

Monolingüismos civilizatórios: três efeitos da colonialidade linguística no Brasil do século XXI

Civilizing Monolingualisms: Three Effects of the Coloniality of Language in Brazil during the 21st Century

Marina Grilli¹

Universidade de São Paulo (USP)

marina.grilli.s@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6324-7030>

Resumo: Retomando no título o termo proposto por Queixalós & Renault-Lescure (2000, pp. 9-11), este artigo tem como objetivo estabelecer relações entre a história colonial do Brasil e as políticas para o ensino de línguas em nosso país desde o início da colonização, a fim de analisar vestígios da colonialidade linguística presentes ainda hoje. Por meio de uma análise da história do ensino de línguas no Brasil (BESSA FREIRE, 2018; GRILLI, 2018; LUCCHESI, 2017; SAVIANI, 2007; SILVA & FAVORITO, 2018), com embasamento teórico no pensamento decolonial (FANON, 2008; SOUSA SANTOS, 2019; VERONELLI, 2015), são delimitados três efeitos da colonialidade linguística. Argumenta-se que esses três efeitos tiveram início com a exclusão abissal dos povos não-brancos durante o período colonial, mas perduram firmemente no Brasil atual. Por fim, defende-se a educação linguística como alternativa emancipadora ao monolingüismo civilizatório, acolhendo a multiplicidade de saberes e falares do povo brasileiro.

Palavras-chave: colonialidade linguística; monolingüismo; educação linguística

Abstract: Reinforcing the term proposed by Queixalós & Renault-Lescure (2000, pp. 9-11) in the title, this paper aims to establish relations between the colonial history of Brazil and the policies for language teaching in our country since the beginning of the colonization, in order to analyze traces of linguistic coloniality that are still present nowadays. Through an analysis of the history of language teaching in Brazil (BESSA FREIRE, 2018; GRILLI, 2018; LUCCHESI, 2017; SAVIANI, 2007; SILVA & FAVORITO, 2018), with a theoretical basis in decolonial thinking (FANON,

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

2008; SOUSA). SANTOS, 2019; VERONELLI, 2015), this paper delimits three effects of the coloniality of language. It is argued that these three effects were launched by the abyssal exclusion of non-white peoples during the colonial period, but they persist firmly in contemporary Brazil. Finally, language education is defended as an emancipating alternative to the civilizing monolingualism, as a way to welcome the multiplicity of knowledges and speeches of the Brazilian people.

Keywords: coloniality of language; monolingualism; language education

Introdução

Os rápidos progressos do conhecimento e da tecnologia, o adensamento das redes de informação e transportes e a intensificação das relações internacionais são os três grandes motivos comumente apontados para justificar a necessidade de fomentar o plurilinguismo na atualidade (GENÇ et al., 2018, p. 259).

No Brasil, porém, o plurilinguismo vem sendo sistematicamente combatido há mais de quinhentos anos. Desde a imposição da língua portuguesa pelos invasores portugueses por meio da chamada “educação” jesuítica, que nada mais era do que um braço armado da colonização, passando pela sistemático extermínio das línguas nativas e africanas que aqui se encontraram e pela retirada dos direitos linguísticos das comunidades de imigração europeia, chegamos hoje a um Brasil cujo povo se encontra destituído de direitos linguísticos no mais pleno sentido do termo.

A essa situação, Rezende (2015) chama linguofobia: a resistência e insegurança ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e ao estudo de línguas adicionais, principalmente, a língua inglesa.

Berger (2020) destaca que a gestão da pluralidade de línguas no Brasil, envolvendo uma série de práticas de desvalorização e apagamento das línguas que não o português, se estende às escolas. Com base nessa percepção, a autora aponta para a necessidade de “promover espaços ideológicos locais que promovam políticas linguísticas multilíngues”, resistindo “às políticas em nível macro que restringem o uso de várias línguas” (BERGER, 2020, p. 43).

Oliveira (2007) chama atenção para uma virada político-linguística: o movimento de linguistas e pesquisadores que passam a se envolver com as camadas populares, apoiando-as em suas demandas políticas e culturais. Rajagopalan (2006, p. 159) aponta que “uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera a teoria seja aproveitada”, enquanto que “uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática”. Em resumo, não é possível fazer pesquisa em linguagem sem que haja uma genuína aproximação entre quem pesquisa e os sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, Sousa Santos (2019, pp. 9-10) afirma que já não são necessários intelectuais de vanguarda. Pelo contrário: necessitamos de “intelectuais de retaguarda, intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e a opressão em que estão empenhados”.

Portanto, conhecendo a história da imposição direta ou indireta do monolinguismo no Brasil, defende-se neste artigo uma virada paradigmática radical para a educação linguística em nosso país – para a qual é necessário partir do reconhecimento de três efeitos principais que a colonialidade linguística exerce sobre o nosso povo.

Colonialidade, modernidade e pensamento abissal

Colonialidade é a denominação cunhada por Aníbal Quijano (1992) para se referir ao padrão de poder global fundamentado na ideologia da superioridade europeia. A colonização das Américas é apontada pelos teóricos do pensamento decolonial como marco fundador do conceito de modernidade.

Por se tratar de uma ideologia, a colonialidade permaneceu mesmo após o fim do colonialismo histórico que se baseava na ocupação territorial estrangeira. Nas palavras de Sousa Santos (2019, p. 41), a colonialidade é uma “forma de sociabilidade que é parte integrante da dominação capitalista e patriarcal e que, por isso, não terminou quando o colonialismo histórico chegou ao fim”.

Quijano (2009, p. 73) explica que a colonialidade é a pedra fundamental do padrão de poder capitalista, e se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população mundial. Segundo a lógica colonial, o homem branco europeu era o ser humano modelo, materializado na imagem do Homem Vitruviano concebida por Leonardo Da Vinci. Pessoas cuja aparência se distanciasse daquela seriam consideradas naturalmente inferiores, e, portanto, poderiam ser empregadas em posições de servidão ao colonizador.

Em outras palavras, “a ideia de colonialidade está ligada ao Norte global, que trata certos valores como universais e os propaga como parte de uma verdade única e incontestável” (LIBERALI, 2020, p. 80). Seguindo a mesma lógica, somente a língua do colonizador era por ele considerada, de fato, língua: outras formas de expressão, utilizadas pelos povos colonizados, eram naturalmente inferiores. Assim, foi determinado que as línguas não-europeias não eram capazes de comunicar conhecimento (VERONELLI, 2015).

Essa ideia é causa e consequência da suposta alienação do conhecimento em relação aos povos não-europeus: seus corpos foram denominados animais, suas práticas, bárbaras, e suas línguas, sub-humanas. O desprezo dos europeus por esses povos, seus modos de vida e suas línguas denota aquilo a que Sousa Santos (2007) chama pensamento abissal: é como se existisse uma linha intransponível que separa radicalmente a civilização e a barbárie.

Estar do lado colonial da linha abissal significa ser impedido “de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 25); os saberes dos povos excluídos abissalmente deixam de existir “como relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 73). Assim, a exclusão abissal não incide sobre o fazer, e sim, sobre o ser: ao rebaixar os povos colonizados a uma condição inferior à humana, por meio da racialização, nada que deles viesse seria considerado digno da consideração dispensada a outros seres humanos.

A desumanização sofrida pelos povos não-brancos em território brasileiro significou a exclusão abissal também de suas línguas. Por isso, um dos aspectos da colonialidade é a colonialidade lingüística.

tica, que, assim como tantos outros aspectos da colonialidade, segue até hoje presente em ideologias que permeia as práticas sociais no Brasil.

Língua, identidade e direitos

A filósofa feminista Judith Butler (1990) afirma que a construção de identidade é um processo regulado de adaptação repetida a categorias predefinidas, isto é, inventadas por meio da agência humana. Numa linha de raciocínio semelhante, Canagarajah (2013) pontua que as línguas foram inventadas, ou categorizadas enquanto unidades distintas, a fim de estabelecer uma conexão entre sujeito e Estado-nação. Portanto, as línguas não são entidades cuja existência precede seu uso, externas aos usuários, e sim, se constituem ao passarem por processos padronizados de repetição (PENNYCOOK, 2004).

Saviani (2007, p. 25) observa que a chegada dos portugueses trouxe o Brasil para dentro dos muros da civilização ocidental cristã. Naturalmente, a afirmação tem sua carga de sarcasmo; os diversos povos que viviam em território hoje brasileiro, pejorativamente denominados ‘índios’, jamais estiveram dentro da civilização ocidental cristã. Em vez disso, foram rebaixados à condição de sub-humanos para servir aos propósitos colonialistas dessa mesma civilização.

Esse objetivo não poderia ter sido tão bem-sucedido sem a colonização linguística desses povos. Nas palavras do missionário jesuíta João Daniel (1976, p. 227), “se nós desejamos civilizar os índios e transformá-los em seres humanos, esse objetivo será somente, ou mais rápida e facilmente, atingido com a língua portuguesa”. Essa foi a tônica da conduta assumida no território brasileiro desde o início da colonização: o português foi imposto como língua oficial do território em 1759 e, cem anos depois, defendia-se que continuasse sendo a língua de instrução nas escolas da Amazônia, pelo bem da unidade nacional – mesmo que os alunos não a entendessem (BESSA FREIRE, 2018, p. 30).

A repetição da língua portuguesa pelos indivíduos pertencentes a diversos povos ameríndios e africanos só poderia ter-se sobreposto às identidades até então praticadas por esses sujeitos – praticadas porque não intrínsecas a eles. Entretanto, o colonizador não poderia ter atentado para este fato, pois praticava a exclusão abissal desses povos.

Essa exclusão abissal culminou na nomenclatura português para a língua que falamos, a qual perdura até os dias de hoje. A língua brasileira, afinal, foi construída ao longo de cinco séculos de intercâmbio linguístico e cultural entre indivíduos oriundos de centenas de povos, tendo como base a língua de Portugal que nos foi imposta.

Lélia Gonzalez (2020, p. 90), importante teórica afro-feminista brasileira, cunhou em 1984 o termo “pretuguês” para referir-se ao modo de falar do povo brasileiro que vivia sob forte influência africana. Seria possível propor outros termos para designar outros aspectos específicos das muitas variantes faladas no Brasil, como o sotaque caipira encontrado em parte das regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, os falares nordestinos, as práticas translíngues que se desenvolvem em regiões de fronteira ou certos modos de expressão típicos de cada geração, comumente denominados gírias.

Outra opção seria chamar a nossa língua simplesmente brasileira, sem a insistência em denominá-la como variante do português – afinal, se a proximidade morfossintática entre línguas europeias

não é motivo para considerar qualquer uma delas como mera variante da outra, por que o faríamos com a nossa própria língua? Essa postura está de acordo com o paradigma colonial, e não passa de uma tentativa de mascarar as múltiplas histórias e vivências dos povos colonizados.

Temos aqui, então, o primeiro efeito da colonialidade linguística sobre o povo brasileiro: ela impede que o nosso povo se aproprie de sua língua. A língua ainda figura como propriedade da metrópole. A língua é de Portugal, e não do Brasil.

A elite brasileira, por sua vez, figura como representante dos interesses da metrópole, conforme explica Fernandes (2020, p. 104) ao discorrer sobre processos de imperialismo econômico: “a burguesia nacional domina internamente, mas é subordinada aos interesses da burguesia de países desenvolvidos”.

Em outras palavras, a elite brasileira, que figura como padrão nas definições da gramática normativa, serve aos interesses da elite dos mesmos países hegemônicos que vêm impondo suas diretrizes por aqui há séculos. Temos, então, uma hierarquia em cujo topo está a metrópole; no meio, uma elite colonizada; e na base, as massas da colônia e seus modos de expressão.

Essa hierarquização reforça a predominância da cultura escrita sobre a oral, definindo que só são válidas como língua as possibilidades de comunicação prescritas em uma gramática. Dessa forma, o povo não tem o direito de desrespeitar a língua, tornando-a vulgar: parte-se do pressuposto de que o direito sobre a língua, sendo em primeiro lugar da metrópole, é, em segundo lugar, da elite colonizada que assume o papel de defender os interesses da metrópole.

Ao brasileiro médio, isto é, àquele que não nasceu em família pertencente à chamada elite brasileira, resta ocupar uma posição predeterminada na hierarquia linguística da sociedade na qual está inserido. Não lhe cabe transpor as barreiras da hierarquização e tornar-se também agente de sua própria língua materna.

As línguas no Brasil

Conforme vimos, o “ensino” de línguas no Brasil começou por meio da violenta imposição do português aos nativos logo no início da colonização, por meio das escolas jesuítas. Bessa Freire (2018, p. 28) esclarece que a diversidade era um obstáculo ao projeto português de estabelecer uma unidade nacional no Brasil.

Em 1759, ao mesmo tempo em que os jesuítas eram expulsos das colônias pela Coroa portuguesa, o Iluminismo começava a tomar conta da Europa, instituindo a prerrogativa do Estado sobre a Igreja na instrução formal. No ano seguinte, foram realizados os primeiros concursos para admissão de professores nas colônias portuguesas, e, em 1772, chegaram ao nosso país as aulas de latim e grego (SAVIANI, 2007).

Até o século XIX, era ampla a oferta de línguas para quem podia se dar ao luxo de frequentar uma escola – vide o Plano de Estudos do Colégio Abílio do Rio de Janeiro em 1870, que oferecia aulas de francês nos três anos iniciais e latim, francês, inglês e alemão ao longo dos sete anos seguintes de instrução (SAVIANI, 2007, pp. 143-145). No entanto, o advento da Revolução Industrial no Brasil gerou pressões para a democratização do acesso à escola, que passava a assumir o papel de preparar para o mercado de trabalho.

Já era clara a relação entre escola e trabalho quando da promulgação da Constituição Federal de 1934, por exemplo. À época, a imigração de europeus que vinham para o Brasil em busca de trabalho estava em franca expansão, contando com incentivos nacionais: “o ideal de branqueamento teve grande aceitação na intelectualidade brasileira e na política de Estado nas primeiras décadas do século XX” (SCHUCMAN, 2020, p. 108). O plano era retirar dos grupos indígenas e negros o direito às terras onde haviam trabalhado durante séculos e à participação na vida social do país que haviam construído com as próprias mãos.

A mesma Constituição de 1934, em seu artigo 121, determina:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.
§ 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. (BRASIL, 1934)

Nota-se que o projeto de constituição de uma unidade nacional precisava dos imigrantes europeus para tomar o lugar dos povos não-brancos enquanto trabalhadores da terra e pelo progresso da nação brasileira. Também a Constituição de 1934, porém, proibiu o uso das línguas de imigração nas escolas: em seu artigo 150, parágrafo único, estabelece como uma das normas do plano nacional de educação o “ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1934).

Portanto, ao mesmo tempo em que se almejava a aprendizagem de línguas adicionais de prestígio nas escolas, as línguas comunitárias não eram bem-vindas. É interessante notar que o projeto de construir uma nação monolíngue passava pela unificação da língua falada pelo povo que vivia em solo brasileiro.

Lucchesi (2017, p. 349) aponta que, durante quase dois séculos, o português foi apenas uma entre mais de mil línguas faladas no território brasileiro, tendo se transformado hoje na língua materna de cerca de 98% da população. Sem desconsiderar as práticas de resistência à dominação colonial que sempre existiram, perpetradas pelos mais variados grupos linguísticos minorizados em mais de cinco séculos, esse dado nos mostra que a negação dos direitos linguísticos de tais grupos foi bem-sucedida.

O ensino das línguas de imigração passou a ser reinserido nas escolas brasileiras somente na década de 1970. Nessas quatro décadas, muitas escolas das comunidades de imigração já haviam sido fechadas, e muitos imigrantes já haviam falecido sem transmitir a língua a seus descendentes, apagando para sempre uma importante parte da história de indivíduos, comunidades e locais, partes integrantes da nação brasileira.

Já as línguas indígenas só passaram a ser reconhecidas e a fazer parte das políticas linguísticas nacionais após a promulgação da Constituição Federal de 1988, isto é, mais de quinhentos anos após o início de seu extermínio. A primeira menção à inclusão dessas línguas no currículo escolar se deu na LDB de 1996, mas esse movimento legislativo não foi suficiente para efetivar uma política educacional plurilíngue para as populações indígenas, pois o objetivo da escolarização “em” língua indígena ainda era a aquisição da cultura oral e escrita em português (BESSA FREIRE, 2018). Esse objetivo

começou a mudar lentamente após a Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ocorrida já em 2009.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a Língua Brasileira de Sinais. Estudada sistematicamente desde a década de 1990, foi reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002. Essa história tão recente é reflexo da perspectiva patologizante da comunidade surda, ainda presente no senso comum, que considera o ensino de gestos como um empecilho ao desenvolvimento cognitivo da criança surda (SILVA & FAVORITO, 2018, p. 76).

Em paralelo a essa visão, vem se desenvolvendo uma perspectiva cultural da surdez, que tem como objetivo desconstruir certas ideias preconcebidas e trabalhar pelo reconhecimento político das diferenças de um indivíduo para outro dentro da comunidade surda, tanto em termos de língua como em termos de identidade (SILVA & FAVORITO, 2018, p. 76).

Em resumo, os tímidos frutos de séculos de resistência, por parte de grupos sociais e linguísticos minorizados, começaram aparecer de maneira consistente não antes da segunda metade do século XX. A repressão violenta e sistemática ao multilingüismo em comunidades inteiras teve um papel crucial no projeto de construir uma nação monolíngue – isto é, capaz de expressar-se unicamente na língua do colonizador, imposta inclusive como língua materna.

A imposição do português significou, no Brasil, a imposição do monolingüismo. Quem escapa a essa regra são pequenos grupos elitizados da sociedade brasileira, que podem custear o direito ao conhecimento de línguas de prestígio – isto é, as línguas oficiais dos países centrais do capitalismo, geralmente aqueles que inventaram as regras da colonialidade.

Aqui temos o segundo efeito da colonialidade linguística no Brasil: o povo brasileiro se encontra, hoje, distante do acesso às línguas de prestígio que poderiam elevar sua posição socioeconômica. Essa distância, para além de motivada por questões financeiras, é ideológica: já é parte intrínseca da cultura brasileira a ideia de que se comunicar e se expressar em outras línguas é coisa para poucos.

Bessa Freire (2018, p. 28) chama monolingüismo civilizatório à perspectiva segundo a qual a diversidade linguística representava um obstáculo ao projeto de colonização, já mencionada anteriormente. Está claro que o monolingüismo civilizatório como projeto segue em curso em pleno século XXI.

A colonialidade linguística na educação bilíngue de hoje

Conforme resume Liberali (2020, p. 80),

A ideia de colonialidade está ligada ao Norte global que trata certos valores como universais e os propaga como parte de uma verdade única e incontestável. Por outro lado, a ideia de decolonialidade mostra sua força como uma abordagem teórico-metodológica que permite a análise crítica que quebra padrões preestabelecidos sobre o que seja o viver.

Trazer a reflexão sobre colonialidade para o âmbito da linguagem significa reconhecer as políticas coloniais que sempre trabalharam “para a consolidação da ideia de um país monolíngue em língua portuguesa” (BERGER, 2020, p. 31), discutidas nas seções anteriores.

No Brasil de hoje, o que mudou foram as línguas consideradas de prestígio: não mais o “português”, em sua variedade nacional, mas outras línguas europeias, faladas em países do Norte global. Percebe-se claramente como o brasileiro continua sendo levado a curvar-se diante dos países hegemônicos, representados pelas línguas de prestígio faladas nesses países.

Em outras palavras, é possível reconhecer um padrão muito consistente na colonialidade linguística que se impõe no cenário brasileiro: no passado, houve resistência do colonizador quanto a reconhecer os sujeitos pertencentes aos povos colonizados como indivíduos capazes de produzir conhecimento e de comunicá-lo (VERONELLI, 2015, p. 113). Eis que, após mais de quinhentos anos da invasão portuguesa e mais de cem anos da suposta Independência do Brasil em relação a Portugal, essa mentalidade permanece idêntica.

Isso vem acontecendo de maneira explícita nas escolas brasileiras de educação bilíngue, notadamente naquelas geridas pela iniciativa privada e cujo público é seletivo pelas custosas mensalidades. O que se entende por ensino bilíngue geralmente constitui, na prática, um ensino monolíngue na língua-alvo: a construção desses espaços monolíngues se dá por meio de práticas de segregação entre línguas por horários, disciplinas ou ambientes dentro da escola (cf. LIBERALI & MEGALE, 2016).

Isso significa que a língua materna dos estudantes é reprimida, e, com ela, toda a subjetividade que esses falantes só podem expressar por meio da língua materna, pois ainda lhes faltam recursos e vivências na língua-alvo para fazê-lo com desenvoltura semelhante.

Ora, ao negar a um estudante brasileiro de uma escola bilíngue o direito de expressar-se em sua língua materna, não estamos apenas reforçando a hierarquização linguística que determina um valor superior para a língua de prestígio sendo aprendida naquele ambiente. Mesmo porque seria compreensível o argumento de que, sem a delimitação de espaços e horários para falar a língua-alvo, os jovens estudantes não veriam motivo suficiente para se esforçarem em mobilizá-la.

Mais do que isso, negar o direito à língua materna é também reforçar a ideia de que ela não é digna de adentrar os espaços reservados à língua de prestígio. Desse modo, reprimir a língua materna na aula de uma língua de prestígio resulta em que uma parte significativa das identidades dos falantes se torna alvo de uma exclusão abissal, como se essas línguas não fossem capazes de comunicar conhecimento, e seus falantes não fossem capazes de produzi-lo.

Essa exclusão abissal se faz presente até mesmo em cursos de língua nos quais o ambiente não é obrigatoriamente monolíngue. Nesses espaços, embora a mobilização da língua materna dos aprendizes não seja sistematicamente proibida, tampouco são integrados os repertórios dos falantes no processo de construção de novos repertórios. Embora velada, faz-se presente a exclusão abissal dos recursos trazidos pelos aprendizes da língua de prestígio, quando esses recursos são considerados conhecimento linguístico de ordem inferior.

Aqui notamos o que Veronelli (2015) chama monolinguismo do colonizador: para o colonizador, somente a sua língua é uma língua válida. A reprodução dessa lógica colonial no ensino de línguas de prestígio ainda hoje denota o terceiro efeito da colonialidade linguística no Brasil: a impressão de que a língua materna dos aprendizes brasileiros suja os espaços que deveriam ser dedicados exclusivamente às línguas de prestígio.

Esse efeito reflete explicitamente a exclusão abissal que sofrem os povos não-europeus: um aprendiz alemão ou francês da língua inglesa, por exemplo, não está sujeito a ser destrutado nos espaços da

língua-alvo por apresentar uma pronúncia pouco convencional ou cometer certos erros gramaticais. Mesmo que com exceções pontuais, o ensino de línguas nos países europeus tem sido pautado nos princípios do plurilinguismo ao menos desde o fim da década de 1990, o que significa que as línguas maternas dos aprendizes têm sido mais frequentemente acolhidas nos espaços de aprendizagem de outras línguas.

Entretanto, o mesmo não é válido para um aprendiz de inglês no Brasil. A hierarquização colonial entre línguas válidas e línguas não válidas segue ditando procedimentos de repressão e exclusão da língua materna dos brasileiros nos espaços dedicados às línguas de prestígio, tidas explicitamente como superiores. Negam-se, assim, ao povo brasileiro, direitos linguísticos.

Em poucas palavras, a imposição do monolinguismo no Brasil é parte intrínseca de um complexo projeto colonial que vem perdurando por mais de quinhentos anos.

Iniciativas possíveis para o combate à colonialidade linguística

Recusar a hierarquização das línguas é uma atitude decolonial. Ela passa por reconhecer que a língua não é um objeto isolado de seus falantes, e sim, se constitui por meio de práticas sociais. Portanto, cada falante constrói seu próprio repertório linguístico, o qual se desdobra em repertórios espaciais, à medida que os recursos linguísticos vão sendo mobilizados de maneira situada no tempo e no espaço (cf. PENNYCOOK & OTSUJI, 2014).

Enquanto professores de línguas adicionais no Brasil, devemos nos perguntar: que espaço têm, em nossas aulas, esses repertórios, construídos a partir das experiências singulares dos nossos aprendizes?

Quando o professor ou a escola insistem em métodos estanques que proíbem o uso da língua materna durante a aula, por exemplo, não há espaço algum para a expressão da individualidade – condição que nos torna humanos – por meio dos repertórios espaciais dos indivíduos. Quando insistimos em métodos de ensino de línguas importados dos países hegemônicos, estamos nos submetendo às definições coloniais de língua e aos parâmetros de educação como imposição da civilidade europeia: aprender língua para tornar-se civilizado.

O monolinguismo civilizatório, portanto, segue firmemente presente na cultura brasileira de ensino de línguas: aceitamos que a nossa língua se chama “português” e que devemos dominá-la em sua variedade de elite, aceitamos que nossa fala não é digna de adentrar os espaços das línguas de prestígio e aceitamos que essas línguas de prestígio são direitos reservados a poucos brasileiros, notadamente aqueles que possuem no sangue ou na conta bancária uma maior proximidade com os países hegemônicos.

É do reconhecimento desses três indícios da colonialidade linguística que devemos partir para construir uma educação linguística adequada às necessidades do povo brasileiro, isto é, uma educação linguística translíngua e decolonial (GRILLI, 2020). Colocar em prática o pensamento decolonial na educação linguística brasileira exige, em primeiro lugar, que paremos de reproduzir higienismos linguísticos, que excluem abissalmente os repertórios espaciais trazidos à sala de aula pelos aprendizes. Essa postura acarreta o reconhecimento desses aprendizes como falantes cujos linguajares são válidos.

Refletindo sobre a formação docente para o ensino de línguas, Sampaio & Puh (2020, p. 107) reiteram que “toda formação é uma experiência singular que não pode ser enquadrada em um modo

passível de replicação”. O mesmo se aplica à formação linguística: não há, nem pode haver, dois falantes cujos repertórios espaciais sejam idênticos. Combater a colonialidade na educação linguística é abrir espaço para a validação desses sujeitos, e, conseqüentemente, para que eles se apropriem de sua língua materna e das línguas de prestígio em igual medida, enquanto agentes sociais.

Na experiência de formação docente relatada por Sampaio & Puh (2020, p. 113), é reconhecido o papel da língua materna na construção de repertórios individuais dos aprendizes: “como discutimos muitos temas pertinentes às questões de estruturas sociais no Brasil e de identidades, a manutenção parcial das aulas em língua materna foi importante para quebrar algumas barreiras da inibição e da subjetividade”. De fato, a formação docente é o melhor espaço para iniciar esse tipo de reflexão, a fim de que os futuros professores de línguas sejam capazes de romper com a lógica colonial que vem mantendo o povo brasileiro distante das línguas de prestígio.

Já bell hooks (2017, p. 243), ao tratar dos desafios enfrentados por um filho da classe trabalhadora no ambiente acadêmico, determina: “é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra”. A autora se refere a combater a predisposição dos alunos pobres a se verem diante da escolha de aceitar ou rejeitar a possibilidade de abandonar sua linguagem e seus modos, substituindo-os pela linguagem e pelos modos da academia.

Não é difícil enxergar que essa dicotomia entre registros dentro de uma mesma língua se assemelha à dicotomia entre duas línguas, pois o embate entre o falar popular e o de prestígio ainda é o mesmo. Assim, podemos afirmar que a coragem necessária ao estudante pobre no ambiente acadêmico elitista é a mesma coragem necessária ao falante do Sul global no ambiente elitista da aprendizagem de línguas de prestígio, numa era de conhecimento mediado por avaliações e certificações importadas.

De modo análogo, os falares nordestinos são mal vistos nas regiões Sudeste e Sul do Brasil – o nordestino que almeja ser aceito por essa pretensa elite brasileira, representante dos interesses da “verdadeira” língua vinda da Europa, acaba por disfarçar seu sotaque. Eis o terceiro efeito da colonialidade linguística reproduzido em escala regional: parece que o falar do Nordeste de traços negros suja os imaculados espaços do Sudeste embranquecido. Esse processo remete a Frantz Fanon (2008) e sua denúncia da reprodução do racismo por meio do colonialismo linguístico, que levou o negro a tentar se branquear por meio da língua do colonizador.

Não caímos, porém, no discurso neoliberal que torna individual a responsabilidade pela tal coragem do falante minorizado. Democratizar o acesso aos direitos linguísticos é uma tarefa coletiva; nas palavras de Paulo Freire (2019, p. 20), “a democracia é, como o saber, uma conquista de todos”. Para bell hooks (2017, p. 203), a educação como prática da liberdade tem por pressuposto “que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade”. E Sousa Santos (2019, p. 9) defende que “a reinterpretção permanente do mundo” só pode acontecer em contexto de luta, não como tarefa autônoma.

Portanto, cabe a nós, professores de línguas, preparar nossos aprendizes brasileiros para tomar parte na democratização do uso de toda e qualquer língua, derrubando a exclusão abissal que nos vem assolando há mais de quinhentos anos, enquanto povo racializado pelo europeu que nos dita que língua ensinar e como. Para Gabriel Nascimento (2019, p. 64),

Desnudar o racismo que se entrelaça nas políticas linguísticas é uma forma de desbranquear uma Linguística vítima de um branqueamento racista desde que passou a ser vista como ciência, que cega suas próprias estruturas, gerando análises globalizantes e totalizantes, ignorando dados raciais e sociais que geram desigualdades para os próprios falantes e sujeitos da linguagem.

Conclusão

A história do ensino de línguas no Brasil, enquanto reflexo das políticas linguísticas e das políticas educacionais no país, sempre foi permeada por conflitos de interesses. Desde o projeto de constituição de uma nação brasileira pelos portugueses que invadiram estas terras, passando pelo nacionalismo na Era Vargas e chegando à crescente abertura para os interesses do mercado e da iniciativa privada (GRILLI, 2018), vêm-se pautando práticas de ensino e de aprendizagem de línguas em nosso país com base na submissão aos países hegemônicos.

Se houve uma política de monolinguismo civilizatório em relação à população nativa do Brasil, a mentalidade colonial de hoje ainda faz com que se reproduzam esses parâmetros no ensino de línguas atual, como se ainda perseguíssemos o objetivo de civilizar o atrasado povo brasileiro. O primeiro e mais claro indício do pensamento abissal que constitui a identidade linguística do brasileiro é o fato de a língua brasileira ser ainda chamada “portuguesa” – como que para nos lembrar de que recebemos da evoluidíssima civilização europeia o magnífico presente que é uma língua, e como se as centenas de línguas que aqui coexistiram e ainda coexistem não fossem sequer dignas de serem consideradas línguas.

O segundo efeito da colonialidade linguística no Brasil se manifesta no fato concreto de que o povo brasileiro se encontra econômica e ideologicamente distante do conhecimento de línguas de prestígio, devido justamente ao processo de exclusão abissal a que temos sido submetidos por meio da colonização linguística. Como consequência, o terceiro indício da presença da colonialidade linguística no Brasil é o receio, o medo, a vergonha de apropriar-se das línguas, como se não tivéssemos o direito de usá-las enquanto agentes sociais, maculando-as, mas somente de guardá-las como bens preciosos e intocáveis.

Se a reinterpretação do mundo só é possível enquanto luta coletiva, lutemos, então, para que a educação linguística brasileira possa figurar como alternativa emancipadora ao monolinguismo civilizatório, acolhendo e expandindo criticamente a multiplicidade de saberes e falares do nosso povo.

Referências

BERGER, I. R. 2020. A pesquisa-ação e seu papel político-linguístico para a valorização do multilinguismo em espaços escolares. In: I. R. BERGER; E. REDEL (eds.), *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. Campinas, Pontes Editores, p. 25-43.

BESSA FREIRE, J. R. 2018. Changing Policies and Language Ideologies With Regard to Indigenous Languages in Brazil. In: M. C. CAVALCANTI; T. M. MAHER (eds.), *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. New York/London, Routledge, p. 27-39.

- BRASIL. 1934. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 30/01/2021.
- BUTLER, J. 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London, Routledge, 172 p.
- CANAGARAJAH, S. 2013. *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York, Routledge, 216 p.
- DANIEL, J. 1976. Tesouro Descoberto no Rio Amazonas. In: Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, n. 95.
- FANON, F. 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA, 191 p.
- FERNANDES, S. 2020. *Se quiser mudar o mundo. Um guia político para quem se importa*. São Paulo, Planeta, 190 p.
- FREIRE, P. 2019. *Educação como prática da liberdade*. 45ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 189 p.
- GENÇ, N. S.; ÜNAL, D. Ç.; ÜNVER, S. 2018. Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. In: K. HAATAJA; R. E. WICKE. *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin, Erich Schmidt, p. 259-267.
- GONZALEZ, L. 2020. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Ed. F. RIOS; M. LIMA. Rio de Janeiro, Zahar, 2020, 375 p.
- GRILLI, M. 2018. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, 12(3): 415-435.
- GRILLI, M. 2020. Por uma educação linguística Translínque e Decolonial: questões para o ensino de alemão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, 7(4): 904-930.
- HOOKS, B. 2017. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. 2. Ed. Trad. M. B. CIPOLLA, São Paulo, Martins Fontes, 283 p.
- LIBERALI, F. 2020. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: A. MEGALE, (ed.). *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. Vol. 2. São Paulo, Fundação Santillana, p. 79-91.
- LUCCHESI, D. 2017. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, 33(2): 347-382. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>
- NASCIMENTO, G. 2019. *Racismo linguístico. Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte, Letramento, 123 p.
- OLIVEIRA, G. M. 2007. A virada ‘político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos lingüistas. In: D. A. CORREA, (ed.). *A relevância social da lingüística: Linguagem, teoria e ensino*. São Paulo/Ponta Grossa, Parábola Editorial/UEPG, p. 79-93.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. 2014. Metrolingual multitasking and spatial repertoires: ‘Pizza mo two minutes coming. *Journal of Sociolinguistics*, **18** (2): 161-184.

PENNYCOOK, A. 2004. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, **1**(1): 1-19.

QUIJANO, A. 1992. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, **13** (29): 11-20.

QUIJANO, A. 2009. Colonialidade do poder e classificação social. In: B. SOUSA SANTOS; M. P. MENESES (eds.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina, p. 73-117.

RÖSLER, D. 2010. *Curricular interfaces: the interaction of language and contents at University level*. *ForumSprache*, **2**(3): 10-15.

SAMPAIO, I.; PUH, M. 2020. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: A. A. D. ALMEIDA; A. S. BATISTA; F. F. KUPSKE; D. ZOGHBI (eds.). *Língua em Movimento: Estudos em Linguagem e Interação*. Vol. 2. Salvador, EDUFBA, p. 107-124.

SAVIANI, D. 2007. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 504 p.

SCHUCMAN, L. V. 2020. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo. Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo, Veneta, 214 p.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. 2018. Representations of Deaf Identities and Communicative Repertoires: Conversations With Deaf Teachers. In: M. C. CAVALCANTI; T. M. MAHER (eds.). *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. New York/London, Routledge, p. 75-88.

SOUSA SANTOS, B. 2019. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 478 p.

VERONELLI, G. 2015. The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and The Darker Side of Modernity. *Wagadu*, **13**, p. 108-134.

Submetido: 08/02/2022

Aceito: 09/05/2022