

Ideologias e políticas linguísticas – uma análise da obra *Amik loves school: a story of wisdom*

Ideologies and linguistic policies – an analysis on the literary work Amik loves school: a story of wisdom

Layssa Gabriela Almeida e Silva MELLO (UFG)
layssagabriela@ufg.br

Carla Janaina FIGUEREDO (UFG)
carlajanaina@ufg.br

Recebido em: 05 de ago. de 2020.

Aceito em: 21 de out. de 2020.

MELLO, Layssa Gabriela Almeida e Silva; FIGUEREDO, Carla Janaina. Ideologias e políticas linguísticas – uma análise da obra *Amik loves school: a story of wisdom*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 2, e2019, p. 1-19, maio-ago./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-22019.

Resumo: Neste artigo, utilizaremos a obra *Amik loves school: a story of wisdom* (VERMETTE, 2015a) como motivadora para refletir sobre questões referentes a ideologias de linguagem (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004; BAKHTIN, 2009), colonização (HELLER; MCELHINNY, 2017), apagamento (IRVINE; GAL, 2000) e, assim, problematizar algumas políticas linguísticas canadenses, tal como o *Indian Act* (1876). Segundo o referido documento, a educação escolar indígena deveria seguir os moldes linguísticos e culturais das identidades brancas europeias, o que fortaleceu ideologias imperialistas que deslegitimavam as línguas e culturas das primeiras nações canadenses em contextos como as *residential schools*. Katherena Vermette revela, no entanto, que sua obra literária é construída de modo a promover ações de ruptura com tais processos de assimilação, as quais pretendem envolver o seu público não somente com personagens indígenas e suas histórias, mas, sobretudo, com reflexões capazes de desconstruir ideologias imperialistas ao mesmo tempo em que valoriza as identidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. O texto de Vermette

nos lembra a trajetória de povos indígenas brasileiros em tempos de colonização e de atual condição subalterna. Sendo assim, as semelhanças históricas e socioculturais compartilhadas por etnias canadenses e brasileiras nos levam a crer que a leitura e a discussão da obra de Vermette em contextos de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil podem promover espaços para o diálogo entre diferentes línguas e culturas e a sua valorização pelos aprendizes.

Palavras-chave: Ideologias de Linguagem. Políticas Linguísticas. Práticas Decoloniais.

Abstract: We use the literary work *Amik loves school: a story of wisdom* (VERMETTE, 2015a) in this article as a motivator to reflect upon language ideologies (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004; BAKHTIN, 2009), colonization (HELLER; MCELHINNY, 2017), erasure (IRVINE; GAL, 2000) and, thus, problematize some Canadian linguistic policies, such as the *Indian Act* (1876). According to the document in question, the indigenous education had to follow the standards adopted by white European linguistic and cultural identities, which strengthened imperialistic ideologies that delegitimized the languages and cultures of Canadian first nations in contexts such as the residential schools. However, Katherena Vermette reveals that her literary work is designed with the aim of promoting ruptures with the assimilation processes in question, which intend to engage her readers not only with indigenous characters and their stories, but, above all, with reflections able to both deconstruct imperialistic ideologies and value the linguistic and cultural identities of these indigenous peoples. Vermette's text reminds us of the trajectory faced by Brazilian indigenous peoples when subdued by colonization and their current subaltern condition. This way, historical and sociocultural similarities shared by both Canadian and Brazilian ethnic groups lead us to believe that the reading and the discussion of Vermette's work in English teaching-learning contexts in Brazil can promote dialogues between different languages and cultures and their value by students.

Keywords: Language Ideologies. Linguistic Policies. Decolonial practices.

Introdução

Enquanto professoras de língua inglesa no contexto público brasileiro, somos constantemente questionadas por nossas(nossos) alunas(os) sobre qual inglês irão aprender, se o americano ou o britânico, como se essas duas variedades fossem as únicas existentes. Fato é que essas duas variedades atingiram um status de prestígio ao longo dos anos e estiveram presentes na maioria dos materiais didáticos adotados nas escolas brasileiras. Por isso, Pennycook (1994), Rajagopalan (2005), dentre outros(as), defendem que é necessária uma conscientização acerca da ideologia por trás dessa superioridade da língua inglesa a fim de resistir e combater tal imperialismo, uma vez que ele valoriza não apenas determinados países, como é o caso dos Estados Unidos ou da Inglaterra, mas determinados corpos, na medida em que o inglês passa a ser notadamente mais valorizado “quando desempenhado por falantes nativos, com corpos brancos, provenientes de centros imperiais” (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 244-245).

Há que se ressaltar o trabalho de inúmeras estudiosas que têm resistido a práticas imperialistas no contexto da educação linguística e, portanto, têm adotado um posicionamento mais crítico quanto ao processo ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo central de seus posicionamentos é valorizar a identidade e a cultura do(a) aprendiz, caminhando rumo ao desenvolvimento de práticas interculturais que, por sua vez, evidenciam a reflexão, o respeito e a empatia tanto em relação à língua e cultura do(a) aprendiz quanto em relação à língua e cultura estrangeira (CANDAU, 2009; WALSH, 2009; FIGUEREDO, 2014; REES; PINTO, 2014).

Uma estratégia que temos lançado mão nos últimos anos a fim de confrontar práticas imperialistas que perpassam o processo ensino-aprendizagem de inglês é a ação de engajar nossas(nossos) alunas(os) com a leitura e discussão de textos literários de diversos autores e nacionalidades que não são geralmente contemplados em materiais didáticos. Nossa prática pedagógica tem por objetivo descentralizar e enfraquecer, pelo menos em nosso contexto local, as ideologias de dominação linguístico-culturais apregoadas por falantes/usuários/comerciantes¹ da língua inglesa, as quais destituem outras línguas e suas culturas de sua relevância para a educação linguística. Acreditamos que essa seja uma forma de possibilitar que vozes subalternizadas possam também ser apreciadas e valorizadas no meio escolar.

Recentemente, tivemos acesso às obras de Katherena Vermette, escritora canadense com ascendência indígena que, em seus trabalhos, explora algumas das questões mais relevantes que o Canadá enfrenta na atualidade: buscar uma identidade própria e lidar com os efeitos contínuos do preconceito direcionado aos indígenas² (LEWIS, 2018).

Katherena Vermette: vida e obras

Vermette cresceu no *North End* de Winnipeg, um bairro fortemente indígena e que é conhecido, dentre outros aspectos, por

¹ O termo *comerciantes* refere-se àqueles que negociam a língua inglesa como um capital linguístico a ser adquirido, ou seja, como uma mercadoria (*commodity*) (PHILIPSON, 1992).

² O termo *indígena* não é utilizado neste trabalho com o sentido de “coletivizar muitas populações distintas, cujas experiências sob o imperialismo foram distintas” (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 6 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 92), mas como símbolo de “coalização e fortalecimento daqueles que compartilham experiências como povos que foram sujeitos à colonização de suas terras e culturas, à negação de sua soberania, por uma sociedade que veio a dominar, a formatar e a qualificar suas vidas, mesmo depois de ter se retirado formalmente” (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 7 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 92).

seus altos índices de violência e crime, mas também por sua cultura rica e vibrante (LEWIS, 2018). A escritora afirma que na comunidade onde cresceu havia, infelizmente, muitas gangues e crianças expostas a elas em situação de vulnerabilidade. Diante disso, Vermette sempre buscou compreender a máxima “*peessoas feridas magoam as pessoas*” e, assim, decidiu investigar o que levava determinados indivíduos a fazerem tanto mal aos seus semelhantes. Sua experiência de vida e o tempo fizeram com que ela compreendesse que o sofrimento humano era, muitas vezes, proveniente de situações de dor e de tristeza vividas pelas pessoas em diversos momentos e, como reação a esse sofrimento, acabavam devolvendo o mal aos que lhes cercavam (STEGGER, 2018).

Katherena Vermette, que no início de sua vida estudou criminologia e o sistema de justiça criminal, além de trabalhar em advocacia e serviços sociais, diz que a situação dos Métis no Canadá é, ao mesmo tempo, sombria e otimista. Isso porque há um inquérito nacional em andamento sobre as mulheres indígenas assassinadas e desaparecidas (a autora enfatiza que não apenas mulheres, mas milhares de homens e jovens indígenas também foram assassinados); mas, há, também, um ressurgimento da identidade, das recuperações linguísticas e dos programas encorajadores para jovens (STEGGER, 2018).

Em 2013, Katherina Vermette ganhou o Prêmio *Governor General's* de poesia em inglês por sua coleção *North End Love Songs* e, em 2017, o seu romance, *The Break*, foi um dos mais vendidos no país e recebeu inúmeros prêmios. Ela é, portanto, uma escritora indígena em ascensão na literatura canadense.

A série *The Seven Teachings Stories*, de Katherena Vermette, é composta por sete livros infantis e cada um deles faz referência a um dos sete ensinamentos sagrados que são a base do código de conduta dos povos originários da América do Norte. Os sete ensinamentos abordados na série são: respeito (*Kode's quest[ion]: a story of respect*; VERMETTE, 2014a), humildade (*Singing sisters: a story of humility*; VERMETTE, 2014b), coragem (*The First Day: a story of courage*; VERMETTE, 2014c), amor (*The just right gift: a story of love*; VERMETTE, 2014d), sabedoria (*Amik loves school: a story of wisdom*; VERMETTE, 2015a), honestidade (*Misaabe's Stories: a story of honesty*; VERMETTE, 2015b), e verdade (*What is Truth, Betsy?: a story of truth*; VERMETTE, 2015c). Todos os livros apresentam vocabulário de fácil compreensão por alunas(os) de inglês como língua estrangeira e são também ilustrados com o objetivo de representar as dimensões culturais preservadas pelos povos indígenas da América do Norte.

Neste estudo, utilizaremos a obra *Amik loves school: a story of wisdom* (VERMETTE, 2015a) como motivadora para refletir sobre questões referentes a ideologias de linguagem, colonização e apagamento e, assim, problematizar algumas políticas linguísticas canadenses. Iniciamos apresentando uma discussão sobre o termo *ideologias de linguagem*, posteriormente apresentamos algumas políticas linguísticas e a referida obra e, por fim, discutimos os possíveis alinhamentos entre a obra literária com pedagogias decoloniais. Nosso aparato teórico será essencialmente fundamentado em algumas premissas de Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica e a decolonialidade podem ser definidas como

[...] projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p. 25).

A autora aponta para a necessidade de se pensar em pedagogias que se enlacen com os projetos e perspectivas da interculturalidade crítica e decolonialidade, ou seja, pedagogias que busquem “[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

Conceito de ideologias de linguagem

Sabe-se que o termo *ideologia* foi cunhado pelo filósofo francês Destutt de Tracy, no fim do século XVIII, e que, na contemporaneidade, diversas vertentes atribuem significados distintos a ele. Duas dessas vertentes podem ser facilmente associadas aos estudos de ideologia linguística, uma vez que enfatizam as origens sociais e experimentais e reconhecem sua associação com ideias, discursos ou práticas significativas a serviço das lutas de aquisição e manutenção de poder (WOOLARD, 1998). No artigo *Introduction: ideology as a field of inquiry*, Kathryn Woolard (1998) define ideologia linguística como representações, implícitas ou explícitas, que constroem a interseção da língua e dos seres humanos no mundo social. Kroskrity (2004) concorda com esse construto ao afirmar que ideologias linguísticas “são crenças ou sentimentos sobre como as línguas são usadas no mundo social” (KROSKRITY, 2004, p. 498).

Tem-se que a língua é um fato social, estratificada socialmente e ideologicamente, e que se realiza através da interação verbal entre os locutores, por isso, jamais deve ser vista como homogênea (BAKHTIN, 2009). Além disso, a língua também “não é neutra, mas é avaliativa, relacional, socialmente posicionada, envolta de interesses e sujeita a contestação e mudanças” (BLOMMAERT, 2006, p. 511). Bakhtin (2009) acrescenta, ainda, que

[...] esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência* (BAKHTIN, 2009, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido, o teórico sugere que a palavra deve vir em primeiro plano no estudo das ideologias, pois ela “acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN, 2009, p. 38), além de estar “presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2009, p. 38). A palavra é, portanto, um signo ideológico e o seu papel é, a partir das(os) usuárias(os), construir e reconstruir conhecimentos específicos para cada esfera da sociedade.

Usuárias(os) de uma língua, por sua vez, são únicas(os), sócio-historicamente situadas(os) e é na língua e por meio dela que elas(eles) propagam suas ideologias linguísticas, podendo, portanto, serem caracterizadas(os) como agentes de mudança (BAKHTIN, 2009; KROSKRITY, 2004). Isso porque, no campo das ideologias linguísticas, “as pessoas são conhecidas por desempenharem significados, e a língua, no sentido estrito do termo, é vista somente como modo de produção de significado” (BLOMMAERT, 2014, p. 69). Além disso, as ideologias de linguagem são responsáveis por configurar funções e usos linguísticos, por criar, por promover o apagamento de línguas e também por legitimar diversas relações de poder na sociedade. Elas também têm um papel singular na criação e na representação de várias identidades sociais e culturais, uma vez que ideologias de linguagem tanto constituem quanto moldam a identidade humana.

Irvine e Gal (2000), em *Ideologias linguísticas e diferenciação linguísticas*, revelam as propriedades semióticas dos processos de formação de identidade que dependem de uma definição do *Eu* contra um *Outro* imaginado. As autoras apontam para a necessidade de se reconhecer que todo discurso é ideológico e que não há nenhum olhar que não seja posicionado. Por isso, ao explorar as ideologias de diferenciação

linguística, mister se faz nos preocuparmos não apenas com as estruturas das ideologias, mas especialmente com suas consequências em termos de mudanças linguísticas, descrição de línguas e ações políticas.

Apontam também três processos semióticos pelos quais as pessoas constroem representações ideológicas, que são: a) *iconização*, “que transforma a relação sígnica entre os traços linguísticos (ou variedades) e às imagens sociais às quais estão ligados” (IRVINE; GAL, 2000, p. 37), concernente, portanto, à representação das línguas e dos seus respectivos grupos; b) *recursividade fractal*, que se refere à diferenciação ideológica entre grupos, os quais possuem sua importância projetada em diferentes níveis (linguístico, socioeconômico e cultural); e c) *apagamento*, “processo em que ideologias, ao simplificarem o campo sociolinguístico, tornam alguns povos ou fenômenos sociolinguísticos invisíveis” (IRVINE; GAL, 2000, p. 38).

Apresentamos, a seguir, com base nas(os) autoras(es) citadas(os), as políticas linguísticas para povos indígenas no Canadá e o livro literário *Amik loves school: a story of wisdom* (VERMETTE, 2015a). Dentre as representações ideológicas de diferenciação linguística, conforme Irvine e Gal (2000), daremos ênfase e discutiremos o processo de apagamento identificado na obra em questão.

A relação entre políticas linguísticas direcionadas a povos indígenas no Canadá e a obra *Amik loves school: a story of wisdom*, de Katherena Vermette

Ao fazer um levantamento histórico das políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas canadenses, nos deparamos com o *Indian Act* (CANADA, 1876), uma lei promulgada em 1876 e reformulada diversas vezes. O *Indian Act* traz em si ideologias de padronização para a construção identitária do país e a assimilação da cultura dominante pelos indígenas. Nela, por exemplo, na seção 107, parágrafo 3, está instituído que caberia aos indígenas escolherem um nome e um sobrenome cristão pelos quais deveriam ser chamados. Em seguida, na seção 149, estabeleceu-se que “qualquer indígena que participasse, auxiliasse na promoção de cerimônias ou encorajasse qualquer pessoa a participar de qualquer festival, dança ou cerimônia indígena seria preso” (CANADA, 1876). Ao reconhecermos a intrínseca relação entre língua e cultura (AGAR, 2006), notamos que o *Indian Act* (CANADA, 1876), por meio da seção 149, objetivava, ao mesmo tempo, apagar a herança linguística

e cultural desses povos indígenas e implementar as representações de língua e cultura dominantes.

No site oficial do governo canadense, é possível visualizar, dentre diversos tópicos, os programas e serviços destinados às Primeiras Nações, aos Inuit e aos Métis. O site apresenta também um *e-book* intitulado “*First Nations in Canada*” (CANADA, 2017) destinado àqueles que se interessam pela história desses povos. Nele, por exemplo, fica evidenciado que, em 1883, o governo criou um departamento intitulado “Diplomacia de Assuntos Indígenas na Educação das Primeiras Nações”, pelo qual foram estabelecidas as *residential schools*³ como veículo primário para a civilização e assimilação dos povos nativos. Assim, imperava-se uma ideologia da padronização, pela qual as crianças das Primeiras Nações eram educadas segundo as mesmas práticas metodológicas propostas para as crianças de ascendência europeia. De acordo com o departamento em questão, as crianças indígenas deveriam aprender aritmética, leitura e escrita tanto em francês quanto em inglês.

Data de 1831 a abertura da primeira *residential school* no país, no estado de Ontário, enquanto a última escola foi fechada recentemente, em 1996. Essas escolas eram afastadas dos centros urbanos e inicialmente eram gerenciadas pela Igreja Católica Romana, pela Igreja Anglicana e pelas Igrejas Presbiterianas e, a partir de 1883, foram financiadas pelo governo canadense para que as crianças indígenas fossem moldadas à cultura euro-canadense. As línguas inglesa e francesa eram as únicas utilizadas como meio de instrução, ignorando, assim, a língua materna desse público estudantil (MILLER; MARSHALL; GALLANT, 2012).

Daniel Kennedy (Ochankuga’he) reuniu todas as suas memórias enquanto estudante de uma *residential school* no livro *Recollections of an Assiniboine Chief* (1972) e um fato importante mencionado por ele em sua obra foi que, ao chegar na escola pela primeira vez, foi-lhe atribuído um novo nome pelo diretor. Tendo em vista que o intuito era o de ‘civilizar’ esses povos, necessário seria dar a ele um nome ‘civilizado’, ou melhor dizendo, um nome que se adequasse a uma cultura branca dominante. Ele também cita o desespero e a angústia sofrida ao ter suas tranças cortadas na escola, isso porque, de acordo com seu costume

³ A tradução mais próxima para *residential schools* seria “escolas residenciais” ou “internatos para indígenas”. Trata-se de um sistema de educação indígena implementado pelo governo do Canadá a partir de 1880 e que se constitui como exemplo marcante do processo de assimilação forçada e do poder do sistema tutelar (VITENTI, 2017). Para esse artigo, optamos por adotar o termo *residential schools* com o objetivo de identificá-las com o contexto específico onde foi utilizado, no caso o Canadá.

indígena, tal ato só deveria se dar em situações de luto. Assim, quanto mais proximidade com o ente querido, maior seria o corte. Como na *residential school* seu cabelo foi cortado de forma bem curta e ele naquela ocasião estava distante e sem notícias da família, chegou a pensar que sua mãe havia falecido.

O impacto dessas escolas na vida de inúmeros indígenas foi devastador e, desde o fechamento da última *residential school*, em 1996, indígenas de diversas etnias uniram forças para pressionar o governo por reconhecimento e legitimidade de suas línguas e culturas bem como a restituição por todos os danos causados. Assim, em 2005, o governo federal do Canadá estabeleceu uma compensação monetária no valor de 1.9 bilhão de dólares como forma de reparação aos danos causados e, em junho de 2008, o Primeiro Ministro Stephen Harper fez um pedido público de desculpas a todos os indígenas, declarando que todas as políticas de assimilação praticadas pelas *residential schools* eram equivocadas, além de garantir que não haveria mais espaço para tais práticas no país. Heller e McElhinny (2017) atestam que desde 1985 o governo canadense proferiu cerca de dez pedidos de desculpas ou declarações de reconhecimento, sendo todas elas por danos racializados. Foram declaradas, segundo as autoras, desculpas por

[...] realocação ou encarceramento durante a colonização canadense, desculpas aos internos durante o período de guerra por compartilharem a identidade nacional e étnica de inimigos e desculpas por barreiras racializadas para migração (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 256).

Acreditamos que as tentativas do governo canadense em reconhecer suas ações de apagamento de diversas línguas e culturas indígenas são formas de buscar retratação com os nativos e de assumir o mal causado a esses grupos. No entanto, é preciso enfatizar que todo esse processo de reparação é muito controverso entre os próprios indígenas, os quais estão, na verdade, “afirmando sua soberania e buscando promover o ressurgimento ao invés de reconciliação e reconhecimento estatal” (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 256).

Fundamentadas nas discussões anteriores, ressaltamos que, apesar de terem sido colonizados por povos distintos, tanto o Brasil quanto o Canadá compartilham de processos semelhantes de colonização e de educação escolar indígenas, visto que essas *residential schools* canadenses em muito se assemelham com os internatos para indígenas que existiram no Brasil. Nascimento (2012), por exemplo,

ao apresentar um panorama histórico das políticas de educação escolar destinada aos povos indígenas brasileiros, revela que esse processo educacional exerceu a

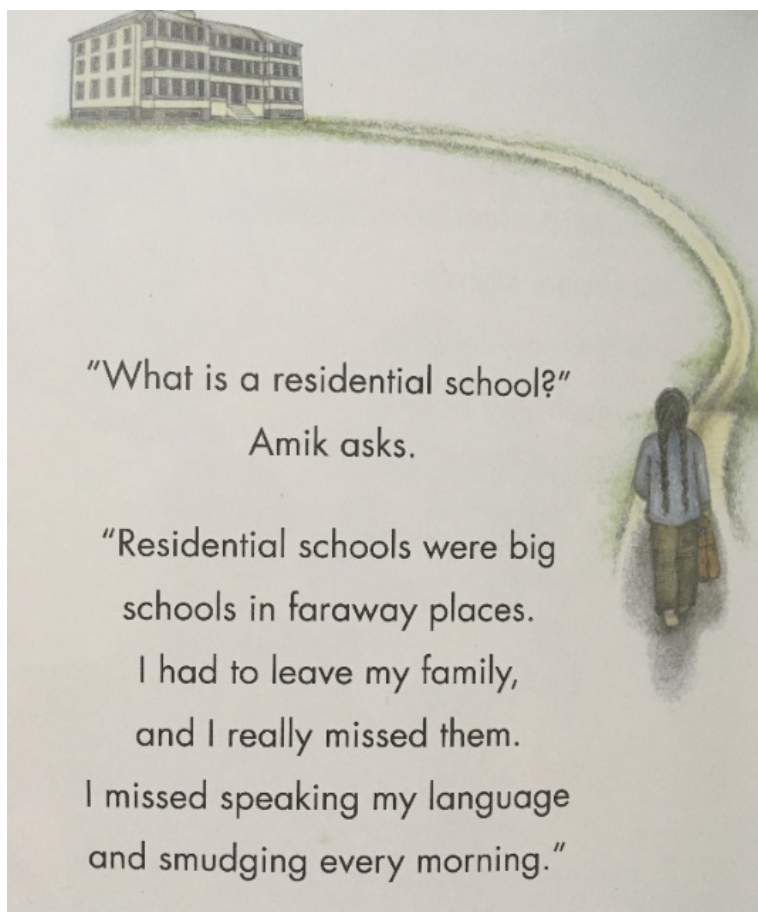
[...] aculturação e integração dos povos indígenas à chamada 'sociedade nacional', especialmente através de políticas linguísticas assimilacionistas, cujo fim sempre foi a imposição da língua portuguesa (NASCIMENTO, 2012, p. 24).

O autor afirma que, no início da colonização, a escolarização dos indígenas esteve a cargo de missionários designados pela coroa portuguesa e que é possível notar nesse período um processo de assimilação dos indígenas à civilização cristã, sendo raras as missões onde não se estabeleciam escolas que funcionavam como internatos, cujos fins recaíam na ideia de civilização e cristianização desses povos.

Considerando o que apresentamos sobre o *Indian Act* (CANADA, 1876) e as discussões feitas posteriormente, chegamos finalmente ao livro infantil *Amik loves school: a story of wisdom* (VERMETTE, 2015a), que conta a história de Amik e sua paixão pela escola. De acordo com o *Ojibwe People's Dictionary*, Amik significa *beaver* (castor), um animal roedor semiaquático nativo da América do Norte e da Europa. Verificamos que o nome indígena Amik, durante muito tempo 'apagado' pela cultura branca dominante (KENNEDY, 1972), passa a ser valorizado e respeitado na obra de Vermette. Essa valorização é, na perspectiva de Cançado (1994), uma forma de conceder representatividade ao sujeito, pois nomear significa garantir a ela(e) a legitimidade de sua voz social.

Em se tratando do livro de Katherena Vermette (2015a), o personagem principal Amik aparece conversando com seu avô Moshoon, outro nome indígena utilizado pela autora, sobre sua experiência escolar. Amik relata amar a escola e questiona seu avô sobre o que ele mais gostava na escola quando era criança. Moshoon, por sua vez, fica muito sério e afirma que gostava de ler, de matemática e de brincar com seus amigos no pátio, mas traz em sua memória recordações negativas da sua escola tendo em vista que se tratava de uma *residential school*, diferente, portanto, das escolas atuais. A figura 1 ilustra essa questão:

Figura 1 – Trecho⁴ da obra *Amik loves School: a story of wisdom*



Fonte: Vermette (2015a, p. 10)

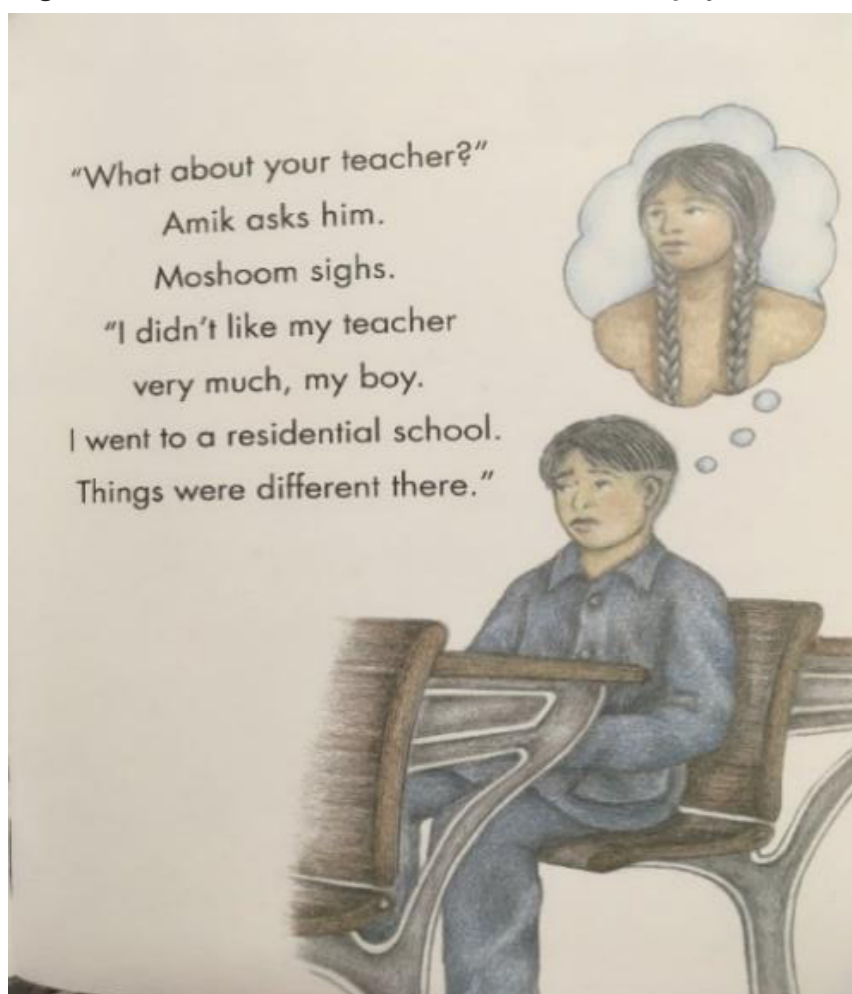
A ilustração da figura 1 nos aponta como Moshoom descreve as *residential schools*, ou seja, como lugares grandes e distantes (*big schools in faraway places*) que promoveram, além de sua separação da família, a proibição do uso de sua língua materna e o simples ato de poder se sujar, uma referência à ação de brincar. Ao dizer '*I had to leave my family*', Moshoom expressa a imposição do sistema educacional dominante que o privou de seus referenciais linguísticos e culturais (*I missed speaking my language and smudging every morning*). Nesse sentido, Vermette objetiva resgatar os fatos históricos e, concomitantemente, enfatizar os danos que as *residential schools* causaram aos indígenas canadenses, danos tanto físicos quanto emocionais.

Já na ilustração da figura 2, Vermette reflete a triste lembrança de Moshoom ao ter suas tranças cortadas, fato considerado muito

⁴ Tradução do trecho: "O que é um internato para indígenas? Amik pergunta. Internatos para indígenas eram escolas grandes em locais distantes. Eu tive que deixar minha família e senti muita falta deles. Eu senti falta de falar a minha língua e de me sujar todas as manhãs" (tradução nossa).

traumático, pois, como já fora relatado anteriormente por Kennedy (1972), as tranças, na perspectiva cultural indígena, só deveriam ser cortadas em sinal de luto. Além disso, em face às políticas linguísticas impostas aos nativos do Canadá e nas narrativas pessoais de Kennedy (1972), é possível afirmar que esse corte de cabelo não foi apenas um desrespeito à identidade cultural dos indígenas, aqui representado por Moshoom, mas foi, sobretudo, um ato de imposição da cultura branca de origem europeia com vistas a apagar as heranças e traços culturais das primeiras nações de modo a consolidar os processos assimilatórios dos comportamentos socioculturais hegemônicos (IRVINE; GAL, 2000).

Figura 2 – Trecho⁵ da obra *Amik loves School: a story of wisdom*



Fonte: Vermette (2015a, p. 11)

⁵ Tradução do trecho: "'E a sua professora?' Amik pergunta. Moshoom suspira. 'Eu não gostava muito da minha professora, meu garoto. Eu fui para um internato para indígenas. As coisas eram diferentes lá'" (tradução nossa).

Na figura 2, ao ser perguntado por Amik sobre sua professora, Moshoom declara que não gostava dela (*I didn't like my teacher very much, my boy*) e, logo em seguida, relaciona esse sentimento ao fato de ter sido aluno de uma *residential school* onde as 'coisas' eram diferentes. A imposição de outros comportamentos culturais e, sobretudo, linguísticos sob o viés de ideologias de assimilação e de homogeneização linguística nada mais é que uma ação imperialista, cujo objetivo é a "legitimação da língua padrão em sua função como língua do Estado-nação" (MILROY, 2011, p. 78).

Em contraponto às ideologias mencionadas, Vermette (2015a) procura sempre evidenciar as mudanças que as escolas atuais apresentam. Para isso, Amik, personagem principal, após conversar com seu avô e ficar triste com as memórias relatadas por ele, sugere que ambos possam ir juntos à sua escola para, assim, desconstruir algumas dessas imagens negativas. Amik ressalta que, diferentemente da escola de Moshoom, antes distante dos grandes centros urbanos, a sua escola era bem próxima, "descendo a rua" (VERMETTE, 2015a, p. 16, tradução nossa).

Um outro elemento bastante significativo apontado pela autora pode ser encontrado na página 17, onde Amik demonstra que na sua escola a sua língua indígena é valorizada, diferentemente da escola de Moshoom, em que processos de apagamento ocorreram devido à proibição do uso de suas línguas maternas em contextos formais (IRVINE; GAL, 2000).

Para Rosa e Flores (2017), essa valorização das línguas europeias como meios modernos de propagação da ciência e tecnologia em detrimento das línguas indígenas, compreendidas como formas de comunicação antimodernas e que impediam o desenvolvimento nacional, pode ser caracterizada como uma "limpeza linguística" em favor da política de dissipação da diversidade. Em outras palavras, o apagamento da heterogeneidade linguística é condição crucial para o estado de monologização, isto é, a criação de uma aparente sociedade homogênea, essencialista, bem limitada por consensos (todos são iguais desde que assimilem a língua do dominador). Pode-se dizer que no Canadá, um tipo de cronotopo racializado prevaleceu durante muito tempo (ROSA; FLORES, 2017), ou seja, uma ideologia raciolinguística que associa práticas linguísticas a contextos geográficos e temporais específicos. Nesse sentido, as línguas indígenas só funcionariam bem em contextos específicos e, por isso, deveriam ser evitadas nos ambientes formais de instrução, como foi o caso da escola de Moshoom.

Outros elementos da escola de Amik que se diferenciam da *residential school* frequentada por Moshoom são, também, destacados por Vermette. Na figura 3, podemos ver que a escola de Amik promove a exposição de línguas nativas aos discentes, como é evidenciado na seguinte ilustração:

Figura 3 – Trecho da obra *Amik loves School: a story of wisdom*



Fonte: Vermette (2015a, p. 17)

Ao final do livro, Moshoom se emociona ao perceber o quanto a língua e a cultura indígenas passaram a ser respeitadas no ambiente escolar e, diante disso, ele chora. Amik o abraça e o convida a se sentar com o grupo para compartilhar outras experiências.

Desse modo, acreditamos que a obra literária de Vermette (2015a) se alinha a pedagogias decoloniais, uma vez que atua na tentativa de rompimento com o imperialismo sociocultural e linguístico, ainda recorrente nos dias atuais, que tende a valorizar apenas as produções de autoras(es) americanas(os) ou britânicas(os) e ainda as produções “desempenhadas por falantes nativos, com corpos brancos, provenientes de centros imperiais” (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 244-245).

Podemos perceber que a obra *Amik loves school: a story of wisdom* possui um potencial significativo para práticas decoloniais, dentro ou fora do contexto da sala de aula. Em primeiro lugar, ao representar seus personagens com nomes indígenas relacionados aos seus próprios

grupos étnicos, Vermette destaca a importância de se respeitar a herança cultural dos povos nativos, de aprender com eles sobre o seu modo de ver o mundo e de se relacionar com ele. Ao nomeá-los segundo suas tradições, Vermette delinea as vozes sociais e culturais desses povos, chamando a atenção para os espaços que devem ocupar na sociedade contemporânea.

Em segundo lugar, Vermette traça paralelos entre o passado e o presente, apontando aquilo que os diferenciam, aquilo que os assemelham, quais as lições que podem ser aprendidas diante de suas relações e em que sentido podemos projetar um futuro melhor. No caso do livro *Amik loves School: a story of wisdom*, são destacadas as experiências de colonização e subalternização vividas por Moshoom em uma *residential school* e as experiências de ruptura com políticas imperialistas e assimilacionistas testemunhadas por Amik em sua escola. O próprio título da obra nos leva a querer conhecer as razões pelas quais Amik ama a escola. Ao enfatizar o rompimento com o passado marcado por ideologias de linguagem que subjugaram povos, Vermette não somente reflete os efeitos da ruptura com as práticas coloniais, como, também, reforça que a diversidade linguística e cultural enriquece a constituição identitária dos sujeitos e que é possível de ser exercida na convivência entre os povos.

Em terceiro lugar, o texto literário de Vermette também reforça a necessidade de se promover uma (re)existência dos sujeitos após a abertura de caminhos para a desconexão com práticas colonizadoras e coloniais (MIGNOLO, 2007). Em outras palavras, ao longo do processo de desconstrução de ideologias hegemônicas que descaracterizam e deslegitimam línguas e culturas diversas, Amik tem à sua frente a oportunidade de (re)existir em outros contextos educacionais que não mais oprimem quem ele é e o que ele pode fazer. Essa possibilidade de (re)existência é, também, estendida a Moshoom quando Amik o convida para interagir com seus amigos para compartilhar experiências e, assim, promover novos modos de existência.

A obra de Vermette (2015a) caminha, portanto, na direção de conceder espaço e força a vozes que, por muito tempo, foram subalternizadas e que precisam constantemente garantir a sua projeção em ambientes acadêmicos. Diante das contribuições trazidas pela autora e das semelhanças existentes entre os processos de colonização e educação escolar indígenas ocorridos tanto no Brasil quanto no Canadá, acreditamos que a obra de Vermette (2015a) possa ser usada em contextos

de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil como elemento motivador para se discutir outras línguas e culturas bem como questões importantes sobre a realidade indígena brasileira.

Considerações finais

Objetivamos por meio deste trabalho identificar e refletir sobre as ideologias de linguagem e as políticas linguísticas no Canadá a partir do documento oficial *Indian Act*, o qual implementou o departamento de “Diplomacia de Assuntos Indígenas na Educação das Primeiras Nações”, responsável pela instituição das *residential schools* no país; além disso, destacamos os pedidos de desculpas por danos racializados ou declarações do valor e da legitimidade das línguas e culturas indígenas presentes nesse país. Para essa reflexão, utilizamos como obra motivadora o texto literário “*Amik loves school: a story of wisdom*” (VERMETTE, 2005a), da escritora canadense Katherena Vermette, com ascendência indígena, de modo a relacionar essa obra literária contemporânea canadense a pedagogias decoloniais.

Ao avaliarmos as propostas do *Indian Act* (CANADÁ, 1876) e do departamento responsável pelas *residential schools*, percebemos que imperava nessas políticas linguísticas as ideologias da padronização, da homogeneização, da assimilação e do imperialismo linguístico constituído sobretudo pelos idiomas inglês e francês. Relatamos como as *residential schools* atuaram no processo de assimilação da cultura euro-canadense pelos povos indígenas, causando impactos negativos substanciais na vida dos povos nativos do país. Por fim, apresentamos algumas medidas reparadoras promovidas pelo governo canadense a fim de se retratar com as primeiras nações constituidoras do Canadá. Tais medidas, no entanto, ainda são muito controversas entre os próprios grupos indígenas tendo em vista a sua luta pela legitimação de sua soberania e pelo ressurgimento de sua autonomia em decisões políticas e linguísticas, ao invés de apenas aceitar as propostas de reconciliação e reconhecimento estatal (HELLER; MCELHINNY, 2017).

Semelhantemente, é evidente na obra de Vermette (2015a) os seus esforços para reafirmar a legitimidade das línguas e culturas dos povos indígenas e destacar tanto o processo histórico de colonização e apagamento quanto as ações de ruptura com as ideologias que o sustentaram. Apesar de ainda serem incipientes, as políticas linguísticas atuais já começaram a influenciar de forma positiva a educação

linguística dos povos nativos, valorizando suas línguas e culturas no ambiente escolar.

Vimos, mesmo que brevemente, que os processos de colonização e de educação linguística praticados no Canadá em muito se assemelham com o processo de colonização que também ocorreu na história brasileira e que ainda repercute no processo educacional. Por isso, acreditamos que a utilização da obra de Katherena Vermette no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil é de grande relevância. Em primeiro lugar, por tratar-se de um texto literário que não somente contribui com o enfraquecimento de ideologias imperialistas que insistem em manter a hegemonia linguística e cultural do inglês. Em segundo lugar, por também agir como espaço para discussão e reconstrução de valores agregados a outras línguas e culturas, o que pode certamente contribuir para o diálogo com outras vozes sociais antes subalternizadas no contexto sociocultural do aprendiz.

Referências

- AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, p. 1-16, June 2006.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BLOMMAERT, J. Language Ideology. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, vol. 6, 2006, p. 510-522.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Trad. Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.
- CANADA. **Indian Act**. Office Consolidation. Toronto, Canadá, 1876.
- CANADA. **First Nations in Canadá**. 2017. Disponível em: <https://www.rcaanccirnac.gc.ca/eng/1307460755710/1536862806124#chp0>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- FIGUEREDO, C. J. Inglês como segunda língua-cultura: por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação. **Veredas** (UFJF. Online), v. 2, p. 302-320, 2014.

HELLER, M.; MCELHINNY, B. Language in Late Capitalism: Intensifications, unruly desires, and alternative worlds. In: HELLER, M.; MCELHINNY, B. **Language, capitalism, colonialism**: toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017. p. 227-260.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language**: ideologies, politics and identities. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000. p. 35-83.

KENNEDY, D. **Recollections of an Assiniboine Chief**. McClelland and Stewart, 1972.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LEWIS, J. **Katherena Vermette**. 2018. Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/katherena-vermette>. Acesso em: 31 maio 2019.

MIGNOLO, W. D. Contexts: Coloniality is far from over, and so must be decoloniality. **Afterall**: A Journal of Art, Content and Enquiry, 43, 2007, p. 39-45.

MILLER, J. R.; MARSHALL, T.; GALLANT, D. **Residential Schools in Canada**. 2012. Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools>. Acesso em: 07 dez. 2020.

MILROY, J. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. Trad. Marcos Bagno. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

NASCIMENTO, A. M. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. **Polifonia**, Cuiabá - MT, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan-jul, 2014.

NASCIMENTO, A. M. **Português intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012. 477 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PHILIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

REES, D. K.; PINTO, D. J. P. In between the mestizo and the mestiço: multiple readings of Gloria Anzaldúa in a Brazilian EFL literature classroom. **English Quarterly**, v. 44, p. 81, 2014.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: toward a raciolinguistic perspective. **Language and Society**, 46(5), 2017, p. 621-647.

STEGER, J. Katherena Vermette: my responsibility in my novel was to the Metis women. **The Sidney Morning Herald**, 2018. Disponível em: <https://www.smh.com.au/entertainment/books/katherena-vermette-my-responsibility-in-my-novel-was-to-canadas-metis-women-20180806-h13lta.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

VERMETTE, K. **Kode's Quest(ion)**: a story of respect. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2014a.

VERMETTE, K. **Singing Sisters**: a story of humility. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2014b.

VERMETTE, K. **The First Day**: a story of courage. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2014c.

VERMETTE, K. **The Just Right Gift**: a story of love. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2014d.

VERMETTE, K. **Amik Loves School**: a story of wisdom. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2015a.

VERMETTE, K. **Misaabe's Stories**: a story of honesty. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2015b.

VERMETTE, K. **What is Truth, Betsy?**: a story of truth. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2015c.

VITENTI, L. D. P. Legislação indigenista canadense e poder tutelar: o caso atikamekw, **Anuário Antropológico**, I, 2017, p. 171-193.

WALSH, C. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies**: practice and theory. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.