

DIÁLOGOS SOBRE LINGUAGEM/LÍNGUA/CULTURA ENTRE HOOKS, MENCHÚ E FANON

DIALOGS ON "LANGUAGE" "DISCOURSE" AND "CULTURE" BASED ON HOOKS, MENCHÚ AND FANON

Doris Cristina Vicente da Silva MATOS¹

RESUMO: Este artigo problematiza os conceitos de "Linguagem", "Língua" e "Cultura", a partir da perspectiva transgressiva e decolonial preconizada em estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada. Para tanto, parto de uma análise textual/interpretativista de trechos das seguintes obras: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e; *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008). Os resultados apontam que os três conceitos estão imbricados, pois as relações sociais travadas operam a partir de sistemas de poder atravessados pelas estruturas coloniais em que as sociedades foram erguidas. Essa dinâmica possibilita a inclusão ou exclusão de certos indivíduos, principalmente as vozes do Sul, as chamadas periferias epistêmicas, historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada transgressiva. Decolonialidade. Linguagem. Língua. Cultura.

ABSTRACT: This article problematizes the concepts of "Language", "Discourse" and "Culture" from the transgressive and decolonial perspective posited by contemporary studies in the field of Applied Linguistics. My approach is based on a textual/interpretative examination of the following works: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, by bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, by Elizabeth Burgos (2011) and Frantz Fanon's *Pele negra, máscaras brancas* (2008). The findings herein show how the aforementioned concepts dovetail, since established social relations operate within the framework of systems of power enmeshed in colonial structures in which those societies arose. This dynamic interplay has enabled the inclusion and/or the exclusion of individuals, mainly voices from the Southern Hemisphere, the so called epistemic outskirts, historically silenced and/or cloaked in invisibility.

KEYWORDS: Transgressive applied linguistics. Decolonization. Language. Discourse. Culture.

1. Introdução

Esse artigo é balizado pelos estudos dentro da área de Linguística Aplicada (LA) de caráter transdisciplinar, mais especialmente, no trabalho a partir de teorias transgressivas, conforme aponta Pennycook (2006). O vocábulo transgressivo, trazido para a LA, é ressignificado, indicando a problematização necessária nos modos de produção dos conhecimentos, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas

1. Doutora em Língua e Cultura pela UFBA; Professora Associada de Língua Espanhola e Linguística Aplicada do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, Sergipe, Brasil. Email: profadoris_ufs@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>.

epistemologias, preocupadas com discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados por modelos tradicionais de ciência.

Entendo que o diálogo com as ditas periferias epistêmicas é um ponto central para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2013, 2006) e, ainda, a partir delas. Dialogar *com* é necessário, mas no momento em que partimos dessas vozes, há uma mudança no sentido da construção dos saberes, em que o conhecimento parte das camadas desprivilegiadas historicamente nos paradigmas de pesquisa científicos canonizados pelo *status quo* como verdades absolutas em modelos consagrados de investigação. Para tal, novos pontos de vista são urgentes na academia, de maneira que outras histórias sejam contadas e as já consagradas possam ser re-narradas pelo olhar dos grupos sociais minoritarizados (CAVALCANTI, 2006; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

Dessa maneira, coloco em diálogo três intelectuais/ativistas de áreas diferentes: bell hooks, Rigoberta Menchú e Frantz Fanon. O diálogo que estabeleço possui como eixo central o entendimento de linguagem/língua/cultura em reflexões que partem dos referidos autores, sinalizando para o significado social e político do uso das línguas. As obras utilizadas para análise são: *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008).

Tais autores, embora se alinhem em torno de uma visão crítica a respeito do conceito de língua hegemônica e contra-hegemônica, se localizam em contextos sócio-históricos e políticos diferentes. Dessa maneira, realizo uma aproximação entre seus textos, que se diferenciam em relação às línguas que neles circulam, apresentando reflexões sobre linguagem/língua/cultura, a partir de uma perspectiva decolonial, corroborando com Andalzúa (*apud* hooks 2017, p. 224), ao afirmar: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua”. Mas, que língua é essa? Por que alguémalaria mal de uma determinada língua? Quais aspectos entrecruzam a escolha de falar uma língua e/ou a necessidade de aprendê-la/ensiná-la? Quais aspectos decoloniais/interculturais perpassam essas indagações? Os idiomas que circulam em diálogo nessas reflexões que proponho **são**: inglês; espanhol; francês; línguas originárias de africanos em processo afrodiaspórico; línguas originárias de indígenas da Guatemala; e línguas que circulam na Martinica, como o crioulo, o petit-nègre e o patoá². Tais línguas são vistas por um olhar contra-hegemônico, subvertendo os locais de fala historicamente delimitados, de maneira que possamos caminhar em direção à transgressão que permitirá libertação e empoderamento pelo viés linguístico.

2. Segundo Fanon (2008, p. 35): “*Petit-nègre*, literalmente preto-pequeno ou pretinho, é a expressão utilizada para designar uma língua híbrida, um patoá sumário criado no mundo colonial francês, mistura da língua francesa com várias línguas africanas. O termo patoá (*patois*) designa os diversos dialetos regionais da França metropolitana. O crioulo (*créole*) é o francês, bem mais elaborado, dos territórios do Além-mar”.

2. Apresentando Fanon, Menchú e hooks e as obras analisadas

Estudos contemporâneos em LA apresentam uma revisão crítica dos conceitos de língua – muitas vezes ainda tomadas como unidades abstratas, autônomas, nomeáveis e classificáveis – a partir de olhares outros. Um desses olhares é o que propõe, por exemplo, o conceito de racismo linguístico, o qual entende a língua como “uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 17). Ao perguntar se a língua tem cor, Nascimento (2019, p. 21) aponta:

(...) nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem as línguas politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele.

Assim, observando de um olhar outro, discuto os conceitos de linguagem/língua/cultura a partir de três obras: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011), e *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008).

A escolha dos autores ocorreu baseada na necessidade de ouvir outras vozes, que pudessem discutir ou mesmo abordar linguagem/língua/cultura a partir de outros olhares/lugares, estabelecendo um entrecruzamento de fronteiras epistemológicas, transgredindo o papel que a universidade ocupa como fixadora e validadora de parâmetros eurocêntricos de produção de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007). A ciência ocidental possui um peso grande na validação dos conhecimentos produzidos e identificar aspectos eurocêntricos do colonialismo que têm reflexo na colonialidade, é uma forma de não silenciar as vozes dos oprimidos.

A primeira autora é Gloria Jean Watkins, conhecida por seu pseudônimo bell hooks, assim com letras minúsculas, desafiando convenções linguísticas e acadêmicas. A transgressão em hooks já começa pelo nome, enfocando seus escritos e não sua pessoa. Ela é uma teórica negra feminista estadunidense, ativista nesta causa, além de artista. Suas obras enfocam principalmente uma perspectiva interseccional entre raça, gênero e capitalismo, entendidos como categorias que produzem e perpetuam sistemas de opressão e dominação de classe. Sua obra é influenciada pela pedagogia crítica de Paulo Freire e defende a criação de uma educação humanista e da teoria como prática libertadora. Nesse artigo, analiso o capítulo 11 do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, intitulado: ‘A língua’, no qual a autora discute, dentre outros aspectos, sobre a consciência de que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos, vinculando línguas e dominação.

A segunda, Rigoberta Menchú, é uma indígena guatemalteca do grupo Quiché-Maia, um dos povos ameríndios dos grupos étnicos Maias. Ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1992, por reconhecimento ao seu trabalho em prol dos direitos humanos, pela justiça social e reconciliação étnico-cultural baseada, em especial, no respeito aos direitos dos povos indígenas. Nesse artigo, foi tomado para análise o livro autobiográfico *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, publicado em 1985 e escrito por Elisabeth Burgos, a partir de entrevistas feitas com Rigoberta. Colhi para análise trechos em que Rigoberta narra seu anseio por aprender o idioma espanhol, a língua dos colonizadores, entendida como necessária para resistir à exclusão social vivida.

O terceiro autor, Frantz Fanon, foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta negro francês, da Martinica, que é um departamento ultramarino insular francês no Caribe. Sua ascendência era francesa e africana e os movimentos de libertação anti-coloniais inspiraram suas obras, sendo envolvido na luta pela independência da Argélia. Foi um influente pensador sobre a descolonização e a psicopatologia da colonização e com sua formação em psiquiatria e filosofia, analisou as consequências psicológicas da colonização para o colonizador e para o colonizado, além do processo de descolonização. Sua obra influenciou a obra de Paulo Freire, mais especialmente a *Pedagogia do Oprimido* conforme é indicado no prefácio do livro analisado (FANON, 2008, p. 11), escrito por Lewis R. Gordon:

(...) uma leitura cuidadosa da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu a influência de Fanon. Nos anos de 1990 era possível estudar Fanon e Freire em cursos como teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social e Político, e os estudiosos em todo o mundo estão agora compreendendo a relação entre Fanon e outros intelectuais brasileiros como Alberto Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento.

Analiso o capítulo 1 de seu livro *Pele negra máscaras brancas*, intitulado: “O negro e a linguagem”, no qual há reflexões sobre linguagem/língua/cultura e sua relação com aspectos culturais, históricos, sociais e políticos marcados pela cultura dominante, a do colonizador. Fanon analisa patologias que nascem dessas relações criadas entre racismo e colonialismo, e seus impactos nas sociedades colonizadas. Bernardino-Costa (2016, p. 506), descreve que:

Basicamente o argumento central desenvolvido nesta obra é a epidermização do racismo: ao se deparar com o racismo, o negro introjeta um complexo de inferioridade e inicia um processo de auto-ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, até o dia em que se depara novamente com o olhar fixador do branco. Neste momento, as máscaras brancas caem: “onde quer que vá, o preto permanece um preto”. Como psiquiatra, Fanon pretende liberar o homem negro do seu complexo de inferioridade e trazê-lo de volta à humanidade: “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial (Fanon, 2008, p. 44)”.

Esse livro foi escrito inicialmente para ser sua tese de doutorado em psiquiatria pela Universidade de Lyon, entretanto, a comissão julgadora a recusou, argumentando que deveria ter uma abordagem mais positivista no estudo da psiquiatria. Fanon escreve na introdução do livro que ele “deveria ter sido escrito há três anos ... Mas então as verdades nos queimavam. Hoje elas podem ser ditas sem excitação” (FANON, 2008, p. 27). E são ditas!

Três línguas³ hegemônicas circulam nas três obras apresentadas: o inglês, o espanhol e o francês. Todas vistas com o olhar de grupos minoritarizados e colonizados, sendo transpostos para: o inglês não padrão, transformado em uma contralíngua, aprendido por povos africanos escravizados dentro de um sistema de dominação; o espanhol como dispositivo de exclusão social de grupos étnicos indígenas, que estabelece relações de poder e de resistência e o francês da cultura metropolitana, aprendido pelo negro antilhano, em oposição à linguagem da coletividade em que nasceu, estabelecendo relações de superioridade/inferioridade marcadas nas escolhas linguísticas de quem as produz. Na próxima seção, discuto as relações estabelecidas através dessas três línguas em cada uma das obras apresentadas.

3. Linguagem/língua/cultura em hooks, Menchú e Fanon

3.1. Bell hooks

Bell hooks, no capítulo 11 – A língua – do seu livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, inicia estabelecendo uma relação entre o desejo e a língua, em que ambos se recusam a estar contidos dentro de fronteiras. Para ilustrar, a autora comenta um verso do poema Queimar papel em vez de crianças, de Adrienne Rich e que ela nunca esqueceu: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (RICH *apud* hooks, 2017, p. 223). As memórias de hooks são permeadas por essas palavras, que remetem à dominação, ao racismo e à opressão de classe de maneira tão forte que ficaram marcadas para sempre. Entendo que, como o desejo, não podem ser domesticadas e se impõem, mesmo que não as queiramos.

Ao discutir sobre a consciência de que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos, hooks vincula línguas e dominação, relacionando-as ao inglês padrão, “(...) em aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala da quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação (...)” (hooks, 2017, p. 224). Partindo

3. Além de línguas contra-hegemônicas, como: línguas originárias de africanos em processo afrodiaspórico; línguas originárias de indígenas da Guatemala; e línguas que circulam na Martinica, como o crioulo, o petit-nègre e o patoá.

da realidade dos Estados Unidos, a autora remete aos muitos idiomas esquecidos (e dizimados) no processo afrodiaspórico, no qual os africanos foram obrigados a aprender um novo idioma, o inglês, e a abandonar suas línguas originárias:

Somente como mulher comecei a pensar nesses negros em sua relação com a língua, a pensar em seu trauma quando foram obrigados a assistir à perda de sentido da sua língua por força de uma cultura europeia colonizadora, onde vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados (...) Penso nos negros encontrando uns aos outros num espaço distante das diversas culturas e línguas que os distinguiam uns dos outros, obrigados pelas circunstâncias a achar maneiras de falar entre si num “mundo novo” onde a negritude ou a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço da formação de laços. Como lembrar, como evocar esse terror? Como descrever o que devem ter sentido os africanos, cujos laços mais profundos haviam sido sempre forjados no espaço de uma língua comum, mas foram transportados abruptamente para um mundo onde o próprio som de sua língua materna não tinha sentido? (hooks, 2017, p. 225).

Para hooks, o inglês, por esse viés, é a língua do opressor, mas que deveria ser adquirida como espaço de resistência, pois “aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (hooks, 2017, p. 226). Através do inglês, a língua comum, foram formados novos laços culturais e identitários resistindo aos sistemas de opressão da colonialidade. Akotirene (2019) aponta para a importância de descolonizar as perspectivas hegemônicas, ao tratar da teoria da interseccionalidade, sugerindo que se adote o Atlântico como locus de opressões cruzadas:

(...) acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disso, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

As línguas que circulavam nesse Atlântico negro também foram, assim, dispositivos de silenciamento. Entretanto, seria ingênuo e limitado pensar que o inglês padrão seria a língua escolhida para a criação de uma comunidade em um espaço de resistência. A língua do opressor foi re-narrada e re-criada, transformando-se em “algo mais que a simples língua do opressor” (hooks, 2017, p. 227), pois, embora essa língua fosse necessária para a comunicação, ela precisava falar para além dos sistemas de dominação criados. Hooks (2017, p. 227) chama esse fenômeno de contralíngua, em que “juntavam suas palavras de um modo tal que o colonizador teve de repensar o sentido da língua inglesa”. A língua padrão foi subvertida em sua gramaticalidade, promovendo

um “espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência” (hooks, 2017, p. 227). Dessa maneira, a contralíngua produz uma epistemologia alternativa, um novo espaço de produção cultural.

Para hooks (2017, p. 228), é preciso que esse espaço não se perca e ganhe mais força na atualidade, pois é “absolutamente essencial que o poder revolucionário do vernáculo negro não seja perdido na cultura contemporânea. Esse poder reside na capacidade do vernáculo negro de intervir nas fronteiras e limitações do inglês padrão”. Mais uma vez as fronteiras precisam ser transgredidas, e a língua usada como espaço de dominação também deve ser espaço de recriação subversiva, no qual inclusive o silêncio pode nos ensinar:

Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão (hooks, 2017, p. 232).

Assim, hooks nos apresenta uma reflexão fundamental sobre linguagem/língua/cultura, na qual os lugares de conforto são estremecidos para que possamos repensar o lugar que o inglês padrão ocupou não só nos Estados Unidos no contexto colonial, mas que ocupa em toda a sociedade contemporânea, marcada ainda pela colonialidade. A imposição de uma norma linguística a seguir é uma característica de subjugamento, mas a transgressão que podemos fazer com essa norma é uma maneira de criar um espaço contra-hegemônico que subverte os modos de pensar, construindo novas epistemologias.

3.2. Rigoberta Menchú

Rigoberta Menchú em seu livro autobiográfico *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, escrito por Elisabeth Burgos, dentre diversas outras questões interessantes e que poderiam ser analisadas, nos narra as relações estabelecidas com o idioma espanhol ou castelhano, para ela e as etnias indígenas, a língua dos colonizadores, que foi ressignificada como necessária naquele contexto para resistir à exclusão social vivida por ela, sua família e seu grupo étnico, na sociedade em que estava situada, a guatemalteca.

Partindo do índice do livro (BURGOS, 2007), podemos perceber alguns capítulos que mencionam explicitamente a questão da língua. São eles (grifos meus):

VII. Muerte del Hermano en la finca. Más sobre la vida en las fincas. **Dificultades de comunicación con los demás indígenas debido a la diversidad lingüística;**

XVIII. Actividad política en otras comunidades. Ayuda a sus amigas violadas por el ejército. **Problemas de comunicación por las diferencias de lengua.** Toma de la aldea por el ejército. Um soldado es hecho prisionero;

XX. Se despide el padre ante la comunidad. **Ella decide aprender el Castellano;**

XXI. El CUC sale a la luz pública. Represión en El Quiché. **Empieza a aprender el castellano.**

Entretanto, em outros capítulos também são apresentadas experiências de Menchú com a língua castellana, o que aponta que suas memórias possuem estreita relação com questões de linguagem/língua/cultura, em que a língua do colonizador representa papel de relevância na sua construção identitária como mulher indígena e, principalmente, como meio para resistir às sequelas das injustiças sociais que permeavam e, ainda permeiam, a vida dos povos subalternizados, seja durante o período colonial, seja atualmente com as consequências desse período, com a colonialidade.

Na introdução da obra, Burgos apresenta Rigoberta, indicando que ela havia aprendido o espanhol há pouco tempo - 3 anos -, aos 20 anos, para justificar o motivo de sua fala parecer ‘errada’ algumas vezes, principalmente em relação:

(...) al empleo de los tiempos verbales, y al de las preposiciones. El no haber transformado o “corregido” su forma de expresarse fue debido a una decisión de mi parte. Decidí respetar la ingenuidad con la que se expresa todo el que acaba de aprender un idioma que no es el suyo. Porque además el aprendizaje del español es una de las dimensiones del problema que enfrentan los indígenas en nuestro continente (BURGOS, 2007, p. 7).

Burgos (2007) denuncia o colonialismo linguístico interno, ao que os indígenas do nosso continente foram e são submetidos e, ao não corrigir o modo de falar de Rigoberta, se posiciona contra o espanhol padrão, aceito e referendado pela norma linguística vigente, entendendo que essa língua imposta é carregada de sentidos que podem contribuir com a manutenção de lugares de poder derivados de lugares de fala, conforme é apontado no prólogo: “Por la boca de Rigoberta Menchú se expresan actualmente los vencidos de la conquista española” (BURGOS, 2007, p. 9). Percebe-se a importância que a possibilidade de comunicação exerce nesse meio, pois não saber o espanhol significava não ter lugar de fala nessa sociedade, pois “La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los índios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura” (*idem*).

Para além da questão da necessidade de aprender a língua do opressor, o castelhano, a obra apresenta a dificuldade de comunicação entre os próprios indígenas devido à diversidade linguística entre as diversas etnias ou grupos culturais. Ao descrever a

passagem sobre a morte de desnutrição de um de seus irmãos no sítio, Rigoberta relata que sua família não podia se comunicar com os vizinhos, pois não falavam a mesma língua, vinham de diferentes lugares e também não falavam o espanhol. Precisavam de ajuda para enterrar seu irmão, sua mãe estava destrocada e não sabiam a quem chamar:

Pero sí me recuerdo que en ese tiempo sólo por señas nos entendíamos con la gente. La mayor parte de la gente tiene esas mismas experiencias; se ven un día clavados en una situación de esas, en que nadie de fuera les ayuda y que mutuamente nos debemos ayudar. Pero es muy difícil, porque incluso, yo me recuerdo que quería tener amigos, amiguitas entre los que convivíamos en una sola galera... trescientas... cuatrocientas gentes; trabajadores en la finca, pero, no podíamos relacionarnos (BURGOS, 2007, p. 60).

Assim, as relações sociais eram limitadas pelas barreiras idiomáticas, que impossibilitavam o diálogo entre os próprios indígenas:

Sólo entendemos a la gente de nuestra etnia o de nuestro grupo, pues, no hablamos el castellano y tampoco hablamos otras lenguas entonces, eso precisamente, por más que uno quisiera acercarse de outro grupo de gente, no permite, pues, el diálogo. Y, únicamente, lo que hacíamos en las fincas es seguir celebrando nuestras costumbres y todo, pero no nos entendemos. Es igual que si estuviéramos hablando con una gente extranjera (BURGOS, 2007, p. 61).

A comparação com estar falando com pessoas estrangeiras nos leva a refletir sobre os estereótipos que nos são inculcados sobre os indígenas, como se fosse uma única cultura, confinando-os a um bloco homogêneo com suas epistemes e discursos silenciados. Lessa (2013, p. 23), ao tratar das memórias e identidades latino-americanas, salienta o aspecto negativo do que ela chama de “ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado” que propaga essas visões ao apontar o papel dos meios de comunicação, da escola, dos materiais didáticos e da formação dos professores. A autora discute que:

As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação “indígena”, “folclórica”, dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos e assimetrias identitárias sejam postos em questão. Verifica-se uma tendência à reprodução de discursos colonialistas, à homogeneização do mundo hispânico e ao apagamento de conflitos sociais e históricos (LESSA, 2013, p. 21).

A narrativa de Rigoberta contrapõe essa visão homogeneizante que é referendada pelo senso comum, as muitas etnias que compõem a América Latina são diversas em sua composição, apresentando uma complexidade que não pode mais ser

ignorada, silenciada ou invisibilizada. As línguas que circulam também são instrumentos de poder, não somente entre o castelhano e as línguas originárias, mas entre as próprias línguas dos indígenas e a impossibilidade de comunicar-se também pode manter as desigualdades existentes ou, no caso comentado na narrativa, dificultar o relacionamento entre os povos.

Sobre o papel do espanhol ou castelhano na vida de Rigoberta, há diversas passagens na obra. Santos e Zolin-Vesz (2016), ao analisarem a biografia, indicam que a língua espanhola atua como dispositivo de exclusão social que estabelece relações de poder pelo fato de Menchú não conhecer a língua. É estabelecida uma posição inferior ao não falante da língua oficial e, assim, a exclusão “também resulta da condição de superioridade conferida aos falantes da língua oficial em detrimento daqueles não falantes” (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016, p. 38).

Menchú desde pequena exteriorizava seu desejo de aprender o castelhano, entretanto além da exclusão linguística, havia a exclusão socioeconômica de sua família, comum aos povos indígenas da Guatemala e, extensivamente, de toda a América Latina. A marginalização vivida não permitia acesso à educação formal, caso fosse do desejo deles, o que contribuía para a manutenção das desigualdades, pois como bem disse Menchú sobre a relação com seus vizinhos das outras etnias, o diálogo não era possível. No trecho seguinte é narrado o sentimento de dor por não poder se comunicar com os indígenas de outras etnias:

Lo más doloroso para mí era que no nos entendíamos. Ellos no podían hablar el castellano y yo no podía hablar su lengua. Me sentía cobarde ante todo esto, porque yo decía: ¿Cómo es posible? Esta es una barrera que han alimentado precisamente para que los indígenas no nos uniéramos, para que los indígenas no discutiéramos nuestra problemática. ¡Y, hasta donde ha ganado esa barrera! Sin embargo, yo lo entendía muy bien. Empecé a aprender el mam, empecé a aprender el cakchiquel y el tzutuhil. Tres lenguas que me propuse aprenderlas y además tenía que aprender el castellano. No lo hablaba bien. ¡Ah, me confundía! Tampoco sabía ni leer ni escribir. Entonces, para mí aprender el castellano significaba que tenía que oír y memorizarlo, como cassette. Y, aprender las lenguas igual, pues tampoco podía escribirlas. Entonces me confundí un tiempo, porque aprendiendo a leer y escribir; aprendiendo el español y aprendiendo tres lenguas más – después de mi lengua – era una confusión. Me puse a pensar que era preferible aprender una y después otra. Y ya que el español era una lengua que nos une a todos, porque aprender ventidós lenguas en Guatemala no es posible ni tampoco era el momento de hacerlo. (...) La necesidad me obligaba a aprender el castellano (BURGOS, 2007, p. 187-188).

O sentimento de dor impulsionou Rigoberta a aprender outras línguas indígenas, pois para poder sair da situação de subalternidade relegada aos grupos étnicos, era necessário que se unissem e discutissem suas pautas. Entretanto, como discutir sem passar pela língua? Para ela, o espanhol poderia ser uma língua que uniria a to-

dos, dessa maneira, a língua do colonizador, instrumento de opressão, era vista como possibilidade de resistência ao poder imposto pela estrutura de exclusão a que estavam subjugados. Essa visão de Menchú aponta em que medida o castelhano é signo de língua de opressão nesse contexto, uma vez que foi usado para criar a comunicação entre diferentes comunidades indígenas. É possível considerar que os modos de apreensão dessa língua pelos diferentes indígenas a transformam em uma contralíngua, conforme apresentado por hooks (2017).

Além do desejo desde pequena em aprender o castelhano, um fato ocorrido em sua vida contribuiu para que esse anseio fosse mais forte. No capítulo em que narra a prisão de seu pai e os conflitos ocorridos com os donos das terras, ocorreu um episódio marcado pelas línguas em contato naquele momento: a língua de seu pai e o espanhol. Como ninguém da família sabia o castelhano, nem tampouco as autoridades sabiam a língua indígena, foi necessária a intervenção de um intérprete para que as negociações fossem possíveis. Collins (2019, p. 26) relaciona essa posição de tradutor como um mediador entre línguas, pensamentos, culturas e pessoas, e aponta a tradução como central para a práxis feminista, pois “Indivíduos que servem como tradutores/as não apenas interpretam os significados variantes através de cenários sociais, políticos e intelectuais diferentes: eles/as criam novo conhecimento em espaços fronteiriços”. Na contraposição desse entendimento, Menchú narra:

Como no hablábamos el castellano, entonces teníamos que buscar un intermediario que tradujera las declaraciones de mi madre. El abogado era un ladino y no entendía la lengua de nosotros. Teníamos que buscar un intermediario para que tradujera. Inmediatamente los terratenientes pagaron al intérprete para que no dijera lo que nosotros decíamos. El intérprete se vendió a los terratenientes y no decía lo que nosotros decíamos sino que decía otras cosas en lugar de la declaración nuestra. Hicieron grandes maniobras con nosotros. (...)

Lo más penoso para nosotros fue que no podíamos hablar. Y yo en ese tiempo decía, tengo que proponerme aprender el castellano. Que no necesitemos intermediarios (BURGOS, 2007, p. 136-137).

Mais uma vez, o fato de não saber o castelhano corroborou para que a família de Menchú fosse impossibilitada de ser ouvida e seu pai fosse submetido aos interesses dos donos das terras, silenciando e sufocando os discursos dos oprimidos. Santos e Zolin-Vesz (2016, p. 45) analisam que esses acontecimentos:

(...) despertaram sua consciência para a necessidade de aprender a língua. Dessa forma, a história relatada por Rigoberta se refere não somente às sociedades indígenas guatemaltecas, mas a todas as pessoas subjugadas, segregadas, exploradas e massacradas por discursos coloniais de superioridade e exclusão, que ainda nos dias atuais proclamam as diferenças e asseveram as desigualdades.

Esse despertar da consciência é um meio para resistir contra a língua espanhola como dispositivo de exclusão social, mas também um modo para refletirmos sobre os processos de colonialidade linguística a que povos subalternizados estão sujeitos até a atualidade. Propagar uma imagem de união supostamente pacífica, contribui ainda mais para o apagamento de diversas histórias, prevalecendo os interesses dos discursos colonialistas. E a língua perpassa essas histórias, definindo quem poderá ter lugar – ou possibilidade – de fala, mas não necessariamente ser reconhecido como alguém que possa ser ouvido.

3.3. Frantz Fanon

Frantz Fanon no capítulo 1 de seu livro *Pele negra máscaras brancas*, intitulado: ‘O negro e a linguagem’, propõe reflexões sobre linguagem/língua e sua relação com aspectos culturais, marcados pela cultura dominante, a do colonizador. Fanon inicia o capítulo exaltando a importância do fenômeno da linguagem, pois é a partir da fala que existimos para o outro e esse existir, quando se trata do negro, ocorre em duas dimensões comportamentais: uma com o branco e outra com o negro. As relações a partir da língua estabelecidas entre colonizador e colonizado são a base para as reflexões apresentadas pelo autor.

O estabelecimento único da língua padrão e sua relação com a cultura é problematizado ao afirmar que: “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). No capítulo, são discutidas a relação com o francês antilhano, o da metrópole – a França – o crioulo, o petit-nègre e o patoá. Nas escolhas linguísticas está o ato de assumir uma cultura e, consequentemente suportar o peso de uma determinada civilização, dessa maneira, língua e cultura não podem ser vistas separadamente, pois uma é a outra. Essa passagem amplia o conceito de linguagem, pois não é possível que ela seja referente somente à língua em sua função estrutural ou como instrumento de comunicação, já que também atravessa valores culturais, históricos, sociais e políticos, conforme aponta Combe (2015, p. 10):

Fanon, ao longo de todo o capítulo e de todo o ensaio, parece se utilizar indiferentemente das palavras “linguagem” e “língua”, como se fossem sinônimos. Porém, bem mais que de uma “metafísica”, ou até mesmo de uma antropologia da “linguagem” em geral, esse uso trata-se certamente da “língua” em sua dimensão histórica, social e política – isto é, como *discurso*.

O entendimento de língua como discurso situado em diversos âmbitos, institui o trinômio linguagem-língua-cultura, sem que haja hierarquização entre os termos, pois são dependentes entre si. Combe (2015, p. 10) ainda especifica que:

É necessário também notar que Fanon desloca-se sem cessar da *linguagem* à *língua* e vice-versa. Ele aborda de uma só vez a faculdade da fala e da aquisição da língua – francesa, obviamente – em sua dimensão social e histórica. Fanon propõe assim, para a consciência negra, uma antropologia fenomenológica da linguagem ao mesmo tempo em que propõe uma sociopoética (ou política?) da língua e do discurso.

Ao tomar a língua como discurso, retomo Bakhtin (2003, p. 279), que aponta que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, sendo necessário conhecer e saber circular entre as práticas sociais de uma dada língua. Dessa maneira, a linguagem é sempre dialógica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992), pois língua e linguagem estão imbricadas no processo discursivo e a interação ocorre em um contexto em que enunciador e co-enunciador participam construindo os sentidos nos diferentes contextos de produção, fazendo parte do cotidiano dos indivíduos e sendo construídas a partir das interações sociais.

Para Fanon “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (FANON, 2008, p. 34). A língua francesa é a língua do branco, padrão, falada na França, e o autor aponta que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (*idem*). O mundo mencionado é também construído em estratégias coloniais de dominação, no qual a língua do colonizador é, muitas vezes, vista como um dispositivo de ascensão social, por isso a comparação com o homem “verdadeiro” – o branco – pois se me expesso como ele, me aproximo dele e posso, de alguma maneira, reverter o lugar que é relegado a toda uma cultura e civilização – o lugar de exclusão.

A tomada de posição frente à linguagem pode ser de reafirmar os lugares de submissão, demarcados desde a época colonial, sendo entendido como uma fuga de sua “selva” – a colônia, assimilando os valores culturais da metrópole. Fanon (2008, p. 34) explica:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

O povo colonizado é impelido a rejeitar sua língua/cultura em prol de estabelecer uma proximidade com seu colonizador, em uma relação de submissão e dominação por meio da linguagem. Essa aproximação do branco civilizado os afasta da suposta selvageria na qual vivem na colônia, transformando-se em um “semi-deus”, e faz com que os valores da metrópole sejam assimilados, em oposição e rejeição aos

seus aspectos identitários e culturais de sua coletividade de origem, pois ao retornarem à sua terra, estão transformados.

Ao comentar sobre o âmbito escolar e doméstico em relação às línguas que circulam na Martinica, Fanon aponta sobre as relações estabelecidas com o crioulo, o *petit-nègre* e o *patoá*. A cultura ensinada é a da metrópole, logo os antilhanos rejeitam essas formas: “Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o *patoá*. Fala-se do crioulisto com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes se eles desobedecem (...)” (FANON, 2008, p. 35-36). Ocorre todo um julgamento e identificação a partir da linguagem utilizada, que pode sentenciar que aquela pessoa não sabe falar o francês da metrópole e tanto no espaço escolar quanto no familiar é reafirmado esse discurso hegemônico em prol do francês caracterizado como de prestígio.

Fanon (2008, p. 50) conclui que “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem”. Retomo o trinômio linguagem-língua-cultura e sua inseparabilidade, pois ao assumir um mundo e, conseqüentemente, uma cultura, nos expressamos a partir de diversas linguagens. No caso do negro antilhano, ao falar o francês da metrópole, ele pode se aproximar dessa cultura hegemônica colonial que é entendida como uma “chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas” (*idem*). Entretanto, a um custo de alienação, reafirmando os discursos e práticas de subalternidade a que são submetidos pela matriz colonial.

4. Considerações finais

Nesse artigo, apresentei reflexões sobre linguagem/língua/cultura, a partir de uma perspectiva decolonial, conforme preconizam estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada. Para tanto, parti da análise de partes de três obras, sendo elas: *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008). As reflexões foram estabelecidas por meio de diálogos encontrados entre as três obras analisadas, procurando definir como os autores entendem conceitos de linguagem-língua-cultura e seu atravessamento pelas estruturas coloniais em que nossa sociedade foi erguida.

Os três conceitos são imbricados, não podendo ser separados, pois as relações sociais travadas vão operar a partir de sistemas de poder, que podem incluir ou excluir os indivíduos. Como pesquisadora da área de estudos de linguagem e linguística aplicada, o entendimento desses conceitos é fundamental para promover pesquisas com perspec-

tivas decoloniais que estabeleçam diálogo com e a partir das vozes do Sul, as chamadas periferias epistêmicas, historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas por processos de epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Cruzar as fronteiras disciplinares as quais fomos delimitados desde sempre é importante para a construção de novas epistemologias, dentre as quais linguagem/língua/cultura são questões urgentes a se repensar e renarrar.

Retomando as perguntas feitas na introdução, entendo, a partir das reflexões que os três textos analisados me provocaram, que alguém pode falar mal de uma língua como uma tentativa de silenciá-la ainda mais, por medo de perder uma posição hierárquica superior nas estruturas de poder que perpassam linguagem/língua/cultura. Há variados aspectos que entrecruzam a escolha de falar uma língua e/ou a necessidade de aprendê-la/ensiná-la, alguns deles, preconceitos cimentados em nossa herança colonial, elemento forte ainda hoje. Os aspectos decoloniais/interculturais que perpassam essas indagações **são balizados no entendimento de que é preciso, urgentemente, questionar as estruturas coloniais, para caminhar em direção à uma sociedade que entenda as diferenças como constituintes de todos e que é preciso** que línguas minoritizadas em seu viés sócio-político-ideológico saiam de sua posição de subalternidade para uma posição protagonista.

Finalizo retomando Andalzúa (*apud* hooks 2017, p. 224) em sua citação: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua”, e indagando: até quando serão reproduzidos discursos que discriminam determinadas línguas para enaltecer outras, mantendo as enalticadas em seu lugar hegemônico de poder e as discriminadas em lugar de subalternidade? Não precisamos “machucar” nem sermos “machucados” por meio da linguagem/língua/cultura de grupos sociais, somente entender que, em se tratando dessas questões, não há ou deveria haver sentimento de superioridade/inferioridade e sim o entendimento de que somos construídos em nossas diferenças e processos sócio-político-ideológicos. A Linguística Aplicada pode e deve contribuir com a discussão dessas questões, como estratégia de resistência e reexistência (SOUZA, 2011) situadas nos estudos das linguagens.

Referências

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNARDINO-COSTA, J. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.
- BURGOS, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. 20. reimp. Cidade do México: Siglo XXI, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo, 2005. *Tese* (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: CASTRO-GÓMEZ, S. ; GROSGUÉL, R. (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Apresentação. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

COLLINS, P. H. Sobre tradução e ativismo intelectual. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1; jan-jun, 2019. pp. 25-32

COMBE, D. “O negro e a linguagem” - Fanon e Césaire. *Ensaio Filosófico*, Volume XII – Dezembro/2015.

FANON, F.. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 11-51.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

LESSA, G. da S. M.. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

PENNYCOOK, A. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, S. L.; ZOLIN-VESZ, F. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano: a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 35-47. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, Ano 2, No. 2 (Setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULear.