

COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: HÁ CAMINHOS PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA DECOLONIAL?

**COLONIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA:
Hay caminos para una enseñanza de la Lengua Española decolonial?**

COLONIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA: ¿ HAY CAMINOS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA DECOLONIAL?

Ana Caroline da Silva Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4489-5905>

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

E-mail: ss.carol@hotmail.com

Lidyane Maria Ferreira de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4489-5905>

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

E-mail: lidyane.ferreira@csc.ufsb.edu.br

Alexandre de Oliveira Fernandes

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1556-4373>

Universidade Federal do Sul da Bahia/Instituto Federal da Bahia, Brasil

E-mail: alexandre.pro@gmail.com

Resumo

A partir de uma análise decolonial compartilharemos neste artigo algumas reflexões acerca da potência da língua/linguagem na colonialidade do ser na seguinte ordem: (i) a instauração da língua espanhola na América Latina como instrumento colonial de poder e suas implicações na construção das subjetividades; (ii) a influência do preconceito e do racismo linguístico na hierarquização linguística e na escolha das variantes do idioma Espanhol nas instituições de ensino brasileiras; (iii) uma breve discussão de perspectivas que permitam pensar o ensino decolonial de Língua Espanhola.

Palavras chave: Ensino de Língua Espanhola; Ensino decolonial; Racismo linguístico.

Resumen

A partir de un análisis decolonial, compartimos en este artículo algunas reflexiones acerca de la potencia de la lengua/linguaje en la colonización del ser en el siguiente orden: (i) la instauración de la lengua española en América Latina como instrumento colonial de poder y sus implicaciones en la construcción de la subjetividad de los sujetos; (ii) La intersección entre el preconceito y el racismo linguístico analizar la influencia de esos factores en la jerarquización lingüísticas y la elección de las variantes del idioma Español en las instituciones de

enseñanza brasileñas; (iii) Una breve discusión de perspectivas que permitan pensar en una borradora que contribuya para la enseñanza de la Lengua Española decolonial.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Española; Enseñanza decolonial; Racismo lingüístico.

ABRINDO A GIRA DECOLONIAL: INTRODUÇÃO

Dentre os objetivos do giro decolonial está o de de(s)colonizar as relações estabelecidas através da colonialidade do poder, ser e saber. Tais estudos, têm mostrado teorias que colaboram para um projeto que visa rasurar as relações de poder que persistem desde a colonização. Essa teoria da colonialidade que foi difundida por um grupo de teóricos, tendo Aníbal Quijano e Enrique Dussel como primeiros pensadores, nos mostra como a violência em suas várias facetas forjou as sociedades como as conhecemos.

Abrimos a gira decolonial porque nos interessa fazer um movimento semelhante ao observado nas giras¹ de Umbanda. A intenção é fazer girar, colocar na roda, fazer cambalear as certezas eurocêntricas fundamentadas na demanda colonial que nos deixou de herança alguns quiumbas² que retiram a energia, a vitalidade, nos condenando à colonialidade do ser.

A vertigem estará presente na linguagem desse texto através da utilização de alguns termos provenientes da gira de umbanda. Na tentativa de trazer não apenas aportes teóricos, mas de refletir as experiências vividas dentro do terreiro e as transformações ocorridas nesse corpo território de conflitos até chegar na decolonialidade da escrita.

Para nos auxiliar a vencer essa demanda, discutiremos o colonialismo a partir da análise da colonialidade e das cicatrizes deixadas pelo colonização da América Latina desde o século XVI e que permanecem presentes na estrutura da sociedade atual. Veronelli (2016) nos dará o mote para compreender, a partir do giro decolonial, o que é a colonialidade e a

¹ Utilizamos o termo gira decolonial fazendo referência às giras realizadas nos terreiros de Umbanda. Nesse processo, importa inserir conceitos que remetem a ancestralidade para decolonizar os espaços formais de educação, trazendo os saberes outrora fadados a marginalidade para (re)constituir as epistemologias.

² Quiumbas ou kiumbas (do quimbundo kihamba "espírito prejudicial", ou do quicongo kiniumba "espírito") são espíritos obsessores praticantes de atos de maldade e, muitas vezes se apresentam como espíritos superiores.

maneira como a colonialidade da linguagem, imposta desde a colonização da América, auxilia na formação da subjetividade do sujeito colonizado.

Dentre as muitas possibilidades de reflexões que podem auxiliar a nos defender dessa demanda, lançaremos uma mirada decolonial para discutir a relação entre a colonialidade do ser, a colonialidade da linguagem e o ensino de língua espanhola. Esses fatores nos levam a uma encruzilhada³ onde o ponto central é a racialização imposta desde a colonização e nos abrirá o pensador⁴ para compreender a sua interferência direta nas escolhas das variações do idioma espanhol a ser ensinado nas escolas.

A princípio alguns conceitos serão apresentados com a intenção de compreender a maneira que a colonização dá passagem a um privilégio epistêmico eurocentrado. As discussões serão firmadas através dos dizeres de alguns guias⁵ dos Estudos decoloniais na tentativa de desatar os nós que levaram ao epistemicídio dos povos colonizados na América.

Um segundo caminho leva à discussão sobre o epistemicídio linguístico e a sua relação com a colonialidade do ser ou a subjetivação dos sujeitos colonializados. Para esse entendimento, a firmeza estará nos pensadores da linguagem Gabriel Nascimento e Gabriela Veronelli que alumiam nosso pensador para perceber como a deslegitimação dos conhecimentos dos sujeitos se intersecciona com a imposição da língua do colonizador, enquanto ferramenta de colonização e sua atuação na subjetivação dos sujeitos. Contaremos também com alguns trechos de uma carta escrita pelo filósofo espanhol António Nebrija à rainha da Espanha em 1492 que mostra a ideia da imposição da língua para dominação dos povos.

No terceiro ponto discutiremos a colonialidade e a hierarquia linguística. Nessa travessia, Bagno indicará os percursos que permitem enxergar o preconceito linguístico e entrelaçaremos com o racismo linguístico apresentado por Glória Anzaldúa e Gabriel

³ O termo encruzilhada é utilizado como metáfora para imaginarmos o encontro entre a colonialidade do ser, a colonialidade da linguagem e o ensino de Língua Espanhola e, no centro da encruzilhada, entrecruzando todos esses aspectos, está a racialização.

⁴ A cabeça, a mente, os pensamentos.

⁵ Referência aos guias da umbanda, pois importa perceber que assim como cada guia exerce uma função de orientação numa gira, as/os teóricas/os colaboram com suas reflexões desdobradas no decorrer do presente texto.

Nascimento para riscar o ponto⁶ que aponta para uma hierarquia linguística e epistêmica que desmascara a colonialidade por trás dos discursos de inclusão de variantes no ensino de língua espanhola.

Para a demanda⁷ ser desatada, propomos uma mironga para pensar o ensino de línguas numa perspectiva decolonial, baseada na inserção de saberes fora da lógica do padrão epistemológico dominante e que traz como estratégias o amor e o encantamento pela vida. Humberto Maturana (2002), Adilbênia Machado (2020) e bell hooks (2013) nos darão o mote para pensar a decolonialidade como um processo de reconexão com o ser.

1 PRAGA ROGADA E QUIUMBA: colonização e epistemicídio

A Europa é indefensável! Já nos dizia Césaire (1978, p.14) e são várias as acusações que carrega: racialização, eurocentrismo, epistemicídio e várias outras alegações de cunho gravíssimo das quais ela se defende, alegando que tudo que fez foi em nome da modernidade e da civilização. Veremos como essa praga rogada (a colonização), como diriam os mais velhos, nos trouxe esse quiumba (epistemicídio).

O colonialismo lançou a palavra, rogou sua praga desde a colonização como um regime de explorações desenfreadas de imensas massas humanas que possui sua origem e sustento na violência, utilizando o racismo como razão para exploração e genocídio, tendo como objetivo a forma moderna de pilhagem e a civilização.

Apesar dos colonizadores se apropriarem do discurso de civilização para colonizar, eles mesmos não se encaixam no conceito de civilizado, pois matavam, destituíam territórios, violentavam corpos e mentes em nome da civilidade e da salvação das almas. A civilização enquanto base de apoio para a colonização é um ebó⁸ mal despachado, pois, segundo Césaire

⁶ Riscar o ponto implica, numa gira de Umbanda, além de identificar uma entidade e mostrar a sua área de atuação, firmeza na realização do trabalho. Riscar o ponto implica abrir caminhos, traçar rotas e alternativas.

⁷ A demanda é uma energia negativa direcionada a alguma pessoa ou grupo na intenção de destruir, fazer mal a mente ou corpo dos indivíduos.

⁸ Em referência tomada por mim a Pai Roni, dirigente do Ilê Airá Modé, em Trancoso, ebó significa literalmente sacrifício ou oferenda a ser feita aos ancestrais ou orixás em agradecimento por bênçãos recebidas ou na intenção de resolver problemas ou obstáculos, abrir portas, oportunidades e evitar mazelas.

(1978), acontece nesse processo um “ricochete da colonização” que desumaniza tanto o colonizador, quanto o colonizado.

Maldonado-Torres (2018, p.36) nos diz que a colonialidade é “uma lógica global de desumanização capaz de existir mesmo na ausência de colônias”, essa desumanização citada pelo autor é ainda mais acentuada quando Quijano (2005) indica que a colonialidade é baseada no conceito de raça. Esses autores apontam que desde o processo de colonização o fator raça já determinava se os sujeitos eram ou não humanos. Com Simas e Rufino (2018) aprendemos que os estereótipos relacionados à raça produziram a subalternização das pessoas negras e indígenas.

A sociedade como a conhecemos foi forjada a partir de uma estrutura colonial que deu novas identidades aos indivíduos. A desumanidade foi uma marca do processo modernidade/colonialidade, constituindo-se como indicador identitário, onde as novas identidades estão atreladas a conceitos binários como inferioridade e superioridade baseados a partir da raça.

Essa nova identidade era codificada em conceitos raciais baseados em fenótipos e procedência geográfica, assim as criações de termos como raça e identidade racial passaram a ser instrumentos de classificação social. Baseadas no conceito de raça, Europa e América se constituíram como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno e, segundo Quijano (2005), a construção dessas novas identidades da América e Europa, assim como a expansão mundial do colonialismo europeu, levou à construção da perspectiva eurocentrada do conhecimento.

Dentre as tantas táticas de genocídio que tornaram a Europa indefensável, está o epistemicídio. A prática de destruir e deslegitimar toda e qualquer forma de conhecimento oriunda do colonizado que, segundo Grosfoguel (2016), já ocorria mesmo antes da colonização da América. Pelos motivos apresentados, acreditamos que o epistemicídio é um quiumba, pois age destruindo ou tomando para si o conhecimento de um povo, e ao agir dessa maneira tira a vitalidade, a força, e acaba, de alguma maneira, matando esse povo, suas memórias, histórias, seu axé.

Grosfoguel (2016, p.25) nos diz que,

o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo.

O privilégio epistêmico provém da racionalidade que os europeus julgavam que faltava aos colonizados e, ambos, estão atrelados à modernidade. Segundo Quijano (2005), as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa ocidental e os demais territórios construíram binarismos classificatórios que não reconheciam os “índios” da América, tampouco os “negros” da África como produtores de saber, pois os categorizavam como primitivos. Dessa forma, a Europa através da visão dualista entre europeu/não-europeu, constituiu a raça como alicerce para a sua superioridade, determinando o eurocentrismo como base para a validação de todo e qualquer conhecimento.

Bhabha (1991, p.184) nos diz que o discurso colonial é um aparato que determina a negação das diferenças raciais, culturais e históricas. A estratégia é através da produção de conhecimentos, utilizar-se da vigilância para atuar na subjetividade das pessoas, construindo o colonizado como “população do tipo degenerado” a partir da origem racial, como forma de justificar a conquista e se estabelecer enquanto sistema administrativo e cultural.

Um encantamento acadêmico, capaz de quebrar a demanda lançada pela Europa, pode ser pensado a partir de Quijano (2005), um dos primeiros guias que nos ensina que não há como explicar a versão eurocêntrica da modernidade, a não ser baseada na fundação dos mitos do evolucionismo e dualismo. O primeiro mito traz o que Quijano denomina de “ideia – imagem” da história da civilização humana que se inicia num estado da natureza e termina na Europa. Enquanto o segundo mito elabora sentido as diferenças entre Europa e não-Europa partir da raça, natureza e não a partir do poder/violência que a Europa exercia sobre os territórios colonizados. Esses mitos foram transformados em verdades e continuam sendo reproduzidos, tornando a Europa o lócus da produção do conhecimento, matando todas as outras formas de conhecimento.

2 O QUIUMBA É O DONO DO CATIVEIRO: Epistemicídio Linguístico e Subjetivação/Colonialidade do Ser

Riscamos o ponto com a pomba⁹, pedindo às santas almas que nos livrem desse quiumba que nos coloca no cativeiro. Chamaremos os velhos cumbas, guias e as moças bonitas¹⁰ para alumiar o pensador e entendermos como esse quiumba atua na língua/linguagem como forma de subjetivar os corpos, agindo na colonialidade do ser.

Simas e Rufino (2018) nos dizem que os velhos cumbas¹¹ anunciam, através dos pontos, o decaimento de um mundo contrário à diversidade e ao encantamento. Cesáire, nosso velho cumba da academia, nos mostra a decaída através da colonização e coisificação, expondo inúmeras marcas deixadas nos corpos e mentes dos colonizados, entre elas “o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero e o servilismo” (1978, p.28). Tais fatores apontados pelo autor, nos levam a perceber a base colonial encontrada na construção da subjetivação ou colonialidade do ser.

Nosso guia Quijano (2005) diz que os colonizadores conseguiram configurar uma nova teia de relações intersubjetivas a partir dessas novas identidades geoculturais. Nesse processo as populações colonizadas foram expropriadas das suas culturas e foram reprimidas em suas produções de conhecimentos, sentidos, simbolismos, expressões e da subjetividade. Segundo o autor, a repressão nos campos epistêmico e subjetivo foi “reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada” (QUIJANO, 2005, p.121).

⁹ A pomba é um instrumento muito utilizado pelos guias do terreiro para riscar os pontos, se assemelha a um giz colorido.

¹⁰ O termo moça bonita é geralmente utilizado nos terreiros para fazer referência às pombagiras. Utilizo esse termo para me referir às mulheres fortes que desafiam o patriarcado acadêmico e se firmam enquanto pesquisadoras.

¹¹ Kumba é uma palavra que tem origem no quicongo e significa feiticeiro, mas tomamos emprestado o designio dado a palavra por Silas e Rufino (2018) como encantador das palavras, poeta.

Observamos que a “conquista” da América fez com que o colonizador pensasse o Outro como incapaz de desenvolver a linguagem¹², já que para os colonizadores a linguagem era a capacidade de expressar conhecimentos e eles acreditam que não havia produções de sentidos nas expressões, simbolismos e saberes dos povos colonizados e passaram a refutar toda e qualquer manifestação próprias desses povos.

Mestre Rufino (2019, p. 56) nos alerta que “a força do ser está atrelada a sua produção discursiva”, assim como Nascimento nos diz que desapropriar o sujeito do seu próprio direito de produção do saber é cometer epistemicídio. (2019, p.26). O epistemicídio ocorre no âmbito linguístico quando ocorre a desapropriação ou deslegitimação das produções de um povo, resultando no apagamento ou silenciamento de saberes, invisibilizando os sujeitos ou reduzindo-os a papéis sociais de menor prestígio. Tanto os povos originários desse território, quanto os que foram trazidos à força na diáspora africana, foram usurpados de seus espaços, com língua e cultura subjugadas ou extintas e as poucas que resistiram foram marginalizadas.

A normatização da língua, e sua categorização como instrumento que representa o poder de domínio de uma nação, já era um ponto cantado há muitos séculos. Tomemos por exemplo a carta escrita pelo filósofo espanhol António de Nebrija à rainha da Espanha. Tal documento possibilita uma percepção histórica da imposição da língua para o domínio e hierarquização daquela nação frente às outras nações europeias e, futuramente, às colônias.

No início da carta, Nebrija fundamenta a importância da normatização da língua através da gramática, pois segundo o filósofo, “a língua sempre foi companheira do império; e de tal maneira o seguiu, que juntamente começaram, cresceram e floresceram, e depois juntos foi a queda de ambos”.¹³([1492] 2010), tradução nossa). Desde esse trecho podemos notar a importância da língua para o império, mas avaliamos que não é a língua que se estabelece com o império, é o império que se estabelece através da língua, pois é por ela que se instauram leis, cultura, costumes e crenças.

¹² É interessante notar que até os dias atuais a linguagem é tida como a capacidade que os humanos tem para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações como a pintura e a dança, mas vemos que quando adentramos nos aspectos linguísticos e pensamos em signos percebemos que o ser humano pode produzir, compreender e desenvolver a língua com os mais diversos significados.

¹³ “que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos”.

Na sociedade colonial foram instauradas a hierarquia linguística e cultural que violentavam a cultura oral e estratégias de normalização que instituíam uma linguagem oficial usada pela administração das colônias estabelecendo uma diferença entre a linguagem normativa e as línguas dos colonizados que eram consideradas “pidgin”, crioula, vernacular. (BHABHA, 1991, p.181).

Gabriel Nascimento (2019, p.11) ainda é um erê¹⁴, mas já viu que a “linguagem tem sido um fetiche ocidental há séculos”. Para Bhabha (1991, p. 192) no discurso colonial o fetichismo pode ser visto como a negação da diferença, além disso “o fetiche representa a interação simultânea da metáfora como substituição (criando a ausência e a diferença) e da metonímia (que registra continuamente a falta percebida)”. Esses fatores levam à criação do estereótipo como fetiche que se torna o local de subjetivação para colonizadores e colonizados que resulta em sofrimento psíquico e social para os colonizados.

As justificativas apresentadas nas cartas de Nebrija à rainha da Espanha exemplificam não somente o tal “fetiche”, mas a estruturação da língua para o fortalecimento das nações. Nebrija demonstra uma preocupação de que a não normatização da língua espanhola pudesse enfraquecê-la e fazer com que ela perdesse suas características. Além da carta nos mostrar o nascimento da gramática espanhola tal qual conhecemos, também nos concede a visão da língua como identidade nacional.

A carta de Nebrija ([1492] 2010) mostra a sua preocupação na manutenção e estruturação da língua castellana (espanhola) por considerar que a “língua é aquela que nos diferencia dos animais e é própria do homem, e em ordem é a primeira depois da contemplação que é ofício do próprio entendimento”¹⁵. A relevância que Nebrija dá à língua se justifica porque, até aquele momento da história, os conhecimentos reconhecidos como verdadeiros pertenciam aos povos cujas línguas possuíam suas normas estabelecidas através da gramática, como latim, grego e hebreu (VERONELLI, 2016, p.43).

¹⁴ A palavra erê em yorubá significa brincadeira e diversão, mas popularmente nos terreiros o termo é designado para tratar de espíritos que se manifestam como crianças. Nesse texto utilizo a palavra erê para falar sobre o pesquisador Gabriel por ele ser novo e trazer para essa gira epistemológica tanto conhecimento. Da mesma forma que os erês fazem nos terreiros.

¹⁵ “la lengua, la cual nos aparta de todos los otros animales y es propia del ombre, y en orden la primera después de la contemplación, que es oficio propio del entendimiento.”

No que tange a colonização, a língua foi fator de suma importância para a dominação dos povos, pois agia diretamente na marginalização dos saberes, religião, costumes e idioma. Essa afirmação pode ser validada a partir do posicionamento do bispo de Ávila ao apoiar a inserção da gramática no reino da Espanha, utilizando-se do seguinte argumento para a rainha da Espanha que ao colocar debaixo de seu “julgo povos bárbaros e nações peregrinas”, com o vencimento eles (*nós*) teriam (*os*) que “receber as leis que o vencedor impõe ao vencido”¹⁶ (grifos nosso) e com elas a língua espanhola através da gramática.

Aquilo que dava a uma língua o status de ser apta para expressar conhecimento era ter uma gramática, então se pode entender a relação entre conhecimento e ser comunicador de um assunto racional; o que deve contrastar-se com a percepção das populações indígenas como carentes de conhecimento, carentes de língua e incapazes de comunicação racional¹⁷ (VERONELLI, 2016, p. 44, tradução nossa).

A partir dos pontos expostos através da carta de Nebrija, vemos a língua se despidendo de um simples conceito de uso para comunicação e tomando a roupagem política que a estabelece e lhe dá um status de poder. Dentro do processo colonial, a língua é atravessada pelo conceito de raça que foi cunhado para estabelecer as hierarquias sociais que foram impostas desde a época colonial e continuam vivas na colonialidade exercida nos corpos e mentes dos colonizados.

As noções eurocêntricas passaram a formar nos colonizados uma autoconsciência de inferioridade, que ocorre a partir da língua/linguagem. Outro velho cumba que nos auxilia a quebrar a demanda é Maturana (2020), seu olhar atento revela que “a operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem” (MATURANA, 2002, p.28).

¹⁶ “después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros dependemos el arte de la gramática latina para aprender el latin.”

¹⁷ Si esto es así, si para Nebrija aquello que daba a una lengua el estatus de ser apta para expresar conocimiento era tener una gramática, entonces se puede entender la relación entre conocimiento y ser comunicador un asunto racional; lo que debe contrastarse con la percepción de las poblaciones indígenas como carentes de conocimiento, carentes de lengua e incapaces de comunicación racional (VERONELLI, 2016, p. 44).

Victória Santa Cruz é uma daquelas moças que baixam no terreiro mostrando a força do encantamento. Em seu poema cantado “Me gritaron Negra” revela o momento em que chamaram de negra e a sua autoconsciência foi inferiorizada, como se o poder da carga colonial colocada na racialização do seu corpo requeresse dela um processo de “embranquecimento” e sua luta para romper tal subjetivação criada a partir de vozes externas. O imaginário colonial na cena descrita por Santa Cruz é o que Bhabha (1991, p. 194) denomina negação e fixação e são oriundas da subjetivação exercida nos corpos através do discurso colonial que levou a autora a negação se si e seu encobrimento.

Glória Anzaldúa, escritora e ativista de origem mexicana, nos dá o mote para compreendermos essa autoconsciência que é formada através da linguagem. Ela nos revela que a “mestiza” tem uma personalidade dupla ou múltipla que foi constituída por uma inquietude psíquica que advém da “ambivalência proveniente do choque de vozes resulta em estados mentais e emocionais de perplexidade. A peleja interior resulta em insegurança e indecisão” (2005, p.714). Vemos a colonialidade do ser sendo exercida através do que a autora chama de “choque de vozes” e o resultado gerando “insegurança e indecisão”. A fala da mestiza Anzaldúa é um exemplo da afirmação de Veiga (2019) que o nosso inconsciente é colonial e essa praga rogada que é a colonialidade não atua somente nos territórios geográficos, mas também nos territórios existenciais que são o inconsciente de cada indivíduo.

3 AQUI SÓ TEM LÍNGUA DE SINHÔ: Colonialidade e Hierarquia Linguística

“Aqui só tem língua de sinhô” - essa com certeza seria uma afirmação que a preta velha, minha ancestral, faria se baixasse nos espaços formais de saber. Não seria novidade para ela a ideia de que um idioma só é validado como língua materna ou segunda língua, a partir da raça do colonizador, pois os negros trazidos da diáspora africana, assim como os nativos dessas terras viveram essa violência epistêmica. A hierarquização linguística desconsidera as línguas que não fazem parte do eixo europeu, rebaixando-as a dialetos e variantes pois a “ideia eurocêntrica de linguagem, conecta a gramática, a civilização e a

escrita alfabética com o conhecimento e naturaliza as características e atributos como linguagem em pleno sentido” (VERONELLI, 2016, p.48).

Ainda que muitas pessoas usem o pensador como forma de luta para a ruptura de paradigmas e estereótipos que permeiam os mais diversos campos como a psicologia, história, sociologia, filosofia, entre outros, ainda pouco se fala em de(s)colonização da linguagem. Muitos são os fatores que levam a estruturação e permanência da colonialidade dentro da linguagem, entre eles está o preconceito linguístico que leva a uma hierarquia linguística e epistêmica e sofre um cruzamento com o racismo linguístico, pois percebemos que as línguas ou variações linguísticas que estão no topo da hierarquia são os ideais da língua do colonizador.

Tratar da língua, segundo um dos guias da linguística, Bagno (2007), é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos e devemos levar em consideração as pessoas que vivem e falam nesse idioma. Segundo o autor, “não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente a melhor ou a mais pura, mais bonita, mais correta que outra. Toda variedade linguística atende as necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam” (BAGNO, 2007, p. 47). Além disso, alumia nosso caminho ao ensinar que cada variedade linguística é construção de um processo histórico próprio. Então fica a pergunta: Por que a maioria dos professores ou instituições de ensino de língua estrangeira moderna trazem o idioma falado na Europa como ideal? Talvez possamos entender essa questão compreendendo o preconceito linguístico.

Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico acontece quando alguém é julgado de forma depreciativa por sua linguagem apresentar características regionais, históricas culturais ou sociais que não são aceitas como corretas, principalmente quando vista sob o viés da gramática normativa. Através da linguagem deixamos marcas discursivas que expõem muito mais que pensamentos, pois permitem perceber nossa origem, crenças e classe social.

O marcador social é percebido no preconceito linguístico observando, por exemplo, o currículo escolar que oferta como segundo idioma normalmente o inglês, seguido do espanhol e, atualmente, em último caso o francês. Observemos que não há nenhum idioma que não seja os que foram impostos durante a colonização, exceto, depois de muitas lutas, em escolas

indígenas ou quilombolas que iniciaram um processo de reintegração das suas línguas “originais”.

Nascimento (2019, p.30) nos diz que “a língua impele o sujeito negro a uma estranheza sobre a fala dos ancestrais ou ainda o faz ter auto ódio da herança africana nas religiões de matriz africana”. Não há espaço na maioria dos currículos e nem mesmo fora dos espaços formais de saberes para idiomas que não tenham prestígio social. As línguas dos povos indígenas ficam reclusas a suas comunidades e os vestígios de línguas africanas que temos no Brasil, sobreviveram graças às religiões de matriz africanas. Mas ainda vemos essas línguas restritas a seus grupos, continuam marginalizadas.

Vemos o preconceito linguístico e racial se intercruzarem ao notarmos que a língua espanhola é falada em vinte e um países, mas a grande maioria dos livros didáticos e cursos de idiomas elegem a língua falada na Espanha como língua de prestígio. O ensino de Língua Espanhola continua com os olhos voltados para a Europa, desvalorizando as “variantes” latino-americanas e africana, na busca de um modelo puro, ideal, que não existe.

É curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa. (BAGNO, 2007, p. 30)

Glória Anzaldúa (2009, p. 307) nos conta que os puristas consideram o espanhol chicano deficiente e a maioria dos latinos o consideram uma mutilação do espanhol. Esse mesmo relato vemos em Bagno (2007) quando diz que alguns puristas no Brasil dizem que uma raça mestiça não pode falar uma língua pura. Claro que na América ou em qualquer país colonizado não há uma língua pura, nem mesmo na Europa há pureza no idioma! Todo e qualquer idioma que conhecemos passou por fricções durante seus processos de formação. Línguas e culturas sempre serão fronteiriças! Somos mestiços na cultura e na língua.

Porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”,

as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim (BAGNO, 2007, p. 45).

Ao tratarmos do ensino de língua espanhola, e entendendo a ótica do relato de Anzaldúa sobre a língua chicana, observamos que na citação de Bagno se trocamos a palavra Nordeste por América Latina, o tipo e os exemplos de preconceito são os mesmos. Atentemos que esse preconceito perpassa a geografia e chega no social e racial. Nascimento (2019) advoga que a linguagem não é usada apenas para nomear, comunicar, mas também para estabelecer políticas de exclusão. O que vemos no ensino de língua espanhola é a exclusão da língua, cultura e saberes afro-ameríndios e africanos.

Nascimento (2019, p. 29) nos leva a refletir sobre como somos forçados a adquirir valores brancos para receber as vantagens de não ser exterminado, assim silenciemos nossos usos linguísticos como forma de não revelar a nossa identidade. Enquanto Maturana (2002, p.68) nos adverte que nós negamos o amor através dos discursos baseados na razão e assim possibilitamos a negação do outro. Demonstrando o motivo pelo qual muitas pessoas pensam que não devem aprender ou ensinar a língua espanhola como um mestiço, latino, africano, devem fazê-la como os europeus, pois quanto “melhor” se fala o idioma europeizado, mais próximo está do ideal eurocêntrico e menor a possibilidade de ter negada a existência.

No entanto, Anzaldúa (2009, p. 32), como toda mulher que tem “o peito de aço e o coração de sabiá”¹⁸ faz um desafio: “Se você quer me ferir, fale mal da minha língua!”. Para a autora, identidade étnica e identidade linguística são interligadas. “Eu sou minha língua! Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que eu possa ter orgulho da minha língua”. É dessa forma que Anzaldúa conclama as mulheres latinas a se orgulharem de suas origens étnicas e do seu idioma.

A afirmação do nosso velho cumba Maturana (2002, p.38) é que quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela, isso porque língua/linguagem não é algo separado do corpo, essa firmeza de ponto é riscada também pelo mestre Rufino, quando nos diz que “a linguagem como ato é a própria manifestação das existências (RUFINO, 2019, p.56)”.

¹⁸ Ponto de pombagira, domínio público.

Quando nossa língua é colonial, nossos pensamentos, ações, estratégias, também são coloniais. Basta olharmos a própria escrita dos textos, mesmo os que emergem numa tentativa decolonial, ainda se veem amarrados a uma comunicação atravessada pela colonialidade que permeia corpo, mente e linguagem e se contorcem na tentativa de reverter essa possessão colonial, mas sabem que no momento, essa é também uma ferramenta para expor seus pensamentos e afrontar a colonialidade imposta.

4 TRAZENDO A MIRONGA DA CACHIMBA DA VOVÓ PARA DECOLONIZAR O

PENSADOR: pensar outras estratégias de ensino

“Minha cachimba tem mironga” já entoa o ponto cantado na linha de pretas e pretos velhos da umbanda revelando que a cachimba da vovó tem mironga, feitiço, mistério. As pretas e pretos velhos usam a mironga presente em suas cachimbas como ferramenta de decolonização, afastando os miasmas deixado pelos quiumbas da colonização. A fumaça soprada sobre os ombros alivia o peso do carregamento colonial e, ao deixar esse fardo, o mundo pode ser visto a partir de um novo lócus, a saber, uma mirada decolonial.

A mironga reúne elementos metafísicos oriundos da nossa ancestralidade e desperta uma re-conexão com o próprio eu, permitindo uma visão menos eurocentrada de si mesmo e do mundo ao redor. Essa virada não acontece repentinamente, exige reflexões sobre os processos de dominação e subjetivação dos corpos e mentes. Ao gingar com os estudos decoloniais, a mironga se desdobra numa prática que re-conhece a colonialidade presente na linguagem e des-subalterna epistemologias amefricanas ao trazer os saberes negros e indígenas para o ensino de línguas.

Ao mirongar, o processo de reflexão sobre o conceito de “civilização” apontado pela modernidade passa a ser compreendido como um processo de dominação o qual “cristaliza o ser na condição vacilante de racializado” (RUFINO, 2019, p.10) gerando novas identidades sociais e geo-culturais através da reorganização de todas as relações sociais na sociedade

colonial. Para que essas novas identidades pudessem ser constituídas, novos elementos foram impostos, entre eles está a língua (QUIJANO, 2005).

A língua/linguagem é viva. E, por observar que a língua se estabelece e ganha seus sentidos através das relações, Maturana a chama de linguajar. Essa palavra criada pelo pesquisador deixa de ser um substantivo e se torna verbo, porque para existir necessita de inter-ações! É ação porque age diretamente na vida dos indivíduos que dela, a língua, se apropriam desde muito cedo e através desse linguajar é formada a subjetividade nos indivíduos.

A partir do conceito de linguajar proposto por Maturana e da sociolinguística, a língua pode ser vista como um instrumento de interação social e ao nos aproximarmos dela podemos contextualizá-la com a cultura dos falantes dessa língua. Pensar o ensino de línguas a partir dessas vertentes, é refletir sobre as formas de colonização reproduzidas nas instituições de ensino, pois eleger a língua falada na Europa como base para o ensino do idioma é reforçar a colonialidade do saber e poder inferiorizando e marginalizando as línguas e culturas dos povos que não fazem parte do eixo europeu.

Pensar o ensino de língua estrangeira numa perspectiva decolonial é adotar estratégias é romper com os laços maniqueístas que regem os currículos escolares e que determinam o que pode ou não pode ser ensinado. Esse movimento requer coragem para enfrentar teorias arraigadas no pensamento do senso comum e necessita ser iniciado com um olhar para dentro de si e da ancestralidade que rege nossos caminhos. Ver que a rota transatlântica fez com que as línguas impostas ao “Novo Mundo” ganhassem nova roupagem, com cores avermelhadas e negras, acessórios diversos, como cocás, penachos, atabaques, berimbaus, e ainda mandigas, rezas e cantos.

Há múltiplas vozes dentro do pensamento e da escrita de cada pessoa que pensa o decolonial, são vozes insurgentes, desobedientes, que não desejam atender ao silenciamento que lhes foi imposto. Essas vozes são expressas através do linguajar que permeia a construção de um projeto que deseja modificar a estrutura, dando espaço a saberes marginalizados que são excluídos, desconsiderados como epistemologias.

Maturana (2002, p. 27) nos convoca a perceber a linguagem como fenômeno, “como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas”. Seu convite é para a mudança da nossa própria estrutura, pois se mudamos, mudamos também nosso linguajar, o modo de nos relacionar com as/os outras/os, nossas interações e conseguimos mudar os espaços onde estamos inseridas/os.

Ao observarmos a linguagem a partir do olhar apresentado por Maturana, vemos que é possível traçar uma decolonização do ser que seja acionada a partir da linguagem. Ao reestruturamos o ensino de língua espanhola nos espaços formais de ensino, podemos modificar também o olhar que as/os estudantes têm acerca de si mesmo e do outro, reconhecendo as suas heranças ancestrais não como inferiores, caricaturadas, como o eurocentrismo sempre nos mostrou, mas um olhar mestiço, prenhe de referências e saberes.

“Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” São palavras de Adrienne Rich que marcaram a vida de bell hooks (2013). É através da língua do opressor que nos comunicamos diariamente e podemos transmitir as ideias decoloniais que emergem das múltiplas vozes que ecoam em nós, sejam as vozes dos ancestrais genealógicos, sejam as vozes dos ancestrais espirituais. Entendendo, assim como Adilbênia Machado (2020) que “somos fruto de nossa ancestralidade, de quem veio antes e da nossa comunidade, nossa subjetividade é tecida pela comunidade que se tece desde nossa subjetividade.”

“Não é a língua que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela”, diz hooks ao contar sua experiência com a língua inglesa. E o que os opressores fazem com essa língua? Violentam, matam, invisibilizam, marginalizam todas as pessoas que não se encaixam no padrão imposto por um patriarcado¹⁹, branco, cristão, simulacro de europeus. hooks (2013, p.231) nos indica que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos”. Dessa forma, compreendemos

¹⁹ Entendemos o patriarcado como um sistema de dominação que predomina em nossa sociedade e que estipula a relação entre homens e mulheres numa situação que se assemelha a escravagista, onde o homem é o senhor. Nos apropriamos da visão de Saffioti e Florestan Fernandes que defendem a existência de uma ligação entre patriarcado, racismo e capitalismo (Saffioti, 1992, p.194-195).

que além de refletir sobre a língua, podemos mudar o que sabemos permitindo que vozes plurais sejam audíveis a partir de nós e do mundo que nos cerca, permitindo-as ser!

Existe na fala de hooks (2013) um conclave a perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só pode ser ouvido aquele que fala o inglês padrão. Aqui, o convite é para escutarmos e permitirmos a fala do espanhol falado na América Latina nos diferentes espaços onde a língua espanhola é ensinada como segundo idioma.

Segundo Maturana (2002, p.28), a linguagem se constitui e se dá no “fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe.” Esse pensamento também é compartilhado por hooks (2013, p.233) quando nos diz que através da língua nós tocamos uns aos outros. Se temos a possibilidade de tocar o outro através das relações que estabelecemos ao linguajar, podemos, evidentemente ampliar essa rede consensual de ações trazendo para essa gira decolonial os linguajeios ameríndios, amefricanos, mestiços para um ensino de línguas verdadeiramente plural.

Essa descolonização da linguagem parte de ressignificações de conceitos, espaços, sentidos e que deve partir da própria ressignificação do eu. Para que isso aconteça devo olhar para a minha ancestralidade e seguir a instrução dada por Adilbênia Machado (2020, p.37) e atentar ao “feminino que há em nós”, pois “é ele quem permite o transfor-A-MAR ser resistência tecida por nossa espiritualidade, por nossa ancestralidade”.

Há tempos nossa ancestralidade através dos nossos mais velhos, como as pretas e pretos velhos, nos convidam à resistir através do amor. Essa é a proposta para respondermos às agressões sofridas pela colonialidade e já foi lançada por alguns teóricos como hooks (2006, p.01) ao nos alertar que “sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados.”, ou Maturana (2002, p.22) que nos diz que “amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.” e Anzaldúa (2009, p.314) que nos ensina que existem maneiras mais sutis de internalizarmos identificações, especialmente em imagens e emoções.

Assim devemos entender que o papel do ensino de línguas é o de tecer relações que rompam com pressupostos eurocêntricos na busca de se libertar e auxiliar outras/os no processo de libertação de um sistema que exerce a colonialidade do ser diariamente, e um dos seus recursos é a língua, atentemos ao que nos é dito por Adilbênia Machado (2020, p. 31)

Linguagens criativas e livres, própria das pessoas que têm a terra, o chão como fonte de ser e viver, re-existir. O ser-tão que nos tece, ou seja, o conhecimento, o corpo, os afetos e os sentidos que nos tecem. Poesia da oralidade tecendo uma filosofia ancestral, cosmoencantamento. Assim, transformam cotidianamente os espaços onde pisam, de onde são, onde se fortalecem e que fortalecem.

“Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, 2020, p.60). Se pisamos no chão da escola, se esse é o nosso espaço, um espaço de educação, de transformAÇÃO, que essa ação decolonial seja através da língua, reconectando saberes, transgredindo as políticas que marginalizam, tecendo através da educação outras formas de SER.

FECHANDO A GIRA

A partir de leituras e reflexões baseadas nos Estudos decoloniais, a elaboração dessa escrita foi construída na tentativa de compreender não somente o processo de colonização que foi pautado na racialização dos sujeitos, dentro das criações das novas identidades, mas da colonialidade que perpassa toda a subjetividade dos sujeitos colonializados. As discussões sobre a colonização e seus atravessamentos, como o epistemicídio, apresentadas nesse texto, podem nos levar à tentativa de percorrer caminhos que transgridam a lógica colonial que rege a nossa sociedade e segue marginalizando as línguas, culturas, conhecimentos e religiões dos povos que foram colonizados.

A carta escrita pelo filósofo António Nebrija revela a imposição da língua como estratégia de poder, isso nos leva a vê-la como um dos pontos de discussão colonial, visto que a colonização não adentrou apenas nos territórios, mas nos corpos, mentes, falares, saberes e,

apesar de não ter se mantido geograficamente, segue formando a subjetividade em cada pessoa dos espaços colonizados. E, não há como falar de colonialidade sem falar do racismo perpetuado através das ideologias e subjetividades que nos chegam através da língua, já que a mesma é uma ferramenta eficaz da comunicação e perpetuação dos aspectos coloniais que ainda nos atravessam.

Compreender as tramas coloniais nos faz perceber que a colonialidade da linguagem é uma violência epistêmica que teve seu início com a dominação dos povos, vide carta de Nebrija à Rainha da Espanha, e continua sendo um tema político que deve ser abordado e discutido na busca de perspectivas, sempre plurais, de saídas para as políticas de exclusão que nos perseguem desde os tempos coloniais.

Enxergar a relação entre preconceito e racismo linguístico é peça chave para a reelaboração das práticas na educação formal que visem uma ruptura com a colonização do ser. A constatação da regência do eurocentrismo através da hierarquização das línguas ensinadas nos espaços formais de saber, nos convoca a pensar estratégias de ensino que provoquem mudanças na estrutura educacional. No ensino de Língua Espanhola, há a possibilidade de inserir vozes amefricanas que foram silenciadas e sofreram com o epistemicídio linguístico quebrando com a ideia-imagem da história da civilização que surgiu com o domínio europeu.

As reflexões realizadas nesse texto são fruto de um esforço em rasurar a colonialidade que foi costurada na própria pele de quem o escreve. Dentro da escrita, estão as cicatrizes formadas pelo patriarcado, branco, eurocentrado, que por muitas vezes nos incita a desistir da voz e da vida, mas é barrado pela ancestralidade que sussurra nos ouvidos de cada pessoa que compõe esse texto, melodias de sobrevivências. Descolonizar o ensino de uma língua, perpassa por descolonizar a si mesmo.

Referências

ANZALDUA, Glória. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, nº 39, 2009, p. 297 a 309.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola. 49. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BHABHA, Homi K. A questão do “outro”. Diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pós- modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, Bell. O amor como a prática da liberdade. In: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana desde saberes Ancestrais Femininos: Bordando perspectivas de descolonização do Ser-Tão que há em nós. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, jan – fev p. 27 a 47, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: GROSFUGUEL, Ramón (et. al). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEBRIJA, E. A. ([1492] 2010) Gramática de la lengua castellana. In: ROMEO, Galindo Romeo y MUÑOZ, L. Ortiz (Eds.). Madrid: Edición de la Junta del Centenario.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Pedagogia da Ancestralidade. “Do 13 ao 20 (Re) Existência do Povo Negro. **Revista do SESC**, p. 15-19, Julho e Agosto de 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística** nº.81 enero-junio de 2016 p. 33 a 58.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117 a 142.