

Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol¹

Lívia Márcia Baptista²

Resumo: Neste texto, retomam-se como tema de reflexão questionamentos acerca da intersecção entre língua, território e identidades, a partir de um recorte de textos de dois autores latino-americanos contemporâneos, a saber, Pablo NERUDA (1974) e Eduardo GALEANO (1993). Questionam-se, por meio desses excertos textuais, discursos naturalizados no ensino de línguas e defende-se a necessidade de rever e problematizar como se configura o contato entre línguas e culturas, considerando-se a relação entre subjetividade e alteridade bem como os sentidos irradiados para designar as línguas, identidades e sujeitos, ancorados em binarismos e essencialismos afinados com os ideários da modernidade. Assim, espera-se contribuir para o debate em torno dessas questões no âmbito da formação de professores espanhol no contexto brasileiro no sentido de deslocar e/ou erradicar o monolinguismo e o monoculturalismo no ensino de línguas, sobretudo, do espanhol.

Palavras-chaves: Língua Espanhola; Ensino; Identidades; Alteridade; Modernidade.

Resumen: En este texto, se retoman como tema de reflexión planteamientos acerca de la intersección entre lengua, territorio e identidades, a partir de una selección de textos de dos autores latinoamericanos contemporâneos, a saber, Pablo NERUDA (1974) y Eduardo GALEANO (1993). Se cuestionan, por medio de algunos fragmentos textuales, discursos naturalizados en la enseñanza de lenguas y se defiende la necesidad de revisar y discutir cómo se configura el contacto entre lenguas y culturas, considerándose la relación entre subjetividades y alteridades bien como los sentidos irradiados para designar las lenguas, identidades y sujetos, anclados en binarismos y esencialismos sintonizados con los idearios de la modernidad. Así, se espera contribuir para el debate en torno de dichas cuestiones en el ámbito de la formación de profesores de español en el contexto brasileño en el sentido de desplazar y/o erradicar el monolingüismo y el monoculturalismo en la enseñanza de lenguas, sobre todo, del español.

Palabras clave: Lengua Española; Enseñanza; Identidades; Alteridad; Modernidad.

1 Palavras iniciais

Neste texto³ retomo como tema para minha reflexão questionamentos em torno da intersecção entre língua, território e identidades, que me acompanham e vem me

¹ Recebido em 15 de novembro de 2017. Aceito em 06 de dezembro de 2017.

² Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). liviarad@yahoo.com

acompanhando ao longo das décadas em que atuo como formadora de professores e pesquisadora do campo aplicado. Resultam, igualmente, de interrogações advindas da busca de entendimento sobre essa inter-relação, considerando o universo plurifacetado da língua e culturas do espanhol, tendo presente a heterogeneidade que lhe é constitutiva no que diz respeito aos seus falares, sujeitos e territórios.

Assim sendo, com a finalidade de empreender minhas reflexões, recorro às contribuições de dois autores latino-americanos, especificamente, Pablo NERUDA (1974) e Eduardo GALEANO (1993), por meio dos quais pretendo estabelecer uma intertextualidade dialogada e dialogante. Portanto, me interessa questionar discursos naturalizados no ensino de línguas os quais, explícita ou implicitamente, orientam e têm orientado ações e práticas e, ademais, me posicionar como intelectual e formadora de professores no contexto brasileiro. Saliento que os textos dos autores supracitados constituirão um fio condutor para a discussão de questões relacionadas com a temática e problemática em foco. Neste sentido, defenderei que a relação entre *línguas, territórios e identidades* nem sempre é amistosa e que tal premissa, por um lado, aponta para a complexidade desse entrecruzamento e, por outro lado, para a necessidade de rever visões essencialistas e binárias oriundas da modernidade/colonialidade em que se sustentam visões de sujeito, língua e território. Por conseguinte, longe de trazer respostas definitivas, espero deslocar o que vem sendo percebido por mim como uma visão unificada e homogeneizadora sobre as línguas e identidades e, assim, contribuir para rever e discutir, no que tange à formação de professores de espanhol no contexto brasileiro, uma visão das práticas identitárias e das práticas de linguagem que não reafirme a lógica da modernidade e do projeto colonizador. Nessa direção, entendo como uma via possível a perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2010a; 2010b) pelo destaque conferido à dimensão das alteridades na educação, como posteriormente elucidarei.

Pondero, ainda, que conduzo a presente reflexão baseada na minha experiência como professora e pesquisadora interessada em questões que problematizam a

³ Este texto foi produzido, em sua primeira versão, para a palestra *Línguas, territórios e identidades: relações (nem) sempre amistosas*, apresentada no II Seminário de Letras da UNEB – Vozes Sul Diálogos interculturais entre ensino de línguas, territórios e identidades, realizado de 04 a 06 de setembro de 2017, em Salvador. As reflexões embrionárias foram apresentadas na comunicação que dá título a esse trabalho no Congresso de professores de espanhol em Belém, UFPA, de 04 a 07 de julho de 2017, bem como nas discussões geradas na disciplina Tópicos em Linguística Aplicada I do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, ministrada no primeiro semestre de 2017.

singularidade e a alteridade, a interculturalidade e constituição identitária no ensino de línguas, com ênfase para o espanhol, no contexto latino-americano, principalmente. Neste viés, me coloco como *sujeito da experiência*, ou seja, como “território de passagem”, “ponto de chegada” e “lugar dos acontecimentos”, consoante LARROSA BONDÍA (2002: 24). Assim, será como *sujeito da experiência* que tratarei das questões postas neste trabalho, a fim de contribuir para o debate e o enfrentamento dos pontos levantados ao longo de minha exposição.

2 Um outro começo: criando novas visibilidades/inteligibilidades

Para começar minhas considerações, transcrevo a seguir um fragmento do texto *La palabra*, de Pablo NERUDA (1974: 24), no qual o poeta exalta a língua espanhola e a considera uma herança do colonizador:

[...] Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaban arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Assim, inicio minha discussão sobre a relação ou inter-relação entre *línguas, territórios e identidades*, dirigindo meu olhar para o ensino e para a formação de professores de línguas, especialmente, de espanhol no contexto da contemporaneidade. Para tanto, gostaria de propor algumas questões para reflexão, às quais me remeto seguidamente.

A primeira delas é a da língua como uma herança. Que significa receber uma herança? Que significa herdar uma língua? Que significa receber uma língua como herança? Outra questão que faço é: o que significa herdar uma língua daqueles a quem se denominam “conquistadores torvos”? São esses sentidos que extravasam, que

transpassam e que, por sua pulsação, me fazem parar e rever a tese de que uma língua se passa, se transmite, se repassa, simplesmente, sem reconhecer como essa afeta os sujeitos e suas subjetividades. Ora, como se fosse possível abstrair dessa experiência os sujeitos, suas línguas e suas identidades.

Ademais dessas questões, outro ponto, decorrente de entender-se a língua como herança, se refere ao fato de que não existe sujeito sem língua, uma vez que essa nos constitui, nos funda como sujeitos, ou ainda, nos singulariza. Daí, portanto, a dimensão intersubjetiva da linguagem e da(s) língua(s). De acordo com esse ponto de vista pergunto: que significa herdar uma língua outra que passa a ser minha, a partir da qual me inscrevo numa ordem de sentidos, num mundo de referência e interações sociais? Como as línguas-culturas postas em contato me constituem e me habitam como sujeito?

Retomando o texto mencionado, penso naqueles que herdaram e herdaram essa outra língua, ou seja, nas experiências resultantes do contato linguístico em cujo percurso muitas línguas existentes se invisibilizaram, se calaram ou se perderam. Nesta direção CRYSTAL (2005: 58-60) chama a atenção para o fato de que “em média, uma língua morre a cada duas semanas” e ainda que uma língua “morre quando a penúltima pessoa que a fala desaparece, pois então a última não tem mais ninguém com quem conversar”.

Para CRYSTAL (2005: 66), a assimilação *cultural* é uma ameaça para a diversidade linguística e essa engloba três extensos estágios: primeiro, ocorre uma grande pressão sobre a população para que empregue a língua dominante; segundo um período de bilinguismo emergente, em que os sujeitos se expressam com fluência na língua dominante, ainda recorrendo à antiga; e, por fim, um terceiro momento no qual os jovens ampliam o uso da nova língua e não encontram necessidade de empregar a antiga. Segundo esse autor (2005: 68-69), o grande desafio do século XXI consiste em documentar as línguas, por meio da gravação, análise e registro escrito, o que considera imprescindível para a preservação da diversidade linguística. Em defesa dessa diversidade, citando a Ezra Pound, o autor afirma: “A soma da sabedoria humana não está contida em nenhuma língua, e nenhuma delas é capaz de expressar todas as formas e graus da compreensão humana”. Por isso, enfatiza o valor de um mundo multilíngue, embora reconheça não ser consensual tal entendimento e, inclusive, lembra a existência de alguns mitos enraizados, tal como o da bíblica Babel. Argumenta que muitos consideram a multiplicidade de línguas no mundo uma maldição e não uma bênção e

menciona que, caso houvesse uma única língua – inglês, esperanto ou outra qualquer –, seria melhor e seríamos felizes, pois não haveria mal-entendidos e estaríamos no “novo reinado da paz mundial”.

Retomando minhas considerações, pondero que, ao mesmo tempo em que essa língua herdada foi sendo estabelecida, outras foram sendo, paulatinamente, silenciadas, invisibilizadas, ou ainda, transmutadas. Raúl ZURITA (2001: s/n), poeta chileno Prêmio Nacional de Literatura em 2000, a esse respeito afirma que “*Nuestra lengua nace de una herida. Y la historia de nuestra lengua es la de un dolor inexplicable por un idioma que es el único que poseemos, pero en cuyo origen está la muerte de tantos*”. Assim, ao enfatizar a dor e ferida como constitutivas desse processo se percebe que essas relações denotam espaços marcados de poder e de status, de confronto e de desencontros.

Ora, esse gesto inaugural traz consigo um *projeto monolíngue*, sem ainda, evidentemente, contornos previsíveis; contudo, de modo embrionário, já se nota uma visão política das línguas ou de política linguística. Foi um gesto que marcou, portanto, uma forte experiência com a alteridade; do embate com o outro que deixava cair “*como piedrecitas luminosas las palabras*”, foi se constituindo uma língua. Aliás, essa ideia de palavras que caem e que iluminam me leva a lembrar daqueles alunos que começam a enfrentar-se com os sentidos da outra língua. Nesse caso, vão tateando e buscando as palavras que lhes faltam, movidos pela ilusão de que, ao dominá-las em sua completude, dominarão a língua. Ora, a língua, enquanto prática social, não é dominada e nem domesticável, apesar de assim tentarmos defini-la e torná-la apreensível. Desse modo, aprender uma língua provoca uma forte, radical e singular experiência de alteridade. Vamos tecendo com ele – o outro – e com ela – a língua – uma relação que antes não sabíamos sequer possível e essa outra língua vai nos estruturando, ao mesmo tempo em que se soma a nossa língua. De modo análogo, essa outra língua também vai desalojando-nos de nossas certezas e vai se instaurando, ocupando, abrindo seu espaço, o que produz, paradoxalmente, um processo de desestruturação na nossa subjetividade.

Ademais, essa menção à língua que vai caindo como pedrinhas sugere que quem a acolhe também acaba por transformá-la, sendo igualmente por ela transformado, o que impacta na sua constituição identitária e, assim, como propõe CRYSTAL (2004: 36-37):

Quando uma língua se espalha, ela muda. O simples fato de que partes do mundo diferem tanto umas das outras, física e culturalmente, significa que os

falantes têm inúmeras oportunidades de adaptar a língua, para satisfazer suas necessidades de comunicação e adquirir novas identidades. A parte principal da adaptação será no vocabulário – não apenas novas palavras, mas novos significados para as palavras, e novas expressões idiomáticas –, já que essa é a área que reflete com mais proximidade condições de vida e formas de pensar.

Contudo, herdar uma língua dos “conquistadores torvos” remete à problemática colonizadora no seio da modernidade e, mais ainda, aos seus desdobramentos na contemporaneidade e no viés da *decolonialidade*⁴. Esse aspecto, qual seja, se a América foi, de fato, conquistada, inventada (como postula O’GORMAN em seu livro *A invenção da América*, 1992), invadida, saqueada ou, ainda, impossibilitada/interditada não pode ser desconsiderado quando tratamos da relação estabelecida entre *línguas, territórios e identidades*. Nesse viés, SEVERO (2016: 11-28) discorre sobre o processo colonial de discursivização das línguas na América e aprofunda o exame de como, segundo a autora (2016: 11), “as línguas e os povos foram discursivizados a partir de uma matriz de poder centrada na lógica da modernidade/colonialidade”. Em concordância com as questões levantadas, destacaria o fato de que a experiência colonial é complexa, razão pela qual se produziram nesse encontro “resistências” e “hibridizações culturais”. Considerando o exposto, não se pode compreender essa experiência colonial de forma unilateral ou dicotômica; esse encontro, marcado pela violência e pelo autoritarismo, gerou formas de resistência que, no dizer de SEVERO (2016: 21), funcionaram clandestinamente, fazendo com que emergissem práticas e discursos fronteiriços e híbridos.

Sendo assim, tanto a América como as línguas não podem ser pensadas como realidades imanentes e autônomas, mas compreendidas como construídas ou inventadas, sendo *modernidade* e *colonialidade* projetos mutuamente constitutivos (O’GORMAN 1992; MIGNOLO 2005; QUIJANO 2005). Nesse viés, herdar uma língua dos “conquistadores torvos” se enquadra no marco da *modernidade* e da *colonialidade* e se, por uma parte, evidencia uma relação de poder que levou à invisibilização de outros sentidos possíveis para “ouvidos e olhares europeus” (SEVERO 2016: 22), por outra parte, alavancou um “lugar de resistência epistêmica”, uma vez que essa assimilação da

⁴ Emprego *decolonialidade* e *decolonização* em oposição à *descolonidade* e *descolonização*, já que os dois primeiros termos não tratam da superação do *colonialismo*, ou seja, da passagem de um momento colonial a outro não colonial, tal como sugerem os últimos. Portanto, defendem-se construções alternativas, que apontam para a insurgência e o posicionamento transgressivo, traduzidos epistemologicamente nos dois primeiros termos.

Cultura do Outro não foi passiva. Em direção análoga, ao tratar da alteridade, SKLIAR (2003: 41) observa que o pensamento ocidental permaneceu tomando o outro pelo próximo, de forma a reduzir o outro ao outro próximo. Para esse autor, o outro pode ser pensado como “distante”, “incompreensível, imprevisível, maleável” e, dessa perspectiva, pode ser entendido como exterioridade, ou seja, como algo que não sou, que não somos. Porém, essa dualidade pode ser também interna – o outro próximo, o outro radical –, ou seja, esses outros que também podem ser eu, sermos nós. Com a modernidade, segundo SKILIAR (2003: 41), ingressamos na era da produção do Outro e, portanto, já não se trata de eliminá-lo, devorá-lo ou reduzi-lo, pois ocorre o que seria a produção do outro como a “diferença” e da negação de “viver a alteridade como destino”. Nesta mesma direção, lembro que MUNANGA (2003: 1), ao expor sobre os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia, alude ao fato de que as descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade conhecido nos “limites da civilização ocidental”. Conforme esse autor, indaga-se sobre quem são esses sujeitos – ameríndios, negros, melanésios, etc. – e que até o final do século XVII para explicar-se esses “outros” se passava pela Teologia e pela Escritura que detinham, até então, o monopólio da razão e da explicação. Como salienta MUNANGA (2003: 1)⁵, esse debate se prolongou ao longo dos séculos XV e XVII e prossegue no século XVIII, inserindo-se no contexto do racionalismo.

Em face do exposto, há de se reconhecer a complexidade da experiência colonizadora e rever como historicamente o projeto modernista de nação se ancorou na homogeneização língua, território e identidades; projeto unificador e homogeneizador que já se fazia soar na relação língua e império, tal como a anunciada por Elio Antonio de NEBRIJA no prólogo de sua *Gramática da língua castelhana*, de 1492 (s/n), conforme trecho transcrito a seguir:

Cuando bien conmigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos. (grifos meus)

⁵ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB), realizada no Rio de Janeiro em 05/11/2003. As referências completas se encontram no final deste trabalho.

Para avançar em minhas ideias, recorro a alguns fragmentos do artigo “*Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano*”, de Eduardo GALEANO (1993), fruto de sua reflexão sobre o “Descobrimento da América”. O texto se encontra no livro *Ser como ellos y otros artículos*, em que o autor reúne artigos publicados de 1989 a 1992. Essa coletânea compreende temas diversos, tais como a criação literária, o futebol, as culturas nativas das Américas, dentre outros.

Escolhi tais textos porque me permitem tratar de questões fundamentais para discutir essa lógica colonialista e modernista já referida. Assim, pretendo particularizar na minha abordagem a identidade negada, invisibilizada ou, ainda, “identidade proibida” (GALEANO 1993: 27-28) como um desdobramento ou efeito da lógica da *modernidade/colonialidade*.

Dito isso, passo aos seguintes textos:

El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón escribió en su diario que él quería llevarse algunos indios a España para que aprendan a hablar ("que deprendan fablar"). Cinco siglos después, el 12 de octubre de 1989, en una corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mixteco fue considerado retardado mental ("mentally retarded") porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, bracero ilegal en los campos de California, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española y el psicólogo diagnosticó un claro déficit intelectual. Finalmente, los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una alta cultura que tiene más de dos mil años de antigüedad.

[...] Hace cinco años, los funcionarios del Registro Civil de las Personas, en la ciudad de Buenos Aires, se negaron a inscribir el nacimiento de un niño. Los padres, indígenas de la provincia de Jujuy, querían que su hijo se llamara Qori Wamanacha, un nombre de su lengua. El Registro argentino no lo aceptó por ser nombre extranjero.

Esses textos me levam a salientar o fato de que, transcorridos mais de cinco séculos, ainda se sentem e se vivem as sequelas desse despojamento da língua, da invisibilização, da negação da língua do outro e de sua identidade, reforçados em situações de exercício cotidiano de nossa cidadania. Sugere-se, assim, que se desconhece ou se relativiza a perversa lógica que gerou essa invisibilidade e, por conseguinte, os efeitos dessa mesma lógica sobre a vida dos sujeitos. Por isso, ao tratar

do ensino de línguas e da formação de professores de espanhol, torna-se necessário problematizar no contexto atual os diversos silenciamentos e negações produzidos, posto que manifestam e reafirmam situações de desigualdade e de sofrimento humano, na medida em que privam os sujeitos de suas línguas, reforçando o que GALEANO (1993: 27-28) denomina, de forma clara, a “identidade proibida”.

Portanto, compreender como esses amplos espaços de exclusão foram se compactando ao longo dos séculos nos permite ter mais clareza quanto ao que significam nossas ações como professores e formadores de professores na contemporaneidade bem como quanto ao nosso compromisso ético e político. Nesta direção, superar desigualdades pressupõe reconhecer diuturnamente que essas foram e são geradas nas práticas cotidianas, resultantes de um processo que nos antecedeu, mas que não precisa, de forma obrigatória e determinante, continuar sendo preservado e legitimado. Pressupõe, igualmente, não negar, ocultar, relativizar ou minimizar os conflitos, os contextos de poder, dominação e colonialidade em nome da tolerância e da pacificação/domesticação das diferenças e diversidades em prol de uma inclusão na estrutura social estabelecida tal qual a que se configura.

Dito isso, passo a seguir a outro texto de GALEANO (1993: 27):

*El Paraguay habla guaraní. Un caso único en la historia universal: **la lengua de los indios, lengua de los vencidos**, es el idioma nacional⁶ unánime. Y sin embargo, la mayoría de los paraguayos opina, según las encuestas, que quienes no entienden español **son como animales**. (grifos meus)*

Chamo a atenção para como as línguas povoam os espaços, alterando a dinâmica das identidades e das relações de poder. Neste âmbito, se insere a batalha entre múltiplas identidades, *identificação cultural, alteridade, diferença, diversidade*, derivada de um sistema de desigualdade prenhe de conflitos, em que, intrinsecamente, se articulam os contextos de poder, dominação e *colonialidade*. Sendo assim, não se pode

⁶ Por *língua nacional* se entende aquela que se identifica ao povo de uma nação, relacionada com um Estado politicamente constituído. Trata-se de uma *unidade imaginária*, pois essa língua em seu funcionamento apresenta uma grande diversidade interna. Por não haver coincidência entre a língua em seu real funcionamento e a unidade imaginária da língua uma das variedades de língua passa a ser identificada como a língua. Já a *língua oficial* é aquela tomada como única em um Estado (País), ou seja, aquela que todos precisam saber e empregar em todas as ações oficiais, ou seja, nas relações institucionais. Desse modo, a *língua oficial* é a *nacional*, dada a forte relação entre o conceito de Estado e o de Nação. Assim, todo país possui sua *língua oficial* e, em alguns casos, *línguas oficiais*, como, por exemplo, a Suíça, que tem quatro *línguas oficiais*: o francês, o alemão, o italiano e o romanche; a Bélgica, duas: o francês e o flamengo e o Paraguai, duas: o espanhol e o guarani.

ignorar o problema estrutural-colonial-racial, já que a diferença se constrói no cerne de uma estrutura e matriz coloniais de poder racializado e hierarquizado (WALSH 2010a). Dessa ótica é que se compreende em que consiste essa “identidade proibida”, aludida por GALEANO (1993: 28), materializada de forma mais dramática na figura do exilado na própria terra:

Los indios de las Américas viven exiliados en su propia tierra. El lenguaje no es una señal de identidad, sino una marca de maldición. No los distingue: los delata. Cuando un indio renuncia a su lengua, empieza a civilizarse. ¿Empieza a civilizarse o empieza a suicidarse?

Ora, dessa forma, por exemplo, o caso do Paraguai é ilustrativo, pois coloca em evidência como as línguas estão associadas a certas identidades e como se realizam os processos de identificação dos sujeitos com as últimas nos espaços que compartilham. Afirmar que nesse país “se fala a língua dos vencidos” como *línqua nacional* remete à problemática da identificação dos sujeitos com a língua. Assim, ecoam sentidos como o de que a “língua dos índios” não é humana, ou ainda, de que esses não possuem língua e para ilustrar esse ponto evoco aqui a tríade “eles não têm língua, não têm fé e não têm lei”, mencionada no *Tratado da Terra do Brasil* de 1576 de Pero Magalhães de GANDAVO (2008: 66): “A língua deste gentio toda pela costa é, uma: carece de três letras, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente”.

Seguindo com minhas considerações, embora a Constituição tenha declarado o guarani como *línqua oficial*, a relação entre espanhol e essa última bem como com as demais línguas é complexa, inscrevendo-se no que se caracteriza como o processo de colonialismo linguístico e cultural e seu componente ideológico unilinguista, contrário à diversidade linguística. Lembro que o espanhol se tornou *línqua oficial* do Paraguai no contexto da independência em 1811, porém o guarani continuou sendo falado pela maioria da população. Durante a república paraguaia, o espanhol não se tornou a língua majoritária, fato explicado por razões como o isolamento ou abandono do país pela elite “crioula” de Assunção ou, ainda, pela resistência da cultura indígena e missioneira. Assim, grande parcela da população continuou se comunicando em guarani ou “jopará”, fenômeno linguístico caracterizado pela mistura das línguas guarani e espanhol, frequente em ambientes informais ou familiares no Paraguai. O guarani foi reconhecido

oficialmente em 1992 e desde então o Paraguai se tornou oficialmente um país bilíngue e o único Estado latino-americano a reconhecer o estatuto de *idioma nacional* para uma língua de herança indígena (ZUCCOLILLO 2000; STECKBAUER 1999). Para VERÓN (2017: 113), no Paraguai se falam muitas línguas: além das duas oficiais e as dezenove indígenas, há as várias comunidades de imigrantes que preservam suas línguas e contribuem para a consolidação do plurilinguismo paraguaio.

É preciso observar, porém, que, apesar das importantes conquistas no âmbito legislativo, na prática os avanços para a normalização do uso do guarani, como língua oficial, são lentos, resultado do colonialismo cultural e linguístico, entranhado no imaginário coletivo e a própria resistência a sua normalização no Estado, tal como observa VERÓN (2017: 106).

Portanto, torna-se necessário superar uma visão simplista e simplificadora das práticas linguísticas ao evocar, como vimos, um percurso histórico, político, cultural e linguístico-discursivo cuja existência, longe de ser espontânea, foi motivada e gerada no âmago de um sistema de mundo e valores consoantes com os ideários da *modernidade/colonialidade*. Dessa forma, conforme VERÓN (2017: 106),

Elaborar y aplicar planes y proyectos para superar la ideología unilingüista adversa a la diversidad lingüística, como los usos y las costumbres con raíces históricas, siguen siendo los desafíos más importantes para el país, con el fin de normalizar el uso oral y escrito de la lengua guaraní en los tres poderes del Estado y en todos los ámbitos de interacción social, tal como establece la Ley de Lenguas, y garantizar a los diferentes pueblos indígenas el derecho de vivir en su lengua propia. (grifos meus)

Como se nota, a lógica referida é perturbada pela reivindicação da existência de outras alteridades, sobretudo, de outras línguas que povoam os sujeitos e os espaços, e que não travam entre si relações necessariamente amistosas, mas de conflito, como se explicita na situação a seguir aludida:

De cada dos peruanos, uno es indio, y la Constitución de Perú dice que el quechua es un idioma tan oficial como el español. La Constitución⁷ lo dice,

⁷ Em 1975, o presidente Juan Velasco Alvarado promulgou a Lei número 21.156, em que declara o quíchua como uma língua oficial do Peru, como o espanhol. Em 2003, durante o governo de Alejandro Toledo, se promulgou a Lei número 28.106, de *Reconhecimento, Preservação, Fomento e Difusão das línguas aborígenes*. Essa lei reconhece a complexa realidade linguística do País e menciona explicitamente como línguas oficiais o espanhol, o quíchua e o aimará. Reconhece ainda a oficialidade

pero la realidad no lo oye. El Perú trata a los indios como África del Sur trata a los negros. El español es el único idioma que se enseña en las escuelas y el único que entienden los jueces y los policías y los funcionarios. (El español no es el único idioma de la televisión, porque la televisión también habla inglés.) (grifos meus)

Em face do exposto, é crucial, ao tratar da inter-relação entre *línguas, identidades e territórios*, que nosso olhar se despregue do passado, que esse deixe de ser visto como uma entidade que nos assombra ou, ainda, uma sombra que nos persegue e que possamos construir mais inteligibilidades sobre as demandas do presente.

Desse modo, chamo a atenção para essa complexidade em torno das *línguas, identidades e territórios* à luz desses mecanismos de exclusão, instaurados com a experiência colonizadora, e saliento a existência do que se constitui como uma matriz linguística-ideológica definida temporal e espacialmente.

Diante das considerações anteriores, o direito “de viver na sua língua” expõe, de forma explícita, os mecanismos de invisibilidade, controle e poder que organizaram o universo político, cultural e linguístico na América Latina. Nesse sentido, conforme WALSH (2010a: 221-222),

*Entendemos por esta **matriz colonial**, el sistema de clasificación jerárquica racial-civilizatoria, que ha operado y opera en distintos órdenes de la vida, incluyendo con relación a identidades sociales (la superioridad del hombre blanco heterosexual), al ámbito ontológico-existencial (la deshumanización de pueblos indígenas y negros), epistémico (el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento así descartando otras racionalidades epistémicas), y cosmológica (el control y/o negación de las bases ancestrales-espirituales-territoriales-vivenciales que rigen los sistemas de vida de los pueblos de la diáspora Africana y de Abya Yala). En el centro o corazón de esta matriz ubicamos el capitalismo como modelo único civilizatorio; la clasificación social, la noción de “humanidad”, la perspectiva de conocimiento y el prototipo de sistema de vida impuestos que atañen a y se definen a partir de este centro capitalístico-civilizatorio.* (grifo meu)

Ainda conforme WALSH (2010b: 76), desde os anos 90 emergem na América Latina os movimentos indígenas e afrodescendentes que propõem, em suas lutas, quadros referenciais históricos que superam o étnico-identitário, ressaltam a interculturalidade como projeto político e postulam conceitos, conhecimentos e modelos

das demais línguas indígenas, ainda que se desconhecemos quais eram. Atualmente constam 47 línguas indígenas, sendo 4 originais da serra e 43 amazônicas e algumas delas, como, por exemplo, o resígaro, em vias de extinção.

radicalmente distintos. Nesse viés, como observa WALSH (2010b: 79), não se estranha que um dos espaços centrais da luta pela identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação seja a educação, visto que se trata de uma instituição política, social e cultural ou, ainda, “um espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado”.

Portanto, ela não pode ser entendida unicamente como um discurso, mas, como enfatiza a autora, demanda acionar as instâncias social, política, educativa e humana. Nesse sentido, recorro, uma vez mais, não ser suficiente a crença na agência dos sujeitos, ou seja, em que cabe unicamente ao professor um comprometimento e compromisso pessoais com essa perspectiva educativa sem que haja uma articulação com as demais instâncias em termos, inclusive, de uma política de ensino e de formação docente. Por isso, o horizonte é amplo e não basta a ação isolada de um único sujeito ou, ainda, a confiança no poder de mudança de toda uma estrutura solidamente erigida, tal como a que se traduz na matriz colonial já referida. No entanto, não se pode esquecer a dimensão da ação docente nesse quadro e questões amplas tais como: educar para quê? Proporcionar, promover ou viabilizar a educação linguística para quê, por quais razões e fins e orientada por qual concepção de sociedade e de país? Com que visão de sujeitos, língua, identidade e cultura? Com que olhar sobre a realidade linguística e identidades linguísticas? E, igualmente, que relevância temos, como formadores e pesquisadores, para nossa sociedade e tempo? E qual, efetivamente, nossa ação?

3 Re/desatando nós à guisa de conclusão

Gostaria de caminhar para minhas palavras finais deste ensaio e com esse propósito, seleciono outro trecho de GALEANO (1993: 27), em que o autor observa que

Al principio, el saqueo y el otrocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumplen en nombre del dios del Progreso. Sin embargo, en esa identidad prohibida y despreciada fulguran todavía algunas claves de otra América posible. América, ciega de racismo, no las ve.

Retomo aqui, uma vez mais, a dimensão da *alteridade* e como diz TODOROV (1999: 59): “Toda história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é

marcada por esta ambiguidade: a *alteridade* humana é simultaneamente revelada e recusada”. Com a necessária crítica a essa visão da colonização como conquista e, a consequente, falácia da descoberta, ressoa fortemente essa ambiguidade aludida, qual seja, a da experiência do outro e com o outro jamais deixa de ser uma revelação e uma repulsa/ repúdio/resistência. Aproximo e me distancio do outro, provavelmente, por não poder compreender o que não sou. Esse território é do diferente, do divergente, em outras palavras, da gente em sua humana condição, marcado por brechas imensas de (des)conhecimento mútuos⁸.

De modo análogo, gostaria de observar que, ao mencionar esse “otrocídio”, me vem à mente a noção de *etnocídio*⁹ (CLASTRES 2004), que remete à problemática da relação com a *alteridade*. Para esse autor (2004: 56), a noção de *etnocídio* não implica a destruição física, como no caso do *genocídio*, mas a de sua cultura. Por isso, o *etnocídio* se define “pela destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição” (CLASTRES 2004: 54). Conforme esse autor, trata-se da “supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e más”; para tanto aplica um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo, ou seja, o *etnocídio* deriva na dissolução do múltiplo no Um. Portanto, o *genocídio* e o *etnocídio* compartilham uma visão idêntica do Outro, visto como a diferença, especialmente, a “má diferença”. Entretanto, ambas as atitudes diferem no que diz respeito a tratamento reservado à diferença, pois, conforme CLASTRES (2004: 54),

O espírito, se se pode dizer, genocida quer pura e simplesmente negá-la. Exterminam-se os outros porque eles são absolutamente maus. O etnocida, em contrapartida, admite a relatividade do mal na diferença: os outros são maus, mas pode-se melhorá-los obrigando-os a se transformar até que se tornem, se possível, idênticos ao modelo que lhes é proposto, que lhes é imposto. A negação etnocida do Outro conduz a uma identificação a si. Poder-se-ia opor o *genocídio* e o *etnocídio* como duas formas perversas do pessimismo e do otimismo.

⁸ Sigo aqui a ideia de *ética da alteridade* de Emmanuel LÉVINAS, filósofo lituano, que propõe a ética como ponto de partida da filosofia e, assim, a base da consciência de si não é a reflexão, mas a relação com o outro. Para esse autor, a abertura ao outro “não é uma força alienadora que me ameaça, me agride, me esvazia”, mas “uma possibilidade de abertura que rompe as correntes que me prendem a mim mesmo” (BORDIN 1998: 555).

⁹ CLASTRES (2004: 54-56) diferencia *genocídio* e *etnocídio*, sendo o último referido ao contexto particular da América do Sul; daí, portanto, minha menção ao seu trabalho aqui.

Esse trecho desnuda como as experiências com a *alteridade* foram marcadas, de forma indelével, pelos mecanismos de invisibilidade, controle e poder que estabeleceram o universo político, cultural e linguístico, estruturando matrizes coloniais profundamente racializadas e hierarquizadas na América Latina, como já disse.

Contudo, trazem implicitamente em si a força contraditória que emerge das resistências; resistências desenhadas, curiosamente, como contrapostas ao projeto colonizador e colonialista e que impulsionam e vêm impulsionando formas de pensar, viver, criar e construir diferenciadas. Nessa direção, MIGNOLO (2008: 291-292) afirma que

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. O “pensamento descolonial castanho” construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o “pensamento indígena descolonial” trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais européias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda). As opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatls e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. Após o fim do século XVIII, as opções descoloniais se estenderam para vários locais na Ásia (do Sul, do Leste e Central) até a Inglaterra e a França, principalmente, e assumiram a liderança da Espanha e de Portugal dos séculos XVI ao XVIII.

Diante do exposto, o ensino crítico se torna uma via alternativa na medida em que pode levar à desconstrução da invisibilização e do silenciamento do outro, ademais de contribuir para deslocar e erradicar visão essencialista de *língua, nação e sujeitos/identidades*, afinada com ideários da *modernidade/colonialidade* e que gere mais inteligibilidade ou desenhe outras epistemologias, mais ventiladas, mais ousadas (já que conhecimento rima com ousadia) e mais cheias de dúvidas (já que também não existe conhecimento sem essas) quanto às certezas ferrenhamente construídas dentro do projeto de colonização linguística e cultural.

Nesse viés, acredito nas possibilidades desenhadas por uma educação intercultural, consoante WALSH (2010b: 78-79) que concebe a interculturalidade crítica¹⁰ como estratégia, ação e processo e, igualmente, como basilar para a construção e o posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico. A *interculturalidade crítica*, conforme WALSH (2010b: 78), é estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma “a necessidade de mudar não somente as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”. Por isso, para WALSH (2010a: 222) a *interculturalidade crítica* e a pedagogia de-colonial se definem como

Dentro de nuestro proyecto, lo de-colonial no pretende establecer una nueva línea o paradigma de pensamiento sino una comprensión críticamente-conciente del pasado y presente que abre y plantea interrogantes, perspectivas y caminos por andar. Es alentar metodologías y pedagogías que, por usar las palabras de Jacqui Alexander (2005), cruzan las fronteras ficticias de exclusión y marginalización para así contribuir a la configuración de nuevas maneras de ser y conocer enraizadas no en la alteridad en sí, sino en los principios de relacionalidad, complementariedad y compromiso. Y también es incitar otras maneras de leer, indagar e investigar, de mirar, saber, sentir, escuchar y estar, que desafían la razón única de la modernidad occidental, tensionan nuestros propios marcos disciplinados de «estudio» e interpretación, y hacen cuestionar desde y con racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir radicalmente distintos.

Acredito que promover uma *educação linguística* no que tange ao ensino de línguas e, sobretudo, à formação de professores implica traçar relações com a *alteridade*, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades. Dessa ótica, torna-se decisivo ampliar a compreensão sobre a produção social e histórica das desigualdades, entre as quais situo, de modo particular e enfático, as que afetam os

¹⁰ Além da *interculturalidade crítica*, Walsh (2010b: 77-78) alude à *interculturalidade relacional* e à funcional. A *interculturalidade relacional* se refere à forma mais básica e geral de contato e intercâmbio entre culturas, indivíduos, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas em que podem ocorrer em situações de igualdade ou desigualdade. Exemplo são as mestiçagens, transculturações e sincretismos existentes na América Latina. Essa perspectiva esconde ou minimiza os conflitos, os contextos de poder, dominação e *colonialidade*. Já a *interculturalidade funcional* reconhece a diversidade e diferenças culturais com vistas à inclusão na estrutura social estabelecida. Pretende promover o diálogo, a tolerância e a convivência, não alcança as causas das desigualdades e assimetrias culturais e sociais, em conformidade com uma lógica multiculturalista e funcional.

direitos dos sujeitos, como o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado.

Ademais, implica, conseqüentemente, não reproduzir a lógica da exclusão e da invisibilidade em nossas práticas cotidianas ao reforçar certas identidades e certas representações sobre as línguas, sujeitos e identidades. Pressupõe, ainda, desconstruir de dentro as práticas autoritárias que demarcam espaços de invisibilidade e violência, com relação à *alteridade/subjetividade*. Caso contrário, continuaremos reforçando a validade de negar as identidades diversas e complexas que se constituem na contemporaneidade.

Acredito que compreender e problematizar a inter-relação línguas, identidades e territórios nas nossas práticas docentes provoca a necessária desestabilização das relações firmemente construídas/erigidas historicamente com a *alteridade*, nas várias formas assumidas no projeto colonizador, entre as quais se destacam a subalternização, o racismo e as diversas violências. Não se deve esquecer, por exemplo, que a privação, negação e interdição das línguas são igualmente gestos de violência. Por isso, é necessário tornar mais explícito que se trata de uma violência real e não somente simbólica, já que o direito de existir em sua língua, de forma não necessariamente territorializada como no projeto da modernidade que selou a unidade língua, nação-território e identidade, é cada vez mais um fato.

Nesse sentido, aponto o silenciamento, a invisibilização e a ausência, por exemplo, das línguas e identidades diversas que povoam a América Latina e que não podem ser mais vistas e compreendidas sob a lógica da homogeneidade linguística e cultural ou, ainda, como meros exotismos.

É preciso problematizar como o espanhol se situa nas diversas realidades linguísticas, pois, do contrário, se defende, ainda que com uma boa intenção, uma visão monolíngue, em que o espanhol passa a ser entendido como única língua a habitar esses espaços e a povoar os sujeitos, quando notamos que as línguas povoam os territórios e os sujeitos de diversas formas. Essa visão redutora da realidade linguística e das identidades linguísticas reproduz a homogeneização e pasteuriza a diversidade em projetos e projeções monolíngues e monoculturais. Em certo sentido, reatualiza o mito da Babel. É necessário, portanto, retirar esses filtros e despojar-se de algumas lentes. No meu entendimento, o silenciamento, a invisibilidade e a ausência aludidas ao longo deste texto são significativas e dizem algo ou muito sobre importantes efeitos epistemológicos.

Desse modo, ao tratar do ensino de línguas e da formação de professores de espanhol, torna-se necessário problematizar no contexto atual esses silenciamentos, já que esses traduzem e reafirmam situações de desigualdade e de sofrimento humano, como mencionado nos exemplos em que se privam os sujeitos de suas línguas e de suas identidades, na forma do que GALEANO (1993: 27-28) denomina de “identidades proibidas”. Privam, portanto, o sujeito de direitos políticos e civis fundamentais, tais como o de ser nomeado em sua própria língua, considerada “estrangeira”, ou, ainda, de existir em sua língua no espaço geopolítico.

Destarte, compreender como esses amplos espaços de exclusão foram se compactando ao longo dos séculos permite ter mais clareza quanto ao que significam nossas ações como educadores, professores e formadores de professores, bem como pesquisadores na contemporaneidade quanto ao nosso compromisso ético e político com as demandas de nosso tempo.

Ressalto, ainda, que construir epistemologias possíveis é preciso; no entanto, não é necessariamente precisa ou exata uma epistemologia, já que sua construção implica, por princípio, sua abertura para desconstruções possíveis sob pena de converter-se em dogma.

Concluo esse texto com essas palavras emprestadas de GALEANO (1993: 33) sobre nossas opções de conhecimento e desconhecimento que, por sua vez, sinalizam que a construção de outras vias epistemológicas é vital:

¿Qué sabemos de las culturas indígenas? Lo que nos han contado las películas del Far West. ¿Y de las culturas africanas? ¿Qué sabemos? Lo que nos ha contado el profesor Tarzan, que nunca estuvo. Dice un poeta del interior de Bahía: Primero me robaron del África. Después robaron el África de mí. La memoria de América ha sido mutilada por el racismo. Seguimos actuando como si fuéramos hijos de Europa, y de nadie más.

Referências bibliográficas

BORDIN, Luigi. Judaísmo e filosofia em Emmanuel Lévinas. À escuta de uma perene e antiga sabedoria. In: Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, 25(83), 1998, 551-562. www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/695/1121. (11/11/2017).

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. In: Arqueologia da violência. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

CRYSTAL, David. A revolução da linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GALEANO, Eduardo. Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano. In: Ser como ellos y otros artículos. Argentina: Siglo XXI, 1993. <http://librosgratisenpdf.com/obras-completas-de-eduardo-galeano-1940-2015/>. (12/11/2017).

GANDAVO, Pero de Magalhães. Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil [1576]. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-28. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. (14/12/2017).

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Caderno de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade 18(34), 2008, 287-324. <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. (11/11/2017).

MUNANGA, Kanbengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB), Rio de Janeiro, 05/11/2003. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. (12/11/2017).

NEBRIJA, Antonio. Gramática de la lengua castellana. Salamanca, 1492. <http://www.antoniodenebrija.org/indice.html>. (11/11/217).

NERUDA, Pablo. La palabra. In: Confieso que he vivido. Santiago de Chile: Seix-Barral, 1974. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/articles-101760_Archivo.pdf. (11. nov.2017).

O'GORMAN, Edmundo. A invenção da América. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf (14/12/2017)

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. In: Alfa 60 (1), 2016, 11-28.

<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7458>. (14/12/2017)

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. In: Ponto de Vista (5), 2003, 37-49.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. (10/11/2017).

STECKBAUER, Sonja Maria. La situación del Guaraní en el Paraguay Actual. In: POTTHAST, Barbara; KOHUT, Karl; KOLHHEPP, Gerd (org.). El espacio interior de América del Sur. Geografía, historia, política, cultura. Frankfurt, Main, Madrid: Publicaciones del Centro de Estudio Latinoamericano, 1999.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América. A questão do outro. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

VERÓN, Miguel Ángel. Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales. In: Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law, (67), 2017, 106-128.

<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-rld.i67.2017.2948>
(14/12/2017)

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. In: Tabula Rasa (12), 2010a. 209-227. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a13.pdf>. (11/11/2017).

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA, L. Tapia; WALSH, C. (Eds.). Construyendo Interculturalidad Crítica. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010b.

<http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. (11/11/2017).

ZUCCOLILLO, Carolina Maria Rodríguez. Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ZURITA, Raúl. El chileno Raúl Zurita recuerda el origen ‘trágico’ del español en América. In: El País, 25/04/2001.

https://elpais.com/diario/2001/04/25/cultura/988149603_850215.html. (02/09/2017).