viés(es) ideológico(s), naturalizam injustiças e ainda desvalorizam e desqualificam profissionais da educação e órgãos públicos, como o Inep, o MPF e o STF.

O Inep, por sua vez, parece pautar-se em modelos performativos, que repudiam práticas ofensivas e engendram a necessidade de mudanças socioespaciais que regulam e organizam as relações de poder sociais em prol da construção de realidades mais fluídas e includentes, que tragam à tona o que é invisível, abalem perspectivas naturalizadas e propiciem o respeito à dignidade humana.

Avaliamos que o uso de manobras escalares distintas contextualizam a experiência de modos específicos. Os discursos e ideologias que delas fazem parte são constitutivos dos tempos-espacos que habitamos. Portanto, não podemos prescindir de nossa responsabilidade social. Esse ponto de vista alinha-se a Paulo Freire,

citado na epígrafe. São diversas as formas que escalamos nossos mundos e, por isso, não podemos absolutizá-los. Tal posição exige um agir ético e respeitoso, na construção de realidades menos excludentes.

Referências

ALGEBAILLE, E. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 63-74.

ALMEIDA, R. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. *Cad. Pagu* [online]. 2017, n.50, e175001. Disponível em: <http://ref.scielo.org/5zqkb7>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BENTO, B. *Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?* *Cad. Pagu*, n.º. 53, Campinas, 2018, Epub, 11 jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/18094449201800530005&pid=S0104-83332018000200405&pdf_path=cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530005.pdf&lang=pt Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. *Redação do Enem 2017: Cartilha do participante*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Rev. Externa: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Fundação Vunesp. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. *Site do Inep*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>.

BRITO NEVES, C. A. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2018, vol.57, n.2, pp.731-755. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138652290382661>.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUTLER, J. *Excitable speech – a politics of the performative*. New York/London: Routledge, 1997.

CARR, S. E.; LAMPERT, M. (Eds.) (2016) *Scale: discourse and dimensions of social life*. Oakland: University of California Press.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 4 mar. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: www.escolasempartido.org. Acesso em: 1 nov. 2018.

FABRÍCIO, B. F. Mobilidade e circulação de discursos na contemporaneidade: a torção do parafuso referencial. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 129-140, Florianópolis, Jan./Jun. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [2005].

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p.17-34.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world*. 2011. Disponível em: <https://escholarship.or/uc/item/21k6t3fg>

<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/11/03/direitos-humanos-no-enem-e-um-teste-psicotecnico-para-viver-em-sociedade/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MBEMBE, A. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos pagu* (53), 2018:e185302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530002.pdf> Acesso em: 16 ago. 2018.

MISKOLCI, R. *Batalhas morais: Política identitária na esfera pública técnico-midiatizada*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2021.

PENNA, F. A. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. M. (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 43-58.

PINHEIRO, C. G. *Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2017.

QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: **Clacso**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. In: Lopes da Silva, F. L.; Moura, H. M. M. (Orgs.). *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. pp. 93–102.

SAKAMOTO, L. *Enem e Direitos Humanos: Você sabe diferenciar opinião e discurso de ódio?* 2017. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/11/04/enem-e-direitos-humanos-voce-sabe-diferenciar-opinia-o-e-discurso-de-odio/> Acesso em: 01 jul. 2018.

SAKAMOTO, L. *Direitos Humanos no Enem é um teste psicotécnico para viver em sociedade*. 2017. Disponíveis em: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Direitos+Humanos+no+Enem+%C3%A9+um+teste+psicot%C3%A9cnico+para+viver+em+sociedade&ie=UTF-8&oe=UTF-8> Acesso em: 01 jul. 2018.

SAKAMOTO, L. <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/11/03/direitos-humanos-no-enem-e-um-teste-psicotecnico-para-viver-em-sociedade/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London, New York: Routledge. 2004.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman, 2001.

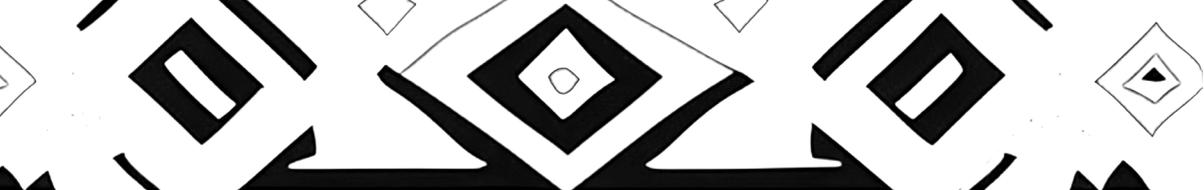
SILVA, D. N. *Language and violence: pragmatic perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017.

STANLEY, J. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. 1996. The natural history of discourse. In: Silverstein, M.; Urban, G. (eds.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 1-17.

SPOLSKY, B. The ethics of gatekeeping tests. What have we learned in a hundred years? *Language Testing*, 14(3): 212-20, 1997.

VOLOCHINÓV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1929 [2011].



CAPÍTULO 6

Entre palavras e mercado: tensionamento entre ideologias de linguagem em uma escola bilíngue português-inglês no Sul do Brasil

Ana Paula Simões Pessoa

Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Inêz Probst Lucena

Universidade Federal de Santa Catarina/ Universidade Federal da Bahia

I Introdução

Este capítulo discute as ideologias de linguagem em tempos de capitalismo tardio e concentra-se na mercantilização da linguagem, na modalidade de ensino denominada bilíngue de elite, português-inglês, no Brasil. Nosso percurso reflexivo parte de uma investigação desenvolvida em uma escola privada, localizada na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no Sul do país, cuja herança cultural e linguística tem suas raízes na colonização alemã. A imigração alemã exerceu uma profunda influência na formação do município, marcando a identidade germânica na cidade de maneira singular. Assim, esse processo histórico de colonização contribuiu para uma profusa

realidade sociocultural e linguística, fazendo dessa região um espaço eminentemente multicultural e multilíngue.

Importa lembrar que na chegada dos imigrantes alemães à Região do Vale em que se localiza, hoje, a cidade de Blumenau, eles se depararam com uma terra já povoada e constituída por uma grande diversidade cultural e étnica, composta por indígenas, descendentes de portugueses e escravizados africanos. No entanto, no processo de colonização, a elite imigrantista, preocupada em distanciar-se do escravismo, pautava-se na imagem do imigrante alemão como o agricultor eficiente que fundou a região. A colonização seguiu, portanto, uma lógica geopolítica de povoamento que desconsiderou a população nativa. Nesse processo, a idealização do colono se deu com base em parâmetros articulados à convicção de clareamento de raça e de uma pretensa superioridade europeia, o que reforçou ideologias de desigualdade na região (Seyferth, 2002).

Em decorrência desse processo de colonização, os colonizadores alemães que se estabeleceram inicialmente na Colônia Blumenau e, posteriormente, na região do município de Blumenau, instituíram um sistema educacional autônomo, promovendo uma ampla divulgação de materiais em língua alemã. Dentre esses materiais, incluíam-se calendários, periódicos, textos literários e recursos didáticos diversos que contribuíram para a preservação cultural e continuidade da tradição germânica, ao longo das gerações. A língua alemã fluía, assim, na imprensa, na literatura, no ensino nas escolas, em cultos e em aulas de doutrina da Comunidade Evangélica Luterana (Greuel, 2017).

No entanto, a política nacionalista que começou em 1937 atingiu todo o sistema educacional, exercendo uma política de silenciamento, a partir da qual o português passou a ser imposto como língua única. Essa política deixou marcas no status da língua alemã e trouxe consequências para sua valorização, uma vez que passou a ser estigmatizada como a

“língua do colono” (Fritzen, 2018, p. 11) e seu uso relacionado aos falantes de zona rural, cujas práticas letradas não eram legitimadas (Fritzen, 2018; Fritzen; Ristau, 2013). Contudo, com o advento da Oktoberfest, a língua alemã passou por um processo de resignificação, passando a ser considerada a língua do turismo, sendo retomada, portanto, como um item valorizado no repertório linguístico de seus habitantes (Júlio, 2023). Conforme Júlio (2023) explica, na Oktoberfest, o alemão como um item do repertório linguístico da população é apresentado junto a outros itens de valor simbólico e/ou monetário. Se para os primeiros imigrantes, a língua alemã e o não domínio da língua portuguesa geravam dificuldades linguísticas, o que podia gerar um sentimento de inferioridade (Willems, 1980), durante a Oktoberfest, em interação com os outros símbolos da festa, os traços germânicos na identidade e no repertório linguístico de blumenauenses passaram a ser valorizados por atribuir autenticidade à festa (Júlio, 2023, p.57). Essa transição de status de língua e identidade é amplamente discutida por Jung e Silva (2021), com base em suas pesquisas desenvolvidas em uma pequena cidade de colonização alemã, no Paraná, onde, segundo as autoras, “ocorreu uma reversão da vergonha de ser ‘colono alemão’ para orgulho dessa identidade, um caminho certamente favorecido pelo contexto mais abrangente de valorização da linguagem no capitalismo global” (Jung; Silva, 2021, p. 365). Conforme explicam, tal fenômeno ocorre na sociedade moderna, impulsionada pela mercantilização da linguagem, pela diversidade linguística, pelo turismo local e por festas como a Oktoberfest. Assim, embora o alemão seja, nesses espaços, uma língua minoritária, ele ‘carrega’ uma ascendência europeia, aspecto esse que, contemporaneamente, eleva também seu status (Jung; Silva, 2021).

Com o processo de globalização, transnacionalização da economia e das relações internacionais, a população blumenauense, assim como grande parte da população de brasileiros/as preocupados/as com a educação de línguas, passou a demonstrar um interesse cada vez maior

em aprender línguas estrangeiras de prestígio. E em meio a discursos mercadológicos, é o inglês que aparece como a língua com “cotação mais alta no mundo atual” (Megale; Liberali, 2016, p.11). Ou seja, uma moeda de troca em um mundo no qual a língua foi tomada como uma mercadoria (Heller, 2010). Em Blumenau, portanto, a forte presença germânica resulta em uma disputa de línguas que aparece em discursos vinculados a conflitos identitários, políticos e de poder (ver Fritzen, 2012; Greuel, 2017; Júlio, 2023).

Nesse contexto “sociolinguisticamente complexo” (Cavalcanti, 2011), em que—especialmente—português, inglês e alemão disputam espaço, diferentes iniciativas são desenvolvidas no município, com a intenção de manter o multilinguismo inerente à região (Julio, 2023). Em um projeto desenvolvido entre 1984 e 1985, o alemão foi instituído como língua estrangeira em duas escolas da rede municipal. Em 2002, os professores de alemão da rede municipal, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística e a Secretaria Municipal de Educação deu início ao *Projeto de Política Linguística para a Língua Alemã em Blumenau*. Conforme Mailer (2003) explica, a intenção do projeto era manter viva a língua alemã em alguns bairros da cidade, uma vez que essa era a primeira e principal língua do repertório linguístico de muitas crianças que ingressam nas escolas. A ideia era que, aos poucos, todas as disciplinas fossem ministradas tanto em língua portuguesa, quanto em alemão, trazendo a língua de imigração como principal protagonista na primeira experiência de escola bilíngue pública do município. Mesmo assim, a tentativa de revitalizar o ensino formal do alemão como língua estrangeira nas escolas do município aconteceu em meio ao crescimento expressivo do transnacionalismo no mercado de trabalho formal brasileiro e, nesse contexto, o ensino de alemão foi perdendo espaço para o ensino do inglês como língua estrangeira (Fritzen, 2012).

O apelo que o inglês tem no ideário da maioria da população é explorado em propagandas e campanhas sedutoras de instituições educacionais que focam no retorno financeiro e profissional. Imagens dominantes disseminadas pela mídia promovem uma visão massificada de “ensino bilíngue” e povoam o imaginário de pessoas, em especial, uma considerável parcela de adultos (pais, mães e responsáveis) que passaram a vida escolar tentando, sem sucesso, aprender o inglês na escola regular e que hoje sonham em oferecer às suas crianças a oportunidade que não tiveram. Além disso, a marca “ensino bilíngue”, alimentada por discursos na mídia, traz subjacente a ela a ideologia do sucesso.

Em reportagem recente do jornal O Globo, intitulada *Do Brasil para o mundo: alta demanda por ensino bilíngue estimula expansão de redes no país*, é destacado o apelo das escolas ‘que se apresentam como bilíngues’, cuja promessa é o oferecimento de “uma educação internacional em português e também em uma ou mais línguas estrangeiras — preferencialmente inglês — desde a primeira infância.”. Ainda, segundo a matéria,

A perspectiva de que os filhos possam sair do ensino médio-fluentes em outro idioma e dotados de habilidades capazes de conquistar um lugar em universidades fora do Brasil deixa cada vez mais pais dispostos a pagar mensalidades nada baratas (podem superar R\$ 9 mil), em busca dos selos internacionais que se multiplicam na publicidade dos grupos privados de educação (O Globo, 08/10/2023).

Como afirma a reportagem, embora sem “uma definição específica do Ministério da Educação de escola bilíngue” o “modelo virou um vetor de crescimento de grandes redes [de escolas privadas], que vão além de grandes centros e desbravam o interior”. Assim, do mesmo modo como na reportagem, no cenário deste estudo, é o inglês que está

presente nos programas bilíngues de elite. Ainda que haja uma exaltação de um passado que privilegia a idealização de uma identidade alemã, consoante ideologias neoliberais, o que circula no imaginário local é o mesmo que ecoa no imaginário nacional, ou seja, a língua inglesa é o elemento do repertório linguístico que pode proporcionar maiores possibilidades de ascensão social (Rajagopalan, 2009).

Assim, diante da demanda e da expansão da rede de ensino bilíngue, o termo “bilinguismo” e a expressão “educação bilíngue” estão, agora, muito mais em evidência, chamando a atenção de estudiosos da linguagem, desencadeando, no Brasil, uma grande quantidade de pesquisas. Na área de linguística aplicada, pesquisadores e pesquisadoras têm se dedicado a investigar o fenômeno, com ênfase, essencialmente, em aspectos pedagógicos (ver Moura, 2009; Liberali; Megale, 2011; Megale, 2012; Storto, 2015; Liberali; Megale, 2016).

Mas como tem sido entendido o ensino bilíngue no Brasil? O modelo educativo em que o ensino é feito em duas ou mais línguas é, geralmente, referido por educação bilíngue. Quando esse modelo é implementado em escolas privadas, em que pessoas beneficiadas pela ordem econômica pagam um valor, quase sempre relativamente alto, elas são chamadas de educação bilíngue de prestígio ou de elite. Esse complemento “de prestígio” ou “de elite” é dado devido às condições sociais favoráveis dos alunos que podem frequentar esses espaços de ensino em que são oferecidos esses programas, em contraponto a pessoas que vivem em situação social e financeira menos favoráveis e que estudam em espaços públicos.

Nessas escolas em que acontece o ensino bilíngue de elite, a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua de prestígio internacional. No entanto, uma vez que não há uma lei em âmbito nacional que regulariza o funcionamento dessas escolas, o modo como esse ensino é implementado depende da equipe pedagógica e da administração escolar. Assim, a educação bilíngue de elite está

associada a escolas particulares ou instituições de alto ou de médio padrão, que podem oferecer um tipo de ensino exclusivo para quem tem recursos significativos, desestabilizando velhas estruturas sociais e produzindo novas formas de desigualdades globais (Pessoa, 2019; Pessoa; Maciel, 2020).

A falta de regulamentação e de uma discussão mais aprofundada sobre esse tipo de ensino permite que essas instituições priorizem a formação de uma elite educacional, o que pode resultar em uma formação cidadã que enfatiza mais as diferenças sociais do que a compreensão e respeito pela diversidade, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e exclusões (Garcia, 2009).

Em julho de 2020, por meio do parecer 2/2020 – CNE/CEB, em decorrência do número significativo de escolas autodenominadas bilíngues, uma comissão, composta por quatro membros do Conselho Nacional de Educação, votou pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Aprovada pela Câmara de Educação Básica, a resolução foi lançada como um documento para orientar a comunidade escolar e esclarecer o entendimento da concepção de educação bilíngue e plurilíngue. Apesar de o parecer ser uma conquista importante para a constituição e normatização do ensino bi/plurilíngue em todo território brasileiro, ainda há ausência de normativas claras e diretrizes específicas, no documento, para esse tipo de ensino, o que contribui para a existência de disparidades na qualidade do ensino entre as instituições que o oferecem. Como Heller e McElhinny nos chamam a atenção, para que a educação bilíngue seja equitativa para toda a população, importa padronizar currículos, abordagens de ensino e avaliações, de modo que determinados grupos não sejam favorecidos em detrimento de outros, de modo a perpetuar desigualdades sociais (Heller; McElhinny, 2017, p. 11).

Com base no exposto, partimos das asserções de que na complexa interseção entre língua, valores culturais e a crescente tendência de mercantilização da educação, a linguagem e cultura estão sendo consideradas, primordialmente, em termos econômicos na propagação de escolas bilíngues no Brasil. Alinhadas com Heller (2011) e Heller; Duchêne (2012, p. 3), entendemos que o incentivo a um bilinguismo elitizado português-inglês pode beneficiar a ideologia neoliberal, uma vez que ele está intimamente conectado à realidade de um projeto capitalista hegemônico. Os incentivos e iniciativas em relação a esse tipo de ensino variam conforme o contexto, mas em todos os casos parece haver relação com o modo como a economia e mudanças sociais são percebidas, em sua conexão com o repertório linguístico de grupos sociais específicos. Acreditamos que este capítulo pode oferecer uma contribuição para a compreensão, a partir de uma perspectiva situada, de como as ideologias de linguagem orientam, ou não, as práticas pedagógicas em um município de colonização alemã, em que há expressivo valor econômico agregado à sua profusão linguística e cultural. Visamos, assim, evidenciar o modo como relações entre capitalismo e linguagem, nesse contexto específico, afetam dinâmicas escolares, políticas e culturais.

Como estudos recentes vêm destacando, entendemos que importa registrar como a oferta de escolarização multilíngue pode ser mesmo bastante complexa (ver Lucena, 2015; Lucena; Cardoso, 2028; Garcez, 2021; Júlio, 2023). Conforme tentaremos mostrar nas seções seguintes, ainda que nessa região, foco do presente estudo, a ideologia monolíngue tenha imperado duramente no período de nacionalização com a lei de proibição da língua alemã e na qual há, atualmente, um esforço de resgate do vasto repertório linguístico e cultural local, é a ideologia neoliberal que dita as políticas institucionais de uso das línguas, seguindo a lógica do mercado. Utilizamos falas da coordenadora da escola bilíngue, geradas no contexto escolar, e do prefeito da cidade, proferida em uma entrevista concedida à Secretaria

Municipal de Educação, no dia 4 de novembro de 2021, disponibilizada no site da Prefeitura de Blumenau.

Interessa-nos, aqui, apontar para onde podemos olhar e refletir sobre a complexidade subjacente ao alastramento do ensino bilíngue no Brasil. O que as pessoas pensam sobre a educação bilíngue – não só educadores, mas também os educandos? Quais as falas informadas pela autoridade da área da educação e quais as diferentes origens e razões para as falas de pessoas leigas? Quais as diferenças que as pessoas leigas encontram – como é o caso do prefeito – no ensino bilíngue? Qual a força pragmática e a indexicalidade social das palavras dele? Como os discursos de ensino bilíngue são desafiados por pessoas comuns?

I 1. Ideologias de linguagem pós-nacionalistas

Dialogamos com Heller e Duchênê (2012) ao argumentar que as ideologias linguísticas pós-nacionalistas, que promovem a ideia de que a língua inglesa pode conduzir à ascensão social, diferentemente de ideologias que promovem o orgulho, relacionando língua e identidade, funcionam como um mecanismo de regulação e legitimação do capital em um contexto de economia globalizada. Ou seja, essas ideologias apontam para o lucro, para a relação econômica mais urgente, do que para a relação identitária. Nesse sentido, reconhecemos a importância de relatar essa história que aqui apresentamos para compreender, com base em práticas situadas, as contradições presentes nas relações estabelecidas entre aqueles que controlam o acesso aos recursos linguísticos e aqueles que têm acesso a esses recursos controlados, assim como entre os beneficiários das diversas dinâmicas e processos de categorização e aqueles que sofrem suas consequências negativas. Essas relações de privilégio e inferioridade se estabeleceram ao longo da história e continuam reproduzindo a marginalização de sujeitos conforme discutem Garcez e Jung (2022).

Nessa perspectiva, ao discutirmos as falas da coordenadora e do prefeito e as relações entre linguagem e capitalismo produzidas nessas produções discursivas, buscamos avançar em direção a uma compreensão mais aprofundada da relação econômica que existe entre sujeito e língua, de modo que possamos refletir como os repertórios linguísticos estão mais ou menos relacionados aos mecanismos de exclusão em espaços multilíngues (Irvine; Gal, 2000).

O olhar situado nos permite enfrentar questões teórico-metodológicas que surgem em cenários reais de uso da linguagem, o que constitui um percurso privilegiado para o estudo de ideologias da linguagem. Nesse percurso, baseadas no fazer etnográfico e atentas às realidades linguístico-discursivas referentes à educação bilíngue, buscamos explicar como ideologias de linguagem estão enraizadas em sistemas de poder, hierarquias sociais e identidades coletivas, destacando como elas podem ser utilizadas para reforçar ou desafiar desigualdades sociais e políticas.

Para articular nossa discussão acerca desse movimento entre ideologias linguísticas e o ensino bilíngue (nesse caso, português-inglês) no capitalismo tardio, fazemos uso também do conceito de mercantilização da linguagem. A partir de Heller (2011), Heller e McElhinny (2017), e de Garcez e Jung (2021), a mercantilização da linguagem refere-se ao processo pelo qual a língua é tratada e valorizada como uma mercadoria. Isso significa que a língua que interessa ao falante comum é um objeto específico, concreto e um recurso econômico que pode ser comercializado, comprado e vendido. Nesse sentido, a mercantilização da linguagem envolve a transformação da linguagem em um produto que pode ser explorado comercialmente em diversas áreas, como turismo, comércio internacional, publicidade, tradução e interpretação, entre outros. Tal fenômeno reflete a crescente importância da linguagem como um ativo econômico em um mundo cada vez mais globalizado, onde a comunicação entre diferentes

línguas e culturas é essencial para o funcionamento dos mercados globais e das relações internacionais.

Segundo Heller e McElhinny (2017), a mercantilização da linguagem faz parte de um processo mais amplo de exploração capitalista e colonialismo linguístico que não se restringe em transformar a língua em uma mercadoria comercializável, mas que está intrinsecamente ligado à exploração de recursos linguísticos e culturais por poderes dominantes. Esse processo ocorre dentro de estruturas de poder capitalistas e coloniais, em que certas línguas e variedades linguísticas são valorizadas e promovidas em detrimento de outras. Tal engrenagem reflete não apenas uma lógica econômica, mas também uma lógica de dominação cultural e política, na qual as línguas e culturas dos grupos dominantes são privilegiadas em detrimento das línguas e culturas dos grupos marginalizados, podendo servir para reforçar e perpetuar desigualdades sociais e econômicas, excluindo grupos linguísticos minoritários e contribuindo para a marginalização e a perda de identidade cultural.

I Contextualização do estudo

Os dados etnográficos que nutrem nossa discussão foram gerados em uma pesquisa etnográfica realizada por uma das autoras, durante o ano de 2022, como parte de sua pesquisa de doutorado (Pessoa, 2023), que tem como objetivo compreender as ideologias linguísticas presentes na comunidade escolar, com vistas à reflexão sobre as políticas linguísticas, oficiais e locais, e a mercantilização da linguagem no ensino bilíngue de elite português-inglês. Pretendemos mostrar que não apenas as implicações linguísticas estão em jogo nesse tipo de ensino e procuramos lançar luz sobre a complexa intersecção entre língua, valores culturais e a crescente tendência de mercantilização na educação bilíngue. Em meio à evolução do neoliberalismo, contexto no qual a globalização resulta da necessidade de agregar valor a diversos produtos, transcender as limitações dos mercados nacionais e promover

uma expansão da economia global, destacamos como a ideologia mercantilista da linguagem pode orientar os programas pedagógicos como comercializáveis, ou não. A partir de um olhar situado em uma instituição privada, localizada em uma região de imigração alemã, buscamos, aqui, tecer reflexões acadêmicas em relação à linguagem e sua relação com o capitalismo, a fim de entender o valor agregado no seu uso no mundo social, local e situado (Heller; McElhinny, 2017; Jung; Silva, 2021).

O trabalho de campo que originou este estudo consistiu em um total de 102 horas de observação-participante, entrevistas e transcrições de áudio. Inicialmente, as observações foram focadas na rotina e no ambiente escolar, com o objetivo de conhecer a dinâmica da escola e de compreender a interação de professoras/es com a equipe pedagógica e o corpo discente. Posteriormente, as aulas do programa bilíngue foram o foco das observações e, em seguida, foram realizadas as entrevistas com três docentes e uma coordenadora, separadamente.

A *Happy School*, instituição escolar onde foi desenvolvida a pesquisa, integra a Associação Cristã de Santa Catarina, um sistema educacional confessional. Inicialmente, destinada exclusivamente aos filhos dos membros da igreja, expandiu-se para a comunidade em geral, devido à demanda por formação cristã. Em 1998, um grupo de empresários da Igreja Central Cristã assumiu sua administração, promovendo diversas alterações na estrutura física, para atender às necessidades da comunidade. Apesar de ser uma instituição confessional, é importante ressaltar que sempre foi de iniciativa privada. Segundo seu projeto político pedagógico (PPP), a maioria dos alunos pertence a uma faixa socioeconômica elevada, média-alta e média, composta principalmente por filhos de empresários, executivos, profissionais liberais e funcionários públicos. Apesar de sua abertura à comunidade em geral, a escola sempre enfatizou a disseminação do evangelho e do ensino bíblico. O interesse em propagar esse ensino específico demandou a fundação de sua própria editora, em 1990.

Desde então, a editora tem se empenhado em produzir materiais educacionais para auxiliar escolas e professores/as a expandirem os métodos de ensino da educação cristã em todo o Brasil.

O programa bilíngue português-inglês foi implementado em 2021 na instituição, primeiramente, apenas nas turmas da educação infantil. A rede faz a implementação do bilinguismo a partir de um programa desenvolvido pela própria editora. A empresa oferece suporte e serviços em quatro etapas distintas. Primeiramente, fornece consultoria para implementação, incluindo diretrizes gerais e orientações específicas para ajustar documentos legais, contratar e capacitar professoras/es e coordenadoras/es. Em seguida, oferece supervisão e suporte técnicos, com mentoria e apoio pedagógico, que englobam capacitação presencial, assessoria durante a adaptação dos alunos, monitoramento das aulas com visitas semestrais e observações por um especialista, além de feedback e orientações para aprimoramento. Também incluem assessoria de marketing para campanhas de matrículas e divulgação do programa, com produção personalizada de materiais. Por fim, oferecem suporte opcional de formação continuada de professores/as, com descontos em programas de aperfeiçoamento, como pós-graduações em ensino bilíngue.

Sobre a estrutura do programa, Cibele, coordenadora da educação infantil da *Happy School*, em entrevista, ao falar sobre a condição da escola enquanto filial de uma rede, comparou o programa a uma franquia do McDonald's, destacando a necessidade de seguir o método da rede:

Cibele: Temos [a escola e equipe pedagógica] o suporte do programa como uma filial, pois, na verdade, é isso, somos uma filial do programa bilíngue do [nome da rede]. É assim que funciona, tanto que a gente precisa seguir o método deles. É como se fosse uma franquia do McDonald's (Entrevista – conversa com a coordenadora Cibele, 20/09/2022).

A analogia utilizada por Cibele ressalta a estrutura organizacional do programa, equiparando-a à ideologia mercantilista da renomada Arcos Dourados, a maior franquia global do McDonald's, símbolo do capitalismo e da uniformização cultural. Cibele define o desenho do programa bilíngue ao localizar o programa nessa específica divisão social de consumo, associando o programa à lógica de uma franquia, cuja imagem e marca global são consideradas um 'fetiche' (Fontanelle, 2006, p. 42). Ou seja, ela apresenta o programa bilíngue como uma mercadoria que será vendida com a mesma excelência e experiência de produtos que usaram a cultura do consumo e que nos fizeram acreditar que para existir era preciso consumir. Indo além, alinhadas a Menezes de Souza (2023), podemos reconhecer também, nessa analogia, a natureza da ideologia monolíngue do discurso neoliberal, que, sob a ilusão da diversidade, promove a homogeneização cultural. Assim, a referência à "macdonaldização" ilustra a imposição de padrões corporativos à custa do apagamento das diversidades locais, da pluralidade cultural e linguísticas inerentes ao contexto multilíngue e multicultural da região.

Ideologias de linguagem no ensino bilíngue: inglês como possibilidade de ascensão social

Como destacam Irvine e Gal (2000), as ideologias de linguagem vão muito além da língua, elas também se configuram como construtos sócio-históricos que projetam compreensões acerca das pessoas e interesses sociais mais amplos. Devido à relação entre ideologias de linguagem e as compreensões sócio-históricas que as pessoas têm em contextos específicos de uso da linguagem, as noções específicas de língua são manifestadas por elas como maneiras de legitimar, refutar ou promover interesses dos diferentes grupos de pessoas que compartilham espaços sociais, como, por exemplo, o espaço escolar. Por essa perspectiva, as ideologias de linguagem são sempre perpassadas por relações de poder que, por sua vez, são subsidiadas

por questões identitárias, econômicas, políticas e culturais e ligadas às avaliações que os falantes fazem sobre os usos da língua.

Para Cibele, coordenadora da *Happy School*, o valor do programa bilíngue na escola está no inerente prestígio do inglês como a chave para o sucesso monetário e ascensão social, o que explica o domínio global da língua. Convencida dos vários atrativos que o inglês dispõe, Cibele divulga e busca convencer o público da escola do quanto essa língua se faz necessária para suas vidas. Como ela enfatiza, além de intercâmbios e viagens, os/as alunos/as serão preparados/as para o mercado de trabalho, haja vista a língua inglesa ser língua universal:

[...]Cibele: O nosso programa bilíngue foi feito pensando na língua universal [inglês]. Temos outros atrativos, é claro, como viagem para o exterior, vendemos também os intercâmbios, mas nós fazemos o programa [bilíngue] porque é a língua universal. Esse é o objetivo nosso com o programa bilíngue, é preparar o nosso aluno para o mercado de trabalho, para a língua universal, que se faz necessário dentro da cidade dele (Entrevista – conversa com a coordenadora Cibele, 20/09/2022).

Também na esfera pública, o discurso sobre o ensino bilíngue está atrelado ao modo como a comodificação de recursos linguísticos e culturais vai se desenvolvendo de acordo com processos e interesses econômicos. De acordo com o prefeito da cidade, em uma fala proferida durante uma entrevista com a Secretaria Municipal de Educação, em 4 de novembro de 2021, a ampliação das escolas bilíngues da rede municipal de educação aconteceu

depois de pedidos virem até mim diretamente de empresários de nossa cidade. O pedido só me fez enxergar ainda mais o quanto oportunidades e um futuro melhor nossas crianças e adolescentes terão

com isso” (Prefeito de Blumenau, Mário Hildebranch, em entrevista com a Secretaria Municipal de Educação, em 4 de novembro de 2021).

Relacionando o sistema das ideologias subjacentes ao oferecimento do ensino bilíngue expressados tanto por Cibele, coordenadora da escola, como pelo prefeito, podemos dizer que o “inglês” indicializa “atrativos” como viagens, intercâmbios, oportunidades de mercado de trabalho e, o que parece ser mais importante, possibilita ‘um futuro melhor’. Nessa indicialidade, Cibele e Hildebranch destacam o inglês, um item do repertório linguístico e cultural como o mais importante, como a língua universal e como ‘a língua que se faz necessária dentro da cidade’. Nesse eixo comparativo, eles mantêm a força de seus argumentos.

A perspectiva da coordenadora, em sua fala que ilustra este capítulo, nos mostra sua preocupação, sob o ponto de vista acadêmico, com aspectos da linguagem que são levados em conta na instituição. A perspectiva do prefeito representa sua preocupação, sob o ponto de vista popular, com aspectos da linguagem levados em conta na cidade, em sua gestão. Como explica Irvine (2022), ambos os pontos de vista, acadêmico e popular, podem estar se importando com o mesmo objeto (ou parcialmente, com o mesmo objeto), mas por diferentes razões (Irvine, 2022, p. 226).

Em outras palavras, mais do que evidenciando um tipo de ensino, tanto a coordenadora como o prefeito desejam se inscrever em um tipo de grupo, o grupo que representa o sucesso econômico, e que contrasta com outro tipo de grupo, o de pessoas que não têm acesso à modernidade e que podem representar a experiência de atraso. Nesse sentido, vão criando a ilusão necessária para o consumo da educação bilíngue naqueles que desejam criar uma aliança social em contraste com um outro grupo. Com base na explicação do conceito de trabalho ideológico de Irvine (2022), observamos como simples formulações

ao serem engajadas em com processos semióticos podem mobilizar projetos sociais. Nas palavras da autora

Construções ideológicas não são estáticas, não são coisas como rochas que te atingem na cabeça, ou nuvens escuras sempre pairando sobre você, mas sim formulações que partem de pressupostos, envolvem processos semióticos e mobilizam projetos sociais (Irvine, 2022, p. 9, tradução nossa).

A ascensão social torna-se, portanto, um signo, um sinônimo, um ícone da educação bilíngue. Um projeto social. A ascensão social não é um sinônimo de bilinguismo, ela é *tornada* um sinônimo, como apresenta Irvine (2022). Conforme a autora nos ensina, com base no conceito de rematização de Pierce, nesse percurso, a *rema*, ou o modo como o signo é compreendido, não importando se verdadeiro ou falso, passa a ser concretamente identificado. Na “macdonaldização”, essa rematização ocorre de maneira concreta, influenciando a forma como os consumidores percebem e interagem com os elementos simbólicos associados à marca McDonald’s e ao fenômeno mais amplo da *fast-food*. Por exemplo, os símbolos corporativos do McDonald’s, como o logotipo dos arcos dourados, são rematizados de forma a transmitir uma sensação de familiaridade, consistência e confiabilidade. Os consumidores aprendem a associar esses símbolos com uma experiência rápida, conveniente e padronizada de alimentação. Essa rematização ocorre não apenas por meio da exposição repetida aos símbolos da marca, mas também através de estratégias de marketing cuidadosamente elaboradas, que buscam reforçar essas associações positivas na mente dos consumidores.

Em ambas as falas, de Cibele e do prefeito, identificamos elementos de rematização e de mercantilização da linguagem. Primeiramente, a rematização pode ocorrer na interpretação dos pedidos recebidos como algo positivo e desejável. Os símbolos associados à atividade

empresarial, como investimento, lucro e crescimento econômico, são rematizados como indicadores de oportunidade e progresso. Nesse sentido, a linguagem utilizada para descrever os pedidos, como “oportunidades” e “um futuro melhor”, reflete essa rematização, destacando os aspectos positivos e promissores da interação com os empresários. A mercantilização da linguagem também está presente na maneira como os valores e ideais associados ao empreendedorismo e ao sucesso econômico são incorporados e promovidos através da linguagem. A fala do prefeito, utilizada no trecho acima, reflete uma narrativa que valoriza o progresso material e a realização financeira como meios de alcançar o bem-estar e a felicidade.

Assim, podemos observar como a rematização e a mercantilização da linguagem estão interligadas nesse contexto. A rematização influencia a interpretação dos símbolos e significados associados aos pedidos recebidos. A mercantilização da linguagem molda a maneira como esses símbolos são comunicados e percebidos, promovendo uma narrativa que enfatiza os benefícios econômicos e as oportunidades comerciais.

Nesse movimento, o valor econômico agregado à linguagem praticamente substitui ou interrompe outros olhares políticos e culturais acerca da potencialidade da educação bilíngue. Ambas as falas são complexamente interligadas e potencializadas, ideologicamente, pelo valor mercadológico do inglês. E, nesse trabalho ideológico, o enfoque são as diferenças sociais.

Em Blumenau, assim como em muitos outros terrenos de disputas de línguas, a língua inglesa, como símbolo de prestígio e de ascensão social, é tornada um ícone que representa a regulação do capital em um cenário econômico globalizado (Heller; Duchênê, 2012, p. 3). Assim, embora a região em foco tenha uma população com vasto repertório linguístico e cultural, a diversidade linguística, mesmo celebrada e constantemente resgatada em registros históricos e em festividades,

não parece ser uma marca de distinção para um futuro promissor. O vasto repertório linguístico da população é considerado parte de um conjunto de habilidades, mas não suficientemente necessário para o sucesso e para a ascensão social.

I Considerações Finais

A partir de um estudo etnográfico em andamento, realizado em uma escola bilíngue português-ínglês em Blumenau, região sul do Brasil, discutimos ideologias linguísticas, mercantilização da linguagem e o modo como inglês como um ícone de ascensão social é compreendido no complexo processo de implementação do ensino bilíngue. A complexidade sociolinguística e cultural da região, ainda que trazida aqui de maneira breve, teve por objetivo apontar para a realidade de um espaço multilíngue em que ainda impera uma ideologia monolíngue e onde persiste a insistência em separar as línguas e valorá-las de acordo com escolhas identitárias e com processos neoliberais. As falas dos/as participantes sobre as ideologias de linguagem em um contexto de capitalismo tardio e educação bilíngue de elite no Brasil apontam para a presença da ideologia mercantilista dessa modalidade de ensino em que o inglês pode ser vendido e consumido como um bem, cuja aquisição pode levar ao sucesso, à modernidade e ao afastamento de uma cultura de atraso. Alinhadas com Heller, procuramos discutir “as consequências desses processos, quem controla o acesso a recursos, quem lhes atribui valores e quem ganha com sua valorização” (Heller, 2011, p. 39).

Nos discursos da coordenadora da Happy School e do prefeito de Blumenau sobre a implementação do ensino bilíngue, observamos a valorização do inglês como símbolo de prestígio e ascensão social. Ambos destacam os atrativos associados ao inglês, como viagens, intercâmbios e oportunidades de mercado de trabalho, enfatizando a importância da língua inglesa como “língua universal” e “necessária dentro da cidade”. Embora o alemão traga um sentimento

de orgulho e valorização identitária durante as festividades da cidade, ele não é considerado como uma marca distintiva para o sucesso e a ascensão social, perpetuando assim uma visão unidimensional do valor linguístico e cultural na sociedade. Esses discursos refletem uma ideologia que associa o sucesso econômico à fluência em inglês, rematizando a mobilidade social como um sinônimo de educação bilíngue. Nesse contexto, a diversidade linguística da região é eclipsada pelo valor econômico agregado ao inglês, destacando a linguagem como um instrumento de regulação do capital em uma economia globalizada. As falas de Cibele e do prefeito Mário apontam para a necessidade de nos debruçarmos mais em estudos que explicam a influência do neoliberalismo na globalização e sua relação com a necessidade de valorização de produtos, no sentido de tecer compreensões sobre a complexidade das dinâmicas envolvidas na implementação da educação bilíngue.

Ao explorar a interseção complexa entre língua, valores culturais e a crescente tendência de mercantilização na educação bilíngue, foi possível destacar como a ideologia mercantilista da linguagem pode influenciar a comercialização dos programas pedagógicos. Em um contexto de evolução do neoliberalismo, onde a globalização é impulsionada pela necessidade de valorizar produtos, superar limitações de mercado nacional e promover uma expansão da economia global, torna-se evidente a importância de compreender como essas ideologias moldam as práticas educacionais. Em um contexto em que a educação é frequentemente vista como um produto comercializável, é fundamental questionarmos como as prioridades econômicas e culturais estão moldando as práticas educacionais e influenciando o desenvolvimento linguístico e cultural de uma determinada comunidade.

Entendemos que é necessária uma discussão muito cuidadosa, sem tom celebratório, em relação ao modo como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estão sendo estruturadas

em contextos bilíngues, especialmente no que diz respeito ao respeito à diversidade cultural e linguística e à construção de identidades linguísticas e culturais. As considerações aqui apresentadas podem fornecer um ponto de partida para futuras pesquisas e debates sobre as políticas linguísticas e educacionais que busquem entender aspectos subjacentes à expansão da educação bilíngue no Brasil.

I Referências

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 [1967].

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Orgs.). *Language in late capitalism*: Pride and profit. Nova Iorque: Routledge.

FONTENELLE, I. A. Ilusões de modernidade: o fetiche da marca McDonald's no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, 2006, p. 38-46.

FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. “Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 4, 2013, p. 259-270.

FRITZEN, M. P.; DE SOUZA NAZARO, A. C. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. *Educação em Revista*, v. 34, 2018, p. 01-27.

GABAS, T. *O valor das línguas no mercado linguístico familiar*: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2016.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 338–346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666196>.

GREUEL, I. “Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa”: um estudo etnográfico sobre as práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública do município de Blumenau –SC. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

HELLER, M. The commodification of language. *Annual review of Anthropology*, v. 39, 2010, p. 101-114.

HELLER, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (2012). *Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state*. In: A. Duchêne; M. Heller (Orgs.), *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova Iorque: Routledge.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (2016). Treating language as an economic resource: Discourse, data, and debate. In: COUPLAND, N. (org.). *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge, RU: Cambridge University Press, p. 139-156.

HELLER, M.; McELHINNY, B. *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press, 2017.

IJUIM, J. K.; MOSER, M. Quando o jornalismo legitima uma identidade como hegemônica: Silenciamentos, Oktoberfest e imprensa em Blumenau. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, v. 22, n. 1, 2021, p. 64-84.

IRVINE, J. T. Revisiting theory and method in language ideology research. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 32, n. 1, 2022, p. 222-236.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (org.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 34-84.

JULIO, L. P. “*Eu já sei falar inglês, né, teacher?*” – uma etnografia sobre a introdução da educação bilíngue no ensino fundamental em uma escola pública de santa catarina. 221f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. Deutsches fest. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, 2021, p. 364-378.

LUCENA, M. I. P. [Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada](#). *Delta*, n. 31 Especial, 2015, p. 67-95.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, 16 (1), 2018, 143–151.

MAILER, V. C. O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. 2003. 96f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/85489/192379.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 30 ago. 2022.

MEGALE, A. H. *Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado Educação)–Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

PESSOA, A. P. S. “*No portuguese in the class*”: discutindo práticas de linguagem no ensino bilíngue. 2019. Dissertação de Mestrado–Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

PESSOA, A. P. S. *Ensino bilíngue português-inglês e mercantilização: Um olhar para as práticas de linguagem em uma escola confessional de Blumenau/SC*. 2023, 125f. Qualificação de Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

PESSOA, A. P. S.; MACIEL, R. F. Educação bilíngue. *Revista Coralina*, v. 2, n. 1, 2020, p. 1-17.

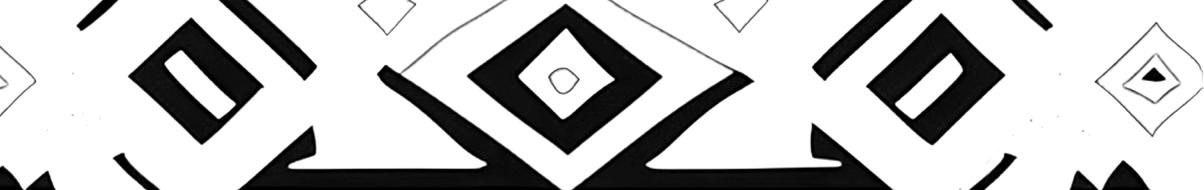
RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, Fale/UFMG, 2009, p. 97-107.

SEYFERTH, G. A dimensão cultural da imigração. *RBCS: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 47-62, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rqYgzrj84rvt9jr73Xm5Twx/?lang=pt&format=pdf>.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930>.

STORTO, A. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

WOOLARD, K. A. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (ed.). *Language Ideology: Practice and Theory*. New York: Oxford University, 1998, p. 03-47.



CAPÍTULO 7

Práticas de letramentos escolares em uma escola no Paraguai: tensões entre ideologias de linguagem

Marlene Niehues Gasparin
Universidade Estadual de Maringá
Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá

I Introdução

Objetiva-se, neste capítulo, refletir sobre ideologias da linguagem em práticas de letramento em uma escola em contexto rural no Paraguai, um país oficialmente bilíngue, em castelhano e guarani. Os dados analisados foram gerados por Gasparin (2023), em seu estudo de doutorado, em que realizou uma etnografia da linguagem durante o ano de 2021, com três turmas do Ensino Fundamental, o pré-escolar, 3º e 4º anos, seus professores e pessoas da comunidade, em especial, com pais de alunos. Os dados mostram que a língua mais utilizada na comunidade e também pelos estudantes era o *guarani local*, que nomeavam de *ore guarani*, *guarani apegua*, *jopará* (nosso guara-

ni, guarani daqui, misturado), e que distinguiam das línguas oficiais do país, as quais reconhecem como as *línguas do caderno*. Nas práticas de letramento escolares, ideologias, como do monolinguismo, da padronização e do grafocentrismo, orientavam o ensino e a valoração das línguas, priorizando o castelhano e guarani padrões, enquanto professores e estudantes elaboravam entendimentos das atividades e dos textos utilizando o guarani local. Isso gerou tensões que envolviam diferenciações sociais que operavam localmente entre “bons estudantes” e “estudantes que precisavam de um acompanhamento maior na aprendizagem”.

O Paraguai se reconheceu como um país oficialmente bilíngue em 1992. Desde então, o ensino em nível nacional acontece em castelhano e guarani¹. Esse bilinguismo nas escolas foi vivenciado por mim, que sou paraguaia e que morei e estudei o Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de contexto rural. A formação superior – Licenciatura em Letras – fiz aqui no Brasil e o curso me possibilitou refletir sobre as implicações da política bilíngue, especialmente em contextos educativos, como a escola em que estudei. No mestrado, investiguei a gestão da política bilíngue e, no doutorado, em diálogo com a professora Neiva Jung, coautora deste artigo, refleti acerca das ideologias de linguagem em práticas de letramento nesse mesmo contexto situado. Este artigo, então, é resultante da minha trajetória educacional e de pesquisa, com foco maior na última pesquisa, e, por isso, vamos utilizar no decorrer do texto, ora primeira pessoa do singular ora do plural.

1 Na Constituição Nacional de 1992, no artigo 140, a Carta Magna estabelece: que “El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación”.

O bilinguismo nacional paraguaio² que tem o castelhano e guarani como línguas oficiais, sempre coexistiu de modo assimétrico, o castelhano como língua predominantemente urbana e o guarani como a língua dos contextos rurais. O castelhano é reconhecido como a língua do comércio, das relações internacionais, da mobilidade, dos meios de comunicação em massa e da educação formal (Jacquet, 2000), e o guarani, embora tenha maior número de falantes se comparado ao castelhano (Penner, 2012), como símbolo da identidade nacional e a língua associada aos contextos rurais.

Historicamente, no contexto educativo nacional, devido à política de implantação do bilinguismo, buscou-se inserir as duas línguas em todas as instâncias das instituições regulares de ensino, mas o guarani sempre careceu em termos de espaço legitimado e prestígio social enquanto o castelhano compunha o currículo e os materiais de ensino. Nas práticas escolares, o uso das duas línguas de modo equivalente não condiz com a realidade social, cultural e linguística dos estudantes, como mostram os dados do contexto desta pesquisa, em que os estudantes afirmam falar *ore guarani, guarani apegua, jopará* (nosso guarani, guarani daqui, guarani misturado), que distinguem do guarani padrão ensinado pela escola. Além disso, aprendem o castelhano como língua urbana, de ascensão social e de mobilidade mais ampla,

2 Embora focalizemos a ideologia bilíngue nacional, compreendemos que o país contempla uma ampla diversidade linguística e sociocultural. Além das línguas indígenas no país, o movimento migratório intensificou ainda mais o cenário no campo linguístico, uma vez que são vários grupos e pessoas que vieram para o país em busca de trabalho e exploração da terra. A partir do século XIX, o Paraguai permitiu a entrada de muitos imigrantes, como o movimento Marcha para o Leste, para possibilitar o ingresso de brasileiros em diferentes regiões do leste do país, especialmente no Estado do Alto Paraná, Amambay e Concepción (Pires Santos, 2004). A promoção da imigração internacional europeia também possibilitou a entrada de imigrantes italianos, alemães, japoneses, ucranianos e russos que implantavam suas colônias agrícolas, especialmente, na região oriental do país. É dentro desse contexto multilíngue, que a política linguística paraguaia parece buscar instituir e reforçar o significado e a representação de suas línguas oficiais, tendo atenção especial com a língua guarani, uma vez que é considerada a língua que demarca os 'nativos', a língua que enaltece a identidade do povo paraguaio (Penner, 2012). Essa atenção vem a ser, não somente um conflito interno de emancipação de uma língua autóctone, mas fator de orgulho nacional (Heller e Duchêne, 2012), e tem relação com a inserção dessa língua em outros eixos políticos, externos, como no Mercosul, nas disputas nacionalistas e na economia mundial.

e o guarani padrão como língua da identidade nacional, do paraguaio autêntico.

Desde 2010, órgãos oficiais do Estado, como a Secretaria de Políticas Linguísticas del Paraguai (SPLP) e a Academia de la Lengua Guarani (ALG), estabeleceram uma nova política de revitalização e estandardização no território paraguaio como um projeto de inserção da língua guarani padrão em todos os meios públicos e privados³, a fim de essa atingir *status* equivalente ao castelhano. Os objetivos dessa política pública são expandir a aprendizagem e o uso dessa língua padronizada e promover uma política bilíngue *coordenada* do país.

Essa política de revitalização do guarani tensiona a diversidade e produz disputas, uma vez que a maioria da população vive o cotidiano em *guarani local*, e os estudantes oriundos dessa população não compreendem e não se reconhecem no guarani ensinado na escola. Nesse sentido, com a normalização da língua guarani e uma proposta de uso coordenado das duas línguas nacionais, surge a necessidade de reflexões em relação a como esse bilinguismo vem sendo implementado, que tipo de guarani está sendo promovido (Jacquet, 2000) e quais os efeitos dessa política na vida dos estudantes e das pessoas desta comunidade situada.

O objetivo central deste capítulo é analisar tensionamentos no terreno da linguagem em práticas de letramento escolares, a fim de descrever e compreender como ideologias de linguagem mobilizam as ações sociais em uma escola com educação bilíngue guarani e castelhano. Buscamos mostrar três aspectos que discutimos na pesquisa mais ampla: a) de que forma o ensino de guarani na escola, mediante o projeto de revitalização, reafirma ideologias de padronização, de monolinguismo e grafocentrismo, levando os alunos, que majoritariamente são falantes do guarani local, a distinguir e deslegitimar essa

3 Reafirma-se um discurso de valorização de caráter supranacional (que transcende o nacional) da língua, com o objetivo de realçar internacional e diferencialmente o *status* de país bilíngue. Isto é, atrelar ao bilinguismo um valor de signo de distinção (Bourdieu, 2014) nacional.

língua que utilizam no cotidiano; b) como os estudantes reconhecem os valores das línguas e as diferenciações sociais que produzem; e c) como os professores reafirmam a hegemonia do castelhano e constroem distinções sociais entre os falantes de castelhano como bons alunos e os falantes do guarani local como alunos que precisam de mais monitoramento e ajuda.

Os pressupostos teóricos centrais que orientam a pesquisa estão apoiados no paradigma da pós-modernidade, pós-colonial e/ou modernidade recente (Moita Lopes, 2006; Heller, 2016:2017 e colaboradores), que compreendem a diversidade linguística e sua relação com a nova economia global e com processos ideológicos da linguagem (Blommaert; Rampton, 2011; Woolard, 1992; Gal; Irvine, 2019) que racializam certos grupos sociais (Rosa; Flores, 2017).

A etnografia da linguagem (Erickson, 1989; Garcez; Schulz, 2015), tendo como base fundamental a observação de campo, nos possibilitou um olhar para as perspectivas dos atores sociais, em suas relações sociais em contexto situado. Os dados que trazemos para nossa reflexão neste texto foram gerados por meio de observação participante, gravação de aulas e entrevista com moradores e estudantes que vivem na comunidade, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores, especificamente, Carol e Rafael⁴.

Na primeira parte do capítulo, apresentamos uma breve discussão acerca das ideologias de linguagem. Na segunda, discutimos os dados com o propósito de mostrar, em três subseções, tensionamentos de linguagem em práticas de letramentos escolares. Finalizamos o texto, apresentando algumas considerações, atentando para a importância de reflexões sobre ideologias de linguagem em contextos de um bilinguismo associado ao nacionalismo paraguaio.

4 Os nomes dos/as participantes da pesquisa são fictícios.

I Ideologias de Linguagem

Dentro da perspectiva de uma Linguística Aplicada brasileira indisciplinar e uma filiação epistemológica a uma sociolinguística crítica, trabalhamos com linguagem como formada por recursos linguísticos e semióticos. A linguagem não é formada somente por estrutura linguística, mas por recursos semióticos, e aqui cultura como essencialmente semiótica (Inoue, 2022) e, por isso, ela traz noções de sujeito social, interesses e valores de certos grupos sociais. Dessa forma, é ideológica (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004; Gal; Irvine, 2019), porque os signos trazem diferenciações sociais construídas e que são trabalhadas quando utilizamos a linguagem.

Gal e Irvine (2019, p. 1) entendem que declarações sobre linguagem são construções históricas a partir de “posições ideológicas” que implicam na vida social mais ampla. Essas posições remetem a *eixos de diferenciação*, que são construídos histórica, cultural, social e ideologicamente entre signos, posições sociais, contexto histórico e projeções, em uma rede interpretativa. Essa conexão da linguagem com poder, política, interesse e ação, num processo semiótico, na construção ativa da vida social, as autoras denominam de “trabalho ideológico da linguagem”. Por isso, o valor atribuído a usos da linguagem não é necessariamente sobre a linguagem, mas sobre diferenciações sociais que operam ao usar a linguagem.

As autoras descrevem processos de diferenciação no campo da linguagem e apresentam três processos semióticos para explicar como eixos de diferenciações são construídos entre variedades de língua e como são associados a diferenciações sociais entre pessoas e grupos sociais. Os eixos de diferenciação se constroem por meio de três processos semióticos: *iconização*, *recursividade fractal* e *apagamento*. A iconização está relacionada a um regime de valor, ou seja, são elementos de uma língua associados a imagens sociais construí-

das sobre ela, como por exemplo, o guarani associado a uma fala rural e, ao mesmo tempo, marcador de uma identidade nacional. Trata-se de uma representação icônica de signos, cujo valor pode ser positivo ou negativo, com caráter definidor da identidade sobre a qual opera. No caso do guarani, no primeiro caso é negativo e no segundo positivo. A recursividade fractal se refere aos diferentes níveis em que essa iconização é ampliada para a sociedade e as atividades sociais. Nesse processo, acontecem comparações a partir de regimes de valor, como por exemplo, associar o guarani à fala das zonas rurais e às pessoas não alfabetizadas. Feito esse processo de iconização e rematização, ocorre o apagamento dos processos anteriores. E o que mais interessa no trabalho ideológico da linguagem é a maneira como esses *regimes de valor*, que passam para a linguagem, operam na vida cotidiana, penetrando nas práticas e ações ordinárias (Gal; Irvine, 2019, p. 38).

Por isso, é necessário ter um olhar não só para as estruturas das ideologias, mas também e especialmente para as consequências que elas acarretam. Refletir sobre as perspectivas ideológicas da linguagem nos permite compreender a complexidade e a maneira como os falantes, grupos sociais e setores governamentais usam a língua e suas ideias sobre as línguas, com o objetivo de articulá-las com seus mundos socioculturais (Kroskrity, 2004).

Para Heller e colaboradores (2011), a linguagem está vinculada à desigualdade e à diferença social, regida pelo mercado capitalista e nacional, desde a colonização. Esses pesquisadores observaram como a linguagem contribuiu para a criação de fronteiras humanas e simbólicas, injustiças e desigualdades sociais (Heller; McElhinny, 2018). Dentro desse enquadramento, reconhecemos a língua como uma ideologia e invenção da modernidade que foi associada à consolidação dos Estados-nação (Woolard, 1992; Milroy, 2011; Makoni; Pennycook, 2007).

Desse modo, compreender o trabalho ideológico da linguagem nos permite compreender processos de injustiça e desigualdade articulados ao colonialismo, por exemplo, e que foram ressignificados pelo capitalismo recente, por meio da ideologia da mercantilização da linguagem, que concebe a língua como recurso econômico de valor agregado (Heller; Duchêne, 2016)⁵. Na nova economia global (Heller, 2011; Heller; McElhinny, 2017), língua associada ao nacionalismo e ou a orgulho (*pride*) dá lugar a discursos nos quais recursos linguísticos são concebidos como habilidades (*profit*) e ou fontes de lucro (Heller; Duchêne, 2012). A linguagem é compreendida como recurso simbólico e econômico, que abrange o terreno social, histórico, ideológico, político e econômico. Nessa perspectiva, não somente a língua, como capital simbólico, passa a ter valor de troca econômica, mas também as interações entre os sujeitos e o campo discursivo em relação a essa língua (Heller; Pujolar; Duchêne, 2014). Os construtos ideológicos articularam a linguagem à cultura, à tradição, ao nacionalismo, à economia (Heller; Dulchêne, 2012) e passaram a vendê-la como mercadoria, como no caso do inglês, ou utilizando a linguagem para agregar valor a produtos culturais.

Para Rosa e Flores (2017), o eixo norteador que mobiliza ideologias de linguagem é a racialização articulada ao colonialismo, ou seja, quem estabelece políticas de uso de línguas são grupos que sempre estiveram no centro do privilégio social e de saberes hegemônicos. Para os autores, desde uma perspectiva raciolinguística, o ensino de línguas hegemônicas contribui para a racialização de certos grupos, porque seus usos linguísticos são ouvidos a partir de uma escuta estruturada pelas ideologias da linguagem hegemônicas, como do monolinguismo,

5 Blommaert (2010), em Sociolinguística da Globalização, bem como Heller (2016, p. 2017) e colaboradores, em Sociolinguística Crítica, analisaram os impactos da globalização na sociedade atual. Focalizam formas de comunicação e mobilidade social de pessoas e o papel da(s) língua(s) dentro dessas novas relações sociais na era global. Defendem que os fluxos sociais, tecnológicos e o capitalismo sacodem as certezas da relação entre linguagem e sociedade que, por sua vez, acarretam desigualdades pautadas nas relações de poder.

padronização, grafocentrismo, e atualizadas pelo capitalismo com novas ideologias, como do falante nativo, competência comunicativa, dentre outras.

Os pesquisadores (Flores; Rosa, 2015) cunharam o termo ideologias raciolinguísticas, ao verificarem que não havia nada nas práticas linguísticas de estudantes negros e latinos nos Estados Unidos que os tornassem incapazes; o que havia era um discurso de adequação linguística que servia “[...] como um veículo para o sujeito ouvinte branco posicionar os aprendizes de língua de herança como incapazes para se engajar em práticas que provavelmente seriam vistas como hábeis para estudantes brancos privilegiados” (p. 183). São ideologias da linguagem que apresentam uma rígida distinção entre usos apropriados “escolares” e “sociais” que “obscurece[m] como de fato a linguagem escolar é usada fora do contexto formal e como a linguagem social é usada em salas de aula convencionais” (p. 182), levando estudantes de origens raciais diferentes da branquitude a negociarem diariamente fronteiras linguísticas socialmente construídas.

Essa perspectiva permite refletir sobre como a nossa escuta é constituída por ideologias da linguagem que têm como centralidade a branquitude. Esse ouvinte, portanto, interpreta práticas linguísticas de populações minorizadas como incorretas, com base em certas ideologias da linguagem que trazem um posicionamento racial (Rosa; Flores, 2017). Os autores fazem críticas ao modelo de ensino baseado na adequação de línguas, uma vez que esse ensino implicaria na reprodução de ideologias que promovem, desde o colonialismo, a supremacia branca. Para tanto, Rosa e Flores acreditam na combinação de uma perspectiva heteroglóssica crítica de linguagem que permita desconstruir o racismo inerente às abordagens dominantes para o ensino de línguas.

I Tensionamento de linguagem em práticas de letramentos escolares

A constituição do Paraguai como oficialmente bilíngue é um projeto social e ideológico (Gal; Irvine, 2019), resultante de interesses políticos e econômicos, e que vem resultando em tensões entre ideologias da linguagem em práticas de letramentos escolares situados e contribuindo com processos de diferenciação social (Gal; Irvine, 2019) entre os falantes e não falantes das línguas que compõem o “bilinguismo coordenado”.

A proposta pedagógica da escola consiste em ensinar os conteúdos em castelhano e guarani, para que os estudantes aprendam as duas línguas para utilizá-las também em seu dia a dia. No entanto, para se compreender a complexidade, é preciso entender a situação sociolinguística local. Na comunidade e na escola, a língua mais usada é a que os interlocutores denominam de *guarani local*, *guarani nosso* ou *jopará* e que distinguem do guarani padrão legitimado pela escola. Além disso, o castelhano é a língua predominante na esfera do letramento escolar, mas não é na esfera da vida cotidiana das pessoas locais. O castelhano está no currículo escolar, nos meios de comunicação em massa, no contexto urbano, mas não na interação social mais ampla desse contexto rural em que o castelhano é usado por poucos estudantes.

Os materiais didáticos utilizados pelos professores nessa escola são produzidos pelo Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A cada ano, são elaboradas novas edições e os professores precisam comprar esses materiais, considerando as disciplinas que ministram. As disciplinas com maior carga-horária são Matemática e Língua Castelhana. A disciplina de Língua Guarani tem somente uma aula semanal. As disciplinas, como Matemática, Ciencias Naturales, Trabajo y Tecnologia, exceto a de Língua Guarani, trazem os textos escritos na língua castelhana, com algumas versões mais breves em língua guarani, no final de cada capítulo do livro didático (físico ou digital). Essa versão

em língua guarani padrão em todas as disciplinas é recente, pois tem relação com a proposta de revitalização do guarani nas escolas. Desse modo, os estudantes e professores, no cotidiano em sala de aula, têm maior acesso a materiais em língua castelhana, com algumas traduções ao guarani, no final de cada capítulo do livro. Por ser a língua castelhana a com maior carga-horária e que prevalece nos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, reconhece-se que as ferramentas de ensino, como os livros didáticos, os livros literários, as enciclopédias, valoram essa língua em detrimento do guarani. Isso demonstra que o modelo de organização do currículo escolar legitima a língua castelhana como língua de maior *status* e espaço de privilégio, o que, certamente, favorece um grupo social majoritariamente urbano. Tais práticas servem para naturalizar o castelhana como língua de instrução, como língua da legitimação de saberes.

Nas três subseções a seguir, pretendemos discutir três tensões entre ideologias da linguagem que mostram: a) de que forma o ensino de guarani na escola, mediante o projeto de revitalização, reafirma ideologias de padronização, de monolinguismo e grafocentrismo, levando os estudantes, que majoritariamente são falantes do guarani local, a distinguir e deslegitimar essa língua que utilizam no cotidiano; b) como os estudantes reconhecem os valores das línguas e as diferenciações sociais que produzem; e c) como os professores reafirmam a hegemonia do castelhana e constroem distinções sociais entre os falantes de castelhana como bons alunos e os falantes do guarani local como alunos que precisam de mais monitoramento e ajuda.

“Vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani”: tensão entre grafocentrismo e oralidade ou entre o guarani da escola e o guarani local

Na disciplina de Guarani, que acontecia uma vez na semana, os textos escritos eram estritamente em guarani padrão, salvo alguns materiais que trazem a tradução de alguns enunciados para o castelha-

no, especialmente enunciados de propostas de atividades. Justamente por trazer a variedade padrão, os professores e estudantes precisam produzir entendimentos em guarani local.

Os dados a seguir (Figuras 1 e 2) mostram como os estudantes se engajam com a leitura e produção do texto na disciplina de Língua Guarani. Mostram também as tensões em relação ao uso da língua guarani da escola e a língua local que os estudantes denominam de “nosso guarani”, uma vez que reconhecem que existe um guarani institucional, o padrão, e o guarani local, deles, da casa, da comunidade, que, por sua vez, acreditam que é o guarani “errado”.

Trata-se de uma produção de texto de Alice na disciplina de Língua Guarani. Alice estuda no 8º ano do Ensino Fundamental 2º. Era uma atividade avaliativa que consistia em reproduzir uma carta (kuatiañe’ê) a um amigo ou familiar, em língua guarani, a partir de um exemplo trazido pelo material de apoio⁷. A estrutura composicional do gênero apresentava sequencialmente a data (arangue); destinatário (mávape guarâ); saudações iniciais (maiteî ñepyrû); corpo do texto (hete); saudações finais (maiteî paha) e assinatura (tera guapy). Os estudantes tiveram que escrever o texto considerando a estrutura composicional do gênero e a língua guarani padrão. O professor⁸ escreveu no quadro alguns vocábulos específicos em guarani padrão, para que os estudantes utilizassem no decorrer do texto. Alice escreveu a carta para seu avô (a quem chama de pai).

O primeiro texto foi escrito por Alice. Na sequência, apresentamos a tradução feita por Gasparin (2023)⁹.

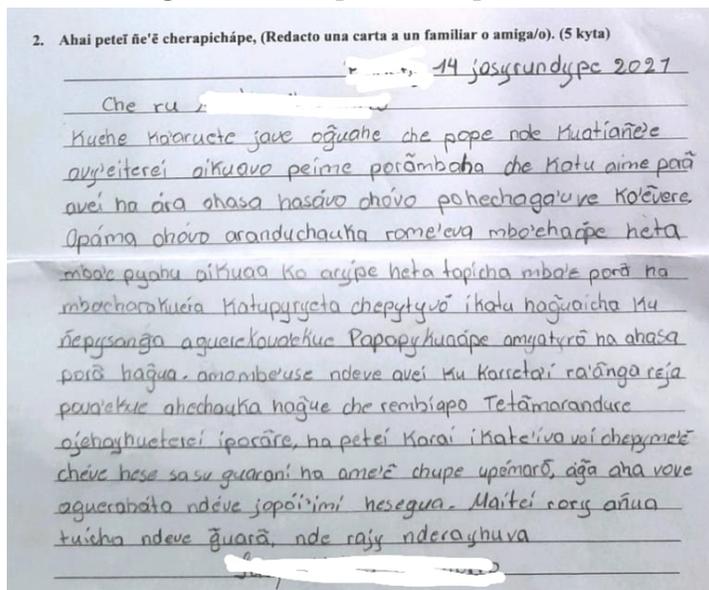
6 No sistema educativo do Paraguai, refere-se ao terceiro ciclo da Educação Escolar Básica (EEB).

7 Por se tratar de um excerto extenso, neste capítulo, apresentamos parte do excerto. A versão completa é possível encontrar na tese de Gasparin (2023).

8 O professor desta disciplina não quis participar como interlocutor da pesquisa. É professor de Língua Guarani no Ef2 e Ensino Médio.

9 A pesquisadora omitiu qualquer informação que pudesse identificar a autora (cidade/bairro – nome do avô).

Figura 1: Texto produzido por Alice



Fonte: Texto original. Acervo da autora (2021).

Figura 2: Texto traduzido pela pesquisadora

..... 14 de abril de 2021

Meu pai ...

Ontem de tardezinha chegou em minhas mãos sua carta, fiquei muito feliz em saber que estão todos bem eu também estou bem e, quanto mais o tempo passa, mais eu sinto saudades de vocês. Já está terminando as aulas na escola e muitas coisas novas eu aprendi, e conheci muita gente querida 'do bem' e os professores me ajudaram para eu poder compreender melhor a dificuldade que eu tinha em matemática e passar na prova. quero contar a você também que aquele desenho da carroça de boi que você desenhou para eu apresentar no meu trabalho sobre 'saberes do país', gostaram muito por ser muito bonito e um senhor comprou de mim por cem mil guarani e eu o vendi. quando eu for para casa eu levo para você um presente por essa venda. meus cumprimentos e grande abraço para você da sua filha que te ama.

Alice

Fonte: Texto original traduzido. Acervo da autora (2021).

O enunciado, conforme a Figura 1, estava escrito em guarani padrão, seguido, entre parênteses, da tradução para o castelhano (*2-Ahai peteî kuatione'ê che rapichápe – redacto una carta a un familiar o amigo*). Essa inserção das duas línguas nos conteúdos didáticos procura legitimar as duas línguas oficiais, permitindo aos professores e alunos recorrerem às línguas para elaborar entendimentos sobre a atividade.

A carta escrita por Alice seguiu a mesma estrutura composicional de uma carta apresentada como modelo, inclusive, a mesma extensão. Além da estrutura, Alice, embora tenha atualizado as informações a partir de suas vivências como estudante, contemplou muitas das valorizações sociais trazidas na carta modelo, como por exemplo, a questão da distância física, saudades, carinho, esperança, acontecimentos novos em suas vidas.

Alice disponibilizou esse dado em um dia de entrevista com sua família. Como ela sabia que a pesquisa investigava o uso das línguas oficiais do Paraguai na escola, castelhano e guarani, antes de surgirem as perguntas sobre o texto que disponibilizara, ela começou a falar sobre sua produção, justificando sua escrita “difícil”. Deliberadamente ela começa ler e falar sobre o texto. Foi descrevendo e problematizando esse processo de produção da sua carta, pontuando que era uma escrita que não condizia com a língua utilizada no contexto social mais amplo. Ela afirma que teve bastante dificuldade para escrever e compreender a língua guarani da escola.

Entrevista com estudantes

Transcrição

24- Alice: ape por ejemplo ko titulo pe he'i kuatione'ê ha kuatione'engo carta py, ha ñandengo cartante ja'e ko'ape. ndoroemoãi kuehe oguhê cheve nde kuatione'ê mba'e

Tradução

24- Alice: aqui por exemplo no título diz kuatione'ê e **kuatia ñe'ê é carta e nós aqui só dizemos carta**. Não vamos dizer 'ontem chegou para mim sua carta' ((no guarani padrão)).

- 25- Liza: si upea la guarani ete
25- Liza: sim esse é **guarani de verdade**
- 26- Alice: hee
26- Alice: sim
- 27- Liza: pe **rehechaga’u, ary** umia já mesclado ma ja’e py
27- Liza: esse **saudades, ano** essas coisas a gente já fala misturado
- 28- Alice: mesclado pama ... ñande mba’e ndaja’e moãi la upeicha
28- Alice: tudo misturado já ... nós não vamos dizer do jeito que estão ali
- 29-Alice:haalavepeapeichaarahakarô che abuelope ha’e ndoentendemoãi mucha cosa ape... ((todos riem))
29- Alice: e ademais...se eu levar assim pro meu avô ele não vai entender muita coisa aqui...
((olhando para o José)): ojetraduci ((todos riem))
vaera jey chupe la ore guaranime (...) ((olhando para o José)): **vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani (...)**

(Trecho de entrevista realizada em 28/05/2021)

Durante toda a observação de campo, era recorrente os interlocutores tentarem justificar suas falas como “falar errado”, e, por vezes, pedirem desculpas por isso. Alice e Liza vão pontuando alguns exemplos de palavras para deixar evidente que elas não falam a língua guarani padrão, o “*guarani de verdade*” (25). Enfatizam que essa língua (padrão) não faz parte do dia a dia, e sim a língua que hoje está toda misturada “*mesclado pama*” (27:28). Assim, elas expõem tensionamentos entre a padronização da língua do texto e as práticas cotidianas que acontecem no guarani local, o que a leva a uma questão identitária de quem não fala a “*língua de verdade*”.

Na linha 29, Alice destaca o quão incompreensível chega a ser escrever um texto que não traga uma situação real de comunicação entre os interlocutores. Para ela, a língua é um recurso de interação e o texto produzido não terá esse efeito, uma vez que, para o destinatário, no caso o seu avô, teria que traduzir novamente o texto para o

“nosso guarani”. Percebe-se que o letramento escolar e hegemônico traz uma implicação central no desenvolvimento da identidade social dos estudantes dessa comunidade. Dentro da perspectiva do letramento, entendemos que ler e escrever textos envolve a construção de padrões culturais de interação com textos escritos, identidades e relações de poder (Barton; Hamilton, 2004) e, nesse sentido, os padrões em construção de leitura e escrita do guarani padrão não privilegiam necessariamente a compreensão, mas gêneros da tradição, do nacionalismo paraguaio.

O texto escrito por Alice não foi direcionado necessariamente para seu avô, como uma prática real de comunicação, mas para o professor, como critério de avaliação exigido pela escola. A escrita seguiu uma orientação formal do gênero escolar para produzir outro texto escolar formal. O professor legitima uma escrita pura, na medida em que exigiu um texto na língua padronizada, fornecendo vocabulário específico para ser utilizado no texto. Alice traz, por um lado, a sua realidade e, por outro, reafirma valores sociais da carta-modelo.

Os estudantes, nessa dinâmica de leitura e de escrita de textos, aprendem padrões culturais de interação com o texto, na medida em que precisam ler, reconhecer o gênero e produzir modelos de escritas pré-estabelecidos pela escola e pelo professor. Aprendem relações de poder da escrita nessa prática de letramento, como algo que precisam escrever na língua guarani padrão, a partir de outro texto padrão, embora tenham dificuldade para ler esse texto fora da sala de aula.

O professor, ao ter como objetivo trabalhar o formato do gênero na língua guarani padrão, reproduz a ideia de língua correta e idealizada. Além disso, o texto escrito, que deve seguir vocabulários específicos, atribui uma valoração a formas de participação que fogem do contexto real de uso, corroborando uma construção autônoma de escrita, de um texto descontextualizado, ainda que o comando tenha solicitado que escrevessem para alguém da família.

Essa prática de letramento, portanto, constrói regimes de valor entre o guarani da escola, que é escrito, e o guarani utilizado no dia a dia, que é basicamente uma língua falada. Assim, não são somente as formas de falar dos estudantes que passam a ser reconhecidas, inclusive por eles, como não tão boas, mas seus corpos falantes (Pinto, 2018) são racializados (Rosa; Flores, 2017), passando a se ver como falantes de uma “língua inferiorizada”.

O currículo oficial e as aulas de Língua Guarani vêm privilegiando certos gêneros textuais sem questionar e prestar atenção às ideologias da linguagem. Enquanto a política oficial institucionaliza uma língua guarani formal dominante, que contribui para demarcar quem “não sabe falar direito”, ela atua, controla e estigmatiza quem diverge do que a política institui como línguas legítimas. Por isso, como pontuam Zavala e Ramírez (2021), o fato de fomentar ou naturalizar certa forma linguística ideal sobre outra, de outro grupo social, reforça racismo e diferenciações sociais.

“FULANA É MAIS CHEGADINHA”: tensões entre diversidade e padronização

Os estudantes percebem que há regimes de valor das línguas que circulam no cotidiano das práticas locais. Reconhecem que, embora sejam falantes do guarani que representa o autêntico paraguaio ou que estudem na escola a língua de maior prestígio, o castelhano, não dominam as variedades padrão dessas duas línguas. Mesmo que haja um pequeno grupo de alunos e professores que a utilizam o castelhano, ainda assim estes últimos se colocam como não falantes da variedade padrão urbana¹⁰.

No dado abaixo, mostramos a fala de dois alunos com 8 a 9 anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental 1, durante uma conversa em sala. Apesar de pouca idade e vivência escolar, fica evidente a per-

10 A discussão mais ampla sobre a variedade do castelhano rural e castelhano urbano e os tensionamentos que geram está na versão completa da tese (Gasparin, 2023).

cepção que eles têm dos espaços das línguas que circulam nas práticas sociais, tanto em casa quanto na escola, e no contexto mais amplo, na cidade, nos meios de comunicação.

Entrevista com os estudantes

Transcrição	Tradução
1- Eu: Mba'eichagua ñe'ê la peipuruveva?	1- Eu: que língua vocês utilizam com mais frequência?
2- Turma: ha guarani (...)	2- Turma: e guaraní (...)
9- Eu: ko'anguaite pejapo prueba kuri. mba'e ñe'ême pe ñe'ê ra'e?	9- Eu: antes vocês estavam fazendo prova. sobre qual língua ou que língua estavam falando?
10- Marcos: castellano	10- Marcos: castelhano
11- Pedro: castellano ha guarani	11- Pedro: castelhano e guaraní
12- Eu: ha pehorô pe ciudape, pe ape yutype? mba'epe la oñe'eve lomita?	12-Eu: e quando vocês vão à Yuty? em qual língua as pessoas falam?
13- Marcos: castellano... lo completo voi oñe'ê la castellanope ... ore ape roñe'ê la guaranime porque ore rogape oñe'ê...	13-Marcos: castelhano...todos mesmo falam em castelhano... nós aqui falamos guarani porque em casa falam assim
14- Eu: ¿ñande tuakueraike?	14-Eu: nossos pais?
15- Marcos: hê	15- Marcos: sim
16- Eu: Mba'e jave jaipuru la castellano aipi?	16- Eu: em que momento utilizamos o castelhano por aqui?
17- Marcos: roleerô	17- Marcos: quando lemos

- | | |
|--|---|
| 18- Pedro: dibujito | 18- Pedro: desenho animado (animação) |
| 19- Eu: telepe? | 19- Eu: na TV? |
| 20- Turma: si::: | 20- Turma: sim::: |
| 21- Pedro: ko guarani cuadernope oîva nda entendei ape ore guaraninte si... | 21- Pedro: este guarani que está no caderno eu não entendo somente o nosso guarani daqui sim |
| (...) | (...) |

(Trecho de entrevista realizada em 08/03/2021)

Eles situam as línguas com as respectivas situações sociais de uso e suas categorizações, como *castelhano e guarani da escola* (10:11), da *televisão* (linha 19), *guarani do caderno e o local/deles* (21). Esses entendimentos se devem certamente à valoração das línguas que aprendem e que têm implicações em suas vidas diárias. Concordamos com Kroskity (2004) quando postula que as ideias sobre uma língua emergem de experiências sociais e da consciência individual ou coletiva que influenciam na percepção sobre as formas e os usos da linguagem dos sujeitos, a partir do conhecimento político e social específico.

Marcos reconhece que a língua castelhana é utilizada no meio urbano, na cidade de Yuty (12), que é o contexto urbano mais próximo da comunidade, um lugar para o qual poucos alunos vão, muitos sequer conhecem. Pontua ainda que a língua castelhana na escola é utilizada durante a leitura (17). Em seguida, Pedro complementa que o castelhano aparece no momento de assistir ao programa de animação, na TV (19). Pedro faz uma ressalva em relação à língua que predomina em ambientes como redes de informação. Todos os programas de televisão exibidos no Paraguai, como jornais, novelas, filmes, desenho animado, programas de entretenimento, são na língua castelhana, ex-

ceto um programa específico que utiliza a língua guarani “do povo”, chamado de ‘Kai’uhape’ (na hora do chimarrão)¹¹.

Reconhecem também que falam um guarani local porque é a língua da comunidade, da casa, dos pais, e que a versão guarani do caderno é a língua da escola, uma língua que não dominam. Do mesmo modo, sabem que o castelhano é dominante no contexto urbano, nos textos escritos da escola e nos programas de televisão, ou seja, o castelhano é língua de mobilidade social mais ampla.

Durante a observação de campo, foi possível reconhecer os poucos estudantes que falavam em castelhano na escola. Quem os distinguia eram os próprios professores que os citavam durante as entrevistas. Para os professores, os alunos que falam castelhano são aqueles com mais privilégios do que os demais, não falantes do castelhano, pois a língua castelhana permite que eles “participem melhor das aulas”, que consigam se comunicar em qualquer situação e tenham essa língua como recurso de mobilidade social. Os professores, Carol e Rafael, justificam essa apropriação da língua castelhana, pontuando que são ou filhos de professores ou filhos de *abuelos* (avós), que têm contato frequente com os pais na Argentina ou na capital do país (Assunção) e que assistem TV em casa. Nesse sentido, considerando essa distinção entre estudantes falantes e não falantes do castelhano, a interação dos alunos e o desenvolvimento das aulas também evidenciaram essa categorização social—os que possuem meios para acesso a uma cultura letrada mais hegemônica e os que não possuem, por exemplo, aparelho de televisão em casa e que precisam aprender o castelhano na escola.

A maioria dos estudantes chega à escola, na pré-escola, falando a *língua da casa* (professora Carol), o guarani local. Nessa turma, havia somente uma aluna que falava castelhano e era identificada pela

11 É um programa que traz músicas e reportagens diversas sobre a língua guarani. É conhecido como um programa que apresenta o dia a dia da população paraguaia, população do campo, que busca representar os autênticos paraguaios, os que vivem na campanha (na roça, no interior) e que levantam cedo, com o cantar do galo, para começar a labuta no campo. Para muitas pessoas é o programa do Paraguai teete (paraguaio de verdade).

professora Carol como *a mais chegadinha*, se referindo não necessariamente à proximidade com professor, mas por ter o castelhano em seu repertório linguístico, uma língua com *status*, de maior privilégio acadêmico e social.

Na interação dentro da sala de aula e com a professora Carol trazia constantemente a língua castelhana para os eventos de letramento com a turma, demarcando práticas letradas como estandarizadas, associadas a uma habilidade escolar que eles precisariam aprender desde que começam a ser alunos na escola. À medida que a professora utilizava o guarani local para produzir entendimentos, ela também fazia a tradução simultânea ao castelhano e pedia para que os alunos repetissem. Nos primeiros dias de aula, por exemplo, a professora fez uma negociação ou combinados com os estudantes. Eram comandos em língua castelhana estabelecidos pela professora para os momentos em que os alunos precisassem pedir licença para sair da sala ou realizar atividades específicas e necessárias fora da sala. Além de enunciados para pedir para ir ao banheiro, incluiu o de sair para tomar água, que solicitavam recorrentemente, e deveriam fazê-lo em castelhano – *permiso para tomar água–permiso para ir al baño–permiso para levantar*. Assim, a língua castelhana é a língua da instrução. E os alunos vão aprendendo dessa forma os padrões culturais legitimados pela escola que privilegia o castelhano padrão.

Observamos que ocorrem tensionamentos entre as categorizações das línguas padronizadas e a diversidade que funciona no contexto e na interação. Enquanto a política bilíngue busca reforçar o bilinguismo por meio das duas línguas padrão, tanto os alunos quanto os professores mostram que ali existe outro modo de uso dessas línguas, que funciona de modo diferente do esperado pelo MEC. Mostram que precisam recorrer a uma terceira língua que permite intercompreensões na sala de aula, no dia a dia, que é o guarani local, reconhecido pelos professores da escola como jopará. Diferente do professor da Alice, que é professor de língua guarani e preza pelo guarani padrão,

outros professores, como Carol e Rafael, que lecionam todas as disciplinas em sala, buscam fazer com que a língua local seja a que permite acesso aos saberes e de interação em sala de aula. Eles se reconhecem como não falantes do guarani e castelhano padrão e pontuam estar preocupados com a aprendizagem dos alunos e não necessariamente com o domínio das línguas padrão. Segundo esses dois professores, se a interação não for feita em jopará, os estudantes não entendem o conteúdo. Ou seja, apesar da disposição dos conteúdos em língua padronizada, que implicitamente está enraizada e fomenta a ideologia da padronização da língua, eles demonstram priorizar os entendimentos dos conteúdos, utilizando a língua local, legitimando-a também como língua da escola.

A política educacional bilíngue dessa escola se aproxima muito das abordagens de educação bilíngue aditivas para o ensino criticadas por Rosa e Flores (2017), uma vez que, embora a professora considere importante o uso do guarani local para elaborar entendimentos com os estudantes, ela continua privilegiando a língua dominante, o castelhano, como língua mais apropriada para o ambiente escolar. A variedade não padronizada e a língua guarani local servem para a elaboração de entendimentos, para a interação fora da escola, para práticas linguísticas domésticas.

“Se eles não falam castelhano são atrasados”: *tensões entre bilinguismo e monolinguismo*

Na fala da professora Carol, que mostramos a seguir, entendemos que as línguas utilizadas em sala de aula reproduzem e contribuem para uma diferenciação social entre quem sabe e quem não sabe. Cria-se uma categorização entre quem pode e quem não pode, o que se reflete fortemente no dia a dia da sala de aula e, conseqüentemente, na vida social mais ampla desses estudantes e moradores locais.

Entrevista com a professora Carol

(...) no contexto tanto professor e aluno, tanto aluno com aluno memo...tipo..se um aluno vem chegando e fala bem o castelhano, o castelhano... assim os próprios outros alunos já se sentem que eles **são inferiores** tipo... já não querem conversar tanto...já não participam tanto porque ..ah.. eles se sentem inferior (...) (...) então assim também os próprios alunos se sentem... tipo **se eles não falam castelhano são atrasados**. por exemplo os companheiros da (fulana) eles se sentem inferior da (fulana e fulana) do (fulano) filho da professora (fulana)...tipo qualquer coisa que o professor pergunta eles tipo acha que não precisa responder porque tem quem responde quem é **mais inteligente** coisa assim (...). (Trecho de entrevista realizada em 23/03/2021).

A língua castelhana, além de ser dominante em termos de uso em contextos públicos, está vinculada, nesse contexto, ao saber e à inteligência e, por isso, os alunos, pelo fato de não falarem castelhano, são categorizados como estudantes que precisam de maior acompanhamento na aprendizagem. Quando a professora Carol pontua acerca da percepção dos alunos sobre a língua castelhana, ela cita aqueles que são reconhecidos por falar castelhano e faz referência aos mesmos citados também pelo professor Rafael. E, apesar de serem poucos, eles são os mais destacados na escola, os que mais participam durante as aulas.

A relação de língua castelhana associada a uma língua hegemônica e de mobilidade social constitui eixos de diferenciação que foram construídos historicamente no país, demarcando e categorizando grupos sociais. Os alunos falantes de castelhano possuem maior facilidade para aprender os padrões culturais de participação na escola, diferentemente dos não falantes que são vistos como precisando de maior atenção durante a aula. Assim, o castelhano implica em *status* distintivo de bom aluno e boa aluna.

Para muitas pessoas locais, em especial para os professores, o fato de falarem a língua castelhana é uma distinção social. Os alunos que conhecem e falam em castelhana na escola são considerados bons, tanto pelos professores quanto pelos colegas. Os professores, como conhecem as famílias, sabem quem são seus estudantes e os diferenciam em sala por suas habilidades linguísticas e pelas suas participações em aula, quase sempre em castelhana.

Na sala de aula, entretanto, apesar de os professores Carol e Rafael escolherem explicar os conteúdos na língua guarani local para facilitar a interação, os alunos parecem entender que a língua que eles utilizam determina os seus momentos de fala e participação. Isso era perceptível quando os colegas que falam castelhana eram os mais participativos em sala de aula durante a fala do professor de pé, em frente ao quadro, enquanto aqueles que não falavam castelhana silenciavam, olhavam para a direção daqueles falantes do castelhana e esperavam que eles respondessem às perguntas feitas pelo professor. Nesse caso, o guarani local utilizado pela maioria era deixado para as interações menos formais, como no intervalo ou na conversa entre colegas e professor após a formalidade da aula.

Quem falava castelhana eram os que mais participavam, eram os que mais se sentiam aptos a responder. Quando era intervalo, os alunos que se calavam durante a aula, conversavam bastante entre eles. Há uma noção naturalizada de que o castelhana é a língua da escola, da aula, da participação, da resposta. O castelhana, nesse sentido, é tomado como capital cultural e linguístico (Bourdieu, 2008) legitimado pelos professores e pelos estudantes.

Na fala a seguir do professor Rafael, fica evidente que o guarani local, nomeado por ele como jopará, é a ferramenta de interação entre professores, alunos e pais. Além disso, ele faz uma ressalva em relação às posições sociais dos estudantes em relação às línguas que utilizam.

Entrevista com professor Rafael

Transcrição Orengo roadapta paite la ore ñe'ê porque ituakuerandi upeicha mante roñe'e vaera py...en realidad ni ore docente con docente ndoroñe'ei la castellanope. tenemos que adaptar la clase a los alumnos. casi todosngo ape hablan jopará, ape Ana ha Mirta oñe'êporâ la castellano lo otro okiririmba aja?

Tradução Nós adaptamos tudo a nossa língua porque com os pais deles só assim nós podemos falar (em jopará)...**na realidade nem nós docente com docente falamos em castelhano.** temos que adaptar as aulas aos alunos ... quase todos aqui falam jopará aqui somente Ana e Mirta falam bem em castelhano, **os outros ficam quietos não é?** (Trecho de entrevista realizada em 11/03/2021).

Não há limites claramente estabelecidos para o uso das línguas, mas há ideologias que regulam o uso delas e o *status* do estudante nas aulas. Quem usa menos o guarani local e mais o castelhano é visto e tratado como tendo maior acesso a uma cultura social prestigiada. Já quem fala mais em guarani não se sente apto a se manifestar em situação comunicativa específica como, por exemplo, responder ao professor durante as aulas. Entendemos que as formas como os usos da linguagem dos estudantes são ouvidos (Rosa; Flores, 2017) diz mais sobre suas categorizações como bons ou maus estudantes do que a forma como utilizam seus recursos linguísticos e semióticos.

É possível observar que, na percepção do professor Rafael, “ficarem quietos” significa não participarem efetivamente das aulas, respondendo e interagindo com o professor durante as aulas expositivas. Isso faz com que o professor circule entre eles para acompanhar, orientar, explicar melhor o conteúdo em suas carteiras, uma vez que eles, por não participarem oralmente da aula, podem não ter compreendido o conteúdo. Os alunos que não são falantes do castelhano são categorizados, portanto, como “quietos” (Farr; Song, 2011), uma catego-

rização que impacta em seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, no seu desempenho em sala de aula, porque são mais tutorados pelo professor. Desse modo, os estudantes que não falam o castelhano não são considerados bons estudantes.

Sobre o silenciamento dos alunos durante a aula ou essa construção social de estudantes bons e estudantes não tão bons, parece-nos que vem sendo constituída desde que eles chegam à escola. À medida que eles vão tendo contato com a língua castelhana e guarani padrão, o professor vai legitimando e direcionando-os para o aprendizado dessas línguas, mesmo que seja a partir da língua guarani local, co-construindo uma ideia de distinção, a partir da participação, de que se eles não sabem a língua que a escola ensina, terão dificuldades para aprender. Logo, nesse processo, os falantes do castelhano vão tomando espaço mais ativo durante as aulas, construindo, assim, uma distinção entre quem sabe e quem não sabe. Percebemos que os estudantes que *silenciavam* não eram incapacitados ou sem conhecimento, mas que faziam parte de um grupo social historicamente silenciados e estigmatizados, excluídos e autoexcluídos do sistema econômico, do conhecimento e a educação (Zamora, 2019).

As identidades de estudante bom e participativo, falante do castelhano, e estudante não tão bom e quieto, falante de guarani local, vão sendo construídas ao longo do processo escolar e isso vai gerando frustrações e segregações na sala de aula. E, com base nessa organização de padrões socialmente construídos, as línguas mobilizadas pelos estudantes são, aparentemente, parâmetros principais para estabelecer fronteiras entre quem sabe falar e quem não sabe, entre quem domina a língua de maior *status* e quem utiliza a língua minoritarizada, entre quem é bom e inteligente e quem precisa de mais atenção e tem pouca perspectiva de mobilidade no futuro.

Considerações Finais

Refletir sobre ideologias de linguagem em práticas de letramento em contexto de bilinguismo, nos levou a reconhecer esse espaço como terreno de tensões entre grafocentrismo e oralidade, entre diversidade e padronização e entre bilinguismo e monolinguismo. Vimos que ocorrem disputas entre línguas hegemônicas e diversidade, de uma política nacional bilíngue (castelhano e guarani padrão) e o monolinguismo, e entre a língua guarani local e o grafocentrismo que apontam para disputas sociais e econômicas mais amplas do país.

Nesse âmbito, a escola é o espaço das tensões, uma vez que os estudantes, desde que chegam à escola, se deparam com valores agregados às línguas que circulam em seus meios sociais, às línguas da escola e à língua local. Os padrões culturais de participação em práticas letradas escolares levam os alunos a reconhecer que são duas línguas ensinadas, mas cada uma é ensinada como se fosse uma, ou seja, o bilinguismo se constitui de dois monolinguismos. Além disso, os valores associados a cada língua são diferentes. Nessa dinâmica de *regimes de valor* (Gal; Irvine, 2019, p. 38), eles percebem os valores associados a cada uma dessas línguas e de como elas operam e impactam em suas identidades de estudantes.

Encontramos também que, muito embora a língua guarani projete uma representação de *paraguaio de verdade*, o castelhano é que tem maior prestígio e mobilidade social e econômica. Isso é perceptível na dinâmica da sala de aula, quando o aluno falante do castelhano se encontra em uma posição mais privilegiada, de quem sabe responder ao professor, de quem tem futuro associado à mobilidade social, enquanto o não falante do castelhano é o que precisa de mais atenção do professor durante as aulas, precisa de constante monitoramento, de correção, e são categorizados como *alunos quietos*, que não participam da aula.

A busca pela demarcação da língua castelhana como língua de *status* tem a ver com sua ampla visibilização como língua do comércio, língua da comunicação mais ampla, de prestígio e, portanto, sempre ensinada em sua variedade padrão. Tal fato influencia fortemente em como as pessoas valoram recursos do seu repertório. Essa valoração não ocorre somente da língua dominante, mas de outras línguas como inferiores, como misturadas, quando comparadas com a língua oficial, padronizada e de maior privilégio.

A língua local é um problema para a política educacional bilíngue que busca ensinar duas línguas padrão. E essa ideologia da padronização vai construindo fronteiras linguísticas que fazem com que as pessoas, moradores, alunos e professores, se orientem pela lente da escola e passem a considerar sua fala como misturada e incorreta e a viver em um ambiente de insegurança e desigualdade linguística que é também de desigualdade social e econômica.

As ideologias da padronização e do grafocentrismo privilegiam a pureza linguística. Segundo Rosa e Flores (2017), o processo de pureza linguística é também de pureza racial e são construções ideológicas poderosas que contribuem para a manutenção do racismo social. Por isso, para os autores, é importante que, ao invés de focar nos usos da linguagem focar em como são ouvidos por uma “escuta branca”. Desenvolver uma forma de olhar menos para o sujeito falante de língua minorizada e focar mais no papel do sujeito ouvinte branco que ouve a partir de ideologias hegemônicas seria um começo para desafiar as ideologias dominantes e as relações de poder nelas engendradas.

Por fim, entendemos que, no campo da educação e do letramento escolar, a partir de um pensamento descolonial, é importante se afastar de um discurso de adequação ou de valoração da diversidade como celebratória, porque esse não procura compreender e problematizar de que forma ideologias da linguagem apontam para diferenciações e desigualdades sociais.

Referências

- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. *In: Escritura y sociedad. nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (Orgs.) Zavala; Murcia e Ames. Lima, Perú, 2004.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. “*Language and Superdiversity*”. *Diversities* 13, 2: 1-21, 2011.
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BORRADOR, B. M. *El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos*. *Hispania*, 99(1), 2016, 5–16.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EdUSP, 2008.
- FLORES, N.; ROSA, J. *Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education*. *Harvard Educational Review*. Vol. 85, n. 2, Summer 2015.
- GAL, S.; IRVINE, J. *Signs of Difference Language and Ideology in Social Life*. University Cambridge, 2019.
- GARCEZ, P.; SCHULZ, L. *ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].
- HELLER, M.; DUCHÊNE, A. “Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State”. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Ed. Alexandre Duchêne & Monica Heller. London: Routledge. 2011, 1-21.
- HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. *In: Coupland, N. (org.), Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 139-156.
- HELLER, M.; McELHINNY, B. *Language, Capitalism, Colonialism: Towards a Critical History*, Toronto, University of Toronto Press, 2017, 310 p.

HELLER, M. Repositioning the Multilingual Periphery Class, Language, and Transnational Markets in Francophone Canada. *In: Multilingualism and the Periphery*. Pietikäinen S. e Holmes, H. Oxford studies in sociolinguistics, 2016.

INOUE, M. Shake well before using: The dialectics of Michael Silverstein, *Journal of sociolinguistics*, v. 26, n. 1, 2022, p. 177-191.

JACQUET, M. *La lengua Guaraní ante los desafíos como lengua de enseñanza*. 2000. Disponible en: https://www.staff.unimainz.de/lustig/guarani/estudios/jacquet_bilinguismo.html.

JAFFE, A. *Minority language movements. Bilingualism: a social approach*, ed. By M. Heller, 50–70. New York: Palgrave/Macmillan, 2007. JAFFE, Alexandra. *Stance*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KROSKRITY, P. Language Ideology. *In: DURANTI, A. (ed.) A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.

MAKONI, S. Languages and human rights discourses in Africa: lessons from de African experiences. *Journal of Multicultural Discourses*, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17447143.2011.595493>.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. *In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). Disinventing and reconstituting languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MIGNOLO, W. “*La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso*”. *Tabula Rasa*, n. 8, 2008, p. 243-282.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In: LAGARES, X.; BAGNO, M. Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, D.E.L.T.A., 24:2, 2008.

PENNER, H. De la realidad sociolingüística en El Paraguay a la educación bilíngüe castellano-guaraní. *In: RODRIGUES, J. (org.). Diversidad, interculturalidad y educación en el Brasil y en Paraguay*. Asunción, 2010.

PENNER, H. Efectos de la escritura(liza)ción del guaraní por y para no guaraníhablantes. In: RODRIGUES, J. (org.). *Ciudadania democratica y multilinguismo: La construccion de La identidad linguistica y cultural del Mercosur*. Asuncion, 2012.

PENNER, H. *Se habla*. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es? Signos Linguísticos. Asunción, ene/jun 2007, 45-95.

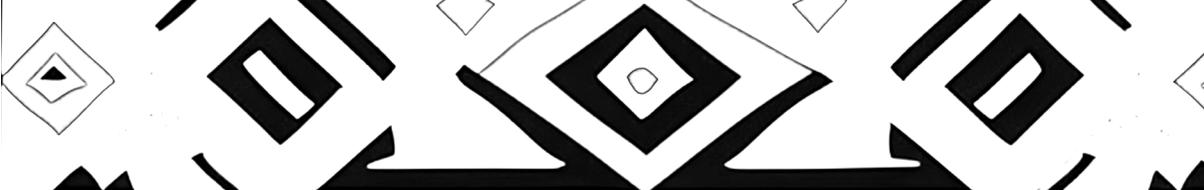
PINTO, J. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. Revista da ABPN. v. 10, Ed. Especial–Caderno Temático: *Letramentos de Reexistência*, janeiro de 2018.

ROSA, J.; FLORES, N. L. (2017). “Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective”. *Language in Society*, 46: 621–647.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 15-39, 43-65.

WOOLARD, K. *Language Ideology: issues and approaches*. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association, 1992, v.2, n.3, p. 55-82.

ZAMORA, G. De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Colombia, 2019.



CAPÍTULO 8

La gestión lingüística en Educación Infantil: ideologías lingüísticas plurilingües a debate desde el contexto vasco¹

Leire Diaz-de-Gereñu Lasaga
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

I Introducción

En este artículo se estudiarán las ideologías lingüísticas del profesorado que trabaja en programas de inmersión lingüística total en una lengua minorizada: el euskera. Los programas de inmersión en euskera buscan la capacitación plurilingüe del alumnado, guiados por el objetivo de la revitalización de una lengua históricamente minorizada. Este objetivo debe ser sustentado con la demanda social, el rigor pedagógico y analizado en interdisciplinariedad (Idiazabal, 2017), pues las relaciones de poder que mantienen las lenguas entre

¹ Este estudio se ha realizado gracias a las ayudas obtenidas en las convocatorias: a) grupo consolidado de investigación IT1627-22 del Gobierno Vasco y b) proyecto MCIU con código PID2023-148030NB-I00.

sí fuera de la escuela requieren adaptar la intervención pedagógica y didáctica en los entornos multilingües (Dolz, 2019).

Desde una perspectiva sociodidáctica, y tomando en cuenta las opiniones del profesorado de Educación Infantil que trabaja en inmersión en euskera, queremos debatir las diferentes representaciones ideológicas que coexisten sobre el plurilingüismo, así como el uso de afirmaciones tales como “cuantas más lenguas mejor” y “cuanto antes se aprenda mejor” (Amorrortu et al., 2009; García-Ruiz, 2023). Desde entornos multilingües con lenguas minorizadas observamos con preocupación ciertos discursos sobre el plurilingüismo, pues creemos que no siempre toman en cuenta las lenguas de menor prestigio social -sean autóctonas o alóctonas. El plurilingüismo puede ser representado diferentemente, generando actitudes distintas hacia las diversas lenguas presentes en el entorno (Albury, 2020) o hacia las lenguas curriculares (Codó, 2023).

Tanto en Educación Primaria (Larraza & Diaz-de-Gereñu, 2024) como en Educación Infantil (Diaz-de-Gereñu & Idiazabal, in press), el profesorado de inmersión en euskera considera el aprendizaje plurilingüe por inmersión en euskera una condición indispensable para la inclusión del alumnado migrante. Teniendo en cuenta la complejidad propia de las ideologías y de las actitudes que se generan hacia el bilingüismo o plurilingüismo cuando estas incluyen las lenguas minorizadas (Ramallo et al, 2019), nuestro análisis pretende ahondar cualitativamente en los principios que sustentan la toma en cuenta de las lenguas familiares del alumnado de Educación Infantil. Son necesarias estrategias de normalización adecuadas a los nuevos contextos escolares multilingües: “It is important to determine the attitudes of immigrant students since this can help to inform the development of strategies and tools for language planning along with normalisation strategies to adapt to new multicultural and multilingual scenarios” (Roman et al., 2024, p. 10).

En la primera parte teórica del trabajo, abordaremos diferentes ideologías lingüísticas, argumentando que, por muy alejadas que parezcan, presentan una especie de sedimentación entre algunos de los principios que las han sustentado; esta sedimentación que favorece el prestigio de las lenguas de estado-nación permite seguir perpetuando la discriminación para el resto de las lenguas que no lo son. A continuación, veremos como la creación de los programas educativos de inmersión bilingüe/plurilingüe en lengua minorizada se abrieron paso bajo la norma monolingüe e hicieron una aportación clave a la visión plurilingüe. Por último, apuntaremos algunas características particulares que implica la etapa de Educación Infantil de inmersión lingüística en lengua minorizada a la hora de tratar la diversidad.

En la segunda parte del artículo, describiremos los objetivos de investigación, la metodología de trabajo y daremos los resultados del análisis empírico. Se tratará la representación del plurilingüismo del profesorado de Educación Infantil de inmersión en euskera que trabaja en aulas con diversidad lingüística. Llegaremos a la conclusión de que el plurilingüismo y los principios que las sustentan son representados de manera crítica y contextual por el profesorado investigado. Este profesorado pone en cuestión afirmaciones asociadas al plurilingüismo como “cuantas más mejor” y “cuanto antes mejor” para poder responder de manera más coherente al desarrollo del alumnado de la etapa de Infantil y a las necesidades lingüísticas del contexto educativo de enseñanza.

I Lenguas minorizadas en Europa: ¿Ante una sedimentación de ideologías?

Las ideologías lingüísticas monolingües han creado tensiones sociopolíticas y judiciales a lo largo y ancho de Europa, habiendo sido perjudicado el ciudadano o ciudadana que, entre otras características, no mostraba habilidad en una lengua hegemónica europea (Naggy, 2023). El paso a la adopción de una ideología bilingüe/plurilingüe en el

ámbito europeo no ha generado una macro política de planificación y comunicación lingüística más efectiva y favorable a la diversidad lingüística en Europa (Krauss, 2008). En Europa coexisten más de 80 lenguas originarias, la mayoría sin estatus y carentes de políticas institucionales coherentes y firmes para los propios hablantes, por lo cual resulta muy difícil hacerlas accesibles a la población migrante (Irazabalbeitia, 2017). Como afirma Nagy (íbid.), Europa está inmersa en una gran contradicción respecto a los derechos lingüísticos: formalmente se reconocen los derechos de las lenguas minorizadas o locales, pero en la práctica no se respetan ni se representan como derechos. El uso y promoción de las lenguas minorizadas de Europa sigue siendo a día de hoy más bien un privilegio que un derecho, dejado a merced de las comunidades lingüísticas que lo hablan, sin ofrecerles más garantías: "Language rights are often conceived as a privilege accorded by the state and not a fundamental right" (Nagy, 2023, p. 137).

El discurso imperante a favor del plurilingüismo no desestima abiertamente la diversidad lingüística, pero adopta y jerarquiza las lenguas en base al valor de poder que han recibido históricamente, haciendo que ciertas lenguas no lleguen a ser representadas en los discursos en torno al plurilingüismo. La norma monolingüe se erige sobre una lengua con ciertas cualidades de poder adquirido, o, N lenguas-nación en el caso del plurilingüismo de mercado. El uso de términos como plurilingüismo o multilingüismo se asocia hoy día automáticamente a progresismo, igualdad, respeto e incluso vanguardia, mientras las lenguas minorizadas se siguen asociando a regresión y pobreza lingüística, económica y cultural (Bier & Lasagabaster, 2024); bien que en el ámbito local tengan valores instrumentales y de integración importantes, como puede ser en el caso vasco (Amorrortu et al., 2009). El hecho de no cuestionar que sean las lenguas-nación los objetivos casi exclusivos del aprendizaje plurilingüe tiene un impacto importante no solo en el mantenimiento de las primeras lenguas familiares, sino en el aprendizaje de segundas lenguas. A pesar

de la existencia de iniciativas como la *Carta de derechos de las lenguas minoritarias*, que son firmadas y ratificadas por algunos estados-nación, prevalece la asociación “una nación, una lengua”:

“(...) bajo una apariencia de defensa de las lenguas minorizadas, una esencial desigualdad entre la lengua oficial del estado, la única cuyo conocimiento es obligatorio, que se fundamenta en un bilingüismo hegemónico en el que la lengua oficial del estado ocupa una posición de privilegio que en ningún caso puede ser puesta en duda” (Moreno-Cabrera, 2021, p. 27).

En el contexto educativo, la ideología monolingüe se fue superando ya hace algunas décadas en algunas comunidades bilingües, gracias a la puesta en marcha de modelos de inmersión lingüística en lengua minorizada. Lejos de ser una mera cuestión educativa, se considera que una sociedad que consigue poner en marcha un programa de inmersión con una lengua minorizada hace una clara apuesta por la cohesión social (Davis et al., 2019). Junto con los beneficios socioculturales y políticos, se mostró que al contrario que los modelos de sumersión (Idiazabal & Dolz, 2013), los modelos educativos de inmersión generaban un bilingüismo positivo y aditivo (Cummins, 1983; 2015). Además, surgieron con un carácter democrático, pues no eran programas bilingües destinados a las élites sociales (Euskaltzaindia, 2011). Estos modelos de inmersión fueron amparados por sendas investigaciones científicas y gubernamentales sobre la adquisición bilingüe, de modo que se invirtió la manera de ver al hablante bilingüe y su desarrollo. Aunque, cabe recordar, un arduo debate científico sobre el beneficio del bilingüismo persistió durante décadas (Almgren & Barreña, 2001; Manterola & Ezeizabarrena, 2005; Cenoz, 2009).

Promover la diversidad lingüística y cultural es un reto que se propone responder Europa² desde 1954, pero es innegable que son

2 Consulta: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>

las lenguas de estado-nación, que se suelen denominar como *lenguas extranjeras*, son las que ocupan principalmente a la Europa poscolonial. Esta visión ha dado lugar a otra manera particular de representar el bilingüismo/plurilingüismo en el ámbito educativo europeo: la que deja de lado las lenguas minorizadas para centrarse en el bilingüismo/plurilingüismo de las lenguas de estado-nación (Benson, 2019); otorgando finalmente al inglés un lugar central, especialmente, en el ámbito universitario (Martín-Rojo & De Percio, 2020).

Por lo tanto, a nuestro entender, sigue latente el principio implícito de la ideología monolingüe que requiere que sea una lengua de estado-nación la lengua objeto de aprendizaje, y, esta idea ha quedado sedimentada en ciertas representaciones del plurilingüismo. Consideramos que este principio del monolingüismo colonial sigue influyendo en las nuevas planificaciones lingüísticas de las instituciones y prácticas plurilingües de los sistemas educativos europeos. El modelo de política lingüística francesa que copiaron los estados-nación de Europa hacía una hábil -aunque maquiavélica- asociación de la lengua francesa a la consecución de los derechos de libertad en una sociedad liberal y cohesionada, que se creía imposible lograr a través del resto de las lenguas (Madariaga, 2022, p. 91). Hoy día, el uso de las lenguas de estado-nación sigue asociándose a la libertad individual, por lo que se han convertido en las grandes protagonistas a la hora de representar una Europa plurilingüe, libre y cohesionada.

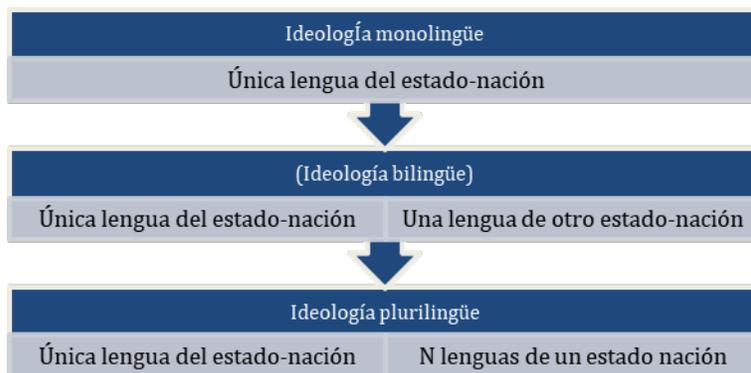
En consecuencia, pensamos que, en los actuales contextos sociales multilingües el estatus y situación sociolingüística de las lenguas minoritarias ha quedado sin resolver al paso de la proclamación de una Europa plurilingüe. Las ideologías a favor del plurilingüismo muestran cierta tolerancia hacia las minorizadas -comparando con tiempos anteriores- pero no dejan de resurgir los “discursos de la imposición” ante su uso o ante iniciativas diseñadas para el fomento y la revitalización de las lenguas minoritarias (Garaio, 2017; Torrealdei, 2018).

Para terminar, esquematizamos dos maneras de ver el plurilingüismo que parten de principios bien distintos. Estos esquemas quieren mostrar los dos extremos entre otras representaciones posibles. El primer esquema muestra una representación del plurilingüismo que se ha abierto paso entre diversas ideologías, pero tomando en cuenta la diversidad lingüística local y global:

(1) Representación del cambio de ideologías lingüísticas teniendo en cuenta la diversidad:



(2) Representación del cambio de ideologías lingüísticas que no incluye la diversidad:



Es por ello, que los movimientos sociales y agentes involucrados en la educación de lenguas minorizadas pueden contestar los principios y criterios de lo que se hace llamar enseñanza plurilingüe, pues no es seguro que sean tomadas en cuenta. Hacemos nuestra la necesidad de argumentar la desigualdad frente al *mantra de la diversidad* (Ramallo et al., 2023, p. 3) con un discurso más legible que el que se pretende sustituir, y articulado desde la concreción más inmediata -al contexto local-.

Abrirse paso bajo la norma monolingüe: la enseñanza del euskera con objetivos plurilingües.

El euskera es una lengua en peligro según el Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro (UNESCO, 2010, p. 25). El territorio histórico de la lengua vasca ha sido objeto de grandes disputas desde los antiguos regímenes hasta la creación de los estados-naciones de España y Francia. A partir de los siglos XVIII y XIX se forjaron políticas lingüísticas que se organizaban de manera centralizadora, unificadora, excluyente y de renuncia a la pluralidad cultural (Irujo y Urrutia, 2022), aunque este proceso ya conoció precedentes en el siglo XVII a los dos lados de la frontera (Madariaga, 2022). En un complejo contexto histórico liberal, colonial y supremacista, se fue forjando la ideología monolingüe erigida sobre las lenguas-nación que tuvo como consecuencia que el euskera -como tantas otras lenguas europeas- se haya considerado una lengua *primitiva y rústica*, indigna de estudios y cátedras de investigación durante siglos (Tovar, 1980). Aun cuando ciertas ideas sobre su validez gramatical o comunicativa ya no se sostienen, el euskera ha seguido siendo objeto de descalificación y menosprecio en los discursos periodísticos y políticos (Torreal dai, 2018).

A pesar de todo ello, los cambios e intensos movimientos político sociales de los años 70 y 80 del siglo pasado lograron abrir paso a la enseñanza del euskera en los dos lados de la frontera franco española que divide el país, con el objetivo de asegurar una educación bilingüe

euskera/español o euskera/francés (Euskaltzaindia, 2011). Las políticas de los estados español y francés, y de las diferentes autonomías o administraciones, han influido de manera determinante en la sensibilización y demanda social de un sistema educativo bilingüe que contribuya a la revitalización de la lengua vasca. Por lo tanto, los logros sobre la revitalización del euskera han sido desiguales dentro del territorio vasco. Pero una conclusión es clara: el modelo lingüístico de inmersión total en el cual la instrucción se da mayoritariamente en euskera (menos la asignatura para la enseñanza español o francés y la lengua extranjera) es el modelo educativo más exitoso respecto a los logros en los umbrales mínimos necesarios para un bilingüismo y plurilingüismo con efecto positivo (Cenoz, 2009; Lasagabaster, 2007; Consejo Escolar de Navarra, 2021).

Los datos de matriculación en cada territorio vasco reflejan los resultados de las diferentes macro políticas lingüísticas llevadas a cabo por las diferentes administraciones. Según los datos recogidos por Aldasoro (2023) los porcentajes de matriculación en el modelo de inmersión total en euskera en el año 2018 fueron los siguientes: En *Iparralde* o País Vasco-Francés, donde el euskera no tiene oficialidad, el porcentaje de matriculación en el modelo de inmersión en euskera fue del 9'86; En *Nafarroa* o Comunidad Autónoma de Navarra, donde tiene oficialidad en una parte del territorio, la tasa de matriculación fue del 27,17%; y en la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV), donde el euskera es cooficial junto con el castellano, la matriculación en el modelo de inmersión lingüística fue del 78'55 %. Es decir, cuanto mayor sea el apoyo institucional a la normalización de la lengua minorizada, mayor es la demanda social respecto al modelo de inmersión lingüística en lengua minorizada. Estos datos muestran claramente la influencia que tienen de las decisiones políticas e institucionales a la hora de marcar diferencias en las conductas y actitudes de los ciudadanos (Nandi & Mirvahedi, 2023).

En el contexto concreto de la CAV (gobierno autonómico compuesto por las tres provincias de Gipuzkoa, Bizkaia y Araba), la generalización del modelo de inmersión total para la mayoría del alumnado ha hecho que el euskera haya pasado a formar parte del repertorio lingüístico del alumnado que no la tenía como lengua familiar. Los cambios en las actitudes e ideologías en las nuevas generaciones de jóvenes plurilingües vascohablantes en la CAV muestran una actitud contraria a la ideología monolingüe de "una lengua, una cultura" y no conciben un plurilingüismo que excluya la lengua minorizada (Lasagabaster, 2017; Van der Worp, 2022). Aun así, las ideologías y actitudes de los jóvenes vascohablantes no dejan de ser diversas y complejas respecto a la lengua minorizada y su uso (Goirigolzarri et al., 2019).

Con la ayuda de ciertas instituciones y entidades académicas, es indiscutible que el movimiento de resistencias sociopolítico y educativo de *bottom-up* surgido en todo el territorio vasco ha creado una cultura propia (Ortega & Manterola, 2022) para abordar el bilingüismo/plurilingüismo. Esto ha contribuido al desmantelamiento necesario de las ideologías lingüísticas inherentes a los procesos de revitalización de las lenguas minorizadas, y opone resistencia a la hegemonía del imperialismo lingüístico (Amarelo, 2023).

Inmersión en lengua minorizada: características de la etapa de Educación Infantil

Cada vez es más evidente el papel activo que supone la infancia en el desarrollo y búsqueda de una sociedad más equitativa y diversa (Knörr & Nunes, 2005). Respecto a la cuestión que nos ocupa, en el contexto vasco se ha demostrado que los niños y niñas son agentes activos determinantes en el proceso de revitalización de la lengua minorizada (Kasares, 2017). La etapa de Educación Infantil ha sido fundamental para fundar y experimentar la promoción de la enseñanza de las lenguas minorizadas, sea lengua primera o segunda, siendo los progenitores y profesorado los promotores fundamentales de su

puesta en marcha (Euskaltzaindia, 2011; Chauffin, 2017; Harris & O'Duibhir 2011). Hay que tener en cuenta que únicamente alrededor de un 1% de las lenguas del mundo recibe un tratamiento lingüístico adecuado en la escuela, y, que, en caso de haberla, la escasa presencia de las lenguas minorizadas es temprana y progresivamente sustituida por las lenguas de estado-nación según avanza la educación obligatoria; su presencia es casi inexistente en la educación secundaria (Martí et al., 2006).

Por otro lado, la etapa Educación Infantil es la etapa en la que las familias migrantes toman generalmente contacto con el sistema educativo y es un ámbito social muy apropiado para generar cohesión social y trabajar la diversidad (Palou & Sangra, 2021). Para una sociedad más inclusiva y equitativa el acceso al sistema educativo en este primer ciclo se presenta en el entorno europeo como uno de los dos factores principales de éxito escolar del alumnado migrante (Borgna & Contini, 2014). También es condición que las familias de origen migrante reciban apoyo e información adecuada sobre las condiciones que requiere el éxito escolar en el sistema educativo de cada lugar (Etxeberria et al., 2013; Quintas et al., 2022). Desde la Etapa Infantil deben adecuarse los procedimientos de recepción y trasvase de información para asegurar una escolarización exitosa (Alzola et al., 2019).

Es muy a tener en cuenta, que es en torno a esta etapa escolar de Infantil que las familias toman decisiones importantes respecto al uso que harán de las lenguas familiares y respecto a la elección de las lenguas de escolarización de sus hijos e hijas (Nandi, 2023). La gestión lingüística (Spolsky, 2016) en el ámbito educativo ha de tratarse desde la complejidad que implica la diversidad de agentes que en ella participan. El nivel micro de la política lingüística en la que se encuentra el profesorado junto a los progenitores merece nuestra atención (Nandi, 2016): estos agentes individuales participan activamente mostrando resistencia, muy especialmente cuando

no están de acuerdo con las políticas de arriba abajo que plantea y ejecuta el gobierno. Y como demuestran Nandi, Garcia-Ruiz & Manterola (2023) la agencia individual de los padres y madres sigue siendo esencial para asegurar el uso y mantenimiento de la lengua minorizada, aún en contextos como la CAV, donde las políticas lingüísticas institucionales pueden ser más favorables a la lengua minorizada. El profesorado de inmersión que trabaja en diversidad se muestra como un agente firme en la búsqueda de un plurilingüismo que tome como eje la lengua minorizada (Garaio, 2024).

Desde el Consejo de Europa se advierte que la gestión de la diversidad en Educación Infantil puede estar determinado por las percepciones personales del profesorado, y, por lo tanto, necesitan ser analizadas, explicadas y debatidas:

“Estas [percepciones] pueden generar un sesgo positivo, al igual que pueden ser una fuente de estereotipos negativos y prejuicios, dependiendo del lugar que las variaciones regionales/dialécticas o las lenguas/culturas, en cuestión, ocupan en la jerarquía social” (Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, 2020, p. 37).

Efectivamente, aunque las recomendaciones europeas y los currículos estatales (Decreto Real, 2022) y autonómicos de Educación Infantil (Decreto 75/2023) se adhieran a una educación plurilingüe y dicten competencias plurilingües, la gestión lingüística necesita de criterios consensuados y debatidos en cada contexto educativo local. Los retos específicos de la formación del profesorado sobre actitudes hacia las lenguas pueden variar según el perfil lingüístico del profesorado (Ibarraran et al., 2007), el contexto de su formación (Imaz et al., 2022) o el modelo de enseñanza bilingüe en el que ejerce (Berasategi et al., 2019).

Consideramos la investigación en formación para la diversidad lingüística en el profesorado de la etapa de Educación Infantil de inmersión en lengua minorizada de gran interés, ya que esta etapa

constituye el contrafuerte lingüístico del sistema educativo (Díaz-de-Gereñu & Idiazabal, in press): por un lado, el momento de desarrollo del alumnado en esta etapa permite lograr el apego a las lenguas socialmente menos consideradas a través de los adultos referentes; por otro lado, invierte dentro del aula el lugar de poder que ocupan las lenguas en el contexto social.

Retos del sistema de inmersión en euskera respecto a los objetivos de inclusión del alumnado de origen migrante

Dado que el sistema de inmersión en euskera es un programa educativo opcional para las familias, el acceso a los modelos de inmersión en euskera de la población migrante varía dependiendo de: el estatus oficial que tenga el euskera y la oferta pública en inmersión lingüística en euskera; el tipo de entorno, urbano o rural; el contexto sociolingüístico; el estatus económico, origen y edad de llegada del alumno; conocimiento de la realidad lingüística local y expectativas de los progenitores; la acogida de los centros; redes sociales, etc.

En otras comunidades bilingües en las que la elección familiar determina en última instancia el acceso a modelos educativos de inmersión en lengua minorizada, el acceso de la población migrante a los programas educativos de inmersión también resulta problemático (Ní Dhiorbháin et al., 2021; Davis et al., 2019). En nuestra opinión, es necesario revisar el hecho de que la ideología monolingüe se manifieste de nuevo ante situaciones atípicas de desarrollo de lenguaje con alumnado en riesgo de exclusión (García Azkoaga & Díaz-de-Gereñu, 2012). La norma monolingüe latente se puede reactivar descartando la lengua minorizada como lengua de instrucción, y, promoviendo únicamente la lengua hegemónica. Cabe recordar, que en los comienzos de los programas de inmersión en lengua minorizada hubo que demostrar con sendos estudios científicos que la inmersión en lengua minorizada era beneficiosa también para el alumnado

en riesgo (Genesee, 1996). Del mismo modo, cuando se trata del alumnado de origen migrante, se han constatado en el profesorado la posible aparición de afirmaciones ligadas a la ideología monolingüe como “primero una lengua y luego otra” o “darle tiempo completo al aprendizaje de una lengua” (Davis et al., 2019). Estudios sobre la opinión de los progenitores plurilingües han demostrado que estos pueden no ver impedimento en que sus hijos e hijas aprendan más de una lengua a la vez, pues generalmente, aprender más de una lengua a la vez ha formado parte de su propia experiencia de vida y ansían que la lengua minorizada local pase a tomar parte del repertorio lingüístico de sus hijos (Davis et al., 2021; Ní Dhiorbháin et al., 2021). Los progenitores migrantes son conscientes del capital cultural y del valor integrativo e instrumental que representa la lengua minorizada en comunidades bilingües (Dagenais, 2003).

En el contexto particular de la CAV, además de su valor integrador, el euskera ha conseguido ser factor de ascenso social gracias a las políticas legislativas que la fomentan. Las familias migrantes que residen en la CAV consideran el euskera un factor determinante en la movilidad social ascendente, pero ante las múltiples desigualdades sociales que pueden afectar a buena parte de la población migrante, la intervención pública, refuerzo del sistema educativo y apoyo institucional se juzgan necesarias para garantizar el ascenso social (Fernandez et al., *ibid.*).

Como resultado de una falta de planificación educativa con criterios más firmes para el fomento de los modelos de inmersión en euskera para el alumnado de origen migrante, este tipo de alumnado se ha incorporado más lentamente de lo deseable al modelo de inmersión total en euskera, sobre todo en los entornos más urbanos de la CAV. Los modelos educativos a los que ha accedido el alumnado de origen migrante hasta ahora (el modelo A, que ofrece el euskera como asignatura y lengua de instrucción el castellano; y el modelo B, que ofrece una inmersión parcial en euskera), apenas demandados

por la población autóctona, no son tan eficaces como el modelo de inmersión total (modelo D) a la hora de generar actitudes favorables hacia el euskera y capacitar lingüísticamente al alumnado de cualquier perfil lingüístico (Berasategi et al., 2019; Roman et al., 2024). De hecho, si observamos los datos de la evaluación diagnóstica del Gobierno Vasco (ISEI/IVEI: 2021), vemos una mejoría de los resultados del alumnado migrante en las últimas dos décadas. Aunque otros factores también incidan en esta mejoría, indudablemente coincide con la incorporación lenta pero progresiva del alumnado migrante al modelo de inmersión total en euskera. La lengua minorizada necesita de la inmersión total en la escuela, por las escasas posibilidades de aprendizaje que le ofrece el entorno social (Idiazabal, et. al., 2015).

La CAV cuenta con una población migratoria que prevé quedarse en la comunidad (Fullaondo & Moreno, 2023) y los progenitores migrantes depositan en sus hijos una clara esperanza de que ellos sí aprendan el euskera a través del sistema escolar (Fernandez et al., 2020; Begirune, 2024). Aprender dos lenguas nuevas, es un gran reto, pero si se ponen las condiciones favorables, se ha demostrado que es posible, tanto en contextos favorables al uso de la lengua minorizada (Manterola & Lardizabal, 2009) como en los que no lo son tanto (Diaz-de-Gereñu & Garcia Azkoaga, 2016). Como en el caso de la población autóctona, conviene ver el aprendizaje del euskera como un derecho lingüístico para la población de origen migrante, y no como un privilegio, para así poner objetivos y medios más efectivos.

En el contexto de globalización, tanto las lenguas minorizadas autóctonas como las lenguas de las familias migradas están sufriendo aún más presión (Nandi, Manterola, Reyna-Muniain, Kasares, 2022) por parte de las lenguas hegemónicas dadas las oportunidades que les son asociadas a estas últimas. Pero realidades como el del contexto vasco, nos muestran como las personas se sociabilizan a través de las lenguas siempre en contextos concretos con lenguas no siempre

hegemónicas que tienen un capital lingüístico y cultural bien diferente a las prefiguradas por la norma monolingüe.

Análisis de las actitudes del profesorado hacia el plurilingüismo en Educación Infantil en inmersión en euskera

Hemos examinado parte de la complejidad que conlleva el objetivo plurilingüe en los contextos educativos cada vez más multilingües donde existe una lengua minorizada. El profesorado es un agente activo en la inclusión de las familias migrantes pues tiene un contacto diario con ellas. En esta segunda parte, nos proponemos ahondar en la representación del plurilingüismo de este profesorado en la etapa de Educación Infantil para tratar de identificar las actitudes y estrategias que se generan en las aulas donde se trabaja con diversidad. La metodología de trabajo del proyecto de investigación³ ha consistido en recabar opiniones del profesorado sobre la gestión lingüística de Educación Infantil a través de encuestas, entrevistas y focus group. Aunque es muy limitada la muestra recogida, creemos que realizar un análisis cualitativo sobre estos datos aporta información de campo para la orientación de la formación del profesorado plurilingüe (Silva-Hardmeyer et. al., 2021). Si el profesorado del sistema de inmersión en euskera de las escuelas públicas que trabaja en diversidad muestra una conciencia crítica respecto al lugar del euskera en el sistema educativo (Garaio, 2024; Roman et al., 2024), nos interesa examinar qué ideologías lingüísticas declaran activar y negociar en su día a día (Nandi, 2024).

Contexto de estudio, participantes y preguntas de investigación

El estudio se limita a un contexto urbano específico del territorio vasco: el de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la Comunidad Autónoma

³ Proyecto de investigación N° M10_2022_141 aceptado por del Comité de ética de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Vasca. En esta ciudad el euskera tiene una presencia social muy baja, pero, gracias al proceso de normalización lingüística llevado a cabo en las últimas décadas los datos de matriculación en modelos de inmersión se han incrementado. El reto que enfrentan los programas de inmersión en euskera es manifiesto cuando vemos que el castellano tiene una presencia social en la ciudad mayoritaria del 90.8% (Clúster de Sociolingüística, 2021), frente al 4,1 de uso que tiene el euskera y el 5% en el caso de las lenguas de migración. En cambio, hoy en día, el aprendizaje por inmersión total en euskera es la opción de matriculación más habitual, sobre todo, en las etapas iniciales de la educación Infantil y Primaria (ISEI/IVEI, 2021). A continuación, vemos los datos de matriculación en los tres modelos lingüísticos que se ofrecen y referidos a la ciudad de Vitoria-Gasteiz:

Tabla 1. 2021/2022 Matriculación Educación Infantil en modelos bilingües de Vitoria-Gasteiz. (Consulta web: *Sistema de Indicadores del Euskera*)

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Modelo A (euskera como asignatura)	344	921	1.386
Modelo B (euskera/ español lenguas vehiculares)	3.123	5.753	3.995
Modelo D (euskera lengua vehicular; castellano como asignatura)	5.995	8.811	4.798

Como se puede observar, el modelo lingüístico más generalizado es el de inmersión lingüística total en euskera, a pesar de ser un entorno castellano hablante. Las dos escuelas públicas que han participado en la investigación se ubican en el entorno descrito y ofrecen solamente inmersión total en euskera, es decir, el llamado modelo lingüístico

D. En sus aulas hay diversidad lingüística y cultural considerable, y son centros relativamente pequeños pues hoy día tienen una o dos líneas en cada nivel de Educación Infantil. En total, han participado voluntariamente 9 profesores y una alumna en prácticas. Se han realizado encuestas previas a la realización de focus-group y entrevistas, cuyos temas rondaban en torno a los logros y retos en la etapa de Infantil de inmersión en euskera, teniendo en cuenta tanto las lenguas curriculares (euskara, español e inglés) como las diversas lenguas familiares. El perfil sociolingüístico del profesorado es diverso en edad, procedencia (vasco hablante nativos 5 y no nativos 5) y experiencia docente. Todo el profesorado en su conjunto muestra un perfil proactivo hacia el euskera pues lo utiliza en su vida personal, aunque el entorno es castellano hablante.

Las preguntas que nos planteamos en este artículo se refieren al tipo de ideología plurilingüe, y al tipo de actitudes y estrategias que se generan en función al mismo: 1) ¿Cómo se representa el plurilingüismo y qué actitudes se generan hacia las distintas lenguas?; 2) ¿Se hacen propias afirmaciones relacionadas con ciertas representaciones del plurilingüismo como “cuantas más mejor” o “cuanto antes mejor”?; 3) Qué estrategias declara el profesorado en base a esas representaciones? Se ilustrarán las respuestas obtenidas a cada una de las preguntas con ejemplos extraídos de las respuestas y discursos del profesorado participante. Estos ejemplos, se identificarán como A y B, según la escuela en la que se hayan recogido, identificando a cada participante con un número e indicando la metodología utilizada para la recogida de datos (encuestas, entrevistas o focus-group).

Resultados

Retomamos a continuación las tres preguntas señaladas en el apartado anterior. La primera pregunta busca ahondar en el modo en que representa el plurilingüismo el profesorado de Educación Infantil, con qué componentes aparece ligado, y que actitudes se generan hacia las distintas lenguas.

Los resultados muestran que el profesorado de inmersión que trabaja en Educación Infantil en el contexto de Vitoria-Gasteiz se posiciona lejos de creencias ideológicas plurilingües como “todas las lenguas por igual”. El profesorado declara actuar jerarquizando e invirtiendo dentro del aula el valor que las lenguas tienen en el entorno social, al ser consciente de que no todo el alumnado cuenta con las mismas oportunidades de desarrollar plenamente su lengua familiar. En el siguiente extracto, vemos ilustrada la mirada crítica sobre el plurilingüismo que genera una actitud distinta hacia cada lengua, sea curricular o no, y un tratamiento acorde a la realidad sociolingüística y necesidades de desarrollo del alumnado de la Etapa Infantil:

Ejemplo (1)

“La lengua que cada persona traiga de casa será importante, ya que normalmente se construye el yo en aquel o aquellos idiomas. Además, consideramos el euskera la lengua de todo el alumnado y se convertirá en un instrumento que sirva para la cohesión, poniendo también en el centro la diversidad de los demás” (A3; encuesta).

Las respuestas dan prueba de una actitud de atención y promoción de la diversidad componiendo una representación del plurilingüismo en la que, junto al euskera, las lenguas familiares alóctonas forman parte del aula de una manera central -al menos ideológicamente. Además, el profesorado declara ir más allá y actuar y gestionar de manera diferenciada el desarrollo plurilingüe según el perfil lingüístico del alumno o la familia: cuando es alumnado vascófono, se les pide a los progenitores implicarse en la comunidad escolar, participar activamente en la visibilidad y promoción del uso del euskera para crear en la escuela un espacio de uso normalizado

de la lengua minorizada; a las familias castellano hablantes se les pide que hagan un lugar al euskera en su vida diaria familiar, introduciendo en el hogar rutinas y prácticas en euskera; a las familias migrantes se les incita sobre todo a que transmitan su lengua familiar, pero también se fomenta la introducción en el hogar de ciertas prácticas en euskera. Aunque el objetivo es llegar al nivel adecuado en todas las lenguas al finalizar la etapa de Escuela Infantil, las actitudes que se generan en base a esta visión de plurilingüismo son diferenciadas y adaptadas en razón a la lengua familiar. La gestión lingüística que se declara ejercer en el aula de Educación Infantil parece coherente con una ideología plurilingüe crítica. Para comenzar, es permisiva con el uso del castellano en el caso del alumnado castellano hablante - que es mayoría en el aula- al menos hasta que desarrolle la capacidad de usar el euskera. En cambio, es distante respecto al inglés, aunque esta sea lengua curricular, salvo en el caso de que sea lengua familiar de algún alumno o alumna. La lengua que se fomenta mayormente es el euskera. Por último, se fomentan las lenguas alóctonas en el uso cotidiano del aula. Observamos una gestión lingüística diferenciada para asegurar el aprendizaje y desarrollo de las lenguas familiares y curriculares, pues no tienen las mismas posibilidades fuera de la escuela. Vemos un ejemplo del fomento de las lenguas familiares alóctonas en la práctica diaria:

Ejemplo (2)

“*Si se decir es suficiente!* en árabe, pues en castellano no lo diré, pero en arabe lo digo [lo dice en árabe] me sale más” (A1; entrevista).

La expresión “me sale más” hace referencia a un gesto casi orgánico o *naturalizado*, pero el ejemplo muestra una limitación ideológica clara del uso del castellano en el aula en favor de otras

que no tienen tanta presencia en el entorno. Esto es así, aun siendo el castellano lengua primera de la profesora entrevistada.

Respecto a la segunda pregunta sobre la validez de afirmaciones como “cuantas más mejor” o “cuanto antes mejor” relacionadas con el plurilingüismo, hay que decir que, aunque el profesorado desee que el alumnado adquiera a lo largo de la enseñanza obligatoria el mayor número de lenguas, se resiste a un plurilingüismo que pierda las lenguas familiares o no desarrolle suficientemente la lengua minorizada. El objetivo aparece claro: quieren que el alumnado desarrolle cada cual su lengua familiar y se pongan los cimientos del aprendizaje del euskera dentro del aula, pues el castellano tendrá todas las oportunidades fuera de ella. Esto lleva al profesorado a no validar de manera *naif* las afirmaciones como “cuanto antes mejor” o “cuantas más mejor” para la etapa de Educación Infantil. Intentan generar actitudes favorables en las familias hacia sus propias lenguas, incluso “traspasando las paredes” de la escuela, pues observan cómo algunas familias dejan de transmitir sus lenguas a sus primogénitos:

Ejemplo (3)

“Y al final les subrayamos eso en las reuniones y en la calle cuando los vemos también, porque al final, somos una familia pequeña en esta escuela y nos vemos muchas veces. Pues incidimos en eso, ¿no? El valor que tiene mantener el idioma familiar, ¿verdad?” (A2; entrevista).

Afirma el profesorado que no es beneficioso para el alumno ni “tantas lenguas”, ni “cuanto antes” si no se aseguran las bases de desarrollo a partir del uso de la lengua familiar y la lengua minorizada -lengua vehicular de la escuela. Adecuarse a ciertos criterios parece esencial para que el aprendizaje de las lenguas sigan un ritmo y pautas adecuadas para la temprana edad:

Ejemplo (4)

“No hay una receta, pero tener prisa no ayuda y la capacidad de los niños tiene límites. Todos los niños son diferentes y en cada caso habrá que ver qué es lo más adecuado para cada cual, teniendo en cuenta la lengua de la familia (...)” (B7; encuesta).

Siendo el objetivo el plurilingüismo, opinan que en sus aulas ya está presente, valorado y asegurado el desarrollo de la conciencia de que existe una diversidad de lenguas en el entorno. Les parece suficiente el trabajo que realizan con esta diversidad para cumplir los objetivos de la competencia plurilingüe en esta etapa de Educación Infantil. En este sentido, el inglés no toma en los discursos de este profesorado la centralidad de la educación plurilingüe por dos razones: a) las características de desarrollo que presenta el alumnado a esta edad, para lo cual consideran necesario el desarrollo de la lengua familiar, sea el español o una lengua alóctona; la conciencia de que en este último caso el desarrollo no está asegurado por el entorno social -bien por falta de medios materiales o por carencia de valor en el entorno social- preocupa más al profesorado que el inglés; b) la prioridad que se le da a trabajar la lengua minorizada en el aula para poder capacitar al alumnado en la lengua curricular que es objeto de normalización lingüística.

Respecto a la tercera y última pregunta sobre las estrategias que declara tener el profesorado para lograr un plurilingüismo que no excluya ninguna lengua, las respuestas también muestran unanimidad sobre la centralidad que se le otorga a trabajar el apego hacia las lenguas más desfavorecidas, por un lado; y por otro, implicar a las familias en la consecución de este apego. Denuncian la necesidad de una mayor implicación de la sociedad y de las instituciones en particular, a pesar de los planes de normalización lingüística que se desarrollan:

Ejemplo (5)

“...La escuela es una isla, ¿no? Yo lo que quisiera es que fuera hubiera más ese apego, ¿no? Y que cada uno tire desde su ámbito. Las instituciones deben de hacer una apuesta clara para que el euskera sea central” (A1; entrevista)

El reto que supone la enseñanza del euskera en todos los contextos, pero sobre todo en el contexto de habla mayoritariamente castellano hablante, requiere establecer prioridades de uso lingüístico dentro del aula y contar con el máximo de apego por implicación familiar. También requiere que en el entorno social se mantenga cierta coherencia que ayude a reforzar los objetivos del programa de inmersión lingüística. Saltan a la vista estrategias de toma de contacto en las lenguas familiares para crear relaciones de reciprocidad y apego:

Ejemplo (6)

“Y yo entonces intento dar la bienvenida en la lengua de la familia. Ahí surge un apego, ¿verdad? Surge una cercanía, ¿verdad? No es solo que ellos vengán y que tengan que aprender euskera, ¿verdad? Sino que es una relación de tomar y dar, y en esa toma y daca su idioma también está y se ha de poner en valor” (A2; entrevista)

El valor simbólico y proactivo que tiene la elección de la primera palabra en la toma de contacto es una estrategia bien conocida en los procesos de revitalización lingüística de las lenguas minorizadas, y vemos en este ejemplo una transposición de esta estrategia al terreno de la promoción de las lenguas familiares alóctonas. Lejos de representar una mera acción simbólica, el profesor se muestra de alguna manera interlocutor potencial en esa lengua al utilizarla

en una situación de rutina, y la hace circular dentro de la escuela. En general, el profesorado declara realizar varias prácticas rituales o puntuales para dar centralidad y presencia a estas lenguas familiares (canciones en cumpleaños, invitaciones explícitas a las familias, diccionarios, ...).

De todos modos, en opinión del profesorado, falta una elaboración conjunta y consensuada de criterios y estrategias comunes sobre la gestión lingüística. En la escuela A declaran haber elaborado recientemente y de manera conjunta un discurso para explicar en las reuniones con las familias la importancia de trabajar activamente por el euskera. El relato de resistencia emerge aun cuando existen políticas de normalización lingüística y las familias deciden matricular a sus primogénitos en los modelos de inmersión:

Ejemplo (7)

“A1: ... escribimos un discurso (...). En esta escuela vivimos en euskera, queremos vivir en euskera y el profesorado peleamos todos los días para que eso sea así. Pero para eso necesitamos ayuda.

Investigadora: ¿Peleáis...?

A1: Sí, sí, peleamos todos los días. Peleamos todos los días porque, porque es una lucha, sí, sí.” (A1; entrevista)

I Conclusiones

Creemos, que en el ámbito educativo europeo el objetivo plurilingüe no es ni transparente, ni incuestionable. Una representación del plurilingüismo anclada en las lenguas de estado-nación no coincide con la representación descrita a través de las opiniones del profesorado de Educación Infantil que hemos analizado. La visión

plurilingüe de este profesorado de inmersión en euskera da fe de una preocupación por la preservación del capital lingüístico de las familias migrantes, aunque esto no pueda ser garantizado aún dentro del ámbito educativo (Cummins, 2019). A su vez, el profesorado muestra una total consciencia sobre su agentividad como normalizador de la lengua minorizada y sobre el hecho de que la escuela supone el medio para ofrecer al alumnado migrante el derecho a ser parte de la comunidad vasco hablante. El compromiso de este grupo de profesores con el proyecto social y lingüístico de revitalización del euskera y el fomento de la diversidad es reseñable.

Se ha demostrado largamente que el profesorado vasco no ve en el plurilingüismo como una amenaza para la lengua minorizada (Gartziarena, 2022; Imaz et. al., 2022), pero el contacto de lenguas provoca en el profesorado una preocupación constante. Los profesores y profesoras son conscientes de que la lengua minorizada necesita en la escuela una planificación pedagógica (Cenoz & Gorter, 2017) y didáctica específica que fomente la transferencia entre lenguas a la vez que actitudes favorables hacia ella (Aldekoa, 2020; Ibarluzea et al., 2021; Garaio, 2024). El castellano goza de un prestigio incontestable entre el alumnado infantil, adolescente y entre el profesorado, ya que todos ellos tienen actitudes y representaciones positivas respecto a la lengua hegemónica (Manterola, 2024). El hecho de que en las escuelas de inmersión se fomente la lengua minorizada no ha de confundirse con el fomento que se pueda hacer de otras lenguas hegemónicas, pues la finalidad es completamente diferente. En un sistema de inmersión con lenguas minorizadas, es necesario consensuar y mantener criterios de uso y enseñanza de la lengua minorizada tanto en las propuestas didácticas como en el uso vehicular de la lengua para garantizar el suficiente input y oportunidades de desarrollo, ya que fuera del contexto escolar no las hay. Parece necesaria la elaboración de un discurso consensuado de manera contextual y coherente con las características de cada etapa educativa, que debata con sendos

argumentos afirmaciones en principio ampliamente aceptables como “cuantas más lenguas mejor” o “cuanto antes mejor”.

Si estamos de acuerdo en que la planificación escolar y la didáctica a nivel de la intervención de lenguas ha de valorar con una perspectiva crítica e interdisciplinar estas complejas relaciones de poder entre las lenguas al plantear los objetivos curriculares plurilingües para los contextos cada vez más multilingües (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2008), creemos que recabar el conocimiento de campo del profesorado de inmersión lingüística en una lengua minorizada es una tarea ineludible.

Referencias

ALBURY, N. Language attitudes and ideologies on linguistic diversity. In: SCHALLEY, A. C. & EISENCHLAS, S. A. (ed.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*, 357-376. De Gruyter Mouton. 2020.

ALDASORO, E. D eredua: bilakera eta erronkak. In: ALEMAN, S. (ed.), *Euskaltzaindiaren XXVI. Jagon Jardunaldia Euskara Nafarroako hezkuntzan: egoera eta aukera berriak*, 17-30. Euskaltzaindia. 2023.

ALMGREN, M.; BARREÑA, A. Bilingual Acquisition and Separation of Linguistic Codes: Ergativity in Basque Versus Accusativity in Spanish. In: NELSON, K.E.; AKSU-KOC, A.; JOHNSON, C.E. (ed.), *Children's Language, Volume 11: Interactional Contribution to Language Development*, 27-48. Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

ALZOLA, N.; PEREZ, K.; BARQUIN, A. La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil, *RELAdeI: Revista latinoamericana de educación infantil*, 8 (1-2), 59-67. 2019.

AMARELO, D. Ideologías lingüísticas y su aplicabilidad al estudio sociolingüístico de Galiza, *Discurso & Sociedad*, 17 (1), 1-31. 2023.

AMORRORTU, E.; ORTEGA, A.; IDIAZABAL, I.; BARREÑA, A. *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Eusko Jaurlaritz. 2009.

BEGIRUNE, (2024). *Actitudes de la población de origen extranjero hacia el euskera*. Fundación Begirune. 2024. <https://begirune.eus/es/proyectos/actitudes-de-la-poblacion-de-origen-extranjero-hacia-el-euskera>.

BENSON, C. Learners' own languages as key to achieving sustainable development goal four and beyond. In: IDIAZABAL I.; PÉREZ-CAUREL, M. (ed.), *Linguistic Diversity, Minority Languages and Sustainable Development*, 118-135. UPV/EHU. 2019.

BERASATEGI, N.; LARRAÑAGA, N.; GARCIA I.; AZURMENDI, M.-J. Perceptions of knowledge and use of languages of indigenous and immigrant students in Basque schools, *Culture and Education*, 31 (4), 716-753. 2019.

BIER, A.; LASAGABASTER, D. *Fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas*. UPV/EHU. 2024.

BORGNA, C.; CONTINI, D. Migrant Achievement Penalties in Western Europe: Do Educational Systems Matter?, *European Sociological Review*, Vol. 30- 5, 670-683. 2014.

CENOZ, J. *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters. 2009.

CENOZ, J.; GORTER, D. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (10), 901-912. 2017.

CENTRO EUROPEO DE LENGUAS MODERNAS DEL CONSEJO DE EUROPA. *Portafolio Europeo para maestros de Educación Infantil Las dimensiones plurilingüe e intercultural*. Consejo de Europa. 2020.

CHAUFFIN, F. *Diwan 40 ans déjà ! : Ur skol e brezhoneg*. Yoran Embanner. 2017.

CLÚSTER DE SOCIOLINGÜÍSTICA. *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa*. 2021. <https://soziolinguistika.eus/es/proiektua/hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa-udalerrriak-2021/>

CODÓ, E. Non-Localizable vs Localizable English New Linguistic Hierarchies in 'Democratizing' English in Spanish Education. In: Rubdy R.; Tupas R. (ed.), *Unequal Englishes*, 234-252. Palgrave Macmillan. 2023.

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA. *Informe sobre el Sistema Educativo en Navarra Curso 2021/2022*. Gobierno de Navarra. 2021.

CUMMINS, J. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües, *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61. 1989.

CUMMINS, J. Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools, *Intercultural Education*, 26: 6, 455-468. 2015.

CUMMINS, J. Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice, *Sustainable Multilingualism*, 15 (1), 1-26. 2019.

DAGENAIS, D. Accessing Imagined Communities Through Multilingualism and Immersion Education, *Journal of language, identity, and education*, 2 (4), 269-283. 2003.

DAVIS, S.; BALLINGER, S.; SARKAR, M. More languages means more lights in your house: Illuminating the experiences of newcomer families in French Immersion, *JICB*. 9 (2), 336-363. 2021.

DAVIS, S.; BALLINGER, S.; SARKAR, M. The Suitability of French Immersion for Allophone Students in Saskatchewan: Exploring Diverse Perspectives on Language Learning and Inclusion, *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22 (2), 27-63. 2019.

DECRETO 75/2023. *Decreto del 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. 2023.

DECRETO Real 95/2022. *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. 2022.

DIAZ-DE-GEREÑU, L.; IDIAZABAL, I. *Opiniones del profesorado de Educación Infantil en la enseñanza plurilingüe que incluye la inmersión en euskera*. In press.

DIAZ-DE-GEREÑU, L.; GARCIA-AZKOAGA, I. Narraciones orales en vasco y español de niños inmigrantes: aprendiendo dos lenguas nuevas, *Lengua y migración*, 8 (1), 29-49. 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. 2009.

DOLZ-MESTRE, J. La règle du sept de la sociodidactique des langues. In: El Barkani B.; Meksem, Z. (ed.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*, 21-49. EME éditions. 2019.

ETXEBERRIA, F. ; INTXAUSTI, N. ; JOARISTI, L. M. Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria, *Revista de Psicodidáctica*, 18, 109-136. 2013.

EUSKALTZAINDIA. *El movimiento de las ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo ikastola 1960-2010*. Euskaltzaindia (Academia de la Lengua Vasca). 2011.

FERNÁNDEZ, I.; SHERSHNEVA, J.; FOUASSIER, M. Aspiraciones y expectativas de las familias de ascendencia extranjera en el País Vasco: educación, formación, trabajo y movilidad social, *Deusto Journal of Human Rights*, 6, 179-210. 2020.

FULLAONDO, A.; MORENO, G. Participation, Immigration and Subjective Perception of Integration in the Autonomous Community of the Basque Country. In: ZABALO, J.; FILIBI I.; ESCAJEDO SAN-EPIFANIO, L. (ed.), *Made-to-Measure Future(s) for Democracy? Contributions to Political Science*. Springer. 2023.

GARAIO, B. Desgranando la ambigüedad del Partido Popular con los idiomas: un análisis extensivo de las prácticas discursivas del PP, *Revista Internacional de los Estudios Vascos*. RIEV, 62, 2, 260-291. 2017.

GARAIO, B. Anàlisi apreciativa d'actituds lingüístiques en un context escolar multilingüe a Vitòria-Gasteiz, *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 34, 177-195. 2024.

GARCIA RUIZ, M. *Testuinguru erdalduneko D ereduko ikastola bateko gurasoen Familia Hizkuntza-Politika Eleaniztuna*. Tesis doctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. 2023. <https://addi.ehu.es/handle/10810/61317>

GARCIA-AZKOAGA, I.; DIAZ DE GERENÛ, L. Hizkuntza garatzeko baliabideak Curriculum Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programetan: Sekuentzia Didaktikoaren zenbait gogoeta, *Ikastaria*, 18, 117-135. 2012.

GARTZIARENA, M.; VILLABONA, N. Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education, *System*, 105. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>

GENESEE, F. Bigarren/atzerriko hizkuntz murgiltzea eta arriskuan dauden haur ingeles-hiztunak. In: BILBATUA, M.; CENOZ, J.; IDIAZABAL, I.; SAINZ, M., SIERRA, J. (ed.), *Murgiltzea eta irakaskuntza elebiduna*, 91-126. Eusko Jaurlaritza. 1996.

GOIRIGOLZARRI, J.; AMORRORTU, E.; ORTEGA, A. Activación lingüística de jóvenes neohablantes de euskera en la universidad. In: RAMALLO, F.; AMORRORTU, E.; PUIGDEVALL, M. (ed.), *Neohablantes de Lenguas Minorizadas en el Estado Español*, 23-45. Iberoamericana Verbuert. 2019.

HARRIS, J.; O'DUIBHIR, P. *Effective language teaching: A synthesis of research. National Council for Curriculum and Assessment*. 2011.

IBARLUZEA, M.; ZULOAGA, E.; BOILLOS, M. ; ARANBERRI, N. La implementación del tratamiento integrado de lenguas: percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria, *Tonos digital*, 40. 2021. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/105162/1/tintero-1-ibarluzea_y_otros_implementacion.pdf

IBARRARAN, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Lete. 2007.

IDIAZABAL, I.; DOLZ, J. Introducción. In: Dolz, J.; Idiazabal, I. (ed.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*, 1-9. UPV/EHU. 2013.

IDIAZABAL, I. ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el Nasa Yuwe o el euskera?, *ONOMÁZEIN – N.º especial | Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 137-152. 2017.

IDIAZABAL, I.; MANTEROLA I.; DIAZ DE GEREÑU, L. Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In: GARCIA-AZKOAGA, I.; IDIAZABAL, I. (ed.), *La educación plurilingüe. Una aproximación desde el interaccionismo socio-discursivo*. Universidad del País Vasco, 39-59. 2015.

IMAZ, A.; IPIÑA, N.; BIKUÑA, A.; AREBIOTORRE, E. Face-to-face and online multilingual prospective teachers A description analysis on attitudes towards Basque, Spanish, English and multilingualism. In: MUGURUZA, B. & EPELDE, I. (ed.), *Gazte eleaniztunak. Mintzalari eta mintzagai*, 171-188. UPV/EHU. 2022.

IRAZABALBEITIA, I. *Migrations And Cultural And Linguistic Minorities In Europe*. Ezkerraberri & Centre Maurice Coppieters. 2017.

IRUJO, X.; URRUTIA, I. *Historia jurídica de la lengua vasca*. 1789-2013. IVAP. 2013.

ISEI-IVEI. *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación. 2021.

KASARES, P. La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco, *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133-147. 2017.

KNÖRR, J.; NUNES, A. Introduction. In: Knörr, J. (ed.), *Childhood and Migration: From Experience to Agency (Kultur und soziale Praxis)*, 9-22. Transcript Verlag. 2005.

KRAUSS, P. A. *A Union of Diversity. Language, Identity and Polity-Building in Europe*. Cambridge. 2008.

LARRAZA, S.; DIAZ-DE-GEREÑU, L. Culturally and linguistically diverse practices for teaching students of diverse backgrounds. In: VELIZ, L. (ed.), *Multiculturalism and multilingualism in education: Implications for curriculum, teacher preparation and pedagogical practice*, 167-191. Brill Publishers. 2024.

LASAGABASTER, D. Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain From an International Perspective, *Modern Language Journal* 101 (3), DOI: 10.1111/modl.12414. 2017.

MADARIAGA, J. Un mar de prejuicios: fundamentos ideológicos de la política lingüística represiva y desdeñosa relativa a la lengua vasca. In: IRUJO, X. & URRUTIA, I. (ed.), *Historia jurídica de la lengua vasca*. 1789-2013, 89-122. IVAP. 2022.

MANTEROLA, I. Hacia una revisión del estatus didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües para la escolarización en euskera. In: BIER, A.; LASAGABASTER, D. (ed.), *Fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas*. UPV/EHU. 2024.

MANTEROLA, I.; LARDIZABAL, E. Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina, *Euskera*, 54, 3, 1511-1535. 2009.

MANTEROLA, J.; EZEIZABARRENA, M.-J. La mezcla de códigos (euskera-castellano) en el habla infantil: una prueba más de la separación gramatical temprana. In: CARRIÓ PASTOR, M. L. (ed.), *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*, 187-202. AESLA. 2005.

MARTÍ F.; ORTEGA, P.; IDIAZABAL, I.; BARREÑA, A.; JUARISTI, P.; JUNYENT, C.; URANGA, B.; AMORRORTU, E. *Palabras y mundos: Informe sobre las lenguas del mundo*. Icaria. 2006.

MARTÍN ROJO, L.; De PERCIO, A. *Language and neoliberal governmentality*. Routledge. 2020.

MORENO CABRERA, J. C. Políticas lingüísticas en el Estado español: del bilingüismo hegemónico al plurilingüismo armónico, *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 21-43. 2021.

NAGY, C. I. Is Minority Language Use a Right or a Privilege? European Institutions' Contribution to the Decline of Linguistic Diversity, *Language Problems and Language Planning*, 47- 2, 136-159. 2023.

NANDI, A.; MIRVAHEDI, S. H. Family discourse. In: CHAPELLE, C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (2nd edition)*. Wiley Blackwell. 2023.

NANDI, A. Estratexias familiares para a transmisión interxeracional do galego, *Grial. Revista Galega de Cultura*, 211, 123-131. 2016.

NANDI, A. Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia. Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volume 36, Issue 1, 154- 177. 2023.

NANDI, A. Family dynamics towards heritage language maintenance: The case of Indian transnationals in Northern Ireland, *Sociolinguistic Studie*, 18 (1-2), 199-221. 2024.

NANDI, A.; GARCIA-RUIZ, M.; MANTEROLA, I. Reclaiming Voice through Family Language Policies: Parental (Socio)linguistic Citizenship in Castilian-Spanish Dominated Multilingual Settings. In: GSPANDL, J.; KORB, C.; HEILING, A.; ERLING, E.J. (ed.), *The Power of Voice in Transforming Multilingual Societies*, 101-120. Multilingual Matters. 2023.

NANDI, A.; MANTEROLA, I.; REYNA-MUNIAIN, F.; KASARES, P. Effective family language policies and intergenerational transmission of minority languages. Parental Language Governance in Indigenous and Diasporic Contexts. In: HORNSBY, M.; MCLEOD, W. (ed.), *Transmitting Minority Languages: Complementary Reversing Language Shift Strategies*, 303-209. Palgrave. 2022.

NÍ DHIORBHÁIN, A., NIC AINDRIÚ, S., CONNAUGHTON-CREAN, L. & Ó DUIBHIR, P. It's more the invisible benefits – multilingual parents' experiences of immersion education and their reasons for choosing immersion, *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2023.2238680. 2023.

ORTEGA, A.; MANTEROLA, I. 40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística. In: EGGERT, E.; PETER, B. (ed.), *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional*, 267-307. Peter Lang. 2022.

PALOU, J.; FONS ESTEVE, M. *La competencia plurilingüe en la escuela: Experiencias y reflexiones*. Octaedro. 2021.

QUINTAS-QUINTAS, M.; ARRATIBEL, N.; BARQUÍN, A. Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20 (4), 89-105. 2022.

RAMALLO, F.; AMORRORTU, E.; PUIGDEVALL, M. *Neohablantes de Lenguas Minorizadas en el Estado Español*. Iberoamericana Verbuert. 2019.

RAMALLO, F.; BENAVIDES DA VILA, X.; LÓPEZ, L. *A reflexión sobre a lingua na sociedade: alén dun contido curricular, unha necesidade estratéxica*. Propostas para a docencia. Deputación de Pontevedra. 2023.

ROMAN, G.; BERASATEGI, N.; LEGORBURU I.; IDOYAGA, N. I came to the Basque Country, and now I have to learn their language. Migrant students' attitudes towards the use of a minority language, *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2024.2328148. 2024.

SILVA-HARDMEYER, C.; DOLZ-MESTRE, J.; ROUX-MERMOUD, A.; BOËR, D. Coconstrução de dispositivos didáticos para o ensino da oralidade: um campo para a formação docente. In: MAGALHAES, T.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL D. (ed.), *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*, 277–304. Pontes. 2021.

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: History, Theory, Praxis. In: MCCARTY, T.; MAY, S. (ed.), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_1-1. 2016.

TORREALDAI, J.M. Asedio al euskera. *Más allá del libro negro*. Txertoa. 2018.

TOVAR, A. *Mitología e Ideología de la lengua Vasca*. Alianza. 1980.

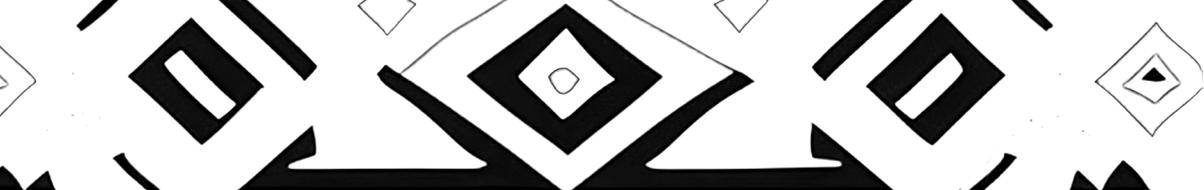
UNESCO. *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>. 2010.

VAN DER WORP, K. The level of multilingualism of business students in the Basque Autonomous Community and their perceptions of languages. In: MUGURUZA, B.; EPELDE, I. (ed.), *Gazte eleaniztunak. Mintzalari eta mintzagai*, 285-303. UPV/EHU. 2022.



PARTE III

Ideologias Linguísticas: pluridiversidade e tecnologias



CAPÍTULO 9

En feminista plural/feminist plural: Deconstruir las tiranías del monolenguaje desde la pluriversidad

Susana Martínez Guillem
University of New Mexico

Todas nuestras luchas están empapadas de lo lingüístico.
(Yásnaya Aguilar)

Some time ago, I came to be in a state of profound confusion as I experienced myself as both having and not having a particular attribute. I was sure I had the attribute in question and, on the other hand, I was sure that I did not have it. I remain convinced that I both have and do not have this attribute. The attribute is playfulness. I am sure that I am a playful person. On the other hand, I can say, painfully, that I am not a playful person. I am not a playful person in certain “worlds.” (María Lugones)

I Introducción: crisis y lenguas, lenguas en crisis

En una entrevista para el libro *Feminismos a la contra* (que por cierto recomiendo encarecidamente) Sonia Dayan-Hezbrun, socióloga francesa de origen judío, comparte, entre otras ideas muy valiosas, la siguiente reflexión: “En la universidad no hay espacio para hablar de lo vivido.” En estas páginas me gustaría partir de estas palabras y pensar en cómo “hablar de lo vivido” pasa por comunicar y orientarse hacia una realidad en feminista plural. Esta expresión que he elegido, en feminista plural, juega con las palabras y con el conocimiento normativo adquirido (en este caso, la gramática) para reivindicar el poder a la vez creativo e intraducible de estas formas otras de conocimiento. Como espero poder explicar a lo largo de este capítulo, lo feminista plural es una categoría de uso (una forma de hablar) y también analítica (una forma de pensar), y estos dos niveles se alimentan mutuamente. Hablar, pensar, y sentir y actuar en feminista plural, como lo demuestra la labor de las diferentes autoras que aquí me acompañan, consiste en desarrollar lenguajes transversales que atraviesen lo personal, lo político, y lo disciplinar, para así entretrejer alianzas que centren las experiencias vividas, comunes y diferentes, como la base fundamental de una organización colectiva pluriversal (Mora, 2014).

Para reflexionar sobre el papel del lenguaje en esta organización colectiva y pluriversal, me parece importante reflexionar también en voz alta sobre nuestras identidades lingüísticas. Por esta razón, quisiera empezar compartiendo un poco de las mías: Me llamo Susana Martínez Guillem. Esta forma de identificarme, con nombre y apellidos, reproduce a la familia “como único vínculo incuestionable, irrenunciable, [...] que estamos condenadas a acarrear de por vida” (Vasallo, 2018, p. 35). Sin embargo, este “refugio incondicional” se agrieta por las lenguas con las que me identifico, que son, en este orden: castellano, valenciano, italiano, e inglés. Mis lazos afectivos

son más fuertes con las tres primeras, y el inglés es, bueno, el idioma en el que normalmente trabajo. Aunque, en muchos aspectos, me expreso “mejor” (es decir, más cerca del estándar) en inglés que en valenciano o en italiano, en mi lista puse estos dos últimos primero. El motivo es que se me hace a veces difícil sentir, conectar en/a través del inglés; de ahí mi gratitud inmensa por la oportunidad escribir este capítulo utilizando otras herramientas para, como dice [Lola Del Gallego Noval](#), evitar el vaciado de contenido a través de la forma.

El valenciano es la lengua de mi madre, aunque no mi lengua materna. Quien que se pueda identificar sabrá que es un sentimiento extraño, una especie de nostalgia, pero por algo que en realidad nunca fue. El castellano es la lengua principal de la familia en la que crecí. El italiano es la lengua del nuevo vínculo reconocido que formé, y del hogar al que pertencí de adulta. Y el inglés es la lengua que me consiguió una vida digna... lejos de esos refugios. Ahora vivo y trabajo en un territorio, llamado Diné Bikéyah, New Mexico, o Aztlán (según quien lo nombre) habitado primero por los Pueblo, los Navajo, y los Apache, colonizado después por los españoles, y más tarde cruzado por la nueva frontera norteamericana, dejando así un reguero de diferentes capas de residuos entre las que me muevo lingüística y culturalmente, a veces de forma más cómoda, a veces menos. Un no-lugar donde “la familia se vuelve pequeña, y el entorno no sabe nada de ti” ([Vasallo](#)).

Me parece importante empezar con esta narración, esta especie de biografía glotopolítica, para situar este texto y también, a nivel más general, reflexionar sobre cuáles son las experiencias que nos pueden llevar a teorizar, a buscar otras formas (modos, apariencias) de ver el mundo que quizás nos puedan ayudar a entender mejor estas experiencias, y a conectarlas con las experiencias de otras personas. Como dice Sara Ahmed (2017), una de las intelectuales/activistas que guían las ideas que comparto aquí, lo personal puede convertirse en teórico, y esta transformación pasa por ver lo que en apariencia

es individual y privado en clave colectiva y pública, y por encontrar modos de distinguir, expresar y facilitar esas conexiones.

Para profundizar más en esto, y acercarlo a nuestras realidades concretas, podemos tomar un ejemplo que a simple vista no parece tener mucho que ver con las ideas sobre el lenguaje. Pensemos en el concepto de ‘crisis’, últimamente omnipresente. En Alemania, por ejemplo, la palabra “Krisenmodus”, que se podría traducir más o menos como “en modo crisis”, acaba de ser designada [palabra del año 2023](#), para capturar un sentimiento generalizado en el que “el estado de excepción se ha convertido en un estado permanente.” Cuando se habla de crisis, al menos desde ciertas perspectivas a las que otorgamos más autoridad (también en el artículo que cito sobre Alemania) normalmente se habla de economía, instituciones, o más recientemente crisis sanitaria. No solemos escuchar a personalidades de la política, de la justicia, o a líderes de opinión en grandes medios de comunicación hablar tanto de cuestiones como crisis existencial, crisis de identidad, crisis de cuidado mutuo, o crisis de solidaridad, pero todas sabemos que existen esas crisis, y que muchas veces responden a opresiones múltiples—lo sabemos en nuestros cuerpos. Lauren Berland, crítica cultural norteamericana, también exploró esta idea en su libro *Cruel optimism* (2011), donde habla de “the ordinariness of crisis.” Para Berland: “Crisis is not exceptional to history or consciousness, but a process embedded in the ordinary that unfolds in stories about navigating what’s overwhelming” (p. 10). Al final los alemanes were on to something!

Así que cuando pensamos en la idea de crisis y las acciones asociadas con esta idea, antes de entrar automáticamente a debatir en términos alejados de nuestras experiencias cotidianas, o desde posiciones genéricas y asépticas—pero no por ello apolíticas—podemos parar un momento y cuestionarnos: de qué hablamos cuando nombramos algo como una crisis? Crisis de qué, de quién? Cuándo y cómo se entra y se sale de una crisis, y quién lo decide? Amia

Srinivasan, filósofa de origen indio nacida en Baréin, reflexionaba en una [entrevista reciente](#) (sí, me gustan las entrevistas) sobre cómo suele haber más resurgir feminista después de una crisis, y nos recordaba lo siguiente:

Las crisis económicas siempre afectan de modo concreto a determinados grupos entre los que se encuentran las mujeres pobres. Suelen ser las responsables de lograr la cuadratura de un círculo imposible de salarios decrecientes, desigualdad en aumento, mayor coste de la vida, o desaparición de la protección.

Es importante entonces interpretar esa idea abstracta y objetiva de crisis (y de cualquier otro concepto) desde posiciones concretas y también, más específicamente ligado a este capítulo, reflexionar sobre cómo el propio lenguaje que utilizamos nos lleva a borrar o al menos difuminar este tipo de vivencias, a desconectar las crisis sistémicas de las crisis cotidianas. El humor, entre otros recursos que repaso y de los que me sirvo aquí, proporciona buenas armas para poner al descubierto estos sinsentidos. Podemos considerar por ejemplo [esta viñeta](#) de Atxe, y [esta otra](#) de Pedripol, y pensar en cómo nos visibilizan, cómo nos invitan a reconocernos y a conectarnos a través de preguntas como: es una crisis de ansiedad, o una crisis del patriarcado? Como reacción a este tipo de sacudidas que hacen visibles diferentes mundos de sentido, mis preguntas, respuestas y propuestas aquí son parciales y desde mi propio lugar de enunciación, o más bien mis lugares. Estos lugares incluyen aspectos personales, políticos, y también disciplinares, aunque espero que para el final de estas páginas podamos contar con herramientas, con modos de lenguajear, que nos ayuden a atravesar las líneas que suelen separar esos ámbitos. (Por cierto, lenguajear es un término del filósofo chileno Humberto Maturana (1990) que incorporo aquí para enfatizar la acción y el movimiento constante en cuanto a lenguas se refiere).

Podemos entonces cuestionarnos cuáles son los lenguajes normalizados y que normalizan La Crisis, para sustituirlos por otros que nombren *las crisis*, sus diferentes niveles, efectos, protagonistas, y también las conexiones entre todas estas dimensiones. Para poder imaginar, comunicar, y actuar sobre este tipo de realidad, que es muy compleja, quizás nos sirva dar un pequeño paso atrás y poner al lenguaje y las ‘lenguas’ mismas en crisis. Este es mi principal objetivo, con la inestimable ayuda de algunas compañeras de viaje. Ya he presentado brevemente a algunas de ellas, y lo seguiré haciendo a lo largo del capítulo. Este nombrar explícito y repetitivo es parte también del hacer frente a esas ‘tiranías del monolenguaje,’ una idea que desarrollaré un poco más adelante. Pero para dar un pequeño avance, podemos considerar, por ejemplo, cómo la repetición es muy importante en el lenguaje/mundo de la tradición oral, pero algo punible en el lenguaje/mundo de los textos formales escritos. Para lenguajear en este mundo (en el que ahora supuestamente estamos) se recomienda encontrar sinónimos, buscar fórmulas para no repetir palabras, y en general evitar lo que se considera evidencia inequívoca de una pobreza de vocabulario—y por consiguiente de intelecto. Pero qué es lo que no está contenido en ese sentido único y unidireccional, en ese monólogo sobre lo que ‘debe’ significar, por ejemplo, la repetición? Qué formas otras de conocimiento quedan silenciadas, o no escuchadas, cuando decidimos a priori cuáles son las formas válidas de lenguajear? Cómo podemos empezar a deconstruir estas formas únicas de dominación, o esta dominación a través de la forma única?

Una posible opción, y una de las vías de doble sentido que intento abrir en este capítulo, es el diálogo con y a través de autoras que, aunque situadas en diferentes contextos históricos, geográficos, o sociolingüísticos, comparten una subalternización atravesada, entre otras cosas, por ideas sobre el lenguaje que borran sus experiencias y las de sus comunidades. Caminando junto a ellas

podemos reflexionar, en primer lugar, sobre cómo nuestra orientación a la transformación social está incompleta si, como dice Yásnaya Aguilar, no la empapamos de lo lingüístico, y al mismo tiempo, observar y registrar cómo sus propuestas de pensamiento y acción *pasan necesariamente por transformar nuestras ideas y prácticas sobre el lenguaje y la comunicación*. Reconocer estas formas otras de lenguajear y de pensar las lenguas es también reconocer y centrar a estas mujeres y sus aportaciones en este espacio de legitimación, que es académico, pero también de libre acceso y circulación más allá de los muros universitarios, y que por lo tanto puede ayudarnos a compartir pensamientos-acciones desde y hacia el plurilinguaje.

Lenguajeando de otro modo: Pensamientos-acciones desde y hacia el plurilinguaje

Sigamos tirando del hilo del ejemplo concreto de ‘crisis,’ pero ahora para conectarlo a un nivel más amplio. Una de las formas de sentir y pensar las crisis de otro modo, quizás de un modo más transversal (y feminista plural), es visualizar las diferentes crisis como enlazadas por una crisis epistemológica más amplia. Y de qué hablamos cuando hablamos de crisis epistemológica? Para mí, hablar de esto significa preguntarnos: Qué se considera saber, conocimiento? Dónde está? Y más en concreto, cuál es la conexión entre las diferentes modalidades de pensamiento, y las formas de articularlas a través del lenguaje?

Por ejemplo, a lo mejor en este momento, mientras lees este capítulo, estás intentando concentrarte en lo que escribo, pero lo único que puedes hacer es mirar esta página (y las anteriores) y pensar: “Se le ha olvidado este signo de interrogación, o esa tilde.” O, por qué mezcla idiomas? Es que no tiene vocabulario suficiente en uno solo? Es más, esos ‘errores’ puede que hasta invaliden mis argumentos, aunque puedan ser ideas interesantes y sobre todo, ideas que emergen desde lo vivido, como decía Sonia Dayan-Herzbrun. Confieso

que yo también fui y a veces vuelvo a ser esa persona, y aquí no se trata de incomodar a nadie (bueno, un poco solo) sino de reflexionar en compañía. Reflexionemos pues: Quizás estas ‘imperfecciones’ sean fruto de mi lenguaje cotidiano, que como he explicado se mueve entre el Southwest US English, el valencià, el castellano, o el italiano. Quizás algunos llamarían a este lenguaje, “interferencia”. Pero habría que pensar desde qué posiciones se lanzan esas etiquetas que supuestamente explican la realidad, cuando en realidad la están creando. Puede que esas llamadas interferencias sean más la norma que la excepción, cuando pensamos desde y con la pluralidad. Consideremos nuestra formación (o deformación) educativa. Mi experiencia fue en el estado español, pero seguro que no es la única; pensemos en los años y años que hemos pasado en las aulas machacando la gramática, la ortografía, la sintaxis. Y en la educación en lenguas co-oficiales pero minorizadas, la insistencia en no incorporar palabras, estructuras, o sonidos de la lengua dominante. Obviamente algo que requiere de ese constante recordatorio y monitorización no puede ser natural. El monolingüismo compulsivo, la supremacía del estándar, son algunas de las ideas sobre las lenguas adquiridas a la fuerza que podemos empezar a desnaturalizar.

Para ello también hay que desnaturalizar nuestras ideas sobre quién puede hablar e intervenir sobre el lenguaje, y de qué modos. Por ejemplo, en el campo de los estudios de comunicación, que es donde yo me muevo académicamente, lo más probable es que las autoras e ideas que presento aquí no lleguen nunca a las aulas, o a ser debatidas en revistas, o, quizás más importante, a otras personas también comprometidas con el activismo y la justicia social. La razón es que la llamada “teoría de la comunicación” por lo general las excluye. Basta con echar un vistazo a los currículums universitarios para comprobarlo. Pero quizás no sea allí donde se dan las intervenciones más importantes. Quizás la teoría se está construyendo ya en el centro social de al lado de casa, donde a menudo nos expresamos fuera

del estándar pero nos sentimos escuchadas; en ese podcast, esa rutina de stand up, o esa serie que miramos para ‘desconectar,’ pero que nos hace reír precisamente porque nos conecta con experiencias similares a las nuestras; en el tipo de relaciones interpersonales que insistimos en desarrollar y cuidar, a pesar de las presiones a nuestro alrededor, y para las que buscamos nuevos términos y redefinimos también conceptos como amor, o deseo. Quizás simplemente estas prácticas no transitan por el camino del conocimiento válido, por eso no se escuchan desde esas posiciones legitimadas, como por ejemplo la de la academia.

Audre Lorde es una de esas mujeres que puede ayudarnos a empezar a recorrer este camino no tan andado como otros, y a pensar en por qué hay perspectivas, paradigmas, métodos de investigación, y formas de hablar y de escribir que se consideran aceptables y “científicos,” y otros que no, aunque estos últimos sean a menudo la forma de dar voz a las personas marginadas. (Pensándolo bien, quizás sea precisamente por esta razón). Dicho de otra forma, el conocimiento muchas veces se invalida porque existe una desvalorización del lenguaje en el que se enuncia. Lorde misma es una buena muestra de esta desvalorización sistemática que pasa por no escuchar, por ejemplo, el lenguaje que emerge de lo visceral, de los sentimientos. O no escucharlo *como* lenguaje.

Para quienes no la conozcan, Audre Lorde fue una escritora y activista norteamericana, afroamericana para ser más concreta. Su obra contiene multitud de interesantes reflexiones así que invito a leerla con detenimiento, pero aquí me quiero centrar, como con el resto de autoras de las que hablaré, en sus ideas generales sobre el lenguaje. Me parece importante insistir en la amplitud de estas aportaciones porque visibilizar estos trabajos no es proponer simplemente una especie de “multiculturalismo ornamental”, como diría María Lugones (filósofa que, como probablemente sea obvio ya, también guía de forma importante mis reflexiones). No se trata

de conformarnos con añadir unos cuántos nombres ‘exóticos’ o unas cuantas perspectivas ‘alternativas’ a nuestro modo dominante de estar, de ver, de pensar el mundo. La idea más bien es demostrar que *estas formas de sentir y pensar están constituidas de manera muy importante por ideas transformadoras sobre las lenguas, los lenguajes y la comunicación*. Por este motivo, son un punto de partida imprescindible para cualquier persona que esté mínimamente interesada en las conexiones entre el discurso y la transformación social, como intuyo que es el caso de la mayoría de las personas que se acercan a este libro.

“The white fathers told us: I think, therefore I am. The Black mother within each of us—the poet—whispers in our dreams: I feel, therefore I can be free.” Esta es una cita de un texto que se llama *Poetry is not a luxury*, incluida en el libro de Lorde, *Sister outsider*. Me gusta porque la forma en la que ella habla de poesía aquí me permite (y quizás a ti que lees también) considerarme poeta además de académica. Por qué es esto importante? Porque legitima aquello que sentimos, pero quizás no sabemos todavía, y que nunca podremos saber a no ser que nos podamos permitir el lujo de la poesía. Por eso la poesía no debería ser un lujo. Porque el poder destilar la experiencia para crear conocimiento, como dice Lorde, es lo que nos hace libres. Este camino hacia la emancipación, hacia la humanización, incorpora, paradójicamente, una parte del lenguaje que no es explícita ni se puede siempre decodificar de forma transparente, sino que hay que aprender a desentrañar combinándola con otros elementos a menudo considerados irracionales.

Pero para llegar a este tipo de saber primero tenemos que afirmar y creer en lo que sabemos, sentirlo. Después podemos utilizar la razón, el entendimiento, para usar y transmitir ese conocimiento. Escuchar a esa “black mother,” a esa poeta, en términos de lenguajear, significa reclamar una serie de prácticas lingüísticas que van unidas al feminismo plural y a las posiciones subalternizadas. Lorde lo demuestra en todos sus escritos, donde nos habla de crear espacio para la risa, el gozo,

el erotismo, y la imaginación, de canalizar la rabia y utilizarla “for illumination, laughter, and protection.” (1984, p. 126). Y estas prácticas no son simplemente válidas en el terreno de la literatura o del ensayo poético. Al contrario, son herramientas muy poderosas que no podemos permitir que se erradiquen o marginalicen. Son herramientas de resistencia y modos de supervivencia muy importantes, y por lo tanto hay que incorporarlas tanto como objeto legítimo de estudio como en nuestras formas de comunicar, en cualquier ámbito.

El saber, entonces, está mediado de forma importante por el lenguaje. Y hay lenguajes (y lenguas) que directamente no se consideran saberes. Pero volvamos a la idea de dónde está el saber. Si yo quiero ‘saber’ algo, adónde voy? Quizás a un libro. O probablemente hoy en día, a Google. Pero quién aparece en los libros? Y de qué formas? Y en Google? Si yo googleo trabajo, qué imágenes aparecen? Bueno, [aquí](#) hay algunas. Más cercano a la experiencia docente, quizás, qué pasa si googleo professor—elijo el inglés porque en teoría el género no está marcado en esta palabra. Digo en teoría, porque enseguida veremos que, aunque no esté marcado gramaticalmente, sigue estándolo. [Aquí](#) están las imágenes. Qué es lo que vemos? Y que es en cambio lo que no vemos? Lo que no está contenido en la categoría ‘trabajo,’ o ‘professor’?

En cuanto a trabajo, tuve que buscar “trabajo doméstico” o “no remunerado” para llegar a [estas](#) imágenes. En cuanto a professor, para poder diversificar el aspecto físico, y también tener acceso a sus trayectorias, a las experiencias que traen al aula, tuve que centrarme en una campaña específica, [this is what a professor looks like](#). De otra forma vemos que las mujeres, las clases trabajadoras, y las personas racializadas están por lo general excluidas de las categorías que, como decía antes, pueden parecernos abstractas y asépticas, pero nunca apolíticas. Ya nos lo enseñó otra poeta, Adrienne Rich: *the impersonal is political*. Entonces, las etiquetas aparentemente neutrales son ya

el resultado de procesos ideológicos importantes. Da igual que estemos hablando de trabajo, professor, native speaker, o conocimiento.

Con las pertinentes reflexiones sobre las lenguas de la mano, podemos ir más allá. Podemos imaginarnos, por ejemplo, cómo *suen*a un/a professor. Probablemente en el mundo anglo suena a inglés británico, más específicamente el RP—received pronunciation—o Queen’s English que tanto nos gusta estudiar en filología inglesa, al menos en Europa. (Supongo que ahora los temarios se habrán actualizado y hablarán del King’s English). Como mucho podría sonar a inglés americano estándar. Probablemente no al inglés de la India, aunque sea mucho más hablado que el de la reina de Inglaterra—o ahora, el rey. Y ya ni hablar de mezclas como Spanglish or Hinglish!

Cómo habla, entonces, un o profesor o profesora, alguien que, en teoría, “sabe”? y también, *de qué* habla? Sería conveniente presentarse lingüísticamente fragmentada en una clase, un artículo, o una ponencia, como yo lo he hecho para este capítulo? Por qué o por qué no? Quizás la respuesta más sensata sea no, y quizás lo que yo he llamado aquí las tiranías del monolenguaje tengan algo que ver con eso. Voy a explicar ahora lo que quiero decir con esta expresión. No se trata solamente de un sentido literal (aunque también) asociado al monolingüismo como una forma privilegiada de comunicar y de (no) entender al otro. Se trata también de los simbolismos, las perspectivas, las subjetividades, las lógicas, y las acciones asociadas con estas prácticas, y de cómo imponen una visión en singular sobre horizontes de sentido plurales. Un mundo con el que nos relacionamos monolenguajeando nos hace interpretar las prácticas (lingüísticas, pero no solo) de una sola manera, imponiendo un modo único de ver que en realidad no es universal. Como demuestra Gabriela Veronelli (2019, p. 146) que introduce el término monolenguajear para hablar en concreto de la racialización, el filtro de la colonialidad del lenguaje nos permite analizar las prácticas comunicativas “no por el contenido del acto de habla sino por sus expectativas comunicativas

y las presuposiciones que sostienen tales expectativas”. Se trata pues, de un enfoque pragmático, centrado en la interpretación y en la presuposición, especialmente sobre lo que es o no comprensible. Veronelli nos recuerda que cuando ponemos en el punto de mira la situación colonial y su relación con el lenguaje, vemos que en este tipo de actos de habla “la presuposición es que el colonizado naturalmente no puede ser interlocutor (p. 156)”.

En un contexto de crisis (volvemos a la inevitable crisis) del proyecto moderno de la UNI-versidad, podemos decir que esta lógica del monolenguaje se impone para negar, como afirma Catherine Walsh “las diferencias, las voces críticas y la pluriversalidad de seres, saberes, cosmologías y visiones/prácticas de vida” (2020, p. 158). Así, “El viejo orden en descomposición muestra sus peores caras también en el espacio de la universidad: violencia de género, fraudes financieros, despojo y eliminación de saberes subalternizados, cooptación de movimientos sociales, extractivismo, entre otros síntomas mórbidos” (Torres Leal, 2023, p. 27). (En EEUU por ejemplo la institución con más casos de acoso sexual es la universidad, [solo por detrás del ejército](#). Lanzo aquí una invitación a averiguar y difundir la situación en otros territorios).

Es urgente entonces dejar atrás el monolenguaje y reconocer otros modos de ser y de saber, a través de otras formas y contenidos, para así exponer y deconstruir ideologías, deshacer dicotomías. En el resto de este capítulo comparto algunos breves ejemplos que se relacionan en concreto con contenidos, ideologías, y dicotomías sobre las lenguas, más en concreto sobre el español. Por supuesto, quiero remarcar que cuando se trata del español como ‘lengua’, no es lo mismo hablar del español en EEUU, que del castellano estándar con respecto a otras variantes del mundo hispanohablante, o con respecto a otras lenguas oficiales y no oficiales del estado español. En cada uno de estos contextos históricos y glotopolíticos, el estatus de esta ‘lengua’, su función, y significados son diversos y relacionales. Y mi propia forma

de ser escuchada cambia dependiendo de donde esté y la audiencia a la que me dirija, como narré al principio.

Teniendo en cuenta todos estos matices, el impulso de estos ejemplos es poner el lenguaje mismo en crisis, porque hacerlo significa poner en crisis maneras de ver, estar, sentir y pensar el mundo y lo (im) posible. Significa centrar las *ideas sobre* las ‘lenguas’ como categoría teórica, analítica, y política, pero no desde posiciones lejanas y supuestamente neutrales, sino desde las experiencias de quienes viven y comunican en estos códigos habitualmente no reconocidos. Significa reflexionar sobre la conexión entre los diferentes saberes y las lenguas y lenguajes en los que se articulan. En este contexto, la crítica de acciones sobre las ‘lenguas’ tan cotidianas (y a menudo percibidas como necesarias e inclusivas) como la corrección o la normalización, sirve para intentar entender cómo estas prácticas se convierten en peligrosos instrumentos de descapitalización cultural y material que debemos desaprender.

Corrección o incorrección, es esa la cuestión?

Una de las lógicas interpretativas que rápidamente nos viene a la cabeza cuando hablamos de lenguas está compuesta por el tándem corrección/incorrección. Para pensar en las presunciones que moviliza utilizaré un artículo publicado en el periódico [El País](#) donde Fernando Lázaro Carreter, director de la RAE entre 1992 y 1998, presentó la siguiente idea sobre el lenguaje: “Hablar mal no es una cuestión de estilo equiparable a estirar el dedo meñique en el momento del brindis, quien habla y escribe mal piensa mal, poco o nada; casos todos ellos de reducción del lenguaje y, por tanto, de la mente.”

La afirmación se describe en el artículo como “contundente,” (pero no como discutible) seguida de algunos ejemplos de lo que Lázaro Carreter considera “agresiones al lenguaje.” Entre ellas llama la atención “violencia de género,” que según este autor responde

a una “influencia del vocablo inglés *gender*,” hecho que al parecer la invalida automáticamente. Sería interesante considerar quién suele utilizar estas supuestas “agresiones”, desde qué lugares y con qué objetivos. Pero centrémonos en la noción general de “hablar mal,” y el UNiverso en el que esta afirmación tiene sentido. Esta idea se apoya en metaconceptos para organizar y hablar del lenguaje, como la sintaxis, la fonética, o el vocabulario. Son instrumentos que a menudo funden lo descriptivo con lo prescriptivo, para llevarnos al terreno de lo moral. Nos remiten a la idea de lengua como categoría supuestamente neutral y a priori, un punto de partida palpable y objetivo, con una serie de recursos, al servicio de lxs interlocutorxs, que los usarán ‘bien’ o ‘mal’, plasmando así quienes son—o más bien, quienes *no* son. Pero no olvidemos que la lengua, como sistema abstracto de símbolos, es un sistema arbitrario. La cuestión, pues, es quiénes pueden erigirse en árbitros de la lengua, por y para qué, desde qué lugares emerge la capacidad de decidir cuál es la norma, a qué intereses responde y a qué aspiraciones da forma.

Para explorar este ejemplo más a fondo, podemos detenernos en las ideas de Yásnaya Gil, una lingüista y activista imprescindible en cualquier reflexión sobre el lenguaje que se precie. Recomiendo también su [blog](#). De nuevo cito de una [entrevista](#) en la que la autora, conversando sobre lo que ella llama los “policías de la lengua,” afirma que “en lingüística no se puede hablar bien o mal porque no hablamos de un asunto moral.” Un fonema, por ejemplo, no puede ser bueno o malo en sí, pero sí puede señalar la pertenencia a un grupo (quizás a un grupo prestigioso, quizás a uno estigmatizado). Así, lo gramatical se mezcla rápidamente con lo social, dando lugar a marcadores sociolingüísticos. En un artículo también publicado en [El País](#), Gil desarrolla esta idea centrándose en el uso de la *s* final en la segunda persona singular del pretérito, que da lugar a formas como “dijistes”. En algunas personas (aquí me incluyo) puede producir efectivamente una especie de ‘shock’ ver esta palabra escrita en un medio de comunicación mainstream,

como fue el caso en *El Pais*. Intuyo que es parte del objetivo, hacernos reflexionar sobre por qué nos importa tanto una simple letra que desde luego no imposibilita la comprensión y además, como apunta Gil, es perfectamente explicable. En su recordatorio de esta explicación, y en su forma natural de exponerlo, Gil nos hace notar precisamente la invisibilización de esos intereses de los que hablaba antes, y cómo se naturalizan a través del monopolio de la excepción:

En una de las variantes del castellano, la prestigiosa porque se asocia a las clases altas, hay una excepción en el paradigma de conjugación de la segunda persona, cada vez que un verbo se conjuga en segunda persona del singular, el verbo termina con “s”: tú amas, tu amarás, tú amabas, tu amarías, tú ames; pero hay una excepción, en pretérito no se cumple la regla, donde esperaríamos un “tú amastes” como en el resto del paradigma, el verbo aparece sin su esperada “ese final” y queda solo como “tú amaste”. En otras variantes del castellano, sin embargo, se cumple la regla en todo el paradigma; en todos los tiempos, los verbos en segunda persona portan su “ese” final, incluyendo el pretérito que se pronuncia entonces como “tú amastes”; cuando los hablantes de esta variante usan esta “ese” final despliegan sus capacidades para establecer analogías y nivelar el paradigma de segunda persona que queda ya sin ninguna excepción.

En contraste con la idea de que la lengua preexiste al uso, aquí vemos una visión de las lenguas y sus variantes como una construcción, un resultado. Desde esta perspectiva, no hay nada lógico ni naturalmente mejor o peor en una forma de hablar. De hecho, las variantes supuestamente incorrectas podrían verse como mucho más lógicas! Lo que Yasnaya Gil está proponiendo es ni más ni menos que una perspectiva histórica y política de la gramática. Por qué nos resistimos? Al fin y al cabo, no es algo ajeno a los estudios

del discurso o los estudios culturales. Esta idea de construcción social es algo que estamos más que acostumbradas a ver, teorizar, y practicar cuando se trata de categorías como raza o género. Pensemos en esta cita, ya clásica, de Judith Butler: “Gender has to be reaffirmed and publicly displayed by repeatedly performing particular acts in accordance with the cultural norms (themselves historically and socially constructed, and consequently variable) which define masculinity and femininity” (2006, pp. 420-421). Nada que objetar probablemente. Sin embargo, nos cuesta aceptar que, al igual que podemos ser racializadas o generizadas (por qué nos suena aún extraña esta palabra en español?) somos también lenguajeadas (esta suena todavía más extraña!). Dice Yasnaya Gil: “En ciertos momentos, las clases altas creen que controlar la excepción les da prestigio. No es que sean más inteligentes, es que tienen la información que han pasado, entonces no hay que nivelar el paradigma.” Poder estar expuestas a un constante recordatorio de esas excepciones es un privilegio. Controlar la excepción es controlar ese capital—lingüístico, social, cultural—que se traducirá después en posición social.

Pero podemos ir más allá de este marco, y pensar en la incorrección desde una lógica, no de la opresión, sino de la resistencia, para ayudarme de nuevo del imaginario de María Lugones (2003). Esta perspectiva la desarrolla también muy bien bell hooks, otra de las personas que quiero traer a este espacio de pluriversidad, y que al mismo tiempo nos ayuda a desarrollarlo. hooks fue una escritora y activista prolífica, también profesora de inglés y afroamerican studies, entre otros lugares en la universidad de Yale. Sin embargo, su trabajo de nuevo se ha leído muchas veces (cuando se ha leído) como una contribución muy específica y que no va necesariamente más allá de un cierto nicho. Nada más lejos de la realidad. Su pensamiento/acción está profundamente marcado por un compromiso holístico enfocado a deshacer las lógicas binarias, dicotomías como opresor/ oprimido, pasado/presente, corrección/incorrección. Esta cita que propongo

es de su libro *Teaching to transgress*. A través de su análisis del lenguaje de los esclavos africanos que fueron llevados a lo que hoy es EEUU, hooks escribe:

in the incorrect usage of words, in the incorrect placement of words, was a spirit of rebellion that claimed language as a site of resistance. Using English in a way that ruptured standard usage and meaning, so that white folks could often not understand black speech, made English into more than the oppressor's language.

Así pues, la incorrección puede ser impuesta, el resultado de la mirada colonial, pero también puede ser manipulada, reutilizada, relanzada contra los que buscan descifrarnos, diseccionarnos, despojarnos de nuestra humanidad. Como nos recuerda también Lugones a través de las palabras de Mary Louise Pratt, “though subjugated people cannot readily control what emanates from the dominant culture, they do determine to varying extents what they absorb into their own and what they use it for” (Pratt 2007).

La “incorrección,” transformada de este modo, se convierte en una incompreensión estratégica. La visión estática y binaria de *opresión o resistencia* da paso a la acción continua y confusa de *oprimiendo-resistiendo* (Lugones, 2003). En este movimiento continuo, romper la dicotomía nos enseña que es importante afirmar cierta capacidad de decidir cuándo y cómo ser (parcialmente) ininteligibles, y para quién. Para ello, hooks nos propone un counterlanguage, una lengua subalterna, manchada como diría Silvia Rivera-Cusicanqui (de la que hablo con más detalle en mis conclusiones), que incluye “recollections of broken tongues that give us ways to speak that decolonize our minds, our very beings.” Esta “subjetividad activa” (Lugones, 2003) sobre el lenguaje crea espacios para entendernos, no desde realidades objetivas (esos atajos de sentido único hacia la mente del otro

utilizados por policías de la lengua como Lázaro Carreter) sino desde invenciones retóricas donde la creatividad oposicional puede ser un arma para evitar ser ‘descubiertas’ y por lo tanto interpretadas a través de lógicas de opresión.

I Las lenguas minorizadas, normalización, y la mimética del poder

Para seguir pensando en la relación entre poder y resistencias a través de las lenguas, una segunda acción que me parece interesante explorar es la que se basa en la categoría de lenguas minorizadas. En concreto, podemos considerar lo que supone orientarse desde/hacia esta designación, cómo contribuye a legitimar cierto concepto de estado como autoridad principal que define qué lenguas importan, y al mismo tiempo se define a sí mismo a través de ellas. De nuevo, esto correspondería a una forma de entender y utilizar las lenguas no desde lo cercano, desde las luchas y las prácticas cotidianas, sino desde la lejanía, en este caso la lejanía de las llamadas políticas lingüísticas. Es cierto que aceptar este papel del estado conlleva toda una serie de apoyos institucionales. Estos apoyos contribuyen a visibilizar y normalizar repertorios lingüísticos que han sido históricamente apartados de la esfera pública.

Pero quizás la clave esté también en esta última palabra, *normalizar*, puesto que sitúa la estandarización como camino imprescindible a seguir hacia la percepción de estas lenguas como legítimas. La pregunta aquí sería, primero: qué identidades manchadas se pierden por este camino, de nuevo de sentido único? Y segundo, qué hablantes quedan fuera del reconocimiento del estado, y qué nos dice esto sobre las exclusiones sistemáticas de la institucionalización? A qué comunidades, cosmovisiones, cotidianidades, nos permite *no* acercarnos?

Por ejemplo, en el estado español, la mayoría sabemos que lenguas como el catalán, el vasco o el gallego fueron perseguidas durante

la dictadura franquista, pero muchxs no sabemos (yo no lo sabía hasta hace poco) que desde el siglo XVI el romanó, la lengua del pueblo gitano, fue una lengua prohibida, proscrita, perseguida y castigada con el destierro, cárcel para los hombres gitanos y 200 azotes para las mujeres gitanas. No sabemos que es una lengua prácticamente exterminada en ese territorio como parte de los siglos y siglos de persecución contra el pueblo gitano (alguien estudia La Gran Redada en las clases de historia de España?). El texto en el que aprendí todo esto y más es el de la escritora “gitana, mestiza, feminista” Silvia Agüero Fernández. Se llama [La lengua o la vida](#), y de nuevo deja las emociones fluir al hablar de “la nostalgia, la rabia y el extraño sentimiento de añorar una lengua que no tuve, que le robaron a mi gente.” Podría ser un sentimiento similar al mío con el valenciano. Hasta que Silvia me recuerda que el romanó nunca pasó por procesos de revitalización o normalización a cargo del estado, no se enseña en las escuelas para que sus hijos puedan ser bilingües, no pertenece al patrimonio cultural a defender con políticas y recursos estatales. El romanó, a pesar de la continuada presencia y resistencia de sus hablantes en territorios a menudo hostiles, no forma parte del imaginario de esa España que algunos llaman incluso plurinacional.

Y no solo eso. El artículo de Agüero también nos recuerda la vieja dinámica de extracción del conocimiento por la que muchas palabras de esta lengua “han arraigado en el castellano e incluso se han introducido en ese machista y colonial Diccionario que saca la Real Academia de la Lengua, y esos gitanismos contribuyen a hacer un castellano ¡más castizo! ¡¡Vivan las contradicciones!!” Tenemos aquí de nuevo la demostración de que no hay un valor objetivo que reside en ciertas variantes, formas gramaticales, o vocabulario. Por el contrario, las ‘malas lenguas’ las hacen quienes las hablan, les dan forma los cuerpos marginalizados (y más en concreto racializados) a los que se asocian, incluso aunque hayan abandonado casi por completo su identidad lingüística para poder sobrevivir.

Desde esas posiciones subalternizadas, la lucha por el reconocimiento en términos normativos nace ya estéril. La violencia epistémica invalida de entrada ciertas formas de lenguajear cuando son productos inevitables de la exclusión, pero las premia como complemento opcional y enriquecedor de quienes cobran su identidad (dominante) a través de esa exclusión. Vemos pues que la distinción entre hablar bien o mal, o como dice Silvia Agüero, entre hablar en “castellano castizo”, “hablar como gitanas”, o incluso entre castellano y romanó, no es un hecho objetivo que se obtiene al aplicar una serie de normas abstractas, sino una construcción subjetiva y concreta que se apoya en relaciones de poder para establecer y legitimar las normas, divisiones, y jerarquías entre lenguas—que no son otra cosa que normas, divisiones, y jerarquías entre personas.

En este contexto, la institucionalización de ciertas lenguas como “minorizadas” es en parte el resultado de un consenso por el que el reconocimiento estatal de sus versiones normalizadas va de la mano de la depreciación de aquellas versiones que ejemplifican el ‘hablar mal’. Son las “other others,” (Ahmed, 2000), la otredad dentro de la otredad que representan las lenguas que quedan fuera de las formas limpias, fijas, y esplendorosas, pero al mismo tiempo—no nos olvidemos—son menos inteligibles para el poder, y se nutren de las valiosas herramientas de la oralidad para transmitir y preservar la memoria colectiva. Renunciar a esto es lo que yo llamo estandarizar la revolución. Una contradicción de términos porque claro, the revolution will not be standardized. Alguien se imagina a las feministas angloparlantes organizarse y globalizar su lucha al grito de “So was I” en lugar de “[Me too](#)”? Podría la lucha del pueblo palestino entenderse igual si abandonamos el uso de términos que se resisten a ser traducidos para seguir llenos de sentidos y sentimientos encontrados como [nakba](#), [sumud](#), o [intifada](#)? Yo tampoco lo creo.

Qué pasa entonces con las lenguas que no tienen un estado detrás (o encima) para legitimarlas? Son lenguas minorizadas? Lenguas

borradas? Probablemente como mínimo son lenguas incómodas, porque son el recordatorio de una histórica igualmente incómoda. Para volver al caso del romanó, esa historia habla de una opresión sistémica que pasa por normalizar el racismo a través del blanqueamiento compulsivo. Dicho de otro modo, si nos deshacemos de las razas porque imponemos la blanquitud, entonces no puede haber racismo, no? Parece exagerado decirlo así, con ese tipo de lógica, hasta que consideramos que la raza está siempre implícitamente—y a veces no tanto—incluida dentro de la misma definición de estado. Por lo tanto, las lenguas (minorizadas o no) que se consideran legítimas en el estado español contribuyen a definirlo, y lo definen exclusivamente como blanco.

Otra autora que nos puede ayudar a explorar estas conexiones entre lenguas, normalización, e identidades (nacionales, por ejemplo, pero no solo) es Gloria Anzaldúa, una escritora, poeta y ensayista de EEUU, concretamente de Texas (o, nombrado por ella, Atzlán). Este es un extracto de su libro más conocido, *Borderlands/La frontera* (1987). Y dice:

Ethnic identity is twin skin to linguistic identity—I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself. Until I can accept as legitimate Chicano Texas Spanish, Tex-Mex, and all the other languages I speak, I cannot accept the legitimacy of myself. Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate, while I still have to speak English or Spanish when I would rather speak Spanglish, and as long as I have to accommodate the English speakers rather than having them accommodate me, my tongue will be illegitimate.

De nuevo vemos que esta forma de lenguajear y pensar las lenguas desborda las limitaciones impuestas. Para Anzaldúa,

la forma de afirmarse es nombrar el Tex-Mex, o el Spanglish, como lenguas, es moverse entre códigos supuestamente separados. Se vuelve a apuntar a esta idea, que vimos en hooks y Rivera-Cusicanqui, de reconocernos manchadas, de poder dialogar con nuestras raíces. La expresión que Anzaldúa usa en sus escritos es “la nueva mestiza,” que en este contexto del US Southwest es un desafío directo al monolenguaje. La legitimidad, desde este cruce de mundos y de identidades, no viene dada por el reconocimiento estatal de diferentes nichos monologuantes entre los que alternar. Si sucumbimos a esa forma de validar el conocimiento, como explica Yásnaya Gil, estamos alimentando un deseo mimético que no destruye el poder, sino que lo imita. Dicho de otro modo, con el lenguaje que nos regaló Audre Lorde, la normalización es una herramienta del amo con sus consecuentes limitaciones, y probablemente destinada a reproducir dinámicas de exclusión similares a las que hacen tan atractiva su adopción.

Como último ejemplo traigo aquí el [texto](#) de Brigitte Vasallo, escritora, dramaturga, activista, hija de familia gallega afincada en Catalunya. En este y otros ensayos, Vasallo reflexiona, entre otras cosas, sobre las lenguas y la memoria. O mejor: las lenguas *como* memoria:

Dende que empecei a publicar un alguíño en galego, pido que os meus textos non pasen por corrección. Entendo da responsabilidade da escrita pública, entendo da conservación da lingua que desaparece, máis quero facer unha aposta por abrir as tripas e deixalas a vista. Eu, coma tantas de nós, perdín a lingua nun contexto de tanto perder que a lingua foi unha cousa máis, unha cousa menos, no camiño do desposuimento. Agora non quero vir eiquí, neste vir que se sinte volver, coma si nada acontecera, cos meus pronomes postos no lugar exacto, coas ches ideais e correctas, cos verbos, co vocabulario, como se non tivera o dicionario na man cando escribo e o susto metido no corpo,

porque iso sería mentir en algo tan importante como é a memoria dos pobres, a memoria da raigaña mesma. Sería facer desaparecer a historia desaparecida da miña nai, e a historia desaparecida da nai da miña nai, e todas esas xenealoxías da violencia contra nós que transitan tamén a miña fala aleixada. Si vou existir en galego vai ter que ser existir así, descarnada.

Poco que explicar aquí más allá de sentir cómo nos atraviesa cada palabra. De nuevo, la pregunta que me surge es: cuando aceptamos la normalización como un *estado* preferente a alcanzar, sin problematizar las implicaciones en cuanto a falta de movimiento, de acción, qué estamos haciendo? Estamos legitimando la escritura (más fácil de acceder y de destruir) en detrimento de la tradición oral? Estamos validando y dando prestigio a una sola variante, con esas consabidas excepciones que solo unos pocos tendrán el privilegio de dominar? Lo que seguramente hacemos es conceptualizar y re-crear la lengua como algo abstracto. Un sistema lógico, reproducible, (que ya sabemos, puede sernos útil en ciertos momentos) pero al mismo tiempo alejado de lo poético en el sentido que nos contaba Audre Lorde, de esas cosas que sabemos, pero que aún no podemos entender. Estamos dejando a un lado las experiencias vividas y las heridas que dejan en nuestra forma de expresarnos. En definitiva, nos estamos haciendo más transparentes para el poder, y perdiendo la posibilidad de guardar secretos que nos ayuden a sobrevivir, de comunicar desde esas luchas y experiencias comunes, de trabajar **con** las diferencias. Eso es algo que, yo creo, se hace de mala lengua a mala lengua, sin pasar por la norma. Eso, para mí, es hablar en feminista plural.

I Hablando mal, y en feminista plural

He traído hasta estas páginas algunos ejemplos de reflexiones sobre el lenguaje, de metalenguajes, para indicar cómo muchas veces las ideas recibidas sobre las lenguas se interponen para desconectar esos

diálogos que podríamos llamar sur-sur (hablo de sures epistemológicos) y cómo precisamente por eso, poner en crisis la normalización de ciertas formas de conocimiento pasa necesariamente por poner el lenguaje en crisis y afrontarlo de forma más transversal. Creo que esta es una actividad que realizan fundamentalmente autoras como las que me acompañan en estas páginas, y no creo que esto sea una casualidad. También creo que, aunque estemos familiarizadas con su trabajo en ámbitos concretos, muchas veces no nos paramos a observar el hilo conductor, que en este caso señala cómo *todas estas mujeres han sido marcadas de manera fundamental por su relación con el lenguaje*, y cómo sus formas ‘otras’ de teorizar parten necesariamente de esa relación tensa, que las coloca en una posición ininteligible a la que no se resignan, sino que utilizan para entretejer resistencias. Como digo, no me parece una casualidad, sino un hilo de conocimiento legítimo importante del que hay que tirar.

La visión del lenguaje que se establece a través de estas aportaciones desde lo visceral, lo material, lo vivido, nos ofrece modos y modelos de sentipensar a un doble nivel. Es la idea de categorías de uso y categorías analíticas de la que hablaba al principio del capítulo. Por un lado, a nivel de uso, es un lenguajear que refleja y nos ayuda a percibir la realidad de formas diferentes, y por lo tanto también a actuar de formas diferentes. Por otro lado, nos legitima para utilizar, resignificar, o crear nuevos conceptos. Esta creatividad es un espacio vital donde esas formas otras de comunicar alimentan proyectos políticos específicos y experiencias comunes, que atraviesan mundos de sentido y modos de vivir. Como dice Silvia Rivera-Cusicanqui en su libro *Sociología de la imagen*:

Nos cuesta hablar, conectar nuestro lenguaje público con el lenguaje privado. Nos cuesta decir lo que pensamos y hacernos conscientes de este trasfondo pulsional, de conflictos y vergüenzas inconscientes. Esto nos ha creado modos retóricos de comunicarnos,

dobles sentidos, sentidos tácitos, convenciones del habla que esconden una serie de sobreentendidos y que orientan las prácticas, pero que a la vez divorcian a la acción de la palabra pública.

Para superar esta separación artificial, la autora propone “hacer otra ciencia social, que no divorcie el cerebro del cuerpo, la ética de la política, el hacer del pensar.” Es un lenguajear donde se recupera la conexión con esa parte “pulsional,” una visión que nos remite de nuevo a propuestas como la de Audre Lorde. Una de las formas en las que Rivera Cusicanqui nos invita a crear estos espacios es a través del concepto “chi’xi,” que es a la vez palabra y filosofía, y por lo tanto se mueve a ese doble nivel del que hablaba antes. Chi’xi es una palabra en aymara para un tipo específico de color, y en esta lectura encarna el proyecto de recuperar esta dimensión no binaria, multidireccional, de los lenguajes subalternizados para alimentar otro tipo de cosmovisión.

Lo chi’xi ejemplifica el potencial de dimensiones del lenguaje como la ambigüedad que, sin embargo, cuando se traducen desde y para la lógica dominante, por ejemplo del español, pasan a percibirse como insuficientes. Así, desde la lógica de la opresión, chi’xi se traduce como “gris” y automáticamente pierde esa capacidad dual, para pasar a asociarse con lo inequívocamente negativo. Lo sabemos porque el máximo exponente de esta lógica, la RAE, define gris y grisura como “carencia de atractivo o singularidad, mediocridad.” De nuevo no es casualidad que Rivera-Cusicanqui invoque a la RAE para explicar las implicaciones de este tipo de pensamiento, que nos llevan a asociar lo “atractivo” con lo que podemos claramente diferenciar, lo transparente, lo traducible. Lo *singular*. Lo ambiguo se convierte en una carencia, el gris es algo que **no** es. Sin embargo, como apunta Rivera-Cusicanqui, el gris chi’xi apunta a algo que **sí está**, que es muy importante, y es la presencia de dos colores al mismo tiempo: “Un color gris *ch’ixi* es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y a

la vez es negro, su contrario.” Una forma en plural de pensar y re-crear la realidad.

Hablaba en mi título de deconstruir las tiranías del monolenguaje, del proyecto de deshacer esas dicotomías que premian lo inteligible, que justifican ideas y prácticas sobre las lenguas como la in/corrección y la normalización. La idea del monolenguaje, vista, como nos explica Gabriela Veronelli, como parte de una lógica pragmática o interpretativa, nos hace reparar en cómo, más allá del hecho objetivo del habla, las presuposiciones que hacemos cuando interpretamos a nuestros interlocutorxs importan. La forma concreta en la que se manifiesta esta forma de pensar la comunicación es el monólogo. Cuando entendemos y practicamos la comunicación como un monólogo, a pesar de que las otras personas quizás también estén hablando, lo que estamos haciendo también es evitar escuchar, dialogar, y ponernos en el lugar de lxs demás. Para parafrasear a Gayatri Spivak, quizás la cuestión no es, *can the subaltern speak?* sino, *who is listening?* Esto es a lo que apunta María Lugones (2003) cuando habla de *complex communication*: Se trata de cambiar los parámetros que convierten a ciertas hablantes en sujetos no escuchados, esas normas que premian la transparencia y la voz única (que, oh sorpresa, se suele enunciar en masculino y en singular). La comunicación compleja, para Lugones, pasa necesariamente por deshacer o deconstruir estas ideas o ideales sobre la traducibilidad y la claridad del lenguaje, una postura que de nuevo nos hace cuestionar expectativas como la de ser inteligibles. *Inteligibles desde dónde, para quién?* Para Lugones (2003):

Complex communication can only happen when norms about univocity and transparency have been suspended, when we are not expected to speak in one voice, with univocal meanings, and making ourselves and our inner worlds readily understandable in a transparent way.

La propuesta (nada fácil lo admito) sería entonces realmente de engage a nuestrxs interlocutorxs como como seres reales y complejos, y no como los hemos imaginado en nuestra mente:

Complex communication thrives on recognition of opacity and on reading opacity, not through assimilating the text of others to our own. Rather, it is enacted through a change in one's own vocabulary, one's sense of self, one's way of living, in the extension of one's collective memory, through developing forms of communication that signal disruption of the reduction attempted by the oppressor. Complex communication is creative. In complex communication we create and cement relational identities, meanings that did not precede the encounter, ways of life that transcend nationalisms, root identities, and other simplifications of our imaginations.

La comunicación compleja es una comunicación multidireccional, nos conecta como personas heterogéneas con sensibilidades y cosmovisiones diferentes. Para fijar esta visión en lo cotidiano, Lugones utiliza vivas metáforas—otro recurso al que no debemos renunciar—como cuajar, o entretejer. Son metáforas que imaginan una relación necesariamente impura pero inmensamente productiva, y también nos invitan a atravesar barreras impuestas a través de la comunicación, o de formas de entender la comunicación. Así, la idea estática de recepción, por ejemplo, pasa a implicar empatía, apertura, voluntad de transformación. Ya no se trata solo de entender desde **mi** percepción. Se trata de cambiarla. Desde esta perspectiva, no hay nada extraño en lenguajear junto con emociones como el deseo, el amor, o la alegría. Desde estos lugares de enunciación, ahora sí llenos de sentidos reconocidos, las escuchas y luchas cotidianas, y las lenguas que las acompañan, están necesariamente ancladas en experiencias concretas. No son categorías abstractas, correctas y normalizadas,

de las que ya hemos decidido el significado a priori, y que nos impiden abrirnos a los otros mundos en los que quizás se originaron, y a los diferentes sentidos que puedan tener *en esos mundos*.

Y ya para terminar, como suele ser mi costumbre, me gustaría cerrar el círculo y volver al principio, pero quizás ahora un poquito repensado después de toda esta serie de ideas que he ido lanzando. Hablaba al principio del capítulo de crear espacio para lo vivido en la universidad. Hablaba de qué es una crisis. Quizás ahora podamos decir que incorporar lo vivido implica también poner a la universidad en crisis, implementar esta distinción entre uni y pluriversidad, que nos permita conocer y cuestionar los límites de ciertas formas de entender el conocimiento. Esto no es algo necesariamente negativo. Como dice Lauren Berland (2011) “In the impasse induced by crisis, being treads water; mainly, it does not drown.” Una forma de no ahogarse, de caminar sobre el agua, como he intentado explicar, es repensar las formas de resistencia, y una forma concreta es reivindicar las malas lenguas. Esto nos ayuda, yo creo, en dos sentidos: primero, a deshacer divisiones arbitrarias—ya sean lingüísticas, territoriales, identitarias, o sociales. Y segundo, a imaginar conexiones que quizás no concebíamos como posibles al no pensarlas desde lo más profundo, desde el deseo colectivo como dice Rivera-Cusicanqui, desde el amor, como dice bell hooks. Ideas que aún no han pasado por la corrección y la normalización de la razón.

Los espacios para formas otras de conocimiento, por definición, se articulan hablando mal, que es hablar en feminista plural. Las malas lenguas nos permiten “talk back” como dice hooks, aunque se nos escuche como inapropiadas. Por eso, lo importante no es esforzarse por utilizar “bien” la lengua, o aplicar las lógicas del amo, por mimetizar al poder, sino entender que esos ‘lenguajes otros’ son lo que nos va a permitir comunicarnos entre nosotras de forma compleja, como explica Lugones. El proyecto sería abandonar la visión monológica en la que tratamos de traducir todo a un solo mundo, donde ‘lo otro’

solo puede ser diferente y a la vez lo mismo—y sobre todo, inferior. Esto implica renunciar también a crear una nueva verdad absoluta paralela, a invertir la dicotomía y decidir a priori cuáles son y que significan los conceptos que alimentan la resistencia, o la revolución. Porque, como no puede ser de otra forma, esos conceptos, esos lenguajes, están por necesidad manchados, por la historia, por las diferencias contextuales e individuales y deben por lo tanto ser flexibles, pero reteniendo la ambición común de dejar espacio a lo simbólico, al juego, a la ironía, a todos esos elementos que no podrán ser nunca traducibles para el poder, a lo que nos permite volver a esos mundos en los que, como dice Maria Lugones, *we know we are playful*.

Si entregamos nuestras malas lenguas estaremos entregando nuestra creatividad, nuestra imaginación, nuestra memoria, nuestra opacidad, nuestras contradicciones, nuestra poesía como decía Lorde. En definitiva, entregaremos nuestra humanidad. Quizás esa estrategia permita a unos pocos atravesar la grieta, como nos enseña [Durito](#), pero no va a conseguir romper ese techo para todas las que estamos abajo (y si, ese abajo es fundamentalmente femenino o feminizado). Para eso debemos comenzar a escuchar también de otro modo. O escuchar, y punto. Debemos romper con las ideas adquiridas sobre lo (in)inteligible. Y generar nuevas ideas. Podríamos terminar/empezar con esta pregunta: cuáles son los obstáculos que ahora mismo impiden esta escucha radical, transversal, solidaria, a través del lenguaje? Y qué estamos haciendo para salvarlos? Me encantará intercambiar propuestas en @feministplural.

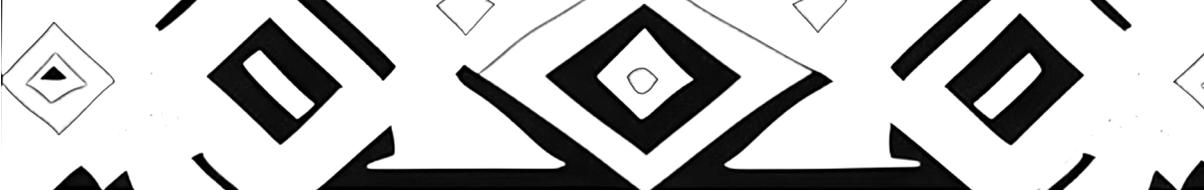
Referencias

AHMED, S. *Living a Feminist life*. Duke University Press. 2017.

AHMED, S. *Strange Encounters*. London: Routledge. 2000.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books. 1987.

- BERLAND, L. *Cruel optimism*. Duke University Press. 2011.
- hooks, b. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge. 1994.
- LORDE, A. *Sister Outsider: Essays and speeches*. Berkeley, CA.: Crossing Press. 2007.
- LUGONES, M. *Pilgrimages/peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*. Rowan & Littlefield. 2003.
- MATURANA, H. *La democracia como obra de arte*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio. 1990.
- MARTÍNEZ ANDRADE, L. *Feminismos a la contra*. La Vorágine, editorial crítica (Otramérica). 2019.
- MORA, M. Repensando la política y la descolonización en minúscula: Reflexiones sobre la praxis feminista desde el zapatismo. En Millán, Mágara (coord.). *Más allá del feminismo: caminos para andar*. México, D. F., Rede de feminismos descoloniales. 2014
- RIVERA-CUSICANQUI, S. *Sociología de la imagen: miradas chi'xi desde la historia andina*. Tinta Limón. 2016
- VASALLO, B. *Pensamiento monógamo. Terror poliamoroso*. Madrid: La oveja roja. 2018.
- VERONELLI, G. *La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización*. Polifonia, v. 26, n. 44, pp. 146-159. 2019.



CAPÍTULO 10

Há crianças portuguesas que só falam brasileiro: ideologias linguísticas e valorização do português brasileiro em Portugal

Nívea Rohling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Juliano Sippel

Universidade Nova de Lisboa

Entre o português do “nuorte” e o português do “suli”, acho que o português do “brásiu” não destoa muito. Acho que os brasileiros até não maltratam muito a nossa língua, dado que praticamente eliminámos a língua deles. E até somos minimamente respeitados, mesmo depois de ir lá roubar o ouro e a madeira, violar as índias, batizar os índios em nome do Senhor e ainda arrastámos para lá escravos africanos para trabalhar nas terras que roubámos aos índios. E não podemos esquecer as adulterações que os portugueses fizeram no galego, se queremos ser puristas devíamos falar galego. Ou se calhar devíamos falar latim, ou a língua dos Lusitanos que os romanos cilindraram. É só ampliar

os horizontes temporais um bocadinho que o assunto já não é tão grave, pois não? (Comentarista anônimo).

A colonização começa quase sempre pela imposição da força sob sua forma pura, ou seja, pela conquista. Um povo, submetido pelas armas, de repente tem que obedecer às ordens de estrangeiros de outra cor, de outra língua, de outra cultura, convencido da própria superioridade. Conseqüentemente, como é preciso viver, e conviver, certa estabilidade é estabelecida, fundada sob um compromisso entre a coerção e a colaboração.

(Simone Weil).

I Da história do texto

Partindo da ideia de que todo texto de pesquisa tem uma história, que não é neutra e nem desprovida de avaliações sociais (Volochinóv, 2017), iniciamos essa reflexão narrando o processo de tessitura deste capítulo. A ideia de escrever este texto nasceu de nossas conversas triviais (em extensos arquivos de áudios!) em um aplicativo de troca de mensagens instantâneas. Falávamos de modo desprezioso sobre questões identitárias de brasileiras e brasileiros que vivem em Portugal, a partir do relato pessoal de um dos autores, que reside em Portugal para cursar seu doutoramento.

Nossas conversas giravam em torno de situações de xenofobia, explícita ou implícita, vivenciadas pelo povo do Brasil em terras lusas. Discutíamos os modos como o uso do português brasileiro (PB) falado em solo português tem sido tomado como objeto de discursos depreciativos de toda ordem. E, ao nos depararmos com notícias que tematizam esses usos linguísticos, veiculadas em portais digitais portugueses, começamos a debater a temática desde o ponto de vista dos Estudos da Linguagem. Em nossas interações cotidianas (em tom de

comentários entre amigos), observamos a acentuação depreciativa em relação ao processo de apropriação do nosso português por crianças portuguesas – seria esse um processo decolonial não esperado?

Ademais, identificamos outro aspecto dessa imbricação cultural-linguístico-decolonial: trata-se do fato de que essa assimilação linguístico-cultural por parte das portuguesas e dos portugueses tem sido acelerada pelo uso das tecnologias digitais nos últimos anos. O multilinguismo é uma realidade na cultura digital, o que implica dizer que há ideologias linguísticas se constituindo nessa arena dialógica e cultural. Observamos, então, uma crescente preocupação em Portugal com os modos como o português do Brasil tem adentrado o espaço dos usos languageiros de crianças (e adolescentes), em virtude do consumo de conteúdos produzidos por *youtubers* brasileiros.

Por conta das razões mencionadas, decidimos discutir essas questões no âmbito acadêmico, resultando no presente texto, que problematiza aspectos relacionados a ideologias linguísticas, à lusofonia e aos embates linguístico-culturais implicados nos processos identitários de brasileiras e brasileiros em Portugal.

A investigação tem ancoragem epistemológica nos escritos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2015 [1930-1936], Volóchinov, 2013; 2017 [1930]), no conceito de ideologias linguísticas (Irvine, 2004; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012; Pinto, 2013, 2018) e de lusofonia (Souza e Del Olmo, 2020; Cristóvão, 2008). Com um olhar balizado pela Linguística Aplicada Crítica (Makoni e Meinhof, 2006; Moita Lopes, 2006), identificamos e analisamos as ideologias linguísticas materializadas em enunciados, que apontam um tom depreciativo ao crescente uso do PB por crianças portuguesas. Desse modo, colocamos em xeque a noção de lusofonia como uma possível invenção a propósito de políticas contemporâneas de línguas, que não movem os discursos depreciativos sobre o PB em território português.

O texto está organizado em três subseções: inicialmente, apresentamos uma problematização sobre a invenção da lusofonia; a seguir, uma conceitualização de ideologias linguísticas; descrevemos os dados e discorremos sobre a análise empreendida.

I A invenção da lusofonia

O conceito de lusofonia é complexo e pode ser compreendido em uma perspectiva histórica e contemporânea. De acordo com essa última, podemos dizer que se refere a um projeto político de afirmação de uma comunidade linguística com dimensões em nível global. Tal projeto nasce da sintonia com políticas de agrupamentos de países diversos em blocos de poder, aglutinados por uma língua comum e que gera organizações para difusão do ensino da língua como o Instituto Camões, o *Goethe Institut*, o *Instituto Cervantes*, a *Alliance Française* etc. O elemento central da lusofonia (ou outras fonias) é a expressão de uma mesma língua, ainda que com diferentes variantes (no caso da língua portuguesa, o português europeu, brasileiro, angolano, cabo-verdiano etc.), e se consolida com a criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Assim, globalização, migrações e multiculturalismo são conceitos que também emergem sempre que tentamos situar o campo da lusofonia (Cristóvão, 2008; Franco, 2015).

Em um mundo globalizado e pós-colonial onde impera o multilinguismo, o projeto de construção de uma comunidade lusófona de falantes, constituído pela organização de países e nações em blocos linguísticos, é um capital estratégico do ponto de vista econômico. Essa é uma construção que requer, segundo José Eduardo Franco (2015), uma supraidentidade agregadora, que traz a ideia de supranacionalidade.

Sue Wright (2004) já havia demonstrado que, ao longo da história, as situações econômicas foram responsáveis por colocar línguas em contato. A necessidade de comunicação e acesso a informações

fora da língua nativa gera a pressão de uma comunicação globalizada, faz disparar uma língua franca e cria uma tensão pelo fato de que nos ancoramos em grupos para alicerçar nossas identidades, mas olhamos para fora deles sempre que desejamos transcender nossas comunidades e alcançar ambições pessoais de cognição e exploração. Nesse sentido, fazendo uso das palavras de Franco (2013, p. 146), “Subjacente ao conceito de lusofonia está a ideia de um espaço linguístico-cultural supranacional”, e as noções de mobilidade, e hiperdiversidade alicerçam essa construção teórica, cujo interesse político, econômico e matriz anticolonialista devem ser o seu cerne.

A internacionalização do português vai ao encontro da possibilidade de transcendência e de mobilidade dos sujeitos, motivados a atuar em um cenário mais amplo, onde essa língua se faz presente. Nesse contexto, a língua portuguesa adquire projeção global sobretudo pela posição econômica alcançada pelo Brasil (que passa a integrar o grupo de países de economias emergentes, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, o Brics) e pelas políticas linguísticas dos novos Estados-nação africanos, que, com o fim da descolonização tardia dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop) e as posteriores independências, passam a reconhecer o português como língua nacional.

Atualmente, o português ocupa de forma oficial 10,7 milhões de km², estando presente na América, África, Ásia e Europa. No início da década passada, a língua portuguesa já havia alcançado 87 milhões de falantes e passava a ser a quinta língua mais usada na rede. Relativamente às organizações diplomáticas, o português pertence a entidades como a CPLP, a União Africana, a União das Nações Sul-americanas (Unasul), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), entre outros (Reto *et al.*, 2020; Oliveira, 2013). Segundo dados do *Ethnologue*, em 2019, o número de falantes de português como língua materna no mundo estava acima dos 222 milhões.

Em uma perspectiva histórica, podemos ancorar a ideia de lusofonia com a expansão da diáspora portuguesa, iniciada no século XV, à época das invasões europeias aos novos mundos. Nesse contexto, os portugueses impuseram sua língua e cultura aos povos por eles colonizados, resultando no que Sílvio Elia (1989) chamou *Lusitânia*, que é o espaço linguístico ocupado pela língua portuguesa e seu conjunto de variantes, ou no que Gilvan Oliveira (2013) considera a primeira internacionalização da língua portuguesa.

Nesse contexto de colonização, a língua portuguesa assumiu o papel de instrumento da gestão da colônia e de dominação porque era favorecida em detrimento das línguas locais, que passaram a ser proibidas nos usos públicos. Tais línguas eram representadas como imprecisas, abstrações, dialetos, caóticas etc. e a língua portuguesa tornou-se “um signo político, econômico, religioso e cultural de expansão cristã-portuguesa” (Severo; Silveira, 2020, p. 28).

Em termos políticos, a depreciação das línguas locais se materializa em leis como o Decreto português nº 77, de 9 de dezembro de 1921, que determina que as línguas africanas sejam usadas apenas em caráter religioso ou como auxílio ao ensino da língua portuguesa para crianças; ou o Estatuto do Indigenato, de 1929, que impunha como condição para ascensão dos indígenas à categoria de cidadão que se falasse corretamente o português (Severo; Silveira, 2020).

Na colonização de Angola, iniciada no século XV e estendida até meados do século XX, as línguas locais eram tomadas como um problema para a construção do Estado-nação que se pretendia aos moldes europeus modernos. A criação de um decreto, em 1765, surge como tentativa de solução desse obstáculo à promoção do português como língua da cultura e da tecnologia e determina a diminuição do ensino das línguas maternas no ensino dos filhos da elite. A língua portuguesa assumiu em Angola o status de ser delimitadora da sociedade angolana em duas categorias: pessoas indígenas e pessoas assimiladas

– as que dominavam a leitura e a escrita em língua portuguesa e eram convertidas ao catolicismo (Santos, 2020).

Elvira Reis (2020), ao tratar do cenário da língua portuguesa em Cabo Verde, novamente mostra que, em praticamente todas as ex-colônias, as línguas locais foram confinadas à condição de oralidade ou de folclore. A ideia de *uma língua, uma nação* foi determinante para expansão das línguas tidas como superiores e extinção das tidas como inferiores. Em Cabo Verde, mesmo após a independência, o português continuou sendo a língua ensinada e o crioulo cabo-verdiano, língua materna da maior parte da população, não é objeto de ensino nas escolas.

Outro exemplo que trazemos para esta discussão é o contexto de Guiné-Bissau, país que foi colônia de Portugal do século XV, até a Proclamação da Independência em 1973. Ainda que tenha catalogadas 23 línguas e mais de 17 grupos étnicos, atualmente, com essa realidade multiétnica e plurilíngue, 90% da população fala o crioulo e apenas 10% têm domínio da língua portuguesa, reservada ao âmbito jurídico. Apesar disso, durante o período de colonização a província foi administrada em língua portuguesa, considerada língua oficial, de prestígio e ensinada nas escolas. Esse contexto demonstra que o ensino do português surgiu como um planejamento linguístico para superar o problema que se impunha: a grande diversidade de línguas faladas no país era um obstáculo à expansão do projeto *uma língua, uma nação* (Djau, 2020).

Atualmente, a gestão da língua portuguesa no projeto de lusofonia encontra alguns desafios. Um deles é o fato de que as populações lusófonas possuem um letramento médio baixo, apesar da escolaridade em crescimento (a perspectiva histórica que apresentamos explica a que se deve esse grau baixo). Outro desafio diz respeito à centralização da norma culta da língua, atualmente dividida entre Portugal e Brasil, com apagamento dos Palop. A dicotomia português europeu (PE)

versus português brasileiro (PB) gera um processo de normatização divergente, que produz duas Academias, duas ortografias¹, dois vocabulários ortográficos, dois dicionários e duas políticas distintas para certificação da proficiência da língua a falantes estrangeiros, o Sistema Caple, em Portugal, e o Celpe-Bras, no Brasil (Oliveira, 2013).

Uma política contemporânea para valorização e difusão da língua portuguesa em um cenário global, compartilhada por diferentes países, é complexa porque ocorre após séculos de tentativas de extermínio sistemático e apagamento de línguas locais, além da escravização e deportação de milhões de pessoas, em todos os territórios do antigo império português. À exceção de Portugal, todas as nações lusófonas sofrem conflitos linguísticos de diferentes ordens, o que nos leva a reproduzir as palavras de Marcos Bagno (2020, p. 261): “como pensar em lusofonia, por exemplo, em São Tomé e Príncipe, que, na época da independência, há pouco mais de quarenta anos, contava com 95% de pessoas analfabetas e cujos falares próprios vêm sofrendo estigmatização desde sempre?”

I Panorama da pesquisa sobre ideologias linguísticas

A discussão no âmbito da lusofonia, exposta na subseção anterior, é um exemplo de como as ideologias linguísticas (IL) estão presentes na construção de saberes, práticas e políticas em torno das línguas e seus usos daí a relevância em analisá-las.. Os estudos sobre ideologias linguísticas ou ideologias de linguagem já datam da década de 1970 e estão consolidados em uma série de publicações e coletâneas no exterior (Woolard; Schieffelin, 1994; Kroskrity, 2004). No Brasil, a pesquisa nessa área é ainda uma agenda a ser explorada.

Em nosso estudo, acionamos o conceito de ideologias linguísticas conforme proposto por Kathryn Woolard, que as considera como “las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan

1 Nesse cenário, o *Novo acordo ortográfico da língua portuguesa*, de 1990, pode ser compreendido como um mecanismo de pressão para normatização convergente da língua.

la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (2012, p. 19). Essa noção implica pensar que as ideologias não tratam somente de língua, mas põem em jogo as relações entre língua e identidade, estética e epistemologia. Por meio dessas relações, as ideologias linguísticas “se apuntalan no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las instituciones sociales fundamentales, por ejemplo, los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, El Estado-nación, la enseñanza y la ley” (Woolard, 2012, p. 20).

Moita Lopes (2013) considera que ideologias linguísticas dizem respeito às compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido (ou são) entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, incluindo as visões elaboradas por pesquisadoras e pesquisadores ancorados em perspectivas epistemológicas do seu tempo. Nessa discussão, o pesquisador detalha as *cinco dimensões*, elaboradas por Kroskrity (2004), para caracterizar ideologias linguísticas.

A primeira diz respeito ao fato de que elas resultam do contexto de criação que deriva de perspectivas socioeconômicas, culturais e políticas específicas. Como a questão da norma padrão das línguas, que exclui sociolinguisticamente aqueles que não a dominam, em outros termos, os processos de padronização da língua em que se elege uma língua padrão e se desvaloriza as formas não padrão e práticas culturais a elas associadas (Moita Lopes, 2013).

A segunda característica, segundo a autora, é a de multiplicidade das ideologias linguísticas. As IL são múltiplas porque também são as divisões socioculturais, criando significados diferentes para gêneros, sexualidade, classe social, idade e nacionalidade, que se entrecruzam e constituem identidades múltiplas. Vale recordar que essas identidades múltiplas são atributos da pós-modernidade, período marcado por uma ascendente modificação nos processos sociais, culturais, históricos,

epistemológicos e políticos, que vem desafiando a noção do sujeito unificado (Moita Lopes, 2013).

A terceira característica se refere à consciência variável dos participantes (falantes) de determinado grupo com as ideologias linguísticas que adotam. Algumas vezes, os participantes demonstram inconsciência em relação às ideologias que produzem e, outras vezes, menos ou mais consciência. Nesse sentido, a não consciência produz a naturalização de ideologias dominantes incontestáveis e, por outro lado, quando existem níveis mais elevados de consciência, há uma contestação ativa das IL. A obrigatoriedade de se “falar como homem”, por exemplo, é uma ideologia linguística partilhada socialmente, que gera comportamentos e sentimentos diferentes. Aqueles convencidos de que há uma maneira correta de usar a língua, de acordo com o gênero, são os que ainda sustentam o discurso que vem sendo construído sobre um viés machista. Do lado oposto, com a contestação dessa IL, evidencia-se a desestabilização do discurso machista (Moita Lopes, 2013).

A quarta característica se refere à mediação entre uso da linguagem e condições sociais. Tais mediações se produzem diante da experiência cultural e social dos falantes, isso porque as ideias ou as crenças sobre língua emergem de experiências culturais e sociais do falante e incidem na sua percepção de formas linguísticas e discursivas. Estas formas, por seu turno saturadas por ideologias, fornecem uma reprodução microcultural do mundo político-econômico do falante da língua (Moita Lopes, 2013).

A quinta característica das IL trata da relação que possuem com identidades culturais e nacionais, a exemplo das etnias e nacionalidades. Nesse traço, destaca-se o papel das ideologias linguísticas na produção de estratificação étnica. Nesse quadro, torna-se evidente o modo como as IL incidem na construção de discurso e identidades sociais, bem como a relação intrincada entre o contexto

social mais amplo e a produção da consciência dos falantes sobre a língua (Moita Lopes, 2013).

Podemos ressaltar, em suma, que as IL são entendidas sobretudo por duas perspectivas: (i) como uma associação de crenças, racionalizadas ou justificadas pelos usuários de determinada língua, que se referem à percepção da estrutura e dos usos linguísticos (Kroskrity, 2004); e (ii) como um complexo sistema que se estabelece pela cultura e que se organiza nas ideias sobre as relações sociais e linguísticas, podendo ser associado a diversos interesses morais e políticos (Irvine; Gal, 2004).

A partir desses conceitos, vale destacar algumas balizas para analisar as ideologias linguísticas. Sobre essa questão, Del Valle e Meirinho-Guede (2016) apontam como elementos caracterizadores das ideologias linguísticas: sua contextualidade, seu efeito naturalizador e sua institucionalidade. Os pesquisadores propõem, nesse sentido, que o estudo das ILs requer: i) análise do contexto em que operam e o modo como este contexto lhes confere pleno significado; ii) exame de como estas representações ideológicas da linguagem contribuem para naturalizar uma determinada ordem social, ou seja, para criar uma aparência de inevitabilidade associada a um grupo particular de categorias e processos culturais, políticos ou sociais, e iii) identificação de interesses e espaços institucionais que possibilitam e até favorecem a sua produção.

Ademais, ao relacionar língua e sujeito que fala se estabelece uma discussão sobre raça e gênero. Nesse debate, destacamos a pesquisa de Pinto (2013, 2018), que tematiza as ideologias linguísticas em uma relação imbricada com hierarquias raciais. A pesquisadora aponta três aspectos relevantes, a saber: (i) a ideologia da homogeneidade variável – uma regulamentação da fala – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita hoje pelas categorias *classe* e *região*; (ii) a ideologia da clareza – uma regulamentação dos gêneros discursivos – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita pelas

categorias *razão* e *argumentação*; e (iii) a ideologia da competência – uma regulamentação da legitimidade dos saberes e corpos – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita pelas categorias *educação* e *cultura* (Pinto, 2018, p. 710).

Por fim, os aspectos descritos por Pinto (2013, 2018) apontam modos racionalizados de produzir ideologias sobre a língua e sobre os falantes numa clivagem moderna, colonial e racista, organizado num *eixo violentamente ocultado*. Acreditamos que só faz sentido pensar sobre o estudo das ideologias linguísticas em sua articulação com os processos coloniais e com as formas de subjetivação modernas de que participam – como é o caso da investigação que apresentamos neste capítulo.

I Descrição e análise dos dados

Nossa investigação, de caráter qualitativo-interpretativista, está inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2013; Makoni e Meinhof, 2006, Pennycook, 2001; 2006), que vem revisando conceitos e enquadres teórico-metodológicos de modo a desarticular conceitos linguísticos coloniais e essencialistas nos estudos da linguagem.

Makoni e Meinhof (2006), ao discutirem a linguagem em uso na África pós-colonial, problematizam o que consideram *invenção das línguas*. Segundo os pesquisadores: “a ideia de que as línguas existem ontologicamente fora e anteriormente a um evento comunicativo reforça a visão estruturalista da linguagem” (Makoni e Meinhof, 2006, p. 201). Nesse âmbito, as línguas e as metalinguagens emergiram como parte do projeto colonial cristão e vale destacar que tal projeto de construção continua em exercício. Essa visão ontológica das línguas, bem como da criação de metalinguagens, pode ser compreendida como ideologias de linguagem, constituídas nos parâmetros da Linguística moderna, que atuou na perpetuação do colonialismo, conforme problematizam os autores.

Em consonância com essa revisão crítica, Moita Lopes (2013) advoga em favor de uma Linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma Linguística da estrutura interior das línguas, isso porque construtos como língua nativa e falante nativo, identidades linguísticas e comunidades de fala vêm sendo cada vez mais problematizados por pautar-se, segundo o autor, em essencialismos e homogeneidades linguísticas. Tal perspectiva teórico-crítica propõe uma prática analítica baseada em um olhar etnográfico e “na microanálise de práticas interacionais situadas” (Moita Lopes, 2013, p. 31), que levem em consideração as fronteiras porosas digitais, os fluxos migratórios, as mudanças políticas e hibridizações de toda ordem. Inserida nesse campo, nossa análise assume uma perspectiva discursiva, ancorada na Concepção Dialógica de Linguagem, pautada pelos escritos do Círculo de Bakhtin. Ademais, como dito anteriormente, está balizada pela noção de Ideologias Linguísticas (Kroskrity, 2004; 2008; Woolard, 2012).

Os dados de análise constituem-se de duas matérias jornalísticas, publicadas na mídia digital portuguesa, selecionadas por serem as mais representativas ao apresentar a visão de mais atores sociais, a saber: mãe, professora, terapeuta de fala e pediatra.

A tabela 1 a seguir apresenta uma descrição dos textos em tela.

Data de publicação e veículo	Título da matéria e links
T1 Diário de Notícias 10/11/2021	"Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'" (dn.pt)
T2 Portal "Pediatría para todos" 27/11/2021	O meu filho só fala brasileiro – é um problema? Pediatría Para Todos® Pelo Pediatra Hugo Rodrigues

Tabela 1–Dados de análise.

Em novembro de 2021, a matéria jornalística publicada no Diário de Notícias (T1) iniciou uma polêmica nas mídias jornalísticas portuguesas sobre o uso do PB por crianças portuguesas. A partir da afirmação sobre a língua “há crianças portuguesas que só falam brasileiro”, a discussão entrou em pauta no debate público, do qual emergiu um conjunto de IL, foco de nossa análise. A figura 1 apresenta a parte inicial dessa notícia, que disparou a polêmica².

Figura 1: Fragmento da matéria jornalística que produziu a polêmica.



Além do título provocativo, a dimensão visual que constitui o enunciado apresenta um tom valorativo bastante saliente. Pode-se observar na imagem um lobo mau atribuído aos *youtubers* brasileiros, que disseminam sua pronúncia, como se depreende de referências a sons e redes sociais dispostas sobre o lobo. Do outro lado da imagem,

2 Tomamos o conceito de polêmica proposto por Ruth Amossy como uma modalidade argumentativa que atravessa vários gêneros discursivos, sendo “um choque de opiniões antagônicas” (Amossy, 2017, p. 53).

compõem também essa dimensão imagética as crianças portuguesas, que estariam à mercê do lobo mau. Dito de outra forma, a mensagem transmitida visualmente, pela ilustração que acompanha a matéria, é: as crianças portuguesas estão em perigo!

Do ponto de vista do conteúdo temático, a matéria trata de uma apresentação do *youtuber* brasileiro Lucas Neto, direcionada ao público infantil português. A partir desse evento é que se passa a discutir o modo como os *youtubers* têm influenciado as crianças portuguesas na apropriação do PB. Essa matéria foi uma espécie de gatilho para a publicação de outros textos-respostas, tanto em Portugal como no Brasil, sobre o tema polêmico. Os textos evidenciam, de forma geral, a preocupação de pais, professores e profissionais da área da saúde com o fato de que as crianças portuguesas começam a falar o português do Brasil em seu cotidiano. Essa apropriação massiva do PB se deu, dentre outros motivos, em função da grande difusão em Portugal de vídeos produzidos por *youtubers* brasileiros, sobretudo no período pandêmico, quando as crianças tiveram um maior tempo em frente às telas de seus dispositivos eletrônicos.

Em respostas a esses textos jornalísticos, há uma série de comentários (discursos-respostas) de leitores em que se evidenciam diversas crenças e preconceitos linguísticos. Contudo, neste capítulo, centralizamos a análise nas ideologias linguísticas materializadas nas publicações de que fazem parte os excertos transcritos na Tabela 2.

Pediatra	T2	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Gostaria de esclarecer que este texto é dirigido aos pais portugueses, uma vez que é uma questão frequente nas consultas e que só se aplica a essas famílias. Em segundo lugar, quero também dizer que gosto muito da língua brasileira, mas que esta reflexão tem por base a aprendizagem da língua nativa em Portugal.</i>2. <i>Nesta fase pode também ser interessante aprender línguas diferentes, mas o problema é que o brasileiro e o português são, na verdade, a mesma língua, mas com sonoridades distintas. E é isso que provoca mais confusão do que benefícios, pois as crianças vão claramente escolher uma das formas de falar e não aprender as duas em simultâneo. É interessante também perceber que o português de Portugal é uma língua mais fechada, que permite maior facilidade na aprendizagem de línguas com sonoridades mais “abertas” no futuro, sendo essa também uma vantagem de se insistir em aprender português.</i>3. <i>Por fim, quero deixar a ideia de que não é um problema grave se o seu filho estiver constantemente a falar brasileiro, mas é algo que deve tentar corrigir.</i>
----------	----	---

Tabela 2–Fragmentos de IL.

Na subsecção a seguir, detalharemos os dados bem como um recorte prévio do que denominados *achados da investigação*, no que tange às IL.

I Os achados da investigação

Em termos de regularidades observadas nos textos, a partir de um olhar balizado pela noção de IL e pela problemática da lusofonia, emergiram as regularidades que detalhamos na Figura 2 a seguir.

Figura 2: IL observadas nos dados.



Os enunciados em análise apontam duas IL a serem discutidas, são elas: (i) o erro e o vício linguístico e (ii) a língua a ser preservada e as heranças. A IL de erro e vício no uso da língua se evidencia, por exemplo, no enunciado de uma mãe que assevera: (T1.1) *Neste momento estamos num processo de tratamento como se fosse um vício. No decorrer do enunciado, a mãe sinaliza as formas de tratamento que estão se mostrando eficazes: Explicámos-lhe tudo, que ele não podia ver por que isso só o prejudica. E já notamos que está muito melhor. O decorrer do enunciado intensifica o sentido de vício ao expor o tratamento usado para afastar a criança das interações com o PB e utilizar somente o PE: bloqueámos alguns conteúdos, deixámos apenas a Netflix e tudo o que é em português de Portugal.*

A IL de vício linguístico também está presente na fala da professora (T1.2): *O que sei, e tenho vindo a conversar com as minhas colegas, é que os meninos estão viciados, tal qual como os adolescentes estão com os jogos, por exemplo.* Na concepção da docente, o vício de falar PB é comparado ao de jogos.

Também se evidencia no texto *O meu filho só fala brasileiro—é um problema?* (T2), publicado como resposta à discussão em pauta,

a IL de erro e vício linguístico. Nessa matéria, o enunciador se propõe a debater o tema com base em seu olhar de médico, uma vez que é pediatra e inicia seu enunciado (T2.1) afirmando que gosta do PB, mas que se dirige aos pais portugueses: *gostaria de esclarecer que este texto é dirigido aos pais portugueses, uma vez que é uma questão frequente nas consultas e que só se aplica a essas famílias. Em segundo lugar, quero também dizer que gosto muito da língua brasileira, mas que esta reflexão tem por base a aprendizagem da língua nativa em Portugal.*

Seu enunciado conclama certa identidade do português falado em Portugal como algo originário e que deve ser ensinado e preservado, o que se evidencia sobretudo na finalização do texto, quando afirma (T2.3): *Por fim, quero deixar a ideia de que não é um problema grave se o seu filho estiver constantemente a falar brasileiro, mas é algo que deve tentar corrigir.* Emerge no enunciado novamente a noção de erro e de usos que devem ser combatidos, além da presença de uma IL afirmando que o PE necessita ser preservado da ameaça conferida ao uso do PB. Trata-se de uma IL que manifesta a noção de língua única e estável, que é um já-dito amplamente difundido, conforme assinala Faraco (2001; 2008).

A perspectiva histórica da lusofonia pode ser uma possibilidade de ancorar as raízes dessa ideologia, já que, conforme se mostrou, a língua portuguesa durante séculos exerceu o papel político de instrumento de gestão da colônia, o que ocasionou a constante depredação e apagamento das línguas nativas locais e de suas variantes. Preservar o PE como forma de lutar contra a ameaça da proliferação da variante brasileira é uma prática herdeira dessa herança colonial. Isso porque as relações entre o PE e o PB estão assentadas em um dispositivo colonial³, que tem ecos na contemporaneidade. Como

3 Severo (2016) propõe a ideia de que América e América latina são invenções coloniais. Suas formas de discursivização são fortemente afetadas por um dispositivo colonial, que inclui um conjunto amplo e heterogêneo de práticas e discursos que englobam leis, documentos, tratados, cartas, cartografias, relatos de viajantes, crônicas, ilustrações artísticas, anotações de viagem, gramáticas, dicionários, listas de palavras, traduções de textos, invenção/adaptação de alfabetos etc.

pontua Severo (2016), foi o dispositivo colonial ibérico, centrado em Portugal e Espanha, que tornou possível a ideia de América e de suas línguas, e que agrupou discursos a partir do século XVI.

Esse pensamento colonial evidenciado na IL de língua a ser preservada – em nossa análise, o PE – tem íntima relação com o conceito de *língua nomeada*, sendo uma construção ideológica construída historicamente e relacionada à instauração dos Estados nacionais no século XIX (Blommaert e Rampton, 2011).

Na IL de língua a ser preservada estão em jogo as *forças centrípetas* e *centrífugas* mobilizadas no uso da língua, onde: “se cruzam a centralização e a descentralização, unificação e separação” (Bakhtin, 2013, p. 42). As forças centrípetas são as que agem para a unificação, a fim de instituir uma língua única, que tende à centralização verbo-ideológica, de modo que “a língua única não é dada, mas, em essência estabelecida em cada momento [...] e se opõe ao discurso diversificado” (Bakhtin, 1998[1975], p. 81). A língua única é a linguagem socialmente reconhecida, é uma construção discursiva construída ideologicamente: “Ela expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (Bakhtin, 1998 [1975], p. 81).

Essa IL aponta para uma hegemonia histórica e dominante, sobre a qual, Bakhtin escreve:

A vitória de uma língua dominante (dialeto) sobre outras, o desalojamento de línguas, sua subjugação, sua instrução pela palavra verdadeira, a familiarização dos bárbaros e dos segmentos sociais inferiores com a língua única da cultura e da verdade, a canonização dos sistemas ideológicos, a filosofia com seus métodos de estudo e ensino das línguas mortas e de fato únicas como tudo que é morto, a linguística indo-europeia com sua diretriz partindo da multiplicidade de língua

protolíngua única – tudo isso determinou o conteúdo e a força da categoria da língua única no pensamento linguístico e estilístico e seu papel criador e formador de estilos na maioria dos gêneros poéticos que se constituíram no curso das mesmas forças centrípetas da vida verboideológica (Bakhtin, 2015, p. 41).

No entanto, embora existam forças que tendem a centralizar e homogeneizar os usos – as forças centrípetas – não se pode esquecer que essas atuam em contexto heterodiscursivo (Bakhtin, 2015). Em outros termos, as forças de centralização atuam em contextos diversos, como é o caso do PB produzido por *youtubers* brasileiros e apropriado por crianças portuguesas. Esses usos atuam como *forças centrífugas* tendendo à descentralização da hegemonia languageira, evidenciando o plurilinguismo e a estratificação que são constitutivos da língua, uma vez que

Em cada momento concreto da sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também – o que é essencial para nós – em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações etc. (Bakhtin, 2015, p. 41).

Em 1930, Bakhtin já afirmava que a estratificação diversamente discursiva (variação) é a dinâmica da língua e é constitutiva da linguagem:

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente

os processos de *descentralização* e *separação* (Bakhtin, 2015, p. 41, grifo do autor).

Bakhtin (2013) aponta, pois, o caráter heterodiscursivo da língua quando afirma que, em cada momento da existência histórica, ela é heterodiscursiva, porque contradiz passado e presente e diferentes grupos socioideológicos, formando novas línguas sociotópicas.

Em T2 há, além disso, a ideia da superioridade linguística de uma língua em detrimento da outra, como evidenciamos no excerto (2): *Nesta fase pode também ser interessante aprender línguas diferentes, mas o problema é que o brasileiro e o português são, na verdade, a mesma língua, mas com sonoridades distintas. E é isso que provoca mais confusão do que benefícios, pois as crianças vão claramente escolher uma das formas de falar e não aprender as duas em simultâneo. É interessante também perceber que o português de Portugal é uma língua mais fechada, que permite maior facilidade na aprendizagem de línguas com sonoridades mais “abertas” no futuro, sendo essa também uma vantagem de se insistir em aprender português.*

Podemos identificar nesse exemplo, novamente, a IL de língua a ser preservada, pautada em um argumento linguístico: o PE facilitaria a aprendizagem de outras línguas. Tal enunciado mostra uma generalidade sobre a constitutividade das línguas e indica certa superioridade do PE, que seria melhor pelo caráter da antecedência pela primazia (é anterior ao PB). Vale recordar, concordando com Faraco (2015), que a língua portuguesa possui matriz latina fundamental, mas traz a terminologia dos povos que habitaram o território português primordialmente, como os fenícios, os gregos, os celtas e os povos bárbaros do Centro e do Norte da Europa. Assim, já em sua origem, o português apresenta características do contato linguístico com outros povos, que lhe moldaram o sistema fonológico com determinadas características.

A sonoridade fechada em detrimento da aberta, apontada como vantagem no aprendizado de outras línguas, pode ser problematizada se nos perguntamos a que línguas o médico se refere. A sonoridade aberta do português falado no Brasil, por exemplo, se assemelha às características do sistema fonológico da língua italiana (Souza, 2018) e, nesse sentido, cada variante apresentaria um conjunto de vantagens e desvantagens no aprendizado de diferentes línguas, conforme se assemelham ou se distanciam seus sistemas fonológicos.

O pediatra produz novamente generalizações sobre a aprendizagem de uma língua, quando diz (T2.2): *Nesta fase pode também ser interessante aprender línguas diferentes, mas o problema é que o brasileiro e o português são, na verdade, a mesma língua, mas com sonoridades distintas.* Essa orientação em nada dialoga com as perspectivas multilíngues e multiculturais contemporâneas, o que mais aponta para uma seleção valorativa. Isso porque, nas disputas sobre a língua, as ideias sobre o que conta como língua postulam que “há línguas distintivamente identificáveis, objetos que se pode ter, isolar, nomear, contar e transformar em fetiche de devoção” (Woolard, 2012, p. 38, tradução nossa).

A IL de erro linguístico, presente em T1 nos excertos enunciados pela mãe e pela professora, ganha um novo enunciador que tem ocupado um espaço social relevante, o terapeuta da fala. Trata-se de uma voz ancorada nos conhecimentos científicos difundidos nas áreas medicinal e da saúde e que atesta o necessário cuidado com as crianças, quando diz (T1.3): *É muito importante que os pais percebam o que é que eles veem, se é ou não supervisionado. Talvez seja importante começarmos precisamente por aí, por fazermos com as famílias um trabalho de capacitação.*

O terapeuta, ocupando uma posição social de autoridade, reforça a noção de combate a vícios linguísticos, quando poderia proporcionar uma reflexão analítica e científica referente aos diferentes usos

da língua. Exerce, pois, o papel de profissional a serviço da manutenção da língua única em detrimento das línguas minoritárias, e de voz que se ajusta à norma padrão, desconsiderando a realidade da língua, que é a variação e a estratificação.

A língua, ou a variante da língua, que se deve ou não se deve aprender tem relação com o *status* social da língua e dos falantes. Podemos nos perguntar se, caso a discussão presente neste texto se desse ao redor do uso da língua inglesa – uma língua prestigiada –, haveria as mesmas recomendações de professores, pediatras e terapeutas da fala? Concordamos, nesse sentido, com as ponderações de Woolard (2012), quando afirma ser necessário considerar, na análise das IL, os valores que os membros de uma comunidade linguística associam às variedades linguísticas particulares, e a pressuposição de que tais usos são indicadores de identidade.

I Das (in)conclusões

Apresentamos neste texto enunciados sobre o PB proferidos em terras lusas e procuramos identificar e analisar que ideologias linguísticas se depreendem de tais dizeres. Reconhecemos duas categorias principais de IL, (i) o erro e o vício linguístico e (ii) a língua a ser preservada e as heranças, que se entrecruzam (e de certa forma se complementam) nos dados que tomamos como objeto de investigação.

Ambas as IL são propagadas por atores sociais do âmbito familiar, escolar e medicinal – mãe, professora, pediatra e terapeuta da fala – e revelam, sobretudo, discursos dos quais emergem as noções de língua pura, de hegemonia linguística e de essencialismo linguístico, assentados em uma matriz colonial que ainda produz ideologias monolíngues e opressoras. Há nesse cenário de disputas conscientes sobre a língua uma competição, consideramos as IL, então, a partir de um olhar social, político e linguisticamente significativo. Com raízes

ainda fincadas na noção colonial *um povo, uma língua!*, essas IL reforçam a ideia de que língua é traço de identidade de um povo e deve ser preservada da ameaça do contato com variantes de outros povos.

Os discursos sobre o PB analisados perpetuam ideais puristas sobre a língua e parece que, embora haja esse embate discursivo, a ideia de lusofonia permanece incólume à noção de língua única/homogênea, que é a língua correta. Concordamos com Faraco quando diz que esses conceitos científicos sobre a língua não são “ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX, pela violência simbólica que a acompanha e pelo temor histórico de uma suposta ‘desagregação’ da língua e do país” (Faraco, 2008, p. 175).

Ademais, esses discursos mantêm laços com a discursivização colonial, que enquadrou povos e línguas em uma chave eurocêntrica. Essas posições racializadas remetem às IL uma vez que, na colonialidade do saber, uma das bordas potentes, que têm relação com ser/estar, é a imposição de línguas coloniais sobre as línguas locais das colonizadas e dos colonizados

(Severo, 2016; Míguez Passada, 2022).

Apesar de nossas (in)conclusões derivarem de um pequeno conjunto de dados, o estudo mostra visões coloniais ainda vivas entre falantes do PE. Acreditamos que nossa análise se mostra produtiva ao evidenciar que as IL materializadas nos discursos sobre o PB têm relação com outras formas de xenofobia e violência e, nesse sentido, pode ser estendida a diversos contextos de opressão linguística e de línguas minoritárias.

I Referências

AMOSSY, R. *Apologia da Polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11.

ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BAKHTIN, M. M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009 [1927].

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética—a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998 [1975].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo. 2015 [1930-1936].

BAGNO, M. Por que insistir na ilusofonia? *In*: SOUZA, S.; DEL OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v.13 (2), 2011.

CRISTÓVÃO, F. *Da lusitanidade à lusofonia*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2008.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. Ideologías lingüísticas. *In*: GUTIÉRREZ-REZACH, J. (Ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 2 (pp. 622- 631). Routledge, 2016.

DJAU, Rachide. Política a planeamento linguístico na Guiné-Bissau. *In*: SOUZA, S.; DEL OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

ELIA, S. *A Língua Portuguesa no Mundo*. Ática, 1989.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.167-182.

FRANCO, J. E. Lusofonia e globalização: a possibilidade de refazer utopias. *Lusofonia e interculturalidade promessa e travessia*, Edições Humus, 2015, p. 313-331.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MÍGUEZ, P.; MARIA, N. Del análisis de discursos colonial al diálogo de saberes decolonial. *Revista Latina de Sociología*, v. 11 (1), 2022, p. 114-150.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o Português nas políticas linguísticas do Século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, Parábola, 2013, p. 53-73.

PINTO, J. P. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *O Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. *Revista da ABPN*, v. 10, 2018, p.704-720.

REIS, E. A língua portuguesa na sala de aula cabo-verdiana. In: SOUZA, S.; DEL OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

RETO, L. *et al.* *O essencial sobre a língua portuguesa como Ativo Global*. Imprensa Nacional Casa da Moeda S.A, 2020.

SANTOS, E. F. A língua portuguesa como variedade nacional em Angola. *In*: SOUZA, S.; Del OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

SEVERO, C. G.; SILVEIRA, A. C. Lusofonia revisitada e a crítica da celebração. *In*: SOUZA, S.; Del OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, v. 60 (1), 2016, p. 11-28.

SOUZA, A. L. O. Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas. *Domínios da Lingu@agem*, vol. 12 (2), 2018, p. 1294-1329.

SOUZA, S.; Del OLMO, F. C. (Orgs.). *Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica*. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa Nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p.173.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 71-100.

WOOLARD, K. A. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. *In*: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012.

WRIGHT, S. *Language Policy and Language Planning—From Nationalism to Globalization*. Palgrave Macmillan, 2004.

Ethnicity at a crossroads. Galician ‘language normalization’ and Spanish-speaking migration: tensions and alliances

Daniel Amarelo
Universitat Oberta de Catalunya

I Introduction

One of the ways how structural violence is reproduced under neoliberalism is through the erasure of alliances and the erosion of intersectional work among minority groups. In this vein, Cathy J. Cohen defends ‘a space in opposition to dominant norms, a space where transformational political work can begin’ (Cohen, 1997, p. 438). That space needs to be built on the recognition of ‘multiple and connected practices of domination and normalization’ (Cohen, 1997, p. 441) that, in the Galician case, are not limited to the national or ethnolinguistic, but also entail the sexual, the sociogeographic, the cultural, the migrant. Currently, in the multilingual and multicultural Spanish state, both migrant and racialized communities (Martín Rojo, 2010) and minoritized

language speakers (Moreno Cabrera, 2008) go through different but related violences driven by the construction of the modern nation-state. That is, they are *linguistic precariat* in Samata's terms, 'consisting of people whose identity is, or may be, challenged on language/culture affiliation grounds' (2017, p. 5). Immigrant communities, women and gender-non-conforming individuals, and minoritized language speakers share the fact that more than one language/culture vertebrates their identity, in a dynamic in which community belonging is always at stake (Samata, 2017, p. 8). This paper looks at a moment of that relationship of dispossession along linguistic and embodied lines, one in which the struggle against linguistic discrimination and the struggle against racism, which of course are intertwined, conflicted. Particularly, I present a discourse analysis of a post by a Santiago de Compostela-based antiracist Instagram account and the discursive reactions it triggered. While the post aimed to serve as a decalogue of antiracist practices in the context of the Iberian Peninsula, it also included a slide focused on Galiza, criticizing the requirement for migrants to speak Galician. The latter is a gradually endangered, minoritized language (Monteagudo *et al.* 2018; Ramallo Fernández; Vázquez Fernández, 2020; Nandi; Vázquez Fernández, 2023). Galician is co-official together with Spanish in the Autonomous Community of Galiza (Northwestern Spain) since the return of democracy after Franco's dictatorship (1939–1975) and, consequently, the creation of a relatively decentralized political system where the main legal frameworks tolerate – but do not encourage– the use of minority languages. The Spanish Constitution (1978) and the Galician Statute of Autonomy (1981) recognize some reduced linguistic rights that made it possible to launch linguistic revitalization campaigns that continue to this day. However, language shift towards Spanish is still ongoing and old stereotypes tied to Galician now join new social, political, and economic changes brought about by globalization.

The post under analysis here and the media reactions it triggered illustrate the way in which the traditional language conflict is not alien to contemporary global tensions. The post quickly spread in Instagram and Twitter spheres and polarized progressive circles: Galicians language stances and support for antiracism were confronted in an 'either-or' relationship, with accusations of xenophobia by both sides. Hence, I analyze language ideologies of authenticity, nativism, and pan-Hispanism to understand and overcome the conflict, bridging approaches to ethnicity that prioritize overseas vs. internal colonialism. As characterized by Heller and McElhinny, the distinction between overseas colonialism and settler colonialism 'involves similar constructions of peripheries and social difference in the service of legitimating resource extraction and mobilizing labour forces, but within the (often contested) political boundaries of the metropole's state; sometimes these peripheries are also settled from the centre' (2017, p. 30-31).

In the following pages, I will first introduce the topic and provide some literature review of what has been done in the language, migration, and race intersection, especially in/about Galiza. Later, I will summarize my data and methods, in order to explore the case study that structures this chapter. Finally, I will comment on some implications and conclusions, with a focus on research positionality and social and language policy.

I Language, migration, and identity: linguistic-ideological debates

On the one hand, sociolinguistic minoritization logics invite us to see discursive phenomena from critical perspectives, though in the Galician case intersectional work is much needed not to romanticize linguistic identity apart from other axes of oppression. On the other hand, research on language and race, especially the recently developed branch of raciolinguistic ideologies (Flores; Flores; Rosa, 2015; Alonso, 2020), is barely present in the Galician and Spanish scholarly

atmosphere. There seems to be more interest in teaching Galician abroad to skilled, high-qualified profiles, than to migrants who actually live in Galiza and are part of the everyday life of the nation. While there is a general lack of policy targeted at the immigrant population, public administrations and cultural associations outside Galiza provide resources on whether to maintain Galician as a heritage language or to teach it as a second language (see the section ‘O galego... Proxectalo no exterior’ at Galician Government’s site *O portal da lingua galega* <<https://www.lingua.gal/o-galego/proxectalo>>).

The truth is, as Jacqueline Urla has shown us, that language revival and other forms of social dissent are tied to each other and that ‘language movements are almost always a part of broader social movements for social justice and political change’ (2012, p. 219). In that sense, while speakers of minoritized languages can be sympathetic to struggles against other kinds of social and political discrimination, and even militants in other causes, they still have some tensions with movements such as antiracist activism. Similarly, we should wonder if, and why, other social and political movements are eventually not so sympathetic to minoritized language advocacy.

There are exceptions from Galician sociolinguistics among which I would like to highlight the labour of the Metalinguística research group from Universidade de Santiago de Compostela, working on superdiversity and multilingualism in contemporary Galician schools. Prego Vázquez and Zas Varela edited *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar* in 2023. The book adds to ongoing research on multilingual education settings in superdiverse Galician locations, where migrant speakers and their linguistic backgrounds are considered and compared with mainstream discourses and official language policy (e.g., Moustou Srhir; Prego Vázquez; Zas Varela, 2019; López Martínez; Prego Vázquez; Zas Varela, 2023). Also, the Spain-wide research project EquiLing, named ‘Critical linguistic awareness and speaker agency: Action-

research for sociolinguistic equity’, is exploring the role of language(s) in social inequality through ethnographic and participatory-action research in Madrid, Galiza, Catalonia, and the Basque Country. The Galician sub-project investigates ‘urban spaces of sociolinguistic transformation linked to migration in the Galician educative context’ and analyzes ‘youngsters’ practices since they are key agents in the management of multilingual repertoires, to observe ways of redistribution, misrecognition and language resistances’, using multi-situated ethnography and co-labour research.

In addition, we must acknowledge the intense work of Laura Rodríguez Salgado, especially her doctoral thesis on *Procesos de integración de la inmigración en Galicia: mantenimiento lingüístico y adaptación sociolingüística* (UVigo, 2017), as well as later publications (Rodríguez Salgado, 2012; Rodríguez Salgado; Vázquez Silva, 2017a; 2018). One of these projects and publications is *Muller inmigrante, lingua e sociedade* (Galaxia, 2017b), whose editors emphasized a central point for our discussion here: ‘Entendemos que, ao formar parte da rede mundial e fluxos migratorios, a comunidade galega ten que asumir a súa responsabilidade no desafío das súas consecuencias, entre elas: coñecer e xestionar a diversidade lingüística e cultural, fomentar os espazos de intercambio e integrar o conxunto de dos seus habitantes’ (2017, p. 19). To make that change happen, we should broaden the contexts and resources from which migrant people can connect to Galiza, as defended by Fernández-Suárez:

As oportunidades de aprender a lingua galega son moi reducidas –familia e escola principalmente–, o que exclúe persoas sen lazos de sangue e que xa non está en idade escolar para a aprendizaxe do galego. (...) O modelo de que o *galego* só serve para a Administración, para o ámbito familiar (ou contextual de territorios onde o seu uso é maioritario) ou que só se emprega

no colexio, priva dunha pluralidade de usos para *potenciais* neofalantes (Fernández Suárez, 2017, p. 87).

Another landmark is the publication of Renée DePalma and Antía Pérez-Caramés' edited volume: *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity* (Springer, 2018). Most of its authors emphasize that emigration defines Galician identity at all levels, as 'a recurring theme in Galician politics, associated with concepts like roots, belonging, Galician-ness, and kinship; that is, conservative values' (Fernández Suárez, 2018, p. 115). Nevertheless, migration policy in Galiza is basically focused on Galicians who migrated to Latin America and Central Europe in the past, not on current newcomers in the Galician territory:

Galician self-governance stemming from the establishment of the autonomous community Statutes in 1981 included a range of policies created to support the diaspora (Argentina, Venezuela, Germany, the UK, France, etc.): legislation concerning the rights of these migrants (Law Recognizing Galician-ness (1983, modified in 2013); an organism to facilitate participation of Galician associations in foreign countries (Council of Galician Communities, 1987); an area of government to deal specifically with emigration (The Department of Relations with Galician Communities, 1986 that reports directly to the President of the autonomous government, and which continues to function today); financing provided by the *Xunta* via the Galician centers for supporting association activity and developing cultural programs for the Galician community abroad; and programs designed to enable emigrants and their descendants to make brief visits to Galicia in order to maintain familial and sociocultural ties (Fernández Suárez, 2018, p. 122).

On the contrary, migration to Galiza from abroad has been barely treated in sociolinguistic research when, in fact, as stated by the journal *Praza.gal* based on INE's [Spain's *Instituto Nacional de Estadística*] data, we are living in *a new Galiza with a lot of accents*: 17% of the population aged 25-44 was born outside of Galiza (Pérez Pena, 2024). Perhaps not surprisingly, research from outside the Spanish state has made relevant contributions to the understanding of the entanglement of race, identity, and language in territories with minoritized languages, such as Nicola Bermingham's (2017; 2018; 2021) investigation of Cape Verdeans in Burela, a northern municipality of Lugo (Galiza). Bermingham (2017) examines the language practices of teachers and Cape Verdean students in Galician secondary schools. The author focused on 'immigrant new speakers' from a Cape Verdean origin and their standing in that 'triglossic' situation made up of Castilian, standard Galician, and Cape Verdean creole. Both addressing these speakers in Spanish by default in the school system and denying them access to practice Galician (thus, limiting linguistic ownership and entitlement on their part) reinforce the authenticity of Galician and the anonymity of Spanish while othering the Cape Verdean population. The latter are not considered traditional speakers (natives) nor young, urban new speakers (*neofalantes*); they are decapitalized. In addition, Bermingham (2018) continues to explore questions of legitimacy, authenticity, and ownership dealing with migrant new speakers in both Galiza and Wales, where state and sub-state languages compete. Finally, Bermingham (2021) studies the feedback and mutual constitution of migrant and local linguistic ideologies in the Cape Verdean and Galician situation, both bilingual and hierarchical sociolinguistic contexts.

After this brief journey, I would like to present three main language ideologies that can aid in the sociolinguistic research of language, migration, and mobility in Galiza, and that are going to help us to tackle the case study. Language ideologies are the 'beliefs,

feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation-states' (Kroskrity, 2015, p. 192). In the first place, the authenticity vs anonymity question posed by Kathryn Woolard characterizes authenticity as locating 'the value of a language in its relationship to a particular community' in a vision of it 'as the genuine expression of such a community, or of an essential Self' (Woolard, 2005, p. 2). What matters in this ideology from the 18th and 19th Romantic period is the perception of a deep rooting in social and geographic territories: a language or language variety must be 'from somewhere.' On the other hand, anonymity emerges from the Enlightenment and the solidification of the bourgeois public sphere. This ideology represents a 'view from nowhere' (Woolard, 2005, p. 5) and works constructing languages and varieties as not belonging 'to any identifiable individuals but rather [...] socially neutral, universally available, natural and objective truths' (Woolard, 2005, p. 5). While authenticity invokes social indexicality (who you are), anonymity triggers semantic reference (what you say), also called 'referential value'. As seems evident, minoritized languages such as Galician usually carry authenticity ideological values; values that determine and complicate migrants' access to the identification with and use of minoritized languages. In reverse, hegemonic languages such as Spanish in contemporary Galiza usually carry anonymity ideological values; similarly, English becomes a gatekeeper in contemporary mobility processes for the same reason.

In the second place, nativism is derived from this previous distinction, since the ideology of the native speaker, forged from the 19th Century onwards, is closely related to linguistic authority. In this case, nativism is historically constructed around ethnolinguistic nationalism, from empires to contemporary nation-states, and around maternity. The 'native' – a socially constructed ideal– owns

the language against its other, an-other which invades, contaminates, and deteriorates:

To employ the designations “native speaker,” “native language,” and “mother tongue” unreflectively is to engage, from the instant of first perception, in a gesture of othering that operates on an axis of empowerment and disempowerment. Those born into the matrix of nation and language can often invoke, in conversations with someone foreign to that matrix, the notion of a birthright of linguistic authority, an authority that is configured as an infallible innate sense of the acceptable utterance (Bonfiglio, 2013, p. 29).

Finally, in third place, pan-Hispanism also plays a role in this controversy, since people involved in it are mainly from Spanish-speaking Latin America. José del Valle has characterized this language ideology as one that promotes the unity of Spanish speakers and communities across the globe. This ideology is based on the existence of so-called *Hispanofonía*, where neocolonial and economic interests are at play:

[l]a política lingüística panhispánica de la RAE, su esfuerzo por reconstruir su relación con las academias americanas, su colaboración con ellas en la actividad normativa y, muy significadamente, su compromiso con la producción de nuevas representaciones de la lengua que participen más felizmente que en el pasado en la consolidación del papel de España ante la América hispanohablante. Estamos, por lo tanto, ante acciones glotopolíticas enérgicas que producen y reproducen una ideología lingüística que llamaremos hispanofonía: una visión del español promovida desde las instituciones con el fin de, en primer lugar, normalizar su estatus como base de una comunidad

históricamente constituida, y en segundo lugar, consolidar influencias en un mercado siempre codiciado por los agentes económicos globales (2012, p. 478).

I will now present data and methods, in order to analyze the case study through Instagram posts and tweets from Twitter (now X).

I Data and methods

The queer theories and methods that inform my work have made me think of sociolinguistic issues from an intersectional perspective, which considers also race, ethnicity, and what has been called ‘the new mobilities paradigm’ (Sheller; Urry, 2006). In that sense, I present here a single case study regarding a controversy I tracked on Instagram and Twitter (now X) during a few weeks in April 2022. For a few weeks, the controversy lasted; and I followed it from a non-participant observation place. The polemic exchange on social media I will explore below constitutes an example of the general trend I have just outlined: the erasure of race and racialization from Galician sociolinguistics and the recently addressed new mobilities and migration paradigm. I draw on critical sociolinguistics’ analytical tools such as language ideologies, and on Critical Discourse Analysis (CDA), ‘a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context’ (Van Dijk, 2015, p. 352). CDA disentangles ideological discourse structures by exploring polarization, pronouns, identifications, emphasis of positive self-descriptions and negative other-descriptions, activities, norms and values, and interests (Van Dijk, 2015). With that in mind, I move on to explore this single example, which has more general implications for us to rethink the discourses on language, identity, and society circulating in contemporary Galiza. In fact, this case would be an ‘instrumental case study’ in Stakes’ terms:

[a] particular case is examined mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization. The case is of secondary interest, it plays a supportive role, and it facilitates our understanding of something else. The case still is looked at in depth, its contexts scrutinized and its ordinary activities detailed, but all because this helps us pursue the external interest. The case may be seen as typical of other cases or not. (...) Here the choice of case is made to advance understanding of that other interest. We simultaneously have several interests, particular and general. There is no hard-and-fast line distinguishing intrinsic case study from instrumental, but rather a zone of combined purpose (2005, p. 445).

Although all data is public, I have decided to not include screenshots and links to the original material, as well as not to state the names of the accounts from both sides of the controversy for ethical reasons. In terms of researcher positionality, it is worth noting that I am a non-migrant Galician speaker and language advocate, as well as I am not a racialized person. Although I try to understand this controversy from an empathic position, I am aware I do not struggle with racism daily. My perspective when analyzing this case is one of constructing bridges between both minorities in order to develop a coalitional politics between the historical and present violence of the Spanish state against racialized communities and language minorities.

3. Anxieties over linguistic ownership and appropriateness: a controversy

The initial post on Instagram spread rapidly not only through Instagram but also to the so-called *Gali-Twitter*, a community of Twitter users who frequently interact with each other in Galician and about Galician issues such as politics, music bands, etc. Within the several slides of the post, the last one, which was erased later, said

[ESPECIAL GALICIA] PERO AQUI TIENES QUE HABLAR GALLEGO EH! DENTRO Y FUERA DE LA OFICINA/CLASE. lo primero, hablaré lo que me dé la gana; lo segundo, empieza tú a no agredirme cuando me hablas o en tus acciones; lo tercero, respeta a las personas que se atreven (y sí, digo atrever) a hablar gallego y no las fetichices, instrumentalices, burles o señales. Muchas veces el proceso de asumir el idioma y este acento conlleva un proceso de aculturación en el que perdemos nuestro propio acento y con ello parte de nuestra raíz, cultura y ancestralidad.

On the contrary to that vision, whoever knows the everyday dynamics of Galiza will hardly believe this idea of reclaiming from people to use Galician for work, quite the opposite in fact. Recent news in the media¹ and data on the use of Galician at work by the Galician Statistics Institute are not very positive for Galician (“*Uso do galego no ámbito laboral*”, IGE, 2018). In addition, sociolinguistic studies have pointed out that the use of Galician among colleagues at work has decreased by 17% between 2003 and 2018 (Neofalantes,

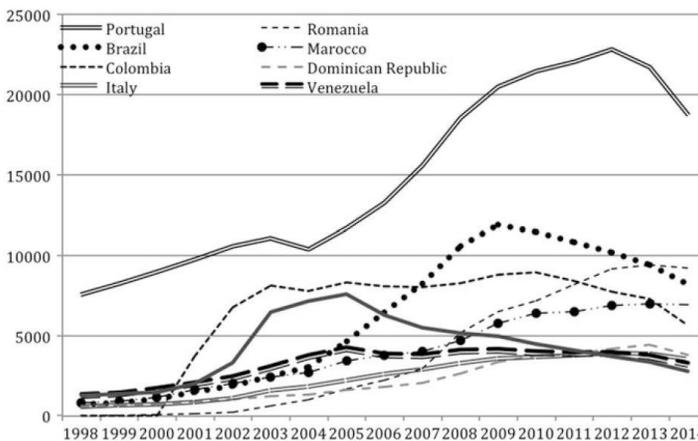


Fig. 9.4 Foreign population of Galicia by principal nationalities (1998–2015) Source Author’s compilation, based on Municipal Register data, Galician Institute of Statistics (IGE)

1 “Rexeitada para un traballo por falar en galego: “Tes sultura co castelán?”” [Rejected for a job for speaking Galician: “Are you fluent in Spanish?”] in *Nós Diario*, 16/01/2024 <<https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/rexeitada-traballo-falar-galego/20240116183630187477.html>>

2023). There can be exceptions, such as public workers in very concrete contexts (e.g. cultural management and services), and probably in very few cities or villages where the social use of Galician and the political mobilization around it is higher. Another key point here is that migration is not only Spanish-speaking, as the Ukrainian refugee crisis and this map from Fernández-Suárez (2018, p. 121) shows:

However, it is true that speaking Galician, for both migrants and new speakers, is a question of ‘atrever-se’ because of possible judgments. The ideas of *instrumentalization* or ‘fetiche’ present in the post matter here, because they connect to ‘sociolinguistic nostalgia’ in the Galician context: the Romantic, ideal Galician speaker is imagined as what Chambers and Trudgill termed in 1998 as NORM (non-mobile, older, rural male), later critiqued by Mary Bucholtz (2003, p. 399). To non-mobile, older, rural males we can also add ‘white,’ ‘non-foreigner’ subjects.

Some people reacted by accusing this account of erasure and ignorance of the historical dispossession journey of Galiza, others directly insulted these antiracist activists and, still, some cultural and linguistic activists well-known in the Galician public sphere accused Galician Instagram and Twitter users of being racist and supported the original poster and other accounts integrated by racialized people. Let us look at some of the reactions by some users, generally white, cisgender men:

[The tweet shows a gif and the following words]. Ah, que **seica agora** temos drama porque **disque por aqui se lhe exige** falar galego aos imigrantes. Se nom tendes problemas **inventade-los, confesai** aí.

We can see here the use of indefinite deixis: the evidential markers *seica* and *disque*, not to take responsibility for the accuracy and origin of the information; and the unspecific spatial *por aqui*. We also have the verb choice *inventar* to discredit the narrative;

and *confesar* (in the imperative form) to point directly to antiracist activists for their ‘sin.’ The impersonal verb construction *se lhe exige* adds a lack of responsibility for Galician speakers to this situation, erasing the agency aspect, that is, ‘the socioculturally mediated capacity to act’ (Ahearn, 2001, p. 112). Reactions go from scepticism and negation to overtly engaged invitations to leave Galiza’s land, all in CAPS, and with several mentions of sexual, masculine vocabulary such as ‘COLHONADA’ (testicles):

NÓS ESTAMOS A PERDER A **NOSSA** LINGUA POLO CASTELHANO QUE ESTÁ A **NOS** ASSIMILAR COMO POVO E AINDA TES A COLHONADA DE DIZER QUE “PERDEDES A VOSSA CULTURA E RAIZ” SE VENS À GALIZA FALANDO CASTELHANO PORQUE ÉS HISPANOABLANTE, SE NOM QUERES APRENDER OUTRA LÍNGUA PODES MARCHAR PARA MADRID OU ALBACETE. NEM QUERES APRENDER A **NOSSA** LÍNGUA, ISSO É O VERDADEIRO DESRESPEITO À **NOSSA** CULTURA E ANCESTRALIDADE. **NÓS** ESTAMOS A **NOS** “ACULTURAR” COMO TU FALAS NA CULTURA ESPANHOLITO CASTELHANA E AINDA TENS A COLHONADA DE DIZER QUE **FAZEMOS** “BURLAS” QUANDO O ESTADO ESPANHOL-CASTELHANO LEVA CENTOS DE ANOS A PISAR-**NOS** E RIDICULIZAR A **NOSSA** FALA ATÉ O PONTO DE DIZER QUE É UM DIALETO DE PALETOS. **NA GALIZA EM GALEGO**. SE NOM PODES MARCHAR A MADRID.

The extensive use of 1st person particles (verbs, pronouns, and possessive forms) marked in bold construct a We (plural) vs. You (singular) that contributes to the chronotopic expulsion of the antiracist activist who had published the post. The time-space-personhood conflation (AGHA, 2007) of the Galician historically subordinated

subject erases the historicity of colonialism and migration. In Irvine and Gal's terms, *erasure*

is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away. So, for example, a social group or a language may be imagined as homogeneous, its internal variation disregarded. Because a linguistic ideology is a totalizing vision, elements that do not fit its interpretive structure—that cannot be seen to fit—must be either ignored or transformed (2000, p. 38).

Since the historical time and the ownership over the territory are attributed exclusively to the Galician people (“O ESTADO ESPANHOL-CASTELHANO LEVA CENTOS DE ANOS A PISAR-NOS E RIDICULIZAR A NOSSA FALA”), time-space colonial connotations are discursively *erased* (“TES A COLHONADA DE DIZER QUE “PERDEDES A VOSSA CULTURA E RAIZ” SE VENS À GALIZA FALANDO CASTELHANO PORQUE ÉS HISPANOHABLANTE”). One could ask: Why is that person *hispanohablante* in the first place? It is also interesting to note how this user appropriates the most loaded words from the original text when responding to it: *aculturar*, *cultura*, *ancestralidade* are re-entextualized (Bauman, 2004) and now working to signal the historical oppression of the Spanish state and language, especially on the ‘autóctone’ Galician language. The typical social meaning of expressions like ‘aculturar’ and ‘ancestral’ goes through an indexical inversion (Inoue, 2004) that cast the colonial experience as typically Galician based on linguistic reasons. This happens versus the story of the original poster, seen as particular and absolutely individual. Similar moves can be seen in more tweets and Instagram comments included in the original post:

Se vens tens de adaptar-te e aprender a língua para respeitar a nossa cultura, raíz e ancestralidade (como fala ela).

Not only bi- or multilingualism is presented as a problem, but the center of the State in which that same language has emerged and existed is seen as a peaceful, out of conflict place for migrants to be. As Fernández Suárez says, ‘tamén convén desmitificar *prexuízos* lingüísticos sobre determinados colectivos de migrantes, que polo feito de ter como idioma materno o español son representados socialmente con máis resistencias á aprendizaxe das linguas propias’. In fact, the Latin American collective is, as shown in studies from Catalonia for instance, ‘as persoas inmigrantes (...) que máis coñecementos posúen de catalán en relación a outros colectivos (Solana *et al.*, 2012)’ (Fernández Suárez, 2017, p. 80). For instance, other comments say:

Bloqueoume a coitada. Tanta caralhada politicamente correcta, que vaia tomar polo cu. Colona hispanohablante inadapta. E tem a colhonada de falar de “aculturar” quando nós estamos a nos assimilar à cultura espanholitocastelhana. Se nom quer problemas assi que marche para Madrid.

And

HAHAHAHAHA. Que engrazades sodes. Non, non ides recibir ningún trato de favor. Sodes iguais que calquera que veña de fóra. E se non gustades, liscái! Marchade para Madrid, Sevilla ou pra vosa casa. Ninguém vos obrigou vir aquí. De estares na Holanda non dirías estas chorradas!

Here, we continue seeing the extended use of aggressive expressions with male genital references, the description of that activist as ‘colona hispanohablante inadapta’, accusations

of victimization ('Non, non ides recibir ningún trato de favor'), an invitation for her to go back to her country with the imperative verb *liscái!* which has connotations of informality and speaker's superiority, and banalization of the migration process suffered by colonial subjects, through an individualization of this case and the erasure of political and historical collective movements ('Ninguén vos obrigou vir aquí'). After all, these messages obviate that Galician is not the majority language of Galiza anymore and that many non-migrant Galician people actually speak Spanish on a daily basis. Some of them, born and raised in Galiza, even actively resist Galician medium education and a normal use of this minoritized language. More importantly, these messages obviate the overseas colonialism process and construct officially bilingual territories in the Spanish state as adverse places for immigrants due to their linguistic diversity.

I Antiracist activists bite back

Due to the escalation of violence on social media, antiracist activists decided to edit the original Instagram post to delete the final slide (on the Galician language alleged requirement). The post said:

EDITO: tras una semana de ciberacoso y agresiones racistas por parte de **cishombres blancos galegos y catalanes**, me veo en la obligación de borrar el último punto de esta guía en el que se habla de las dificultades que nos encontramos las personas migras y/o racializadas con las **personas blancas y autóctonas en Galicia** por no continuar con las agresiones hacia mí y el colectivo/identidades que me atraviesan por denunciar algo que vivimos pero q como estas personas nunca lo han vivido, niegan nuestras vivencias y realidades, nos insultan y reproducen discursos de odio. (...)

Si bien en el post en ningún momento se menciona estar en contra de la lengua ni cultura de Galicia, sí se menciona

la necesidad de respetar a las personas que están en proceso de aprender en este lugar, que perdemos nuestro acento y formas verbales de expresión (**a esto me refiero con lo de ancestralidad y aculturación**, términos que analizaré con vosotrxs en los próximos días) porque no tienen cabida en estos **espacios que se supone deberían ser mínimamente de seguridad para las personas migras y/o racializadas**.

También hacía un llamado al no comunicarse de forma violenta con las personas migras/racializadas que todavía no hablan este idioma, y a no fetichizar a quienes ya lo hablan (con esto me refiero a que **muchas veces se utiliza a las personas migras y/o racializadas galegofalantes como el estándar del “buen migrante”, como el imaginario blanco dice que tenemos que ser/actuar/pensar**).

A la vista de la repercusión y agresiones machistas y racistas que mencionaba anteriormente, gracias a **cishombres blancos galeguistas** con gran número de seguidores en Twitter e Instagram, me veo en la obligación de **AUTOCENSURAR-NOS**.

(...)

Si bien en el antirracismo muchas veces buscamos alianzas con las izquierdas blancas nacionalistas, no parece lo mismo desde las mismas hacia el antirracismo.

Estamos cansadxs de vuestra violencia.

Other anti-racist accounts came into support and state that ‘Formar parte de una nacionalidad oprimida por el Estado español no implica que esa nacionalidad no haya oprimido a otras a nivel histórico y lo siga realizando en la actualidad’. Later, they added that ‘la fragilidad blanca no es sólo cuestión de “españoles de Madrid”. Reproducir patrones de opresión nunca es la respuesta ante un proceso de lucha e independencia’. Thus, we see how opponents inserted

identity labels in Spanish (e.g. ‘colona hispanohablante inadaptaada’), as well as antiracist activist inserted identity labels in Galician (e.g. ‘galego’, ‘cishombres blancos galeguistas’), both parts using each other’s typical expressions and/or codes. The difference lies in the fact antiracist account users did actually reflect on the need to create bridges and alliances between social and political struggles, while Galician language and nation advocates did not show sensitivity towards other marginalized groups. Later in the online interaction, more people joined the conversation to share their life narratives and their previous experiences with the Galician language in the occasions they did try to use it:

A peña galega pensa que as persoas migras somos iguais que une madrileña, e que ademais a lingua atravesamos as vivencias do mesmo xeito, que ignorancia e canto privilexio.

Another user explains:

Eu sempre aprendo. Levo 3 anos aquí, dos cais 1 falando galego e, teño oído comentarios tipo “inda que fales galego nótase que eres de fora”... Acaso quero eu que non se note? Tal como dis, empecei a asumir todo o trauma que trasladei de Arxentina co meu cambio de lingua tan temprano. Emporiso, non é sinxelo, mais é vergoñoso e a xente non aporta moito ó traslado da lingua. Así como a perda do galego para as galegas é unha perda cultural, para nós migras tamén coa súa lingua!

Again, Madrid is part of the political imaginary of the Empire; for migrant people, it represents the former metropole, and for Galician people it represents an element of rejection and an enemy. Panhispanism is questioned here as an overrepresentation issue that condemns newcomers from Spanish-speaking territories beforehand.

The second comment above connects the language loss of migrant people to the current language substitution in Galiza. The person who posted this tells us about the importance of avoiding nativism and abandoning the investment of/on authenticity, which blocks migrant people and newcomers in general in their will to engage with Galician. On the positive side, this controversy allowed collective reflection on Galician by racialized and migrant people, who shared their narratives embodying the language and the social unrest around it, as the following three stories show:

Qué horrible cuando te dicen súper asombrados: qué bien hablas el gallego! (Claro, es que soy gallega). Si hablas gallego y te conviertes en “neofalante” te dirán todo el rato que no te pega hablar gallego. Y cuando no lo hablas te dirán con rabia y agresividad que ni intentas integrarte... Tremendo...

Lo que dices del gallego, lo he sentido desde amistades hasta personas con las que he trabajado. Son experiencias que van desde la felicitación hasta “te he conocido hablando en español, que hablemos gallego no es orgánico” pasando a personas que me animan a no hablar cuando soy un poco torpe. Es bastante incómodo y alienante que en intento se sentirse una vulnerable te recuerden que lo que haces no es natural y el conflicto de identidad interno que tienen algunas personas migrantes

Sempre que intentaba falalo ou leer no colexio/instituto recibía burlas ou comentarios (...) ata que non vin a vivir a Portugal, podo decir que non utilice o galego, e é paradóxico, utilicei a ferramenta que tiña E COÑEZO A PERFECCIÓN para poder comunicarme, e como nunca me sentín xulgada tiraba para diante, é moi curioso que me desarrollei en galego máis fora da Galiza que nela, da para reflexionar né?

Being a migrant and speaking Galician casts the speaker as incomplete, as a *neofalante* [new speaker] who should speak that language which is not theirs. But being in Galiza and not speaking Galician can trigger valuations of not wanting to *integrate*. They used adjectives such as ‘incómodo’ and ‘alienante’ and described their situation as ‘conflicto de identidad interno’. The last user shares her history with Galician, which she spoke when in Portugal because she did not feel *judged*. We are dealing here with the embodiment of a negated, declared-as-impossible identity, under the colonial order; to recognize themselves as non-White Galicians of afrodescendence and racialization creates an antinormative subject (Pérez-Caramés; Espiñeira, 2023, p. 113).

I Conclusion

From the histories of these antiracist activists, focused on the barriers they experienced with Galician in a bilingual country where Spanish is now a hegemonic language (as well as their native language), I think we should rethink Galician sociolinguistic discourses in order to understand difference within historical dispossession considering the relevance of race and racialization and not only of (ethno)linguistic identification. While the initial, very viral post was not fortunate in the expression of an alleged obligation of speaking Galician in work and school, which some Galicians could read as connected to the ‘imposition of Galician’ rhetoric from former President Feijóo and right-wing Partido Popular, this case study signals the violence we can exert towards other minorities in Galiza. To avoid minority vs. minority struggles, we have to recover Cohen’s ideas from the introduction of this chapter: coalitional politics where different *oppositional world views* unite. What bell hooks described as ‘a mode of seeing unknown to most of our oppressors that sustained us, aided us in our struggle to transcend poverty and despair, strengthened our sense of self and our solidarity’ (1998, p. 341). A place, therefore, where marginality

is ‘the site of radical possibility, a space of resistance’ (hooks, 1998, p. 341) makes us understand each other from similar and different minoritizations. At the end of the day, the violence exerted by the Spanish state both historically and nowadays unites Latin American migrants and minoritized language speakers in Spain. A key aspect here is language policy and planning, as many scholars have noted:

Os programas dirixidos ás persoas estranxeiras implantados por concellos e entidades do terceiro sector tenden a privilexar a aprendizaxe do español antes que o galego para a poboación estranxeira. En definitiva, prevalece a lóxica da imposición lingüística do idioma hexemónico tamén neste campo de intervención social. (Fernández Suárez, 2017, p. 85)

[i]ntegración da perspectiva émica dos diferentes actores sociais implicados nos procesos de muda lingüística das persoas migradoras: as falantes, o persoal docente, o persoal de normalización lingüística e os membros da comunidade de acollida, deben ser relevantes de cara á toma de decisións para o deseño de accións e recursos que permitan, ademais do desenvolvemento da competencia social na comunidade de acollida, favorecer o proceso de muda cara ao galego (Pereiro Felípez; Prego Vázquez; Zas Varela, 2017, p. 208).

Not only scholars but also activists have been demanding an epistemic turn in academia and public policies. Can one imagine a Galician language policy made by non-Galician-speakers almost exclusively? Can one imagine ignoring the ever-growing presence of Castilian and other languages from our sociolinguistic setting? Three aspects are thus key in constructing a language policy targeted at superdiverse populations in minoritized language territories:

(1) To locally construct spaces and opportunities to talk about our intertwined minoritizations, such as workshops, language practice

meetings, assemblies, and transformative actions with NGOs, local political authorities, activists, sociolinguists, interested citizens, etc. In the Galician case, these spaces could be seen as *safe spaces*, in the sense that recent sociolinguistic research explores. For instance, Puigdevall *et al.* explain that ‘the concept of ‘safe space’ would be more productive if used to describe spaces where new speakers of Catalan can feel welcome to partake in the activities and speak the language to the best of their ability without being judged and, at the same time, habitual speakers can also converse in Catalan with them even if the hegemonic linguistic accommodation norm would impel them to do the opposite in other contexts’ (2022, p. 24).

(2) To conduct research on the intersection of language and migration in contemporary Galiza, with a focus on qualitative, ethnographic, and collaborative approaches that allow migrant people to be co-researchers in participatory-action research projects.

(3) To create a special unit and specific programs at the *Secretaría Xeral de Política Lingüística* to promote Galician language learning (promotion-oriented language rights; May, 2012) as well as heritage languages maintenance, practice, and diffusion (tolerance-oriented language rights; May, 2012), all this with public funding and subject to accountability and annual evaluation.

In the end, I hope one of the anti-racist activists’ question –“¿Desde dónde y con quién enfocamos las políticas de normalización lingüística?”– be the beginning of an intersectional language policy from an antiracist stance.

References

- AGHA, A. Recombinant selves in mass mediated spacetime. *Language & Communication*, 27, 320-335. 2007.
- AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. 2001.

ALONSO, L. Ideologías raciolingüísticas. In L. Martín Rojo & J. Pujolar (Coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (p. 199-227). Zaragoza / Barcelona: Prensas de la Universidad de Zaragoza / Editorial UOC. 2020.

BAUMAN, R. *A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden, Oxford & Carlton: Blackwell Publishing. 2004.

BERMINGHAM, N. Double New Speakers? Language Ideologies of Immigrant Students in Galicia. In: C. Smith-Christmas; N. P. Ó Murchadha; M. Hornsby; & M. Moriarty (Eds.), *New Speakers of Minority Languages*. Linguistic ideologies and practices (p. 111-130). London: Palgrave Macmillan. 2017.

BERMINGHAM, N. Immigrants as new speakers in Galicia and Wales: issues of integration, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (5), 2018, 394-406.

BERMINGHAM, N. Language Ideologies and Transnational Migration: A Study of Cape Verdeans in Galicia. *Languages*, 6 (2), 99. 2021.

BONFIGLIO, T. P. The Invention of the Native Speaker. *Critical Multilingualism Studies*, 1 (2), 2013, 29-58.

BUCHOLTZ, M. Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (3), 2003, 398-416.

COHEN, C. J. Punks, bulldaggers, and welfare queens: The radical potential of queer politics? *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 3, 1997, 437-465.

DEPALMA, R.; PÉREZ-CARAMÉS, A. (eds.). *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity*. Switzerland: Springer. 2018.

FERNÁNDEZ-SUÁREZ, B. Políticas de integración da poboación estranxeira en Galicia: migracións e política lingüística. In: L. Rodríguez Salgado & I. Vázquez Silva (Eds.), *Muller inmigrante, lingua e sociedade* (p. 61-90). Vigo: Galaxia. 2017.

FERNÁNDEZ-SUÁREZ, B. Migratory Trends and Their Relation to Specific Policy Regarding Migrations in Galicia. In R. de Palma & A. Pérez-Caramés (Eds.), *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity* (p. 115-127). Switzerland: Springer. 2018.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 2015, 149-171.

HELLER, M.; McELHINNY, B. *Language, capitalism, colonialism: toward a critical history*. Toronto: University of Toronto Press. 2017.

hooks, b. Marginality as a Site of Resistance. In: R. Ferguson; M. Gever; T.T. Minh-ha; & C. West (Eds.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures* (p. 341-343). Cambridge MA: MIT Press. 1990.

IGE [Instituto Galego de Estatística]. Uso do galego no ámbito laboral. *Enquisa estrutural a fogares*. Coñecemento e uso do galego. 2018. <https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004&num_pag=7>

INOUE, M. What Does Language Remember?: Indexical Inversion and the Naturalized History of Japanese Women. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14 (1), 2004, 39-56.

IRVINE, J. T., GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (p. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press. 2000.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies: Emergence, elaboration, and application. In: N. Bonvillain (Ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology* (p. 95-108). New York / Oxon: Routledge. 2015.

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. S.; PREGO VÁZQUEZ, G.; ZAS VARELA, L. Confrontando las políticas lingüísticas de la escuela con los repertorios plurilingües de los jóvenes en Galicia. In: H. Muñoz Cruz (Coord.), *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad*. Perspectivas conceptuales y metodológicas (p. 163-194). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana / Ediciones del Lirio. 2023.

MARTÍN ROJO, L. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton. 2010.

MAY, S. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. New York & Oxon: Routledge. 2012.

MONTEAGUDO, H.; LOREDO, X.; VÁZQUEZ, M. *Lingua e sociedade en Galicia*. Resumo de resultados 1992-2016. A Coruña: Seminario de Sociolingüística / Real Academia Galega. 2018.

MORENO CABRERA, J. C. *El nacionalismo lingüístico*. Una ideología destructiva. Barcelona: Península. 2008.

MOUSTAOU SRHIR, A.; PREGO VÁZQUEZ, G.; ZAS VARELA, L. Translingual Practices and Reconstruction of Identities in Maghrebi Students in Galicia. *Languages*, 4 (3), 2019, 63.

NANDI, A.; VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ, M. Agencia humana y ciudadanía sociolingüística en la Galicia contemporánea: ideologías, gestión y prácticas de revitalización lingüística. *Boletín de Filología*, 58 (2), 2023, 101-128.

Neofalantes.gal. *O uso do galego perde tamén falantes nos entornos de traballo*. 17/10/2023. <<https://neofalantes.gal/o-uso-do-galego-perde-tamen-falantes-nos-entornos-de-traballo/>>

Nós Diario (2024). *Rexeitada para un traballo por falar en galego: “Tes soltura co castelán?”*. 16/01/2024. <<https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/rexeitada-traballo-falar-galego/20240116183630187477.html>>.

PEREIRO FELÍPEZ, C., PREGO VÁZQUEZ, G.; ZAS VARELA, L. Traxectorias lingüísticas de mulleres marroquís en Galicia: análise de caso. In L. Rodríguez Salgado & I. Vázquez Silva (Eds.), *Muller inmigrante, lingua e sociedade* (p. 189-211). Vigo: Galaxia. 2017.

PÉREZ-CARAMÉS, A.; ESPÍÑEIRA, K. Emigrante quen? Pequena cartografía da mobilidade en Galiza. In: F. Quiroga (Ed.), *Galiza e o decolonialismo* (p. 105-118). A Coruña: Fundación Luís Seoane. 2023.

PÉREZ PENA, M.. Unha Galicia nova con moitos acentos: o 17% da poboación entre 25 e 44 anos naceu no estranxeiro. *Praza.gal*, 06/01/2024. <<https://praza.gal/acontece/unha-galicia-nova-con-moitos-acentos-o-17percent-da-poboacion-entre-25-e-44-anos-naceu-no-estranxeiro>>

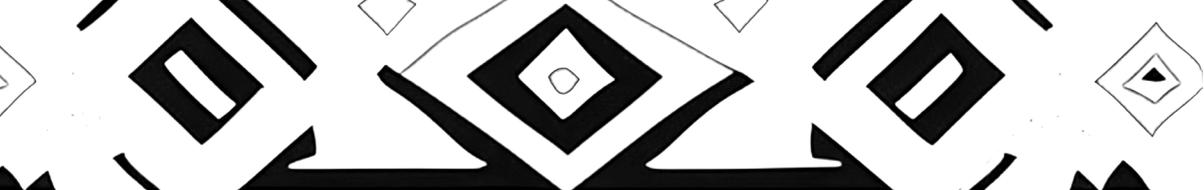
PREGO VÁZQUEZ, G.; ZAS VARELA, L. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert. 2023.

PUIGDEVALL, M; PUJOLAR, J; COLOMBO, A. Linguistic safe spaces and stepping stones: rethinking mudes to Catalan through the lens of space. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43 (1), 2022, 21-31.

RAMALLO FERNÁNDEZ, F.; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, M. Condiciones del bilingüismo en la Galicia actual. In: *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2020. Madrid: Instituto Cervantes. 2020.

RODRÍGUEZ SALGADO, L. Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades inmigrantes: una visión desde Vigo. *Lengua y migración*, 4 (1), 77-98. 2012.

- RODRÍGUEZ SALGADO, L. *Procesos de integración de la inmigración en Galicia: mantenimiento lingüístico y adaptación sociolingüística*. 2017. PhD Thesis. Universidade de Vigo, Vigo, 2017.
- RODRÍGUEZ SALGADO, L.; VÁZQUEZ SILVA, I. Integración sociolingüística de mujeres inmigrantes hispanoamericanas en Galicia: actitudes, mantenimiento y discriminación. *Lengua y migración*, 9 (2), 35-59. 2017a.
- RODRÍGUEZ SALGADO, L.; VÁZQUEZ SILVA, I. (Eds.). *Muller inmigrante, lingua e sociedade*. Vigo: Galaxia. 2017b.
- RODRÍGUEZ SALGADO, L.; VÁZQUEZ SILVA, I. "I Believe People Need to Know Us in Order to Integrate Us": Immigrant Women's Cultural Attitudes and Needs. *Journal of International Migration and Integration*, 19, 451-471. 2018.
- SAMATA, S. Linguistic precariat: Judith Butler's 'rethinking vulnerability and resistance' as a useful perspective for applied linguistics. *Applied Linguistics Review*, 10 (2), 163-177. 2017.
- SHELLER, M.; URRY, J. The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38 (2), 207-226. 2006.
- STAKES, R. E. Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 443-466). Thousand Oaks / London / New Dheli: Sage. 2005.
- URLA, J. *Reclaiming Basque: Language, nation, and cultural activism*. Reno: University of Nevada Press. 2012.
- VALLE, J. del. Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies*, 5 (3), 465-484. 2012.
- VAN DIJK, T. Critical Discourse Analysis. In: D. Schiffrin; D. Tannen; & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p. 352-371). Oxford UK: Blackwell Publishing. 2015.
- WOOLARD, K. A. *Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority*. UC San Diego: Institute for International, Comparative, and Area Studies. 2005. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/47n938cp>



CAPÍTULO 12

LENGUA ESPAÑOLA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: REGULACIÓN E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA NUEVA ECONOMÍA DE LA LENGUA

Agostina Belén Iglesias Sánchez
Universidad Nacional de Córdoba

I Introducción

El actual escenario global, tecnocrático y neoliberal permea la agenda estratégica de la lengua española y las políticas lingüísticas que se formulan en torno a ella. La creciente tendencia hacia lo global, internacional, auxiliar (Arnoux, 2020) actúa fomentando su simplificación y uniformización a fin de maximizar los beneficios en su intercambio.

En ese marco, actores históricos en la regulación del idioma, como la Real Academia Española (en adelante, RAE), deben dar un giro en sus estrategias de intervención y definir nuevos modos de escritura, habla y lectura “correctos” en las actuales esferas de actuación. En los últimos cinco años, la institución concentró sus esfuerzos en el entorno

digital, estudiando el estado de nuestra lengua en internet y velando por “el buen uso de la lengua española en las máquinas”¹, tal como lo expresó en su reciente proyecto LEIA (Lengua Española e Inteligencia Artificial). Dicho proyecto no se encuentra aislado sino que se condice con una serie de requerimientos políticos, económicos y tecnológicos, que proponen realzar el rol actual y futuro del español como activo internacional. En este sentido, al adentrarnos en el análisis de las ideologías lingüísticas que sedimentan, moldean y emergen en estas estrategias, siendo causa y consecuencia en simultáneo, debemos necesariamente adoptar una concepción contextual del fenómeno.

Desde la perspectiva glotopolítica, enfoque al que adhiero y que convocaré en estas páginas, al estudiar las intervenciones sobre el lenguaje, en sentido amplio, es fundamental preguntarnos por las ideologías lingüísticas que las sostienen, atendiendo con especial atención a su dimensión política y reconociendo las condiciones de producción y circulación en que toman cuerpo, es decir, los requerimientos sociales que las motivan y el alcance que poseen (Arnoux, 2014). Si retomamos los orígenes del neologismo, este lente epistemológico propone “englobar todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político” (Guespin; Marcellesi, 1986, p. 5). En concordancia, José del Valle (2007), destacado investigador del campo y del enfoque, sostiene que al abordar el lenguaje desde y como acción colectiva, no sólo adoptamos una visión que demanda definirlo como un “*fenómeno ideológico-discursivo*” (p. 14) en constante relación con su contexto sino también categorías intrínsecas para su estudio, como *poder*, *autoridad* y *legitimidad*. Si bien el espacio que aquí tenemos me limita a brindar el abordaje que tales complejas variedades merecen, me atrevo a afirmar que dicho trinomio calará las reflexiones planteadas, infiltrándose como sustrato y/o resultado de cada hito glotopolítico descrito.

1 Objetivo del proyecto Lengua Española e Inteligencia Artificial (LEIA), expresado en su artículo de presentación, disponible en <https://www.rae.es/leia-lengua-espanola-e-inteligencia-artificial>. [Fecha de Consulta: 10/2/24]

Desde el objeto que en este libro nos convoca, me interrogo particularmente acerca de las formas y (re)significaciones que adquiere nuestra lengua en una *nueva economía digital*² y cómo, si lo hacen, se reconfiguran las prácticas y representaciones asociadas al español ante la imperativa dualidad lengua-tecnología.

Para alcanzar este fin, desplegaré distintas técnicas que, a modo de caja de herramientas, me permitan dar cuenta de las relaciones dialécticas que se establecen entre la lengua y las transformaciones socio-históricas en las que ésta se sitúa. Siguiendo la propuesta de Elvira Narvaja de Arnoux (2009), pionera y referente de este enfoque de indagación crítica en Argentina y Latinoamérica, privilegiaré el análisis del discurso como una búsqueda de indicios, huellas en los textos, comprendidos como intervenciones de naturaleza heterogénea, que iluminen aquellos estratos opacos en las acciones de los sujetos y develen un nivel de profundidad y entendimiento mayor de estas estrategias de intervención adoptadas por las instituciones normativas de la lengua española. Como menciona la autora, “analizar el discurso implica articularlo con lo social, entendido ya sea como situación de enunciación, institución, condiciones de producción, esferas de la vida social o, simplemente, contexto” (p. 13).

Con tales consideraciones metodológicas dadas, posaré mi mirada sobre cómo la prolífera expansión de las tecnologías digitales del lenguaje, término acuñado por Bürki (2023) para referirse a aquellos “instrumentos de comunicación ideados y desarrollados para comunicar en Internet y la web como parte integral de nuestra interacción en la vida cotidiana” (p.72) incrementa, correlativamente, la necesidad de control y normativización en esferas hasta entonces laxamente exploradas en nuestro idioma. En este escenario, las máquinas se posicionan en un rol primordial dentro de la

2 En esta nueva economía digital, personas y organizaciones interactúan gracias a las plataformas brindadas por redes e infraestructuras de comunicación. De este modo, gran parte del mundo material se traslada hacia el mundo digital. (Los futuros del Español. Horizonte de una lengua internacional, Alonso; Gracia Delgado; Jimenez, 2023)

aplicación del saber metalingüístico, tal como constata el mencionado proyecto LEIA.

Para ahondar en los sedimentos de esta iniciativa, abordaré algunas de las principales estrategias de regulación adoptadas por las instituciones dominantes del mercado de normativización lingüística, poniendo especial atención a las condiciones de producción que las posibilitan. Partiendo de ese lugar, reflexionaré también acerca de las ideologías lingüísticas que se encuentran subyacentes a tales políticas y que establecen, naturalizan e institucionalizan (Del Valle, 2007) no sólo, desde el plano del lenguaje, los usos y formas concretas consideradas parte de la norma, sino también un orden extralingüístico, el cual instalado en las subjetividades y bajo el manto de lo dado, del sentido común, de lo establecido, consolida y perpetúa determinados ejercicios de dominación.

Siendo casi una utopía desestimar el sesgo de mi propia subjetividad, y dando ya por sabido que el lente que empleo como investigadora no es ingenuo ni mucho menos azaroso, aliento a realizar la lectura de este capítulo desde una posición situada en las coordenadas de quien escribe, localizada en el sur de América Latina, a través de una elección léxica consciente desde la variedad del español que me abraza. A su vez, propongo repasar cada línea bajo el presupuesto de que la *construcción de una lengua legítima*, en sentido bourdiano y considerando particularmente el entorno de las máquinas y la inteligencia artificial que nos atañe, está necesariamente determinada por el patrimonio que la sostiene y, por consecuencia, por el capital destinado a su promoción. Tal como afirma del Valle (2007), “la política exterior y la propaganda cultural han estado siempre estrechamente vinculadas y su uso combinado forma parte del *modus operandi* de cualquier gobierno que *sienta la necesidad y posea los recursos* para adoptar medidas oportunas” (p. 127, el énfasis es mío). Ahora bien, ante la distribución desigual de los recursos de regulación lingüística y discursiva del español en el mercado tecnocrático global, y el coexistir

de múltiples modelos normativos asociados al ideologema de *lingua en expansión*, es necesario cuestionarnos, ¿qué lugar se concede a las variedades latinoamericanas? Con este interrogante en mente, invito a avanzar hacia las próximas páginas.

I Regulación digital: Lengua Española e Inteligencia Artificial

El direccionamiento de la RAE hacia la regulación digital de la lengua se ha ido consolidando en la última década. Su estandarización, entendida como “un proceso histórico, motivado por necesidades sociales, políticas y económicas que nunca llega a ser absoluto (...) y persigue el ideal de que todos usen y entiendan la lengua en el mismo sentido” (Milroy; Milroy, 1985) se ha dado tanto en su aspecto verbal, escrito y oral, como en otros sistemas semióticos, entre los que se incluye el audiovisual o multimodal (Arnoux; Lauria, 2023). No obstante, en ninguna de las políticas hasta entonces desarrolladas se aspiró a tal grado de omnipresencia normativa como en 2019, momento en que se propone un posicionamiento lingüístico, y por consecuente político, ante las tecnologías de inteligencia artificial en español.

El 9 de noviembre de ese año, en el cierre del XVI Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), la institución presentó su proyecto “Lengua Española e Inteligencia Artificial”. Esta iniciativa tiene como objetivo “velar por el buen uso de la lengua española en las máquinas” y, al mismo tiempo, aprovechar las bondades de la inteligencia artificial para “crear herramientas que fomenten el uso correcto del español en los seres humanos”. A través de alianzas con grandes corporaciones tecnológicas (Telefónica en el inicio, y luego Microsoft, Amazon, Google, Twitter, actualmente X, Facebook y Fundación Endesa) se busca “evitar que se pierda la unidad que permite que más de 585 millones de personas

puedan comunicarse en nuestra lengua sin dificultades”³ (la estrategia discursiva adoptada la analizaremos en detalle más adelante).

Con este fin, el convenio consiste en emplear en las herramientas digitales desarrolladas por cada firma un “español correcto” certificado por la Academia (por medio de una serie de recursos *adecuados*, como por ejemplo corpus lingüísticos elaborados y verificados en términos de cantidad y calidad por la propia RAE). A cambio, se facilita a dichas corporaciones la disponibilidad del idioma de un modo simplificado y estandarizado, que reduce costos de aplicabilidad y maximiza sus beneficios. En palabras de Arnoux (2020), se trata de “regular la discursividad en los medios digitales para facilitar la acción de los buscadores y el paso, con herramientas informáticas, de una lengua a otra” (p. 40).

De este modo, la cualidad internacional del español se incrementa, ampliando su valor competitivo no solo en la industria tecnológica, sino también, en segunda escala, a través de su reproducibilidad en todas las industrias derivadas que emplean estos dispositivos y recursos digitales en sus propios campos. La proyección de un español único en un mercado internacionalizado y transaccional sirve de insumo para las herramientas digitales al mismo tiempo que pone la tecnología que utilizamos día a día al servicio de la estrategia prescriptiva de la RAE y a nosotros, los humanos, a su obediencia.

Entonces, ¿qué instauro realmente de novedoso LEIA en la planificación y estandarización de la lengua? En primer lugar, su grado de alcance: se invierte la posición de sujeto-instrumento lingüístico rezagando la acción individual y quizás consciente del usuario de consultar las obras canónicas para constatar su saber metalingüístico o incluso, como en la última década, hacerlo a través de la sección de consultas lingüísticas de la RAE en Twitter, inaugurada en 2013 por la Academia (Rizzo, 2019). LEIA instauro un nuevo grado

3 Cita textual extraída de una comunicación oficial por parte de la academia en su sitio web: <https://www.rae.es/noticia/que-busca-leia>. [Fecha de Consulta: 10/1/24]

de expansión de la norma, multiplicando exponencialmente su campo de aplicabilidad, dado que son las propias reglas las que se presentan, ya no como demanda sino más bien como oferta, en la vida cotidiana de los hablantes estableciendo “sugerencias” ortográficas, gramaticales y léxicas que emergen en los textos a modo de alertas (sintagmas subrayados con ondas en distintos colores, palabras remarcadas, correcciones automáticas, predictores de texto, entre otras).

En segunda instancia, cabe destacar la naturaleza estructural del proyecto. A diferencia de propuestas anteriores, en que la RAE recibía financiamiento de otros organismos para la ejecución de iniciativas propias, en LEIA incorpora a estas grandes empresas trasnacionales como, siguiendo sus palabras, “socios estratégicos”⁴ en el proceso de regulación de la lengua de las máquinas. En este escenario, podríamos deducir que se constituyen como nuevos actores de estandarización del español, determinando no solo la ejecución técnica del proyecto sino también las plataformas en que será empleado.

Por último, merece ser remarcada la proyección de la propuesta. Contrario a ser una iniciativa de ejecución específica, se trata de un “nuevo horizonte” en el rol de la academia, tal como expresó su mismo director, Santiago Muñoz Machado. Sin embargo, es incierto su camino y solo sus ejecutores conocen la dirección que tomará su marcha. Se trata de una nueva vinculación entre lo público y lo privado, lo tradicional y lo novedoso, la RAE y las empresas tecnológicas líderes en el mercado global, con directrices opacas acerca de su ejecución y lineamientos: si bien se conoce que entre sus actividades se encuentran diagnosticar el empleo del idioma en la red, a través de distintos observatorios, y certificar su uso adecuado mediante la creación/implementación de instrumentos propios de la lingüística computacional como corpus de grandes volúmenes, no es posible acceder a sus bases previamente

4 Término empleado para designar a los agentes de la industria tecnológica mundial que colaboran en el proyecto. Véase <https://www.rae.es/noticia/que-busca-leia>. [Fecha de consulta: 10/01/24]

a la difusión de resultados concretos ni saber cómo se contemplarán, si lo hacen, las medidas panhispánicas que abogan a la conservación de la diversidad del idioma, visibilizando sus distintas variedades.

Por lo pronto, dos hitos glotopolíticos merecen ser mencionados: la incorporación de Asunción Gómez-Pérez, investigadora especialista en inteligencia artificial y lenguaje, como miembro de número de la RAE para ocupar la “silla q” (vacante por el fallecimiento de su predecesor en 2020) y los primeros resultados de la colaboración Google-RAE, a los que dedicaré un apartado propio en las próximas páginas.

En cuanto al acto de asunción de la académica, hay dos cuestiones que quisiera remarcar. Por un lado, el peso simbólico de su incorporación. De acuerdo a una tradición en la Academia, cada presentación de ingreso debe ser respondida por un miembro actual de la institución. En este caso, fue el mismo director de la RAE quien aceptó este rol, dando noción de la relevancia de la situación, ya que desde hace casi un siglo no sucedía que un director contestara personalmente a un nuevo académico. Por otro lado, su carácter político. En el acto, la académica expuso algunas aproximaciones a la inteligencia artificial y luego detalló un decálogo de propuestas vinculadas principalmente a modelos de lenguaje, plataformas software para la nueva tecnología en cuestión y disponibilización de datos y materiales lingüísticos en distintos recursos afines a la inteligencia artificial. Santiago Muñoz Machado respondió que dichas aplicaciones “abren un horizonte revolucionario para el uso de la regulación de la lengua, tan retador y apasionante para la RAE que me atrevo a afirmar que entramos en una segunda era de su vida institucional”. Entre las controversias que supone este nuevo escenario, el mandatario enfatizó el riesgo de perjuicio que pudiese ocasionar la lengua hablada por las máquinas, asegurando que, gracias a la labor de la institución, ha sido mantenida “como una de la mayores conquistas de la ordenada expansión del español en el mundo” y, aseverando su función normativa, destacó que las

decisiones impuestas por la institución han sido consideradas, gracias a su autoridad y prestigio durante más de 300 años de funcionamiento, “normas de obligado acatamiento”. Se trata aquí de un recurso ambiguo: evocar al pasado a fin de reforzar la autolegitimidad adquirida al mismo tiempo que se establece una incisión entre su labor hasta el momento y la futura.

Por otra parte, el mismo Muñoz Machado diagnosticó en su discurso la introducción de nuevos agentes reguladores “o al menos prescriptores de nuestra propia lengua”, las empresas tecnológicas que utilizan inteligencia artificial. Ante esta situación ineludible, cobra sentido la necesidad de establecer alianzas que permitan al organismo continuar en escena: con la promesa de facilitar una norma unificada que simplifique procesos y sea aceptada por los usuarios-consumidores, asegura sostener su perpetuidad en la regulación y, en consecuencia, en el centro de poder. El riesgo es latente y la posibilidad de evitar que “se use menos o incluso se desplace el tronco común del idioma” sólo puede suceder con la variedad madrileña sostenida como norma a través de la continuación de su prolongado trabajo prescriptivo.

Con este objetivo, la estrategia empleada para disuadir cambios es la protección de la diversidad a través del panhispanismo. De acuerdo al mismo discurso del director de la RAE, los sistemas de corrección automática dan por inexistentes casi el 10% de los vocablos del idioma contenidos en sus diccionarios, los cuales se corresponden mayormente con datos provenientes de las variedades americanas. En ese sentido, la necesidad de regulación de la institución en la lengua en internet, sería, discursivamente, en pos de la defensa de su mestizaje y diversidad. No obstante, es confuso asumir tal rol protector cuando los materiales que se disponen para tales fines han denotado en numerosos estudios (Del Valle, 2007; Arnoux, 2008a, 2019; Lauria; López García, 2009; Rizzo, 2014, 2016; Lauria, 2017) no superar integralmente su monocentrismo. Como expresó José del Valle (2014), “las academias quieren ya no solo representar la lengua cuya custodia

asumen sino también desplegar una estrategia de autorrepresentación que las autorice y les confiera legitimidad” (p. 96). Volveré sobre esta cuestión en otras instancias a lo largo del texto.

I La nueva economía de la lengua y el valor económico del español

Como anticipé en la introducción, no sería del todo correcto considerar a LEIA como un proyecto aislado, ajeno a un escenario mayor. Tal como invita la glotopolítica, es necesario destacar las condiciones estructurales en que estos discursos toman materialidad. El 1 de marzo de 2022, el Consejo de Ministros de España aprobó el *Proyecto estratégico para la recuperación y transformación económica* (PERTE) “Nueva Economía de la Lengua”. En él, propone “aprovechar” el potencial de la lengua española como un motor de crecimiento económico y competitividad internacional. Ante la creciente economía digital, liderada por la tecnología de inteligencia artificial, esta propuesta encuentra en nuestra lengua compartida un valor estratégico para el proceso de transformación digital del país.

Así, con el panhispanismo como uno de los principios claves⁵ que lo estructuran, y cinco ejes de acción que giran en torno al conocimiento en español y lenguas cooficiales, la inteligencia artificial, la ciencia, el aprendizaje del español en el mundo y las industrias culturales, el gobierno de España busca atraer más de 1.000 millones de euros de inversión privada, para, en conjunto con los 1.100 millones de euros de inversión pública, traccionar el crecimiento económico del país y su modernización, luego del shock sufrido por la pandemia de Covid 19 y el impacto de la guerra en Ucrania.

Como instrumento de recuperación sostenida, el PERTE “Nueva Economía de la Lengua” cuenta con 14 proyectos y pretende iniciar

5 La “Nueva economía de la lengua” se estructura en torno a seis principios clave: el carácter integrado, la colaboración público-privada, la vertebración territorial, el panhispanismo, la participación de las PYMEs y startups, y la digitalización integradora, basada en el humanismo tecnológico y la igualdad de género. V. en <https://tinyurl.com/25pcq3w3>

un nuevo ciclo económico que tiene a la lengua de protagonista. De acuerdo a sus propias declaraciones en el Portal del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital de España⁶, “este PERTE tendrá un impacto cualitativo e intangible de relevancia y reforzará la posición de España como puente en Europa y América Latina, la internacionalización de nuestras empresas y de nuestra marca país”. En esta declaración no sólo se explicita el carácter mercantil que otorga la participación privada en las decisiones sobre el espacio público de nuestra lengua, y los beneficios que supone su uniformización, sino que también resuena con especial atención el sintagma “marca país”. Su memoria (Courtine, 1994) nos remite a la anterior “Marca España”, creada en 2012 a fin de formar un comisionado que propusiera al Gobierno medidas de política exterior para potenciar su imagen y que, en 2018, incorporó entre sus objetivos la necesidad de impulsar iniciativas de promoción de valor del español como lengua global y activo económico (Lauria, 2019). Luego, fue reemplazada por el slogan “This is the real Spain” cuyo sitio fue desactivado poco tiempo después para, tras los años, consolidar ambas propuestas en el actual PERTE.

A su vez, cabe mencionar que su correlación con LEIA no sólo se condice por la mancomunación de los objetivos a los que ambas propuestas aspiran, sino también por los recursos empleados y miembros integrantes, dado que entre los participantes del PERTE “Nueva Economía de la Lengua” se encuentra el director de la RAE, Santiago Muñoz Machado, ocupando uno de los 36 lugares del consejo consultivo.

Otro hito sustancial que merece la pena mencionar es el hecho de que, en julio de 2020, el gobierno español asignó una subvención de 5 millones de euros para la RAE por el desarrollo de plataformas de datos e infraestructuras tecnológicas que den soporte a la inteligencia

6 V. gacetilla en el Portal Mineco: https://portal.mineco.gob.es/es-es/comunicacion/Paginas/220301_np_perite.aspx [Fecha de consulta 15/11/2023]

artificial. En el marco de la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (ENIA)⁷, expresó su preocupación respecto a la deficiente cantidad de infraestructuras lingüísticas en español para entrenar y desarrollar sistemas de lenguaje, en comparación con el inglés. A su vez, mencionó la procedencia de Estados Unidos de las tecnologías de inteligencia artificial más avanzadas, lo que supone un retroceso para el país y su posicionamiento estratégico. Es así como el fantasma de la superioridad del inglés actúa a modo de reactivo para impulsar toda una estrategia de posicionamiento y financiación, como expresa José del Valle (2007):

Aquí se encuentra precisamente una de las principales trampas discursivas que encierra la defensa del español: usar la amenaza del inglés como coartada para imponer un cierre de filas en torno al español que, como con el inglés, sirva a unos intereses económicos y políticos muy concretos (los mismos en realidad), y que dificulte la emergencia de culturas lingüísticas alternativas mejor equipadas para negociar la diversidad intra e interlingüística (p. 125)

Al asignar los fondos, el Real Decreto 632/2022⁸ define a la RAE como “la única entidad con capacidad y competencia suficientes para desarrollar el objeto de la subvención” y, sobre el proyecto en particular, expresa que se une a la lucha contra el “riesgo de diversificación o fragmentación” del español, evitando que errores se propaguen “rápidamente entre la población”. Declaraciones lo suficientemente consecuentes con las políticas impulsadas por la Academia, cuyo propio director expresó que las nuevas tecnologías del lenguaje “(...) pueden ser el germen de dialectos digitales,

7 ENIA tiene como objetivo “proporcionar un marco de referencia para el desarrollo de una IA inclusiva, sostenible y centrada en la ciudadanía” en España, en aras de una transformación digital. V. en <https://acortar.link/ATCSlg>

8 V. Decreto Real N° 632/2022 en el Boletín Oficial del Estado español: <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-14118> [Fecha de consulta 15/09/2022].

llamemoslo así, que tensionan la unidad y establecen las bases de una fragmentación del uso de la lengua que la normativa académica ha logrado evitar durante más de 300 años”.

Ahora bien, sabemos que la estrategia de internacionalización del español no es un acontecimiento reciente sino que lleva desarrollándose desde hace más de dos décadas. Dicho proceso ha sido estudiado en detalle por idóneos investigadores (Arnoux, 2008b, 2019, 2020; Del Valle, 2007, 2011; Lauria, 2019) abordando desde la creación del Instituto Cervantes⁹ en 1991 con el objetivo de “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior” hasta los distintos modelos normativos asociados al idioma. No obstante, sostenida en los ecosistemas digitales actuales, tal estrategia cobra mucho más vigor.

De acuerdo al libro *Los futuros del Español. Horizonte de una lengua internacional* (Alonso; García Delgado; Jimenez, 2023), nuestro idioma se encuentra en una posición aventajada en el mercado lingüístico internacional por dos motivos predominantes: por un lado, “la ventaja competitiva que le confiere al español en el mercado global de las lenguas el avance conseguido en su normativización” (p. 21) y, por el otro, su demografía materializada en los casi 600 millones de hablantes. Si bien el número de hablantes es enfatizado en casi todos los discursos que disponen exaltar su valor, numerosos estudios constatan que estos registros positivos se encuentran en retroceso, debilitando su peso como argumento central. No obstante, el primer factor mencionado sí está en vigencia y factible de consolidación. La promoción de un español homogéneo y simplificado es menester al momento de pensar su potencial de intercambio en el actual escenario neoliberal tecnocrático, y así lo afirman los mismos autores en su estudio de las dimensiones económicas que encierra nuestra lengua: “En el mapa internacional de las lenguas, esa condición unitaria

⁹ La página oficial del Instituto Cervantes es <https://www.cervantes.es/>

será provechosa. Como lo será también en el campo de la inteligencia artificial, pues facilitará que el español que aprendan las máquinas responda a pautas comunes gramaticales y lexicográficas” (Alonso; García Delgado; Jimenez, 2023, p. 22).

No obstante, si siguiendo la misma obra citada analizamos de cerca los motivos del atractivo internacional que ganó nuestra lengua, impulsada en las décadas de 1960 y 1970 por la literatura del boom latinoamericano y en la actualidad por los creadores musicales latinos que encabezan los *rankings* globales, podemos deducir que su favorable posición relativa con respecto a otras se funda, en gran parte, en la cultura de nuestro lado del globo. Sin embargo, en la búsqueda de un español único, se continúa privilegiando la variedad madrileña y tampoco se ve reflejado tal aporte en la distribución de los beneficios consecuentes. Por ejemplo, en la versión 1.0 del Corpus del Español del Siglo XXI–CORPES XXI¹⁰, dispositivo que se emplea para exponer las características de una lengua, más del 30% de las formas producidas en textos corresponde a España. Si bien este dato se celebra por la Academia como una medida panhispánica, dado que mejora las proporciones del pasado, se mantiene diferencial en relación a la cantidad de hablantes por ubicación geográfica.

En el anhelo de *Los futuros del español. Horizonte de una lengua internacional* por consolidar una “cartografía virtual” que permita conocer el lugar actual y potencial de nuestra lengua en el mundo, se analizan distintas fuentes e indicadores. De acuerdo a estudios de Internet World Strass¹¹, el español ocupa el tercer lugar en la Red considerando su número de usuarios, y el segundo en términos de internacionalización (dado que la mayor cantidad de internautas que emplean el chino lo hacen en los límites fronterizos del propio país). Según esta misma fuente, su grado de penetración (número

10 V. en <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

11 Sitio web internacional que presenta características actualizadas de usuarios en la Red, estadísticas de población, estadísticas de Facebook y datos de investigación del mercado de internet. La página oficial es <https://www.internetworldstats.com/>

de usuarios por total de hablantes nativos) se encuentra por encima de la media, pero por debajo del inglés y aún más del alemán y japonés, idiomas que alcanzan las mejores cifras en este campo. Este dato se vincularía directamente con las condiciones estructurales de los países en que se habla. Por otra parte, en la Fundación Redes y Desarrollo (FUNREDES)¹² su presencia virtual lo ubica en la segunda posición, por debajo del inglés y encima del chino, considerando no solo sus hablantes nativos sino también aquellos que lo emplean como segunda lengua. Diagnósticos menos favorables obtiene al analizar su “ciberglobalización”, indicador desarrollado también por la FUNREDES que pretende dictaminar las ventajas estratégicas de cada lengua en Internet, considerando tanto su proporción de multilingüismo, el porcentaje de países que la hablan y su cantidad de internautas, brindando al español la quinta posición, muy por debajo del inglés que consolida su primacía. Otras fuentes la posicionan como la segunda más empleada en redes sociales y plataformas digitales, aunque, según otros autores, con un carácter más consumidor que productor de contenidos (y allí se avistaría una tentativa capacidad de crecimiento, estimulando a los usuarios a un mayor compromiso de participación en la Red).

Si bien estos datos merecen mayor análisis y arrojan resultados parciales, nos permiten al menos intuir que el potencial de crecimiento de la presencia virtual del español en tanto lengua internacional se anticipa prometedor. Cabe entonces preguntarnos, ¿cuál es el costo que deberán afrontar nuestras variedades?

La ideología lingüística panhispánica: resignificaciones ante el “nuevo horizonte”

Para responder al interrogante planteado, es necesario entender el marco cognitivo en que la regulación digital toma cuerpo. Mucho

¹² Fundación dedicada a promover y facilitar el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) en los países en desarrollo, en particular en América Latina y el Caribe. La página oficial es <https://funredes.org/>

se ha hablado del panhispanismo en las últimas décadas y la riqueza de estudios críticos desarrollados al respecto sin duda allana nuestro punto de partida. Desde la corriente glotopolítica, diversas investigaciones lo han posicionado como ideologema¹³ que sintetiza y matiza un enfoque monocéntrico (Del Valle, 2007; Arnoux, 2008a; Lauria; López García, 2009; Rizzo, 2014) o “construcción discursiva” (Lauria, 2019) cuya diferenciación con las fases anteriores de la RAE, que proponían un estricto purismo lingüístico, reside principalmente en reconsiderar las estrategias para alcanzar los mismos objetivos. Lo cierto es que su lema “unidad en la diversidad” ha sido, y aún lo es, ampliamente promulgado por los promotores de la política desde su presentación en 2004, casi 20 años atrás, y ha penetrado en el imaginario de toda la *comunidad hispanohablante*—o al menos la comunidad que se denomina como tal—. No obstante, desde sus orígenes pero con particular acentuación en los últimos años, ha primado el primero de los atributos del sintagma, consolidando en esa unidad “la afirmación del español como base de la *hispanofonía* y su instalación definitiva como *lengua global*” (Del Valle, 2007, p.10).

En los postulados de LEIA, se da cuenta en reiteradas oportunidades de la necesidad de defender un “buen uso” o un “uso correcto” en el hablar de las máquinas. Esa vuelta al prescriptivismo, prohibiendo aquellas formas identificadas como inadecuadas, da cuenta de una ruptura en las bases teóricas de la política panhispanica, en pos de un español total, común, neutro, auxiliar, estándar (Arnoux, 2019) y alejándose de aquella concordia idílica que sostenía la diferencia como base de una comunidad lingüística. Es en los supuestos riesgos de fragmentación del idioma donde se justifican las estandarizaciones que se encuentran subordinadas a demandas sociales, geopolíticas y finalmente, económicas, como lo es el incremento del valor competitivo de la lengua en el mercado de intercambio global.

13 “La imposición de un nuevo ideologema se logra cuando naturaliza lo que enuncia generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p.13)

Esa urgencia reguladora, entendida como la estabilización y normalización de prácticas adecuadas en detrimento de las que no lo son (Arnoux; Lauria, 2023), responde, como ya mencionamos, a las demandas vinculadas a las condiciones sociohistóricas actuales que posicionan la inteligencia artificial como mercado prometedor. Dado que “el discurso prescriptivo se modifica y se adapta al proceso de ordenamiento del espacio”, dicha tendencia hacia el universo de Internet es motivo suficiente para excusar el direccionamiento de las instituciones hacia el control de la discursividad en aplicaciones, tecnologías y medios digitales, a tal punto que se permita imaginar su automatización (Arnoux; Lauria, 2023).

En este contexto que impera por el desarrollo de recursos que alimenten tal revolución digital, no podemos dejar pasar cómo dichos sistemas de ideas sobre el español se articulan con un mercado lingüístico al que son funcionales, naturalizando la formación de una lengua *commodity* e institucionalizando el ejercicio de estrategias de regulación orientadas a este fin. De acuerdo a José Antonio Alonso, José Luis García Delgado y Juan Carlos Jiménez (2023), la conformación de una lengua homogénea es requisito irrefutable para su consecuente internacionalización: “mientras la pluralidad de lenguas fragmenta el mercado, la existencia de una lengua común convierte en diáfano el espacio para los intercambios” (p. 20).

La promoción de una imagen pública del español asociada en otro momento a atributos como mestizo y diverso y, en cambio, vinculada en la actualidad a lo global y uniforme, se acentúa con el fin de conformar las representaciones y subjetividades precisas para legitimar, en este caso, su digitalización y comercialización internacional:

En la construcción de la lengua como elemento que aglutina todo un sentir panhispánico, una patria común fundada en afinidades culturales, psicológicas y afectivas, no sólo se garantiza la lealtad hispanohablante y el carácter plural del idioma

para protegerse de las acusaciones que recibe como eurocentrista, sino también la posibilidad de su universalización; al ser de todos y de nadie a la vez, se exalta su potencial productivo como un activo económico. (Iglesias; Rocha, 2021, p. 60).

Por este motivo, es preciso continuar exaltando el panhispanismo como sustrato de las estrategias discursivas empleadas, pese a ser irrefutable la persecución de una lengua uniforme (esto se evidencia, por ejemplo, en LEIA, ya que si bien el proyecto es desarrollado por la RAE, lleva la firma de todas las academias del ASALE. Además, es aún más explícito en el desarrollo del PERTE “Nueva Economía de la Lengua”, donde se anuncia el panhispanismo como uno de los seis principios claves en los que se desarrolla el proyecto). De este modo, se garantiza, por un lado, la penetración digital del idioma, alimentada por su número de hablantes a lo largo del globo, con evidente mayor concentración en el continente americano, y, por el otro, la desterritorialización demandada para su posible expansión y revitalización económica.

I La RAE y Google: primeras colaboraciones con el principal buscador de Internet

Con el expreso objetivo de “apoyar la mejora del uso de nuestro idioma en los entornos tecnológicos” hace más de cuatro años que, en el marco del proyecto Lengua Española e Inteligencia Artificial (LEIA), la RAE y Google trabajan de forma conjunta en una serie de medidas que determinen el español a utilizar en el mundo digital, actuando como suministro para el entrenamiento de las tecnologías de inteligencia artificial en la corporación global. Como resultado, en diciembre de 2023 presentaron sus dos primeros avances: la inclusión de las definiciones de la décimo tercera edición del Diccionario de la lengua española (DLE), elaborado por la RAE, en el Buscador de Google, así como la utilización del lexicón (el repertorio léxico del DLE) en Gboard, el teclado del sistema operativo Android.

Ambas acciones dan cuenta de una política sin precedentes, dado que, de acuerdo a NetMarketShare.com¹⁴, fuente estadística de uso que releva el empleo de personas de la web desarrollando una metodología que permite evitar contabilizar bots y tráfico fraudulento, Google es el buscador más utilizado para encontrar información en Internet, siendo el elegido por 8 de cada 10 personas de todo el planeta.

Con este gran alcance, la Academia pretende regular la discursividad digital, procurando su homogeneidad para así “evitar los riesgos que determinadas aplicaciones de la inteligencia artificial pueden generar”, tal como menciona su director en el acto de presentación de los resultados de la colaboración. Sobre riesgos interpretamos no solo la explícita intención de evitar dialectos digitales que puedan quebrantar la unidad y “belleza” de la lengua española, sino también el peligro que supone quedar exentos de un mercado que crece a ritmo inimaginado y promete una capitalización excepcional.

A través de distintos gestos glotopolíticos, como la incorporación en 2020 de los signos de interrogación y exclamación iniciales alautocorrectordelosdocumentosdeGoogleyelactualposicionamiento privilegiado de las entradas del DLE en su buscador, se consolida una alianza mutuamente beneficiosa para ambas instituciones. En el mismo evento de presentación, Cait O’Riordan, vicepresidenta de producto de Google, destacó la importancia de incorporar las definiciones, sinónimos y antónimos proporcionados por la RAE ya que, de acuerdo a mediciones de la compañía, las búsquedas de términos léxicos en España aumentaron más de un 20% en los últimos años. Con esta innovación, al ser citada la RAE como fuente, no sólo consolida su autoridad sino que también maximiza significativamente su alcance, adquiriendo como potenciales consultantes todos los usuarios

14 El sitio oficial es <https://netmarketshare.com/> y contiene información estadística registrada hasta octubre de 2020.

del buscador y posibilitando su universalización. Por su parte, Google también se ve favorecido, respondiendo las demandas lingüísticas de sus clientes, que como menciona su vicepresidenta se encuentran en aumento, a través de un recurso ya disponible en la Red, con menor costo operativo tanto de implementación como de mantenimiento. Tal como expresan Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (2023):

Debido a la propagación de normas globalizadas, a la unificación de la prosa, fundamentalmente en el armado de oraciones y párrafos, en la selección léxica y en la limitación de los juegos de sentido, se facilita enormemente y se reduce en tiempo y dinero la acción de los buscadores, de los traductores automáticos y de los chatbots o asistentes virtuales (p. 138)

No es un hecho menor que en la presentación de los avances realizados se recordase la participación de la ASALE en la conformación del instrumento lingüístico DLE. De este modo se busca instalar subliminalmente la perspectiva de que éste integra la diversidad que suponen las múltiples variedades del idioma, pese a que, como han expuesto otros estudios tras analizar los procesos de diccionarización de la Academia en detalle (Lauria; López García, 2009; Bonnín; Lauria, 2015), se continúan estableciendo marcas locales a la definición de algunos términos—por medio de la etiqueta “AMÉRICA”¹⁵—en oposición a otros que, por su ausencia de delimitación a un territorio, se posicionan como la norma.

El otro hito importante presentado fue la integración del léxico del Diccionario de la Lengua Española de la RAE en Gboard. De acuerdo a Fuencisla Clemares, directora general de Google España y Portugal, esta iniciativa persigue el objetivo de “mejorar la calidad del español

15 Mencionando una sencilla prueba como ejemplo, al buscar el término “heladera” se puede visualizar una etiqueta de identificación que lo corresponde con América y posiciona la definición correspondiente a frigorífico en sexto lugar, mientras que en la búsqueda del término “nevera” no se establecen asociaciones territoriales y se visualiza la definición como primer resultado.

escrito en dispositivos Android, de forma automática y a escala en todo el mundo”¹⁶. Esto supone mayor rapidez en la detección e incorporación de correcciones automáticas, ahorro de tiempo en la escritura a través de propuestas más convenientes por sus predictores, facilidades para traducciones y cambios de una lengua a otra entre el inglés y el español y la incorporación de “cientos de miles de palabras nuevas que enriquecen el uso que hacemos de la lengua española”. Todas estas funcionalidades son posibles gracias a los materiales puestos a disposición por la RAE para tal fin, que, por supuesto, permiten asegurar la alineación con sus estrategias normativas. Tal como expresó el propio director de la RAE, la efectividad de LEIA reside en que:

las máquinas quedarán sometidas a la misma disciplina de los humanos, podremos clasificarlas por razón de la calidad de español y les costará acceder al mercado a las herramientas ineficientemente alfabetizadas, como le cuesta encontrar trabajo a los humanos que no manejan con solvencia la lengua¹⁷.

En consecuencia, en el mismo discurso, Santiago Muñoz Machado invitó a todas las empresas tecnológicas que lo deseen a utilizar sus materiales, dando cuenta que se trata tan solo de los primeros pasos en la evolución del proyecto: “Google ha sido pionera pero inmediatamente podremos mostrar acuerdos más diversificados”. El imperialismo tecnológico es apremiante y no hay opción para la institución centenaria en establecer cánones del español de quedarse fuera, por lo que su dependencia de las grandes empresas tecnológicas es ineludible. Si bien, al menos desde el plano del discurso, la misión de la RAE consiste en evitar los sesgos del lenguaje y sus resultantes consecuencias discriminatorias en los productos desarrollados

16 Cita extraída del discurso de Fuencisla Clemares en el acto de presentación de los resultados de la colaboración Google-RAE. V. en <https://www.youtube.com/watch?v=yaL2CUBGz60>.

17 Cita extraída del discurso de Santiago Muñoz Machado en el acto de presentación de los resultados de la colaboración Google-RAE. V. en <https://www.youtube.com/watch?v=yaL2CUBGz60>.

por las corporaciones transnacionales, es inevitable cuestionarse quién ocupará el rol de vigilancia sobre los sesgos variacionales en los que la propia institución incurre.

A modo de cierre: ideologías lingüísticas legitimadas, neocolonialismo y el lugar de las variedades

“Pretendemos que la inteligencia artificial hable español; que, además, lo hable bien, que las máquinas parlantes hablen bien, que traduzcan mejor, que la manera de manejar nuestra lengua se adecúe a los cánones que ha establecido la Real Academia Española desde hace ya 300 años”¹⁸ (Santiago Muñoz Machado, 2021) dice el director de la institución sin dar más especificaciones de qué significa “hablar bien” y cuál es la variedad que lo conforma.

No por el hecho de que siempre se ha realizado de ese modo es menester defenderlo. Sin embargo, sobre las bases de conservación del legado del idioma se soslaya la consolidación de las posiciones de poder y autoridad que ha ejercido la institución durante más de tres siglos.

Remitiendo a los orígenes de la relación España–América Latina, es inevitable asociar las prácticas dominantes que establecen una lengua homogénea, despojada de aquella riqueza disponible en sus infinitos matices, con la invisibilización y sumisión a un orden impuesto desde afuera. Si bien esa historia de colonización e imperialismo se torna presente en el escenario actual, y supone la cultura latinoamericana al servicio del reposicionamiento internacional del idioma, considero que pensarla como una retórica neocolonial sólo es productivo a fin de entender el carácter histórico y contextual de las relaciones de subordinación que instauran tales estrategias de regulación,. No obstante, es preciso resaltar lo particular de este contexto: empresas

18 Cita extraída del discurso de Santiago Muñoz Machado en el encuentro sobre Lengua Española e Inteligencia Artificial llevado a cabo junto a grandes tecnológicas V. en <https://www.youtube.com/watch?v=A4fL9qCuylo>.

transnacionales que se benefician de la mercantilización lingüística, estados nacionales que promueven dicha expansión y encuentran en el español la clave para traccionar el crecimiento económico de sus países y su modernización, y la transformación digital, que se impone avasallante a través del desarrollo de lógicas propias. Este último punto se vincula en relación dialéctica con la lengua, sirviéndose de ella como materia prima y recurso indispensable, al mismo tiempo que la moldea acorde a la imagen que precisa consolidar.

La tendencia a eliminar cada rasgo identitario del propio decir, de crear un español general, sin localismos, suponiendo a los hablantes “como si estuvieran desposeídos de su propia lengua” (Bourdieu, 1985), fundamenta su razón de ser en la masiva aplicabilidad por encima de los límites del territorio. En consecuencia, establece un afuera de aquello que se dice común, una inaccesibilidad tanto simbólica como material a las representaciones del propio idioma, decantando en la reconfiguración de las subjetividades de los mismos sujetos (o más bien usuarios) que, no identificados en esa lengua que se dice “de todos”, ponen en riesgo el resguardo de sus propias representaciones sociales.

Este “nuevo horizonte”, en donde la concepción panhispánica *per se* se evapora en las estrategias que por sus fines la contradicen, persigue en el entorno digital objetivos alineados con el imaginario tecnocrático actual. Entre sus retos, enumerados por Asunción Gómez-Pérez, abarca:

- 1) Convertir los materiales de la Academia en textos de referencia para las aplicaciones desarrolladas por grandes empresas tecnológicas y en los espacios europeos de datos lingüísticos.
- 2) Incorporar las propias técnicas de inteligencia artificial en el trabajo lexicográfico.

- 3) Supervisar y certificar el uso de la lengua española en el entorno digital.
- 4) Crear un ecosistema de innovación abierta en la nueva economía de la lengua.
- 5) Fomentar el lenguaje claro y accesible en los textos de diferentes áreas.

Ahora bien, qué variante morfológica, sintáctica, fonética o léxica priorizarán estas tecnologías por sobre otras, va a determinar el grado de participación de nuestras comunidades, o no, en esta era. No obstante, la inserción casi exclusiva de España en el mercado lingüístico digital, su entrenamiento y regulación unidireccional de recursos y la ausencia de distribución de los réditos obtenidos de tales acciones, da cuenta de una distancia estructural en la utopía de alcanzar una auténtica pluralidad.

¿Cuál es el verdadero costo de esa unidad artificial? Ante la regulación, y en ocasiones prescripción, constante en los cientos de dispositivos que acompañan la cotidianidad de sus usuarios, corrigiendo sus léxicos, anticipando construcciones, incluso en ocasiones negando el pleno entendimiento de su voz, se promueve una inseguridad que, por no encontrar el reflejo propio en la norma, corrompe la propia conciencia metalingüística, y por ende, las representaciones de la realidad, los modos de estructurar el pensamiento y, lo que es aún más sustancial, las propias identidades.

I Referencias

Alonso, A. A.; Jimenez, J. C.; García Delgado, J. L. *Los Futuros del Español. Horizonte de una Lengua Internacional*. Alianza Editorial, 2023.

Arnoux, E. N. de. “La lengua es la patria”, “Nuestra lengua es mestiza” y “El español es americano”. In: HOFMANN, S. (Ed.). *Más allá de la nación: medios,*

espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas. Tranvía, 2008a. p. 17-39.

Arnoux, E. N. de. Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTE. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba*, v. 6, p. 1-28, 2008b. Disponible en: <http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/25/29>. Acceso en: 1 de marzo de 2023.

Arnoux, E. N. de. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. 2. ed. Santiago Arcos Editor, 2009.

Arnoux, E. N. de. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In: ZAJÍCOVÁ, L.; ZÁMEC, R. (Eds.). *Lengua y política en América Latina. Perspectivas actuales*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

Arnoux, E. N. de. De la “unidad en la diversidad” al “español auxiliar internacional” en discursos y dispositivos promocionales panhispánicos. In: Greusslich, S.; Lebsanft, F. (Coords.). *El español, lengua pluricéntrica*. V&R unipress, 2019. p. 39-60.

Arnoux, E. N. de. Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización. *La Rivada*, v. 8, n. 14, p. 15-36, 2020.

Arnoux, E. N. de; Del Valle, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context. Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico*, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

Arnoux, E. N. de; Lauria, D. La prescripción en los discursos sobre la lengua. In: Carranza, I.; van Dijk, T.; López Ferrero, C. (Eds.). *Handbook of Spanish Discourse Studies*. Routledge, 2023. p. 129-142.

Bonnin, J. E.; Lauria, D. Diccionarios on line: hacia una nueva fase del proceso de gramatización de la lengua española. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, n. 36, p. 293-322, 2015.

Bürki, Y. Retos frente a las tecnologías digitales del lenguaje. Una perspectiva glotopolítica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, v. 10, n. 20, p. 70-99, 2023.

Bourdieu, P. *¿Qué significa hablar?* Akal, 1985.

Courtine, J. J. Le tissu de la mémoire. Quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langages*, n. 114, p. 5-12, 1994.

Del Valle, J. La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español. Editorial Iberoamericana, 2007.

Del Valle, J. Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos. In: Sens, S.; Alberte, M. (Eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. p. 551-732, 2011.

Del Valle, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, v. 49, n. 2, p. 87-112, 2014.

Guespin, L.; Marcellesi, J-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, (83), p. 5-34, 1986.

Iglesias, A.; Rocha, F. La lengua es mía, pero no solo mía: discursividades sobre las políticas lingüísticas expuestas en el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española. [Tesina de grado]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/24685>, 2021.

Lauria, D. Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. *Circula*, n. 6, p. 90-113, 2017.

Lauria, D. Sobre el programa “Justicia en lenguaje claro” del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (Argentina). *Entremeios. Revista de Estudios do Discurso*, v. 18, p. 43-61, 2019.

Lauria, D.; López García, M. Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: ¿una nueva política lingüística panhispánica? *Lexis*, v. 33, n. 1, p. 49-89, 2009.

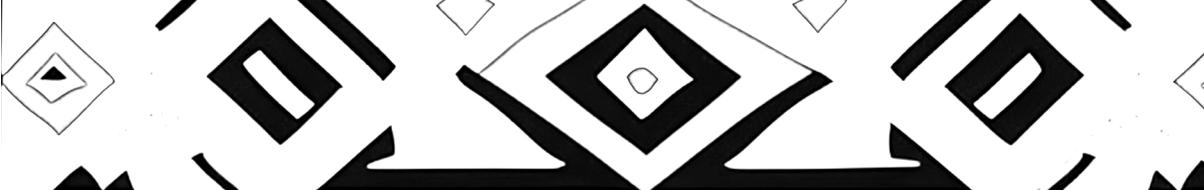
Milroy, J.; Milroy, L. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. Routledge, 1985.

Rizzo, M. F. *Los discursos de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (1997-2007): perspectiva glotopolítica*. [Tesis de doctorado]. Disponible en:

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1521>. Acceso en: 1 marzo 2023.

Rizzo, M. F. *Los congresos de la lengua española: configuración de una matriz discursiva*. *Anclajes*, v. 20, p. 59-75, 2016.

Rizzo, M. F. *El discurso normativo de la RAE en Twitter*. *Revista de Investigación Lingüística*, v. 22, p. 425-450, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6018/ril.386881>. Acceso en: 1 marzo 2023.



CAPÍTULO 13

Ideologias linguísticas e projeções identitárias no contexto multilíngue¹ da Galícia

Nívea Rohling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

As miñas curmáns eran de outra vila, da vila do lado desta, e... e elas, os seus pais, meus tíos, os irmáns de meu pai e de miña nai... falaban entre eles, falaban galego, pero despois cos fillos, coas fillas, falaban en español. Porque era máis prestixioso, porque era máis bonito, máis fino e... o galego non servía para nada, porque despois eso non valía para saír de aquí, entón era moi importante falar cos fillos en español. E iso que aquí (xa vivía aquí), meus pais falaban en galego, meus avós falaban en galego e comigo tamén. Non había eso, pero eh... eu lembro que me dicían: “mira para túa prima que fala o castellano... que bonito, que fina, que guapa. (Xulia, participante da pesquisa).

1 De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), o termo multilinguismo é compreendido “como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Palavra Iniciais²

Como é amplamente sabido a Galícia, uma das 17 (dezesete) Comunidades Autônomas da Espanha³, constitui-se de um espaço linguístico bastante singular no que tange ao multilinguismo, uma vez que os falantes interagem em suas práticas discursivas, não de forma harmoniosa, por meio do galego e do castelhano, caracterizando a heteroglossia como uma marca da Galícia. De modo que a sua paisagem sociolinguística pode ser entendida como:

un espacio material y cultural caracterizado por (1) diversas ideologías sobre lo que es y cómo se habla/hace el 'ser gallego' (en negación, oposición, intersección, convivencia, fusión y/o reverencia a los valores asociados a el/lo español, inglés, rural, urbano, global, marcado, anónimo, etc.) y, de forma relacionada, por (2) la *sociolingüística de la vida diaria*. (Amarelo, 2023, p. 03, grifos do autor).

Essa paisagem linguística e identitária diz respeito ao que Sinfrey Makoni e Alastair Pennycook (2015) chamam de *invenção das línguas*, em que estão em jogo relações de disputas políticas e nacionalismos de vários tipos. Como problematiza Woolard (2012, p. 38), em comunidades multilíngues, onde surgiram disputas conscientes sobre a língua, há bastante tempo as ideologias linguísticas têm sido consideradas como sociais, políticas e mesmo

2 Registro aqui alguns agradecimentos importantes: à minha universidade, UTFPR/PPGEL, por conceder o afastamento para realização do pós-doutorado; ao meu supervisor de pós-doutoramento, professor Dr. Fernando Fernández Ramallo e aos colegas do Grupo GRADES, por me receber na Uvigo e partilhar comigo suas pesquisas e generosidade; à Natalia Otero por revisar a escrita em galego neste capítulo e, sobretudo, aos participantes da pesquisa – galegos e galegas; brasileiros e brasileiras, imigrantes em Galícia.

3 Segundo o Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilinguismo no ensino não universitário de Galicia, "as linguas constitúen un elemento básico de identidade cultural e representan un valor fundamental de cohesión dunha comunidade. O artigo 3 da Constitución española establece, no seu punto 1º, que o castelán é a lingua oficial do Estado, e, no punto 2º, que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas comunidades autónomas de acordo cos seus estatutos, e sinala que a lingua é un patrimonio cultural que será obxecto de especial respecto e protección.

linguisticamente significativas⁴. Tal relação política e social, no caso do galego, é historicizada por Marcos Bagno (2020) no que reporta à “invenção” das línguas portuguesa e espanhola, em que o galego foi colocado no lugar de “dialeto”.

Como historiciza Fernando Ramallo (2021), desde a aprovação do Estatuto de Autonomia (1981), o galego assumiu *status* de oficialidade na Galícia, juntamente ao castelhano. Esta dupla oficialidade tem como principal consequência o reconhecimento da língua. Contudo, assevera o pesquisador, tal reconhecimento oficial não é suficiente para sanar toda a opressão, estigmatização e racialização linguística que viveu a população falante do galego em boa parte do século XX. Para que seja possível fazer frente às desigualdades, faz-se necessário políticas públicas orientadas à minoração linguística (Ramallo, 2021).

Do exposto, é possível antever que o contexto sociolinguístico da Galícia é certamente um espaço profícuo para problematização sobre ideologias linguísticas e negociações identitárias dos sujeitos que ali vivem e interagem por meio das línguas constitutivas desse complexo espaço linguístico e cultural.

Inserido nesse debate, o presente capítulo tematiza *ideologias linguísticas*⁵

4 No original: “En las comunidades multilingües, donde surgieron disputas conscientes sobre la lengua, hace ya tiempo que los investigadores han considerado a las ideologías lingüísticas (de una forma de otra) como social, política e incluso lingüísticamente significativas”. Tradução minha.

5 No campo de estudos sobre Ideologias Linguísticas é possível encontrar diferentes terminologias: *ideologia linguística*, *ideologia de língua* e *ideologias da linguagem*. Kathryn Woolard e Bambi Schieffelin (1994) propõem que o uso do termo *ideologia linguística* tem maior enfoque em estruturas linguísticas formais, já *ideologias de linguagem*, por sua vez, tratam mais das representações de uma ordem coletiva. Sobre essa opção terminológica, assim como as autoras optam por utilizar as terminologias de formas intercambiáveis, adotarei essa mesma postura neste capítulo.

e *projeções identitárias*⁶ no contexto multilíngue da Galícia. O foco da análise recaiu sobre os sentidos atribuídos à língua e seu uso nas diferentes dimensões da vida em um espaço de disputas marcado pela substituição linguística (neste caso do galego pelo castelhano). Estabeleci como recorte enunciados produzidos por meio de entrevistas e biografia linguística realizadas com uma universitária do curso de Graduação em Ciências da Linguagem e Estudos Literários da Universidade Vigo (Uvigo). O objetivo foi observar as concepções sobre a língua e identidade, uma vez que me interessa discutir as formas como os sujeitos narram os eventos de linguagem, o modo como tecem negociações identitárias a partir de ideologias de linguagem e, sobretudo, os sentidos que tais narrativas imprimem no tocante à relação língua e seu uso nas mais variadas instâncias da vida em contexto multilíngue. Isso porque os valores que os membros/as de uma comunidade associam às variedades linguísticas específicas e a presunção de que a utilização da língua é um indicador de identidade (Woolard, 2012) e construção subjetiva.

Para tanto, como fundamento teórico-metodológico, a investigação embasou-se em conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, tais como: enunciado, língua, ideologia, valoração, forças centrípetas e centrífugas da língua e heterodiscurso (Bakhtin, 2003; 2008; 2015; Volóchinov, 2013; 2017). Isso porque a concepção bakhtiniana se assenta em uma visão de língua como um construto histórico, social, ideológico e plurilinguístico, ao considerar que:

6 Sobre a intensa (e tensa) discussão acerca do conceito de identidade, vale destacar que essa categoria é pensada aqui não como um produto acabado, disponível no mundo para ser acessado. Retomo Silva (2014) quando afirma que tanto identidade quanto diferença são produzidas socialmente. Nas palavras do autor, “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2014, p.76). Identidade e diferença, não seriam, portanto, únicos, essencializados, dados no mundo, mas sempre construídos nas relações de alteridade. Nesse aspecto, a dimensão da *alteridade* é peça importante nessa engrenagem dado que as identidades se constituem na exterioridade, ou seja, nas relações sociais de alteridade. O que guarda íntima relação com o conceito bakhtiniano de sujeito que está em “um movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior, infere-se que os acabamentos e as identidades sempre múltiplos no tempo e no espaço (...)” (Geraldí, 2010, p. 143, grifos do autor).

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com processos de centralização sociopolítica e cultural. (Bakhtin, 2015 [1930-1936], p. 40, grifos do autor)

Dessa citação depreendemos que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua tem uma dimensão heterodiscursiva e ideológica, dialogando assim com as teorias no campo das ideologias linguísticas ao propor que a língua “(...) não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (Bakhtin, 2015 [1930-1936], p. 69).

Nesse diálogo, é possível aventar que a noção de ideologias linguísticas aponta para as fronteiras e o processo de (des)identificação das línguas, uma vez que são conceituadas como qualquer “conjunto de crenças acerca da linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação das estruturas e usos percebidos da língua”⁷ (Silverstein, 1979, p. 193 *apud* Woolard; Schieffelin, 1994, p. 57), em que se podem atribuir valores mais ou menos favoráveis sobre tais práticas. A partir desse conceito seminal, vale destacar que as ideologias linguísticas têm relação não só com a língua, mas com os sujeitos falantes, suas concepções, suas crenças e horizontes apreciativos (Volóchinov, 2013). Em outros termos, “ideologias linguísticas não são apenas sobre a linguagem”, mas sobre “a própria noção da pessoa e do grupo social, do mesmo modo que instituições sociais fundamentais como ritual religioso, socialização infantil,

7 No original, “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”. Tradução minha.

relações de gênero, o estado-nação, a escolaridade e a lei.”⁸ (Woolard, 1998, p. 3).

Do ponto de vista de sua organização deste capítulo, inicialmente apresento uma discussão sobre o panorama da realidade linguística da Galícia, seguido de uma apresentação de conceitos relativos ao campo das Ideologias Linguísticas. A seguir, descrevo sucintamente os aspectos metodológicos da investigação e, na mesma subseção, apresento os “achados” da pesquisa à luz dos conceitos balizadores do estudo.

I Panorama da realidade linguística da Galícia

No perdamos de vista que en todo Norte hay un Sur, así como en todo Sur hay un Norte” (María Noel Míguez Passada).

Tentar sintetizar em uma subseção a realidade linguística galega não é tarefa fácil (nem factível) em virtude das interpelações sociais, políticas, culturais e de toda historicidade imbricada nessa tensa discussão que é a língua na Comunidade da Galícia como em toda Espanha. Como dito antes, a Espanha é constituída por 17 (dezessete) Comunidades e algumas delas são bilíngues, assim há cinco línguas oficiais, a saber, castelhano, galego, euskera, catalão e aranés.

A fim de estabelecer um panorama da situação linguística da Galícia, inicio por um relato da minha incursão pessoal sobre o modo como eu, pesquisadora e estrangeira, percebi o galego nas interações interlocutivas de que participei. Em outras palavras, em “tom” de biografia linguística apresento a minha experiência pessoal não “monitorada” pela teoria. Na sequência, discorro acerca

8 No original, “ideologies of language are not about language alone (...) the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law”. Tradução minha.

de leituras teóricas empreendidas sobre a realidade linguística galega a fim de estabelecer relações entre o vivido e os saberes produzidos na investigação.

Já havia estado em Galícia em 2019 na condição de turista. Nessa época, havia chamado minha atenção a realidade multilíngue da Galícia que se vê logo nas placas de sinalização em que se lê em primeiro galego, depois o castelhano e, depois, o inglês. Alguns anos depois, a partir de meu interesse em estudar ideologias linguísticas, direitos linguísticos e políticas de língua em diálogo com uma mirada discursiva, em 2023, cheguei à Galícia, mais precisamente na cidade de Vigo. Dessa vez não mais como turista, e sim como investigadora de pós-doutorado em Ciências da Linguagem na Universidade Vigo.

Como alguém “de fora” e falante de português, a minha primeira preocupação foi buscar compreender essa realidade tão rica linguística e culturalmente não só por meio de leituras – como havia feito antes do meu ingresso no pós-doutoramento, mas antes de tudo ao sair nas ruas e ouvir as pessoas falarem galego. No entanto, pouco ouvi galego porque estive morando no centro da cidade e o galego, em Vigo, é mais falado nos povoados. Ademais, minhas interações se deram mais na esfera comercial em que, muitas vezes, era atendida por imigrantes latinos ou galegos que falavam castelhano..

Já na universidade, em minhas interações com os colegas (professores e professoras), observei que alguns usam o galego por ser língua materna e até mesmo como uma posição política e outros usam castelhano. No âmbito familiar, meu filho de 15 anos estava estudando o 3º ESO⁹ em uma escola concertada¹⁰ e relatou que só ouvia galego na disciplina de galego e que todos os alunos e alunas com quem interagiu falavam castelhano. O que mostra uma distância entre

9 Refere-se ao Ensino Secundário Obrigatório equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil.

10 Trata-se de instituições construídas e administradas particularmente, mas financiadas uma parte pelo governo e outra parte pelos responsáveis que pagam mensalidades reduzidas. Na Espanha, há também escolas totalmente públicas que tem maior peso tanto no número de matrículas quanto em número de centro educativos.

a realidade linguística nas escolas e a política linguística estipulada pelo Decreto 97/2010 no que tange ao plurilinguismo no ensino na Comunidade da Galícia, quando afirma que o decreto visa à "1. Garantía da adquisición dunha competencia en igualdade nas dúas linguas oficiais de Galicia. Ademais, a maioria de colegas que fez em sua escola e fora dela foram com meninos migrantes de países da América Latina que usam centos diversos do castelhano – venezuelanos, colombianos e bolivianos. Então, a fim de interagir e ouvir o galego me matriculei em uma piscina pública municipal para aulas de natação. Lá tive oportunidade de interagir com mulheres acima de 60 anos (chamadas de "*personas mayores*"). Nessas interações, ouvi galego no uso diário sobre temas diversos. Esse grupo falava rapidamente e espontaneamente, enfim, foi uma experiência muito interessante de uso do galego sem monitoramentos.

Do ponto de vista da reação-resposta, ao interagir nos comércios locais, na universidade ou na piscina pública, quando percebiam que eu era brasileira (já que rapidamente se distingue o português brasileiro do português europeu!) ouvia logo "Puedes hablar portugués. Lo entiendo bien." (podes falar português, eu entendo bem). A professora de natação, que falava galego, inclusive me pedia para falar português com acento brasileiro porque gostaria de aprendê-lo. Em suma, foram situações riquíssimas por meio das quais foi possível perceber que falantes de um contexto multilíngue e de conflito linguístico estão atentos/as à linguagem e a seus usos. Parece haver uma sensibilidade do nível metapragmático ativado o todo tempo, como reflete Amarelo (2023, p. 03) quando afirma que "es importante porque le permite entender que está en un país distinto (Galícia), uno en el que la metapragmática permea gran parte de la interacción social. E, ainda seguindo a reflexão de Daniel, "apesar de que Galiza haya sido caracterizada como una comunidad histórica y sociológicamente multilingüe, el uso de 'la lengua' en vez de 'las lenguas' tiene sentido

aquí: el conflicto lingüístico se conjuga en singular y se asocia, por antonomasia, al gallego Amarelo (2023, p. 03).

Outra situação em que foi possível ouvir o falar galego e, na situação interlocutiva, responder em português foi em encontros virtuais de *tandem lingüístico*¹¹ realizado com uma estudante de Graduação da Uvigo. Irei chamá-la aqui de Xulia a fim de resguardar sua identidade. Ela queria aprender português com acento de Brasil ao passo que eu gostaria de melhorar minha comunicação em castelhano e interagir por meio do galego.

Recordando agora essas lembranças, percebo que, em minha memória afetiva, essas interações foram muito significativas em termos de subjetividade e conhecimento sobre a linguagem e sobre a cultura. Bakhtin diz que, no campo da cultura,

a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro; entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (Bakhtin, 2017, p. 18-19, grifos do autor).

Essa distância temporal da experiência vivida, em 2024, estando agora no ato-evento *sem álibi* (Bakhtin, 2010) de escrever esse capítulo-relato, permite algumas interpretações e produção de sentidos distintas do momento da interação. Também a distância entre a pessoa que chega de outra cultura, como eu cheguei à Galícia,

11 Trata-se de um tipo de comunicação autêntica com um falante nativo (ou proficiente) que serve de modelo ao parceiro, corrigindo-o e apoiando-o em suas tentativas de formulação na língua estrangeira. Refere-se a contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência (Ruano, 2012).

e olha essa outra realidade linguístico-cultural produz igualmente uma diversidade de sentidos.

Assim, é que a partir desse exercício de “olhar” a uma certa distância, na experiência de estar em Galícia, percebi que a pouca presença, ou a ausência, do galego nos usos encontra eco na teoria quando as discussões tematizam o galego como uma língua que está em franco processo de substituição pelo castelhano.

Do ponto de vista dos estudos acadêmicos, há uma vasta bibliografia sociolinguística sobre o galego que trata de visões tanto essencialistas (língua e autenticidade e do anonimato (Lagares, 2013)). O galego é uma língua minorizada e, na dinâmica, tem sido perseverante em sua existência, sendo um conjunto de falas procedentes da antiga variedade linguística, no noroeste da Península Ibérica, que deu origem ao que hoje conhecemos como língua portuguesa (Lagares, 2013). Daí decorre o fato de o galego estar inserido nos embates e ideologias sobre a lusofonia¹².

O galego passa por um longo período de substituição linguística desde finais do século XIX e nas últimas décadas, levando-se em conta os estudos centrados na perspectiva social em Galícia, os resultados apontam que a língua galega continua em uma situação de minorização progressiva, resultado do processo de substituição linguística iniciado há muito tempo e fortalecido a partir dos anos 1940 do século XX (Ramallo, *et al.*, 2023).

Em 1981, Galícia deu-se um passo importante em termos de política linguística ao aprovar o Estatuto da Autonomia que legitima o galego, bem como as estratégias padronização e normalização da língua (Ramallo, 2018). Desse fato decorre um deslocamento do eixo da cultura tradicional onde circulou por muito tempo para

12 O conceito de lusofonia é discutido no capítulo 10 deste livro, intitulado: "Há crianças portuguesas que só falam brasileiro: ideologias linguísticas e valoração do português brasileiro em Portugal."

uma cultura criada a partir da normatividade e de espaços de difusão e normalização (Ramallo, 2018).

Apesar desse marco legal que, *a priori*, privilegia o galego, o processo de substituição iniciado no século passado continua se dando. Salienta Ramallo (2018) que a substituição do galego para o castelhano, ocorrida nos espaços urbanos no século XX, começa a ser realidade nas vilas e espaços rurais. Até mesmo onde as variedades tradicionais do galego mantêm sua vitalidade, a presença do castelhano é cada vez mais relevante. Mesmo levando em conta as políticas linguísticas de normalização que fizeram com que o galego normativo passasse a ser ensinado no sistema educativo e ser promovido nos meios de comunicação sobretudo nos meios públicos (Ramallo, 2018).

Nessa discussão, é relevante destacar que as políticas linguísticas de normalização possibilitaram a emergência do neofalantismo galego. Entende-se por *neofalantismo* como “unha emancipación que vai mais aló da revitalización ou da recuperación dunha língua. O que indica é unha resisténcia á dominante mercantilización das relacións humanas” (Ramallo, 2018, p. 13). O sujeito neofalante é pensado como uma posição política em que um coletivo de pessoas decide alterar sua vida mediante uma mudança radical nas suas práticas linguísticas (Ramallo, 2018). Segundo Ramallo, esta mudança “supón falar uma língua allea á socialización primaria, aprendida em institucións diferentes à família, que chega a converterse na língua referencial da subxectividade dos neofalantes, com todas as implicacións que unha conversió desta índole entraña” (2018, p. 15). Assim, “o acontecemento que explica a emerxencia deste suxeito é, principalmente, de índole política” (Ramallo, 2018, p. 15). Nesse processo, o neofalantismo procura dignificar a língua minorada/desvalorizada (Ramallo, 2018).

No entanto, o pesquisador atenta para o fato de que não se deve confundir o neofalante com o falante de uma segunda língua em situações de migração, multilinguismo ou em situações de aprendizagem de língua por motivos profissionais (Ramallo, 2018).

Ademais para além da tensão entre o galego e seu processo substitutivo pelo castelhano em virtude conflitos e lutas de poder, a situação atual do galego é muito complexa devido a uma superdiversidade linguística imposta pela realidade de globalização, de migrações que alteram o mapa geolinguístico da Galícia, bem como de toda Espanha. Atualmente estima-se que 4% da população da Galícia é de estrangeiros, de modo que a médio prazo (2037), a porcentagem de falantes de diferentes línguas aumentará significativamente (Ramallo *et al.*, 2023).

I Falar galego e constituir-se galega

A língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra de uma língua quando o falante a satura de intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva (M. Bakhtin).

Como dito anteriormente, esta investigação se assenta na noção de ideologia linguística¹³ tal como proposta por Kathryn A. Woolard (2012), quando afirma que se trata de “representações explícitas ou implícitas que interpretam a relação entre a língua e os seres humanos no mundo social.” (Woolard, 2012, p. 19)¹⁴. Esse conceito implica pensar que as ideologias não tratam somente de língua, mas põe em jogo as relações entre língua e identidade, estética e epistemologia (Woolard, 2012). Por meio dessas relações, as ideologias linguísticas “sustentam não apenas formas e usos linguísticos, mas também

13 Uma discussão mais detalhada deste conceito pode ser localizada em diversas partes do presente livro como, por exemplo, no prefácio, na apresentação e no capítulo 10.

14 No original, “son las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social”. Tradução minha.

a própria noção de indivíduo e de grupo social, assim como instituições sociais fundamentais como rituais religiosos, socialização infantil, relações de gênero, o estado-nação, a escolarização e a legislação.” (2012, p. 20).¹⁵

Ainda na conceituação, as ideologias linguísticas podem ser concebidas como propõe José Del Valle:

“sistemas de ideias que articulam noções da linguagem, as línguas, língua e/ou comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicos. Embora sejam do domínio das ideias e possam ser consideradas como quadros cognitivos que ligam coerentemente a linguagem a uma ordem extralingüística, naturalizam e normalizam a linguagem, é igualmente necessário assinalar que são produzidos e reproduzidos no domínio material das práticas linguísticas e metalingüísticas” (Del Valle, 2007, p. 20)¹⁶.

A título de síntese, ideologias linguísticas são entendidas, principalmente, a partir de duas perspectivas: (i) *como uma associação de crenças, racionalizadas ou justificadas pelos usuários de determinada língua e que se referem à percepção da estrutura e dos usos linguísticos* (Kroskrity, 2004); e (ii) como um complexo sistema que se estabelece pela cultura e que se organiza nas ideias sobre as relações sociais e linguísticas, podendo ser associados a diversos interesses morais e políticos (Irvine; Gal, 2004).

15 No original, “se apuntalan no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las instituciones sociales fundamentales, por ejemplo los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, El Estado-nación, la enseñanza y la ley”. Tradução minha.

16 No original: “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o Sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizán-dolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas”. Tradução minha.

Além de estar ancorada nesses conceitos seminais aqui apresentados, esta investigação se orientou pelo campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Makoni; Meinhof, 2006, Pennycook, 2006) que vem revisando conceitos e enquadres teórico-metodológicos de modo a desarticular conceitos linguísticos coloniais e essencialistas nos estudos da linguagem. Em consonância com essa visão crítica, Moita Lopes (2013) advoga em favor de uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística da estrutura interior das línguas, o que dialoga com a visão heterodiscursiva de língua (Bakhtin, 2015).

E, no que tange ao encaminhamento metodológico mais específico, optei pela pesquisa participante. Isso porque, durante a pesquisa de pós-doutoramento na Universidade de Vigo, o objetivo foi dialogar com estudantes de graduação em Ciência da Linguagem e Estudos Literários na Universidade, tanto estudantes galegos/as como brasileiros/as que imigraram para Galícia a fim de analisar ideologias linguísticas ali produzidas e suas implicações identitárias e subjetivas. Dessas interações, recortei como objeto de pesquisa os discursos que entretecem ideologias linguísticas e negociações identitárias, produzidos por estudantes universitários/as no contexto multilinguístico da Galícia.

Tendo em vista o contexto sociolinguístico diverso e multifacetado da Galícia, a pesquisa, sendo a Galícia um contexto diverso linguisticamente, a pesquisa atravessou temas como língua, políticas e direitos linguísticos das minorias em uma perspectiva epistemológica dos estudos bakhtinianos e do campo das ideologias linguísticas. A partir desses dados, foi possível pensar como “invenções” sobre a língua criam discursos e posições identitárias dos sujeitos que vivem em contextos multilíngues em que há conflitos entre línguas hegemônicas e línguas minoritárias, como é o caso da Galícia.

Com relação aos dados apresentados e discutidos, neste texto, delimitarei aqueles gerados a partir de minha interação com a participante

Xulia em encontros virtuais de tandem linguístico que foram gravados em áudios, e por meio de biografia linguística.

A maior parte dos fragmentos das interações com Xulia, participante da pesquisa, apresentados nesta subseção, deram-se por meio de um tandem linguístico que, *a priori*, seria para eu falasse “melhor” o espanhol e para que ela aperfeiçoasse o domínio do português no acento brasileiro. Ao perceber que Xulia dava ênfase no fato de ser galega e falar galego, no decorrer das interações, convidei-a para participar da pesquisa ao que prontamente aceitou. Xulia é enfermeira e cursava no período da pesquisa o curso de graduação em Ciências de Linguagem por gostar de estudar línguas. Portanto, trata-se de uma pessoa que reflete sobre a linguagem a partir da imbricação do ponto de vista dos estudos acadêmicos e da sua prática de linguagem e identitária nos usos diários. Seus enunciados deixam entrever uma experiência com as línguas que é lida pela leitura sociolinguística crítica e de forte cunho político. Isso porque Xulia não apenas fala de suas experiências linguísticas como também analisa de modo metapragmático e defende o galego a partir de uma posição política.

Desse modo, mais que “coletar” dados, minhas interações com Xulia me trouxeram aprendizagens ricas sobre a Galícia e sua situação linguístico-político-cultural. Por isso, neste texto, trago excertos longos de transcrições de áudio para inserir a “voz” da Xulia que vai conduzindo a presente reflexão sobre as ideologias em torno de língua em processo de substituição – a saber – o galego pelo castelhano e suas implicações identitárias. E sua “voz” é aqui inserida por meio de seu falar galego (não poderia ser diferente!).

A seguir, Xulia se apresenta¹⁷:

17 Optei por apresentar os excertos no original (em galego) ao considerar a intercompreensão entre galego e português.

(E1)¹⁸

Chámome Xulia, teño 39 anos e son enfermeira de profesión, aínda que neste momento estou estudando o Grao en Ciencias da Linguaxe e Estudos Literarios da Universidade de Vigo coa especialización en Lingua e Literatura Galega. Taragoña é o nome do meu lugar de nacemento, no municipio de Rianxo, unha vila na beira do mar onde sigo vivindo na actualidade. O ámbito no que resido é o rural e non son poucas as persoas e familias que aquí viven do mar. Tamén hai unha actividade agrícola e forestal importante.

Dessa presentación, observamos que Xulia nasceu e vive em um espaço não urbano onde se falava o galego desde sempre. Xulia continua refletindo sobre o que considera sua língua materna: *“A miña lingua materna é o galego, falada por todos os membros da miña familia.”*

E continua a expressar sua profunda relação com o galego como constitutivo de sua subjetividade:

(E2)

O galego, como xa apuntei, é a miña lingua materna e, polo tanto, o primeiro impulso de fala que teño. Falo, entendo e manexo o español nun nivel moi avanzado, pero o seu uso téño limitado, como quedou de manifesto, a unhas situacións lingüísticas moi concretas. Isto unido a que os últimos acontecementos da miña vida académica reforzaron os meus ideais no referente á protección da miña lingua, minorizada dende as políticas educativas e dende as estratexias dos medios de comunicación, e que fixeron que o meu uso e defensa do galego sexa aínda máis premeditado e frecuente, se é que isto era posible.

18 A letra ‘E’ significa *enunciado*. Trata-se de enunciados recortados de várias interações do tandem lingüístico realizado em 2023.

Xulia relata também de sua escolarização, nos primeiros anos – escola primária–e os usos linguísticos na escola:

(E3)

Con catro anos acudín á escola por primeira vez. Os libros de texto para a aprendizaxe da lectura e a escrita estaban en español, mentres que a profesora falaba de maneira habitual en galego. Non lembro moitos rapaces ou rapazas que falasen español na escola infantil, só dúas nenas. Así, en paralelo ó galego como lingua materna, aprendín tamén o español de maneira natural a través da escola, os medios de comunicación e o contacto con persoas da comunidade que usaban o castelán como lingua habitual. Entre estas persoas destacaban rapaces e rapazas, como era o caso de case todas as miñas curmás, ós e ás que os seus pais e nais lles falaban en español, mentres que entre os adultos seguían usando o galego. Podo dicir que esta foi unha situación que se prolongou ao longo de toda a escolarización primaria con moi poucas excepcións, **porén, hei de destacar que, co tempo, todas as miñas curmás se pasaron ó galego como lingua de uso doméstico mentres mantiñan o español na escola** (destaques meus).

Nesse percurso de revisitarse a súa experiencia com a língua, Xulia considera como língua materna o galego, que se falava em sua comunidade. No entanto, no período de escolarização, sua fala aponta uma mudança importante quando o galego passou para o uso doméstico e o castelhano era usado na escola. Tal movimento remete ao que Jan Blommaert (2014) discute sobre as ideologias que categorizam as línguas como: a “Língua do ambiente doméstico”; “da comunidade”, “do comércio”, “da ciência”, constituindo uma construção ideológica que gera qualificações avaliativas sobre as línguas e falantes. Tais ideologias disseminadas surtem efeitos reais—a crença de que

uma língua que foi artefactualizada (artificial/produzido) é superior leva à estratificação social (Blommaert, 2014).

A participante continua relatando sua relação com a língua sempre permeada por uma visão crítica sobre as relações língua e subjetividade, por exemplo, quando remete ao uso das línguas no dia a dia nas relações interpessoais:

(E4)

[...] continuo vivindo no mesmo lugar no que nacín. Case toda a poboación aquí fala galego, mais somos conscientes (polo menos eu si que eu son), **de que nos estamos convertendo case nunha excepción.** O galego aquí é foneticamente puro, cargado de castelanismos léxicos, algo que pola imposición do español como lingua de prestixio é inevitable, pero á fin e ó cabo, auténtico en forma e fondo. Así pois, tanto coa miña familia coma cos veciños falo sempre en galego. Teño amigos e amigas de diferentes lugares de Galicia que teñen como lingua habitual o castelán. Con eles cambio do galego ó castelán constantemente e viceversa. Eles comigo tamén cambian ó galego en varias ocasións, polo que o code-switching tan característico das sociedades multilingües dáse plenamente no noso caso (destaques meus).

Ao reconhecer que sua comunidade está se convertendo em uma exceção por falar galego, Xulia menciona o processo de substituição por que passa o galego pelo castelhano. E, na sequência, descreve as relações interlocutivas de um contexto multilíngues em que há intercâmbios e os falantes vão negociando a língua de interação passando de uma a outra. Esse contexto multilíngue é evidenciado a seguir:

(E5)

En primeiro lugar, tal e como comentei, o habitual e automático era que eu mudase a miña lingua para falar coas miñas curmás, pero non ó revés. Toda a familia cambiaba ao castelán (con moita dificultade no caso dos membros máis vellos, como eran os avós) para dirixírense a elas. Por outra banda, o español era considerado, literalmente, máis “fino”, quería dicir isto, máis bonito e amable supostamente para o oído. Así, íase xa implantando a idea de que unha persoa instruída e con “saber estar” falaba español, mentres que o galego quedaba relegado ó uso familiar e doméstico, idioma considerado dende hai moitos séculos como rudo, bruto e máis asociado ás clases baixas e analfabetas.

Nesse fragmento, é evidenciado a valoración positiva ao uso do espanhol em detrimento ao galego, sendo, o castelhano a língua de prestígio social, a língua do acesso à instrução, portanto, prestigiada. Já o galego, por sua vez, seria a língua reservada ao âmbito doméstico (Blommaert, 2014). Na continuidade das falas que evidenciam ideologias que orbitam a relação entre galego e o castelhano, Xulia enfatiza que:

(E6)

O español era o idioma asociado ó urbano e ó moderno, influíndo tamén a dicotomía entorno urbano/rural, onde o primeiro sempre foi o máis prestixiado, ligado á vangarda, ás clases acomodadas e ó futuro da sociedade. Dito dunha maneira algo ordinaria, mais nada inexacta, os que falaban castelán eran máis listos e mellor considerados e tratados que os que falaban (falabamos) galego.

A partir desse excerto, podemos observar que as ideologias da linguagem afetam também os falantes. As pessoas que falavam

espanhol eram consideradas mais instruídas em oposição às pessoas do espaço rural que falavam o galego, como vemos a seguir:

(E7)

Estoume referindo á cuestión do acento e novamente á súa consideración social, pois non só existe o prexuízo sobre a lingua galega, senón tamén sobre a súa fonética. A consideración dos galegos como analfabetos, brutos, servidores e pobres callou na mentalidade da sociedade dun xeito tremendo e pasou a ser un complexo transmitido xeración tras xeración. Xa non se trataba de non falar galego, senón que ademais, o reto estaba en nin tan sequera parecer galego.

(E8)

A única conclusión, tan falsa coma inocente, á que fun capaz de chegar foi que eu non era peor persoa por falar galego (dado que eu entendía e sabía falar perfectamente o castelán), senón que, ao ser unha persoa “peor” en xeral (filla de pais de clase baixa que vivían no rural), non era merecedora de que me falasen en castelán. Así o sentía e así me facían sentir. A diglosia, é dicir, a consideración do español como chave para a posibilidade de ascenso social e como a lingua asignada para os ámbitos de prestixio (médicos, administración, medios de comunicación, literatura...) era, por tanto, moi marcada e implantada dende unhas idades moi temperás.

Xulia busca em suas memórias essas vozes que categorizam línguas e falantes, vozes que desde tenra idade lhe diziam que uma língua possibilita acesso ou a chave para ascensão social e estaria ligada às profissões mais bem conceituadas socialmente. Ademais, não era só o fato de falar galego que gerava estigma social e sim a classe social. Nesse sentido, está em posto em valor o/a falante sua origem,

sua posição no mundo. Como aponta Xulia: ‘Xa non se trataba de non falar galego, senón que ademais, o reto estaba en nin tan sequera parecer galego.’.

I Língua e resistência

Ao decorrer do relato de Xulia sobre sua relação coma língua e a observação de ideologias que orbitam essa realidade linguística da Galícia, é possível observar um olhar mais denso politicamente quando se trata da visão de língua construída na universidade. Ou seja, as percepções sobre a preservação do galego já estavam lá, no entanto, foram intensificadas a partir do encontro entre o vivido e a experiência acadêmica – como podemos observar nos relatos:

(E9)

Isto unido a que os últimos acontecementos da miña vida académica reforzaron os meus ideais no referente á protección da miña lingua, minorizada dende as políticas educativas e dende as estratexias dos medios de comunicación, e que fixeron que o meu uso e defensa do galego sexa aínda máis premeditado e frecuente, se é que isto era posible.

Nesse excerto, Xulia reafirma sua posição de defesa do galego frente ao processo de substituição e diz que essas ideias já se faziam presentes e foram reforçadas por meio de leituras e interações acadêmicas (*os últimos acontecementos da miña vida académica reforzaron os meus ideais no referente á protección da miña lingua[...]*) Ela continua sua reflexão evidenciando a dimensão política do uso do galego quando afirma que:

(E10)

Pero eu son galega, eu non visto com saia de volantes, eu non canto bulerías, nin, nin... nin flamenco. Eu non

fago zapateado flamenco. Non sinto nada cando... cando vexo o flamenco, cando escoito flamenco e... e vexo a xente chorando, sentindo. Eu fago o mesmo, sinto cando oio unha gaita galega. Cando estou fóra de aquí e oio, oio unha gaita é como... hai algo que esperta dentro de min. E a paisaxe, o verde, os ríos, o mar, o... o marisco tamén, claro! Todas as cusas que... que fan que nós sexamos diferentes, e non peores, diferentes. Eu estou moi contenta de... de ser galega... aquí hai galegos bos e galegos malos, coma toda... coma em todos os lugares, pero... a nosa, a nosa identidade é diferente. Hm... somos xente moi diferente dos andaluces, dos madrileños, dos cataláns... somos diferentes. Non mellores nin peores, pero diferentes. E, e a lingua, hm... em... abrangue, abarca moitas cousas. Abrangue... acolle a idiosincrasia de todo iso. A lingua é o espello de todo iso. E... a lingua non, non é só un código para, para comunicarse, que tamén, pero a lingua ten, eh...outras connotacións, outras connotacións. Ten eh... denotacións que teñen connotacións. E, e hai moito máis nunha lingua, no xeito de dicila, na fraseoloxía, no humor, todo, todo é, é... ten todo un mundo gardado esa, esa lingua. E... por iso eu penso que, eh... cando perdemos lingua e nos pasamos a outra que non é a nosa, porque non o é... aínda que, hm... aínda que a manexemos bem, aínda que a falemos moi ben, aínda que estea todo bem no nivel comunicativo, está ben, pero non é a nosa. Daquela perdemos moito da nosa identidade, moito. E... e parécese, ademais, e vexo, eh... por exemplo con, co inglés globalizado que, que ben que haxa inglés globalizado para poder viaxar e poder comunicarse polo mundo sen que, sen ir preso para o cárcere, pero, é... é iso, non hai un arraigo, non hai raíz, non hai unha identidade, e aí é moito máis fácil dentro dos (inint.) e dentro das elites, dos poderes políticos manipularnos. É moito máis fácil así, sem que nós, hm... teñamos

un arraigo polo que defendernos, e... polo que protestar, polo que... un, un sitio que defender. Non temos iso porque non... non o temos, somos de ninguén, somos de ningures. Non somos Galicia porque, hm... xa non falamos galego e xa non somos de aquí, pero tampouco somos españois porque non o seremos, nós non o fomos nunca. Daquela, non somos de ningún sitio. Por tanto, dime ti, dinme as redes sociais, dime a internet, dinme as elites políticas e os bancos, dinme o que teño que facer e o que teño que pensar. Dime ti, porque eu non sei, non son de ningunha parte. Entón é unha reflexión ao mellor, hm... é... non sei, un pouco hipotética, teórica, pero penso así. Por iso, eh... penso que hai moito máis que, que a comodidade de: “non, falamos só unha lingua ou dúas”, español que fala moita, moita xente no mundo e o inglés que hai que aprendelo porque si, porque tamén o fala moita xente no mundo. Así que aprendemos esas, esas linguas e “xa está, non?”. Non está, porque ti agora non tes armas para defenderte. Non as... non as tes, non as tes. Entón, hm... é un pouco o que eu penso com respecto a ... á identidade. E abofé que se lles notaba! A kilómetros! O español que falamos em Galicia é o español de Galicia, nin máis nin menos. É dicir, coa súa fonética, as súas expresións, a súa prosodia e a súa fraseoloxía. É imposible escapar diso. A pregunta é: por que escapar? E cando falamos da relación coas linguas nunha sociedade multilingüe, onde o code-switching e o code-mixing é constante, é imposible non falar de política.

Essa longa citação foi intencional para que a "voz" de Xulia venha a nos falar sobre como pensa a língua na dimensão política. Para ela, a substituição da língua é vista como uma forma de desterro, de retirada de subjetividade e identidade, segundo Xulia, “*Não somos da Galiza porque, hm... já não falamos o galego e já não somos daqui.* Falar galego

está relacionado com um espaço no mundo; não falar galego é não ser de Galícia: "*mas tampouco somos espanhóis porque não o seremos, nós não o fomos nunca. Então não somos de nenhum sítio.*". Assim, a perda da língua simboliza um desterramento¹⁹, um não lugar que ela não quer estar. Nesse sentido, lutar pela língua é lutar por um lugar no mundo.

I À guisa de conclusão

A minha experiência em Galícia abriu muitas camadas de sentidos que não podem estar contidos/condensados em um único texto. Nesse recorte apresentado aqui, centrei a discussão nas minhas interações com Xulia que, de certo modo, evidenciam desterramentos contemporâneos que são simbólicos e, neste caso, produzidos por meio da substituição linguística. Esse é um tema relevante em espaços de disputa linguísticas e de multilinguismo, isso porque não é só um modo de falar que está em jogo, mas também um universo de subjetividades e relações de pertencimento.

I Referências

AMARELO, D. Ideologías lingüísticas y su aplicabilidad al estudio sociolingüístico de Galiza. *Discurso & Sociedad*. Vol. 17. nº 1. 2023, p. 1-31.

BAGNO, M. Por que insistir na ilusofonia? In: SOUZA, S.; Del OLMO, F. C. (Orgs.). Línguas em português. A lusofonia numa visão crítica. Coleção: Uma língua com vista para o mar. *Estudos de língua portuguesa. nº 1*. Porto: U. Porto Press, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

¹⁹ *Desterramentos* guardam relação íntima com a ideia de distanciamento, de exílio forçado, de ser separado/a, des-terrado/a. Estar em um lugar que não é seu, uma língua que não é sua, ser estrangeiro/a ou ser expulso/a desse lugar por meio da substituição linguística. Os desterramentos contemporâneos são muitos haja vista as migrações forçadas em virtude das guerras, das catástrofes climáticas, dos governos autoritários, da busca dos sujeitos por um futuro melhor. Todos esses movimentos carregam consigo embates em torno de línguas e territórios.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje. Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 09-19.

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEQR)*. Porto: Edições Asa. 2001.

DECRETO 79/2010. Decreto del 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. Comunidad Autónoma de Galicia. 2010. Disponível em: <https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio196D2-gl.html>. Acesso em 20 abr. 2024. o 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia.

DEL VALLE, J. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frâncfort: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores. 2010.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LAGARES, X. C. O galego e os limites impreciso do espaço lusófono. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 339-360.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Lingüística*. Florianópolis. Trad. de SEVERO, C. G. Edição 16 (2), ago/dez. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMALLO, F. F. A Galícia neofalante. A TRABE DE OURO. *Revista Galega de Pensamento Crítico*. nº 109, p. 11-22. 2018.

RAMALLO, F. F. É posíbel desminorar unha aecess? O caso galego. A TRABE DE OURO. *Revista Galega de Pensamento Crítico*. Vol. 117. p. 71 – 76. 2021.

RAMALLO, F. F.; DA VILA, Xabier Benevides; ALONSO, Luís López. *A reflexión sobre aecess na sociedade: alén dun contido curricular, unha ecessidade estratéxica*. Deputación Pontevedra. Vigo. 2023.

RUANO, B. P. *O método Tandem como sistema de aprendizaje autónomo de língua estrangeira: Programa TandemCelin*. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectivados estudos culturais*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930]. p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].

WOOLARD, K. A. Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IprA), v. 2, nº 3, p. 235-249, 1992.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. Language ideology. *Annual review of anthropology*, v. 23, nº 1, p. 55-82, 1994.

WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

WOOLARD, K. A. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B. B., WOOLARD, K. A., KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Organização

I Nívea Rohling



Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Curitiba/PR. É docente na Graduação de Letras Português e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (Grupla). Membro do GT-Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll). Membro da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (Aled). Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab). É mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Linguística na área de concentração Linguística Aplicada pela mesma universidade. Tem pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Vigo – Galícia/Espanha.

Prefácio

I Luiz Paulo da Moita Lopes



É Professor Titular da UFRJ e pesquisador Sênior do CNPq. Suas publicações mais recentes são Moita Lopes, L. P.; Gonzalez, C. R.; elo, G. C. V.; Guimarães, T. F. *Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*, Parábola, 2022; Moita Lopes, L.P.; Gouveia, C. A. M. Language ideology and attitude. In: Carvalho, A. M.; Livia Oushiro (orgs.) *The Oxford Handbook of the Portuguese Language*, Oxford

University Press, 2024; e Moita Lopes, L. P. Ideology in research methodology, In: Chapelle, C. (org.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Elsevier, 2024.

Autores e Autoras

I Ana Cláudia Fabre Eltermann



Leitora na Universidade de Pequim, na China, pelo Programa Leitorados Guimarães Rosa (Ministério das Relações Exteriores). É mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), com período sanduíche na Penn State University (Estados Unidos). Faz parte do grupo de pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC).

I Ana Paula Pinheiro da Silveira



Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), do Curso de Letras-Português e do mestrado em Estudo de Linguagens (PPGEL-UTFPR), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (Grupla). Doutora em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL.

I Ana Paula Simões Pessoa



Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2024), com mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2020) e graduação em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (2017). Desenvolve pesquisas que abordam mercantilização da linguagem, educação bilíngue, ideologias linguísticas e políticas linguísticas. Seus estudos destacam-se pela abordagem etnográfica, analisando os aspectos sociopolíticos e ideológicos que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas. Tem experiência em translinguagem, multilinguismo e formação docente, com ênfase nas interseções entre língua, poder e educação.

I Ana Paula Marques Beato-Canato



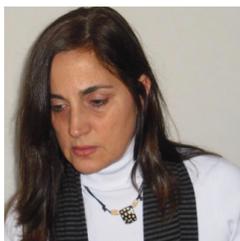
Professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde trabalha com formação docente e orienta trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado. É mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ). Desenvolve e orienta pesquisas na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, educação linguística; pedagogia freireana; políticas linguísticas; materiais didáticos; decolonialidade; educação inclusiva; altas habilidades/superdotação.

I Agostina Belén Iglesias Sánchez



Integrante del Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (Conicet–UNC), doctoranda en Letras (FFyH-UNC) y Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC). Aborda sus investigaciones desde la perspectiva glotopolítica, contribuyendo al estudio de la regulación del español y el ejercicio de poder simbólico, las ideologías lingüísticas que lo sustentan y el rol actual y futuro otorgado a esta lengua, a sus variedades lingüísticas y a la vinculación con otras, en el marco de una nueva gramatización digital, determinada por internet y la tecnología de inteligencia artificial. Además, integra diversos proyectos de investigación en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (Lich, Unsam–Conicet) vinculados a la lengua y el discurso, sus usos y valoraciones.

I Branca Falabella Fabrício



Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Pipgla/UFRJ). Foi professora visitante na King's College, London. Sua pesquisa mais recente focaliza trajetórias textuais e circulação de discursos em contextos online-offline. Suas publicações incluem as coletâneas *Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos* (2020) e *Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar* (2023).

I Cristine Gorski Severo



Professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). Lidera o grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 2.

| Cloris Porto Torquato



Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (1995), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas, ideologias linguísticas, formação de professores, prática pedagógica, letramentos, discurso (Círculo de Bakhtin), interculturalidade e estudos decoloniais. Desenvolve projeto de extensão em Português Língua Adicional, no qual trabalha com todos os temas explicitados acima.

| Daniel Amarelo



Pesquisador, editor e ativista da Galícia, com foco em línguas minorizadas e questões LGBTIQ. Possui licenciatura em Língua e Literatura Galegas (com Minor em Estudos Lusófonos e Minor em Linguística Geral) e mestrado em Professorado de Educação Secundária Obrigatória e Bacharelado (especialização em Línguas e Literaturas), pela Universidade de Santiago de Compostela. Tem estudos de mestrado em Espanhol e Português / Linguística Hispânica pela University of Colorado Boulder (EUA). Na atualidade, faz parte dos Estudos de Artes e Humanidades da Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, como estudante de doutoramento em sociolinguística crítica. Coordenou o primeiro livro coletivo queer da Galícia, *Nós, xs inadaptadx. Representações, desejos e histórias LGBTIQ na Galiza* (Através Editora, 2020) e co-editou o volume *Beyond sentidiño: New Diasporic Reflections on Galician Culture* (Routledge, 2024). Daniel tem artigos científicos publicados em diferentes revistas internacionais, bem como capítulos em livros coletivos. Algumas das suas áreas de especialidade e interesses de pesquisa são: sociolinguística crítica, teorias queer, antropologia linguística, linguística queer, análise crítica do discurso e nacionalismos e independentismos na Península Ibérica. Sua pesquisa atual se centra nas

ideologias linguísticas em falantes e comunidades LGBTIQ na Galícia e Catalunha, como territórios multilíngues com identificações nacionais em conflito.

I Etelvino Manuel Raúl Guila



Professor da Universidade Eduardo Mondlane–Maputo, atuando na área de Didática e Estágio Supervisionado, Membro de: Núcleo de Investigação em Didáctica e Literacia Académica (Nidla), Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (Nepald), do Conselho editorial do Boletim Abiodum e do grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária (Literalise). É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), graduado em Ensino de Português pela Universidade Eduardo Mondlane.

I Juliano Sippel



Investigador associado ao Clunl–Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. É mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e licenciado em Letras, português e espanhol, pela mesma Universidade Federal do Paraná. Tem atuado profissionalmente nas áreas do ensino da língua e edição e produção de materiais didáticos. Atualmente, é doutorando em Linguística, na Universidade Nova de Lisboa.

I Leire Diaz-de-Gereñu Lasaga



Profesora Agregada en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el departamento de Lingüística y Estudios Vascos. La investigación de la Dra. Diaz-de-Gereñu se centra en el estudio del uso y enseñanza oral de lenguas minoritarias, en especial el euskera, tomando en cuenta el contexto multilingüe de la comunidad escolar. Asimismo, desde una perspectiva multidisciplinar, participa en la formación del profesorado y aborda los principios y criterios de la enseñanza plurilingüe en sistemas educativos de inmersión en lenguas minoritarias. Es miembro del grupo de investigación Elebilab cuyo objetivo principal es la investigación relativa a la adquisición, aprendizaje y enseñanza de las lenguas del País Vasco y en especial del euskera. Es también miembro de la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial, dedicada a la promoción y preservación de la diversidad lingüística.

I Maria Inêz Probst Lucena



Atua na área de Linguística Aplicada, com foco na educação linguística, educação bilíngue, ensino de língua e políticas linguísticas e busca, a partir da etnografia, discutir práticas de linguagem, destacando seus aspectos políticos e ideológicos. Graduou-se em Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é mestra em Inglês pela mesma universidade e tem doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

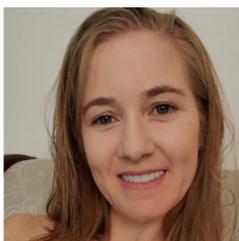
I Maria de Lourdes Rossi Remenche



Professora associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR–Curitiba), com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM–PT). Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Estudos da Linguagem (UEL), especialista em Língua Portuguesa (UEL) e graduada

em Letras Vernáculas e Anglo (UEL). A pesquisadora é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens/PPGEL, líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (Grupla).

| Marlene Niehues Gasparin



Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira e Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Especialista em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais/Ilaach – Unila.

| Neiva Maria Jung (UEM)



Professora associada da Universidade Estadual de Maringá. Atua na graduação e pós-graduação em Letras (mestrado e doutorado) dessa universidade. É doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, pesquisando sobre os seguintes temas: letramento, identidades sociais, multilinguismo, etnografia e fala em interação social. Coordena o grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (Leiam).

| Nelita Bortolotto



Professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (Nepalp). Tem graduação em Letras e Enfermagem, especialização em Metodologia do Ensino, mestrado em Linguística e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

I Susana Martínez Guillem



Profesora titular en el departamento de Comunicación de la Universidad de New Mexico, EEUU. PhD, University of Colorado-Boulder. Su investigación se mueve entre los estudios críticos del discurso y los estudios culturales, con especial atención a las dimensiones ideológicas de las prácticas institucionales, mediáticas, y cotidianas en relación a fenómenos como la migración, los movimientos sociales, o el multilingüismo.