



Considerações ideológicas e teóricas para a educação pós-colonial nos países lusófonos

SPECIAL COLLECTION:
LANGUAGE AND
EDUCATION IN
THE LUSOPHONE
COUNTRIES: THEORY
AND PRACTICE – LÍNGUA
E EDUCAÇÃO NOS
PAÍSES LUSÓFONOS:
TEORIA E PRÁTICA

INTRODUCTIONS

NICOLA BERMINGHAM

PAUL O'NEILL

Translator:

PAUL O'NEILL

Proofreaders:

ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE

ANA REIMÃO

*Author affiliations can be found in the back matter of this article



RESUMO

Este número especial resulta de dois painéis temáticos sobre língua e educação no mundo lusófono que tiveram lugar em 2019 – um na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e outro na Universidade de Sheffield (Reino Unido). A edição examina as tensões entre a diversidade linguística no mundo lusófono e os sistemas educacionais em grande parte monolíngues que permanecem até hoje. Tomando o sistema educacional como um lugar chave para a reprodução e contestação das desigualdades, esta edição especial reflete sobre como as ideologias monolíngues e monoglóssicas estão tão profundamente arraigadas na sociedade e como elas servem para marginalizar línguas e variedades locais do português. Refletiu-se também sobre as implicações que estas ideologias têm para o acesso e para a participação na educação, para questões mais amplas de mobilidade e da justiça social. Como tal, nesta edição especial adotamos uma abordagem crítica e defendemos que a pesquisa linguística pode trazer uma contribuição importante para a compreensão das principais lutas sociais, ideológicas e políticas.

CORRESPONDING AUTHOR:

Nicola Bermingham

Universidade de Liverpool, GB
n.bermingham@liverpool.ac.uk

TO CITE THIS ARTICLE:

Bermingham, Nicola and Paul O'Neill 2022 Considerações ideológicas e teóricas para a educação pós-colonial nos países lusófonos. *Modern Languages Open*, 2022(1): 13, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.422>

Este número especial resulta de dois painéis temáticos sobre língua e educação no mundo lusófono que tiveram lugar em 2019 – um na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e outro na Universidade de Sheffield (Reino Unido). A edição examina as tensões entre a diversidade linguística no mundo lusófono e os sistemas educacionais em grande parte monolíngues que permanecem até hoje. Tomando o sistema educacional como um lugar chave para a reprodução e contestação das desigualdades, esta edição especial reflete sobre como as ideologias monolíngues e monoglóssicas¹ estão tão profundamente arraigadas na sociedade e como elas servem para marginalizar línguas e variedades locais do português. Refletiu-se também sobre as implicações que estas ideologias têm para o acesso e para a participação na educação, para questões mais amplas de mobilidade e da justiça social. Como tal, nesta edição especial adotamos uma abordagem crítica e, de acordo com Kramsch (2020), defendemos que a pesquisa linguística pode trazer uma contribuição importante para a compreensão das principais lutas sociais, ideológicas e políticas.

Através desta edição especial, desejamos abrir um espaço para discutir a relação entre língua e educação no mundo lusófono a partir de uma gama de perspectivas profissionais, disciplinares e geográficas. A edição especial inclui contribuições sobre o Brasil, Cabo Verde (e a diáspora cabo-verdiana em Portugal e Galiza), Moçambique e Angola, que abordam o tema da desigualdade linguística sob vários ângulos, tais como: a importância da codificação de novas variedades da língua para a legitimidade linguística (Undolo); a inclusão das línguas maternas na escola no contexto da migração (Samartino, Cardoso); educação transformadora em L1 em contextos pós-coloniais (Bermingham et al., Chibbutane); e uso de variedades não-padronizadas da língua na educação (O'Neill). Os artigos foram escritos em inglês e em português ou galego.² Todos os artigos estarão disponíveis no idioma em que foram originalmente escritos, juntamente com uma tradução, a fim de desafiar publicações anglocêntricas e maximizar as oportunidades de acesso, disseminação e impacto. Os autores incluídos são de todos os estágios da carreira – de estudante de doutorado a professor titular – bem como educadores que usam a sua extensa experiência em sala de aula. Uma abordagem inclusiva e aberta ao trabalho de investigação, bem como a acessibilidade e disponibilidade para membros da comunidade acadêmica estão no centro deste projeto – tanto no que diz respeito à natureza multilíngue e de acesso aberto da publicação, mas também ao tema da edição, que se concentra em questões das desigualdades linguísticas. Reunimos este grupo de autores para enfatizar a importância de promover o diálogo entre diferentes grupos, a fim de desafiar a natureza circular e às vezes isolada do discurso acadêmico, onde as oportunidades de diálogo entre pesquisadores e profissionais são limitadas. A este respeito, através desta edição especial, queremos destacar a relação simbiótica e não de oposição entre a pesquisa e a prática.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA LÍNGUA E DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES LUSÓFONOS

O Império Português era extenso, estendendo-se desde a floresta amazônica no Brasil, passando por partes da África, pontos costeiros do subcontinente da Índia, até o que é hoje a região administrativa chinesa de Macau e a nação independente de Timor Leste. Os efeitos e a extensão do domínio português, a emigração de seus cidadãos nas colônias e o estabelecimento de sua língua e domínio administrativo não foram uniformes, pois o Império português funcionou de maneiras extremamente diversas – isso é importante para explicar até que ponto o português é falado e ensinado nestes espaços, e sua vitalidade linguística em relação às línguas autóctones. A história específica do império português e, em particular, o seu favorecimento do comércio em detrimento da fundação de instituições de ensino,

1 Fazemos uma distinção entre as ideologias monolíngues que refletem a crença de que deve haver uma única língua (oficial) em uma sociedade e as ideologias monoglóssicas, relacionadas às ideologias da língua padrão, que consideram que essa língua padrão tem uma gramática estável e focada, tanto na mente das pessoas e da comunidade. E que, com o tempo, o comportamento linguístico das pessoas tende a se tornar homogêneo. Para uma discussão sobre as ideologias monoglóssicas, veja Del Valle (2000).

2 Esta edição especial inclui um artigo escrito em galego, língua que tem ligações históricas com o português (Monteagudo Romero, 2017).

também é influente na razão pela qual a língua portuguesa se destaca das línguas de outros impérios globais europeus, na medida em que suas formas modernas faladas fora da Europa são marcadamente diferentes daquelas faladas dentro da Europa – muitas das quais são classificadas como línguas crioulas.

No Brasil, até 1759, a educação era responsabilidade dos jesuítas e de outros religiosos. No entanto, o ensino era principalmente para a instrução das elites agrárias, em que a ênfase estava no aprendizado do latim, grego, filosofia, teologia e as humanidades. Enquanto nos primeiros tempos coloniais havia também um esforço para ensinar o português aos ameríndios e seus descendentes mestiços, então chamados mamelucos, após a morte de Manuel de Nóbrega³ em 1570 esses esforços declinaram (Pessoa 2015, p. 156). Os jesuítas adotaram uma política de assimilação linguística (Estenssoro e Itie 2015) e surgiu uma série de línguas francas – chamadas de línguas gerais – que se baseavam nas línguas indígenas brasileiras. Essas se tornaram as línguas mais faladas e difundidas no Brasil colonial e continuaram assim em algumas áreas até o século XIX. O descuido colonial com as questões relativas à língua e à educação também se refletiu na firme recusa da Coroa portuguesa em conceder à colônia sua própria universidade e imprensa, ambas com efeitos importantes para o desenvolvimento linguístico do português no Brasil, pois ambos os fatores contribuíram para a falta, em grande escala, de um modelo linguístico para os colonos imitarem. Esta situação contrasta fortemente com a América espanhola onde, desde o início do período colonial, existiam universidades e imprensas.

Apesar de uma série de reformas educacionais por decreto em meados do século XVIII, havia um desinteresse geral no Brasil em fornecer educação aos ameríndios e aos outros ‘bárbaros’, o que, combinado com a falta de recursos materiais (professores reais, manuais de ensino, orçamentos especiais), fez com que as reformas não fossem devidamente implementadas (Saviani 2013; Ribeiro da Silva et al. 2018). Além disso, os recursos disponíveis foram direcionados para educar as elites que haviam crescido em número e tipo (Saviani 1996), que era a preocupação colonial local das reformas. O’Neill (nesta edição) mostra como esse padrão se repete na Primeira República Brasileira com esforços, recursos e novos métodos de ensino direcionados para a elite dominante, para a sua formação e credenciamento, em vez de para o ensino primário público. Mesmo em meados do século XX, a educação ainda era reservada para os ricos da sociedade brasileira e só na década de 1960, com o que se chamaria de democratização da educação (Soares 2002, p. 166), é que os alunos de meios menos privilegiados tiveram mais acesso à educação, ainda que subfinanciada e carente de materiais e professores plenamente qualificados (Pietri 2010, p. 70).

Assim, apesar de existir um padrão fixo para o português brasileiro baseado no uso de escritores do português europeu dos períodos romântico e clássico (Faraco & Ziles 2017, p. 158), o acesso a esse padrão artificial era, até recentemente, extremamente restrito. Além disso, dado o descuido com a educação e com a história sociolinguística particular do Brasil, a fala dos brasileiros vem, há séculos, passando por mudanças linguísticas substanciais, distanciando-se dessa norma artificial.

A educação colonial só começou na África na década de 1930 (ver Chimbutane, nesta edição). Antes disso, nunca houve difusão organizada da língua na África lusófona, mas sim por meio da “difusão espontânea do português por exploradores, mercadores, marinheiros e missionários” (Spolsky 2018, p. 77). Escolas e igrejas difundiram a língua portuguesa, sancionando o que contava e o que não contava como língua legítima, e ao mesmo tempo promoviam valores ocidentais para criar um sentimento de lealdade ao império português. Como destaca Chimbutane (nesta edição), foi implementado um sistema de educação discriminatório: os colonos e os considerados civilizados, e com o título de *assimilados*, estudavam na turma oficial de ensino onde eram formados para participar da administração do Estado; os povos indígenas eram relegados a uma turma educacional rudimentar onde a ênfase era “nacionalizá-los e civilizá-los”. A língua era central para ambas as turmas.

Existem actualmente cinco ex-colônias portuguesas em África que preservam o português como língua oficial de administração e educação e que, juntamente com a Guiné Equatorial,

³ Nóbrega era um padre e missionário jesuíta que se dedicava a ensinar português às crianças ameríndias e se opunha avidamente à escravização e maus-tratos dos ameríndios pelos colonos. Incapaz de deter a escravização e maus-tratos dos ameríndios, Nóbrega estava convencido de que a melhor solução para a conversão, educação e salvaguarda dos ameríndios era separá-los dos colonos. Assim, fundou a cidade de São Paulo em 1554, que se localizava de forma atípica e intencional não no litoral, mas no interior, em um planalto.

formam coletivamente os PALOP.⁴ Embora o português seja a língua oficial dos PALOP, não é a primeira língua da maioria das pessoas que vivem nesses países e o contato com outras línguas além da aquisição do português como L2, como foi o caso no Brasil, catalisa a mudança linguística e distancia-a do padrão europeu. No entanto, desde a independência, o português tem sido utilizado como língua franca pelos países dos PALOP. Tem-se argumentado que, para além do seu valor pragmático para a comunicação transcontinental, a oficialização da língua foi também uma forma de evitar o engajamento com a diversidade linguística dos respetivos contextos (Azevedo 2005).

Quando comparada à situação no Brasil, a vitalidade linguística do português é menor nos PALOP; há um nacionalismo linguístico menos evidente; e historicamente tem havido menos esforços para promover variedades locais de português (Baxter 1992). Em Angola e Moçambique, no entanto, os debates normativos ganharam força nos últimos anos: foram propostos padrões endonormativos do português e surgiram movimentos que defendem a padronização das línguas indígenas locais (Soares da Silva 2013, ver também Undolo e Chibutane nesta edição). Esses debates sociolinguísticos estão ocorrendo contra um cenário de um aumento do número de falantes de português; e um fortalecimento das economias de Moçambique e Angola internacionalmente, que trouxe um maior envolvimento com a lusofonia e a partilha de recursos simbólicos e culturais portugueses (Severo 2016, p. 1322).

Atualmente, em ambos os lados do Atlântico Sul, vemos que muitas ideologias linguísticas dominantes no período colonial mantêm-se fortes: o português continua a ser a língua de prestígio e mobilidade social, enquanto as línguas locais não são consideradas apropriadas para domínios formais. Além disso, o modelo de Estado-nação adotado por muitas ex-colônias portuguesas é sustentado por ideologias linguísticas que derivam do romantismo alemão do século XVIII, segundo o qual o direito de um grupo social à condição de Estado, território e autonomia política é fundamentalmente ligado à sua homogeneidade linguística (Gal 2006). Isso deu origem a ideologias monolíngues e monoglóssicas (del Valle 2000), segundo as quais se considerava que os estados legítimos precisam de apenas uma língua padrão, que tenha uma gramática estável, focada, definida e cuja forma escrita apresente variações mínimas. É à reprodução deste ideal linguístico que a população deve aspirar e pelo qual se mede o seu sucesso social. Este ideal, no entanto, não está apenas em contraste direto com as sociedades multilíngues dos estados sucessores das colônias portuguesas, mas também com as variedades nativas de português que surgiram e estão emergindo e que podem apresentar muita variação e ser marcadamente diferentes da forma padrão. Como argumenta Samartino (nesta edição), os sistemas de ensino das democracias liberais focados na padronização e homogeneização não conseguem promover espaços de descoberta social e cultural, simplesmente querem criar cidadãos dóceis e leais.

Os antigos países do Império Português que ainda têm o português como língua oficial são, portanto, um conjunto de países geograficamente distantes, com populações extremamente divergentes em termos de número de cidadãos e a sua diversidade étnica e linguística, sem falar das taxas de falantes de português como língua materna. O que une todos esses países é que a língua portuguesa é o veículo da educação e administração do Estado, e é a língua usada pelos meios de comunicação oficiais e as grandes empresas. É, portanto, a língua do poder, do prestígio e da oportunidade, além de ser, em alguns países, a língua da comunicação diária para algumas pessoas. O que é evidente, então, é um contraste gritante entre a diversidade linguística em todo o mundo lusófono e os sistemas de educação em grande parte monolíngues que permanecem até hoje, que privilegiam uma pequena proporção de pessoas que falam ou têm acesso ao português padrão (Português Europeu nos PALOP; Português Brasileiro Padrão no Brasil).

CONSIDERAÇÕES IDEOLÓGICAS E TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL

Como observado acima, geralmente considera-se que o português, como língua pluricêntrica, tem dois padrões (o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB)). Estes padrões são considerados variedades 'simétricas' no sentido de que gozam de níveis de prestígio semelhantes, embora por razões diferentes (Soares da Silva 2013). Por exemplo, enquanto

4 P[aises] A[friicanos] de L[ingua] O[ficial] P[ortuguesa].

o português europeu tem uma história estabelecida como língua colonial e é considerado o “coração original” da língua, o que aumenta seu nível de prestígio (Muhr 2012), o português brasileiro tem uma maior dispersão geográfica e número de falantes. Além disso, ambas as variedades existem em formas padronizadas e codificadas, e ambos os países têm presença no cenário internacional – o primeiro como Estado membro da União Europeia, e o segundo como um agente econômico emergente com perfil internacional na música e no futebol (Soares da Silva 2013, p. 146). Queremos ir além desta categorização binária (ver também Álvarez López et al. 2018) e defender a importância das variedades emergentes e não dominantes de português, especialmente tendo em conta que se espera um aumento exponencial de falantes de português (nos PALOP especificamente) até 2100 (Nunes Martins 2018). Além disso, defendemos que quando se consideram as variedades não dominantes do português (por exemplo, *Undolo* nesta edição), o português é uma língua muito assimétrica, no sentido de que algumas variedades são mais prestigiadas do que outras, interna e externamente, e tal prestígio está muitas vezes ligado a fatores como o tamanho da comunidade de falantes, poder político e legado histórico. Existe mais assimetria quando se consideram não apenas as variedades não dominantes do português, mas também as línguas indígenas locais que coexistem com elas; estas últimas são especialmente relevantes em contextos pós-coloniais (Bermingham et al. 2021).

Os modelos de educação pós-colonial no mundo lusófono têm, em sua maioria, adotado uma abordagem monolíngue, sustentada por teorias pedagógicas da Europa e da América do Norte (Wolff 2017; Heugh 2021). No entanto, nas últimas décadas, houve apelos para transformações na educação em contextos pós-coloniais; tais chamadas destacaram a importância de incorporar as línguas e culturas locais no currículo, vendo assim os valores socioculturais e as necessidades educacionais como interconectadas e simbióticas (Alidou et al. 2006), como discutido por Bermingham et al. e Chimbutane nesta edição. Embora esses modelos inovadores e multilíngues promovam o uso de línguas maternas e variedades não padronizadas pela escola, eles enfatizam também o papel da língua dominante como a língua da comunicação global. O sucesso destas novas abordagens reflete-se, por exemplo, nos resultados de projetos em África que mostram que as políticas educativas que promovem o multilinguismo levaram a uma maior participação dos alunos na sala de aula e a uma maior interação entre alunos e professores devido a um afastamento do aprendizado mecânico e da palestra – práticas que são características de modelos monolíngues (Adama e Glanz 2010; UNESCO 2016; Lawrence Gordon e Harvey 2018). Além disso, esses projetos descobriram que a educação multilíngue estava ligada ao aumento do desempenho acadêmico dos alunos em todas as disciplinas, demonstrando como a educação multilíngue é mais do que apenas equipar os alunos com habilidades linguísticas. Cardoso, nesta edição, destaca a importância de incluir a língua materna dos alunos no sistema de ensino para permitir que eles capitalizem seus conhecimentos existentes. Samartino, também nesta edição, explora o outro lado dessa moeda, refletindo sobre como grupos de classes linguística e culturalmente homogêneos podem contribuir para consolidar as desigualdades sociais e educacionais.

Embora os contextos pós-coloniais sejam geralmente caracterizados por práticas multilíngues, os modelos educacionais são frequentemente subtrativos, por exemplo, modelos de saída precoce (Heugh 2012). Nesses casos, o objetivo do sistema educacional continua sendo que os alunos se tornem proficientes na língua padrão, dominante, e a inclusão da L1 (normalmente nos primeiros anos de escolaridade) é vista apenas como um trampolim para isso. Esses modelos geralmente são sustentados por ideologias que veem o aprendizado de mais de uma língua ao mesmo tempo como problemático (veja Samartino nesta edição), apesar de pesquisas mostrarem que esse não é o caso (DePalma 2010; Byers-Heinlein e Lew-Williams 2013; Yow e Li 2015). Com referência às variedades não padronizadas de uma língua, por exemplo, formas do português brasileiro popular, muitas vezes estas são consideradas formas degeneradas da língua e não adequadas para contextos educacionais (Britto 1997; Massini-Cagliari 2004; O'Neill e Massini-Cagliari 2019). Vários estudiosos (Patto 2010, 2015; Soares 2017a, 2017b) chegaram a argumentar que o próprio sistema educacional pode perpetuar e reforçar essas crenças por meio da reconceitualização das diferenças linguísticas como deficiências linguísticas, que muitas vezes se acredita serem o resultado de deficiências culturais e cognitivas.

Além disso, em países de baixa e média renda, frequentemente as partes interessadas, como decisores políticos, professores e os pais dos alunos, resistem em adotar uma educação na

língua materna (Adama e Glanz 2010; Kananu Kiramba 2018) ou aceitar formas não-padrão da língua em contextos educacionais (ver Birmingham et al. nesta edição). Essa resistência contrasta com um grande corpo de literatura acadêmica que defende os benefícios da educação multilíngue e da educação na língua materna e desafia as ideologias monolíngues e das línguas-padrão na educação (Bamgbose 2000; Makoni e Pennycook 2007; Djité 2008; García e Kleifgen 2010; Chimbutane 2011, 2018; García e Wei 2014; Jørgensen et al. 2015; Pennycook e Otsuji 2015). Portanto, seguimos Kramersch e Zhang (2018) ao questionar por que, apesar das crescentes abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas à língua que vemos nos debates acadêmicos, professores de línguas e outros atores a educação, como editores de livros didáticos, continuam, em geral, a perpetuar visões estruturalistas e monoglóssicas⁵ da língua.

No contexto da contestação de visões negativas sobre variedades não padronizadas de uma língua, há uma riqueza de publicações, especialmente no Brasil, sustentadas pelo que Soares (2017a) define como a teoria das diferenças e a proposta do bidialetalismo. Tal abordagem se esforça para recategorizar visões negativas baseadas em deficiência de formas não-padrão da língua como meras diferenças naturais, que não são nem melhores nem piores do que as do padrão. Dentro de tal teoria, os alunos que naturalmente usam tais formas são, portanto, conscientizados do preconceito linguístico que existe na sociedade em relação a essas formas, mas são ensinados a se tornarem bidialetais para colher os benefícios que isso oferece. O'Neill (nesta edição) chama a atenção para as limitações de tais posições teóricas, destacando como elas aspiram a alcançar a mudança social por meio de um 'princípio de correção de erros' (Lewis 2018), em que o foco está nos acadêmicos que devem mudar as crenças dos indivíduos por meio do compartilhamento do que é concebido como seu conhecimento objetivo, científico e especializado sobre a língua, mas não analisar os fatores políticos, históricos e sociais que sustentam e reforçam tais crenças e as estruturas materiais que as endossam e promovem. Ele se baseia nas teorias de Bourdieu (1986, 1991), para destacar como as sociedades são frequentemente estruturadas de uma forma econômica e social que reforça hierarquias linguísticas e determina os diferentes valores sociais atribuídos a diferentes línguas/variedades linguísticas.

Desta forma, declarações de acadêmicos que são geralmente, mas não exclusivamente, do "Norte global" sobre como a ideologia da língua padrão subverte a fluidez linguística natural e como a linguagem é meramente "uma atividade social cuja regularidade é o resultado de padrões de uso temporariamente convencionalizados" (Wee 2010, p. 12), correm o risco de não dar atenção suficiente ao objeto de estudo sociolinguístico: como as línguas são percebidas pelos falantes e o papel crucial que as ideias socialmente construídas de normatividade e valor desempenham nessas percepções. Consequentemente, a teorização linguística pode se tornar irrelevante ou ineficaz em debates importantes (Cameron 2013) ou mesmo mal interpretada como opiniões da extrema esquerda, ou uma 'esquerda iliberal' (O'Neill e Massini-Cagliari 2019, p. 50; *The Economist* 2021). Note-se que aqui não estamos discordando das conclusões teóricas específicas sobre língua (com as quais concordamos amplamente), mas queremos destacar que intelectualmente houve um descompasso entre teoria e prática e não uma consideração suficiente de como as ideologias dominantes (as monolíngues e as monoglóssicas) podem não apenas estar profundamente enraizadas nas mentes de muitos falantes, mas também profundamente enraizadas na estrutura de valores da sociedade e continuamente reforçadas pelas práticas linguísticas cotidianas. Como Lippi-Green (1997) observa em sua discussão sobre o 'mito' da língua padrão, a ideologia da língua padrão é circular, na qual a língua padrão é geralmente falada por pessoas instruídas, mas nós as consideramos educadas porque falam a língua padrão. As ideologias linguísticas, portanto, tornam-se tão enraizadas na sociedade que "sua origem é muitas vezes esquecida pelos falantes, sendo, portanto, reproduzida socialmente e acabam sendo 'naturalizadas', ou percebidas como naturais ou de senso comum, mascarando assim os processos de construção social em funcionamento." (Boudreau e Dubois 2007, p. 104). De fato, Chimbutane (nesta edição) observa como em Moçambique as percepções e práticas monolíngues coloniais estão dificultando os avanços feitos pela ideologia e legislação que caminha em direção ao multilinguismo. Essas ideologias monolíngues estão profundamente arraigadas na sociedade; como Gramling (2016, p. 3) observa, "o monolinguismo está entrelaçado nas estruturas políticas mais minuciosas e sofisticadas da modernidade, e claramente ainda não está inclinado a ser dispensado do palco

5 Para a distinção entre ideologias monolíngues e monoglóssicas, vejam a nota de rodapé 3.

por um professor universitário”. O complexo contexto dos países lusófonos fornece-nos assim novos paradigmas para intervir nestas questões e debates teóricos, tendo em conta a situação histórica do Sul Global e as teorizações que vêm desta região, e ao mesmo tempo aproximar a teoria e a prática.

Spolsky (2018) afirma que os países lusófonos mostram como as mudanças na ecologia linguística de uma comunidade não são apenas o resultado de políticas linguísticas nacionais, mas de uma série de outros fatores. Por exemplo, ele destaca o importante papel desempenhado por forças não linguísticas, como a demografia, as guerras, os conflitos civis e os colapsos econômicos, que podem desviar a atenção de pessoas e instituições para questões linguísticas e também enfraquecer ou bloquear certos esforços de gestão que visem mudar políticas linguísticas. Ele conclui, portanto, que há uma necessidade de olhar para a língua (política linguística, neste caso) no contexto mais amplo. Concordamos com esta conclusão e acrescentamos que a maioria das contribuições para esta edição especial destaca a necessidade de olhar para este contexto mais amplo com particular respeito a considerações pragmáticas e materiais. Ou seja, questões baseadas em recursos relacionados ao acesso a materiais didáticos alternativos legitimados e de qualidade, que reflitam mais de perto as práticas linguísticas locais, sejam elas em português ou em outras línguas. Essas considerações incluem questões relativas à codificação de línguas/variedades linguísticas, sua legitimação e aceitação geral pelos falantes. Além disso, a formação de professores e a disponibilização e acesso a materiais pedagógicos são de importância central, como enfatizam Cardoso e Samartino nesta edição. Essas restrições são substanciais e envolvem uma quantidade significativa de recursos materiais e de outros tipos, que podem estar em falta. A este respeito, o padrão português teve um avanço significativo, mais de três séculos, se não mais, no que diz respeito às variedades recém-formadas/em formação da língua portuguesa e das línguas indígenas africanas e ameríndias. Embora tenham sido feitos avanços na padronização de certas línguas nacionais de origem africana, ainda há muito trabalho a ser feito e, como destacam Bermingham et al. (esta edição), é necessária vontade política e contribuição financeira. Bermingham et al. também notam como, em Cabo Verde, a ideologia das línguas-padrão configurou fortemente num discurso político e também esteve presente no discurso dos professores. Estes autores sugerem que este fator pode ser o mais eficaz para bloquear o desenvolvimento da educação bilingue em Cabo Verde e eles o relacionam com aquilo a que chamam de “resignação pós-colonial”. No contexto atual, esse termo poderia ser usado para descrever a inevitável aceitação do ensino monolíngue em português diante da extensão da variação linguística, da falta de pesquisa sobre essa variação e talvez da falta de recursos materiais para realizar a pesquisa, combinada com os potenciais efeitos políticos, sociais e econômicos destrutivos de propor um padrão ou alterar o padrão existente.

Alinhamo-nos com estudos recentes (Álvarez López et al. 2018) que enfatizam a necessidade de mais pesquisas sobre as propriedades linguísticas das novas variedades do português e das línguas indígenas. No entanto, não se pretende uma situação em que estas novas variedades sejam exaustivamente pesquisadas e codificadas em formas idealizadas por um grupo de investigadores académicos, que passam a dotar as línguas de material didático suficiente para tirar o português da sua posição de destaque no topo do sistema educacional. Em vez disso, o que estamos defendendo é um afastamento de uma hegemonia monolíngue e uma visão da variação na língua e do multilinguismo como um recurso que pode melhorar os resultados educacionais em geral, bem como reduzir as desigualdades. Um conceito teórico útil desenvolvido no Sul Global é o que o estudioso sul-africano Christopher Stroud denominou o exercício da “cidadania linguística” (Lim et al. 2018; Stroud 2018), que implica uma participação ativa por parte dos falantes para exercer controle sobre os seus usos da língua. Neste quadro, a sala de aula não seria um espaço ideológico (no sentido de Hornberger (2005)) em que dominassem as ideias monoglóssicas do português como entidade hermeticamente fechada, discreta e fixa. Além disso, o modelo de educação não seria aquele em que o professor, dotado do conhecimento necessário, transfira esse conhecimento para os alunos, concebidos como receptores passivos; esse modelo de educação “bancária” foi ferozmente denunciado pelo renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire (Freire 1996). Ao contrário, a sala de aula poderia ser concebida como um espaço de diálogo freireano em que, no contexto específico de falantes de variedades não-padrão do português, o professor poderia questionar como a forma padrão difere do uso dos alunos, se todos os usos dos alunos são uniformes e explorar as

maneiras como a linguagem pode ser usada de acordo com o estilo, com o contexto e a função comunicativa, em que a palavra escrita e as diferentes formas de seu emprego certamente estarão presentes (ver também Moore e Spencer (2021) para iniciativas deste tipo em inglês). Samartino, neste número, reflete sobre como a escola pode atuar como um espaço que promove o diálogo construtivo e possibilitar que os alunos reflitam criticamente sobre as complexidades da sua realidade social. Desta forma, a dicotomia professor-aluno é quebrada e substituída por um modelo de educação problematizadora que reconhece o que os alunos têm a trazer para o diálogo. Chimbutane também relata esforços bem sucedidos na educação bilíngue em Moçambique, mas nota que os ganhos socioculturais não serão suficientes para sustentar e assegurar o sucesso dos programas de educação bilíngue. Ele argumenta que esses programas precisam fornecer recursos linguísticos e não linguísticos que permitam aos cidadãos participar de todas as esferas da vida social, incluindo as esferas políticas e socioeconômicas.

RESUMO DAS CONTRIBUIÇÕES NESTA EDIÇÃO

O'Neill reflete sobre como, no Brasil, a língua é muitas vezes vista como um problema dentro dos contextos educacionais e que a resposta dos acadêmicos tanto no campo da Linguística quanto da educação tem sido amplamente focada no combate ao preconceito linguístico contra as variedades não-padrão do português brasileiro. O autor questiona a eficácia de tais estratégias orientadas para o reconhecimento e argumenta que há problemas estruturais mais fundamentais com a língua em contextos educacionais no Brasil. Os problemas são identificados como a distância linguística entre a fala da grande maioria dos brasileiros e a norma-padrão oficial e a incerteza se o sistema de ensino é projetado para ensinar essa norma-padrão ou, paradoxalmente, para simplesmente avaliar até que ponto ela é aprendida. O texto oferece um amplo panorama sócio-histórico da língua portuguesa no Brasil desde a independência até os tempos modernos, a fim de estabelecer por que existe tal abismo entre o padrão oficial escrito e o uso linguístico real e analisa documentos da política educacional moderna onde não encontra grande ênfase para garantir que os alunos alcancem proficiência ativa e avançada na norma padrão. O autor argumenta que as estratégias orientadas para o reconhecimento destinadas a mudar atitudes em relação a formas não-padrão da língua precisam ser acompanhadas por estratégias que defendam mudanças estruturais na (a) língua padrão para torná-la mais parecida com a fala real dos brasileiros e (b) como este padrão é usado como meio de instrução e avaliação.

Chimbutane analisa a interação entre as ideologias linguísticas, as políticas e as práticas no sistema educacional e na sociedade mais ampla de Moçambique pós-colonial. Com base em estudos teóricos e empíricos e experiências práticas de outros países pós-coloniais, o autor argumenta que nos períodos colonial e pós-colonial as políticas e práticas linguísticas que foram adotadas em Moçambique foram ideologicamente motivadas por considerações do que, naquele momento, deveria ser o cidadão ou estado ideal. No período colonial, as políticas e práticas linguísticas estavam enraizadas em uma ideologia eurocêntrica de civilização e assimilação. No período imediatamente posterior à independência, e no contexto dos projetos de construção da nação, a ideologia dominante era a da homogeneização nacional. Esse impulso ideológico perdeu ímpeto nos anos 1990, quando a ideologia e o discurso predominantes começaram a se tornar o da unidade na diversidade. A sua análise permite concluir que apesar das recentes mudanças no sentido de uma valorização positiva das práticas multilíngues em Moçambique, tanto ao nível do discurso como da legislação (esta última incluindo a introdução do ensino bilíngue no nível primário e importantes leis que endossam o uso das línguas moçambicanas na administração pública e governo local), a sociedade moçambicana ainda é dominada por uma mentalidade colonial monolíngue e suas práticas institucionais concomitantes. Ele argumenta que, a menos que ocorram mudanças tanto na mentalidade quanto nas estruturas, quaisquer declarações ou legislação a favor do multilinguismo não levarão a mudanças substantivas nas práticas linguísticas do dia-a-dia. Finalmente, com referência específica aos programas bilíngues, ele observa que, para que estes sejam bem-sucedidos e aceitos pelas várias partes interessadas – inclusive pelas comunidades locais – as formas como esses programas educacionais podem fornecer recursos linguísticos e não linguísticos que permitem aos cidadãos participar em todas as esferas da vida social moçambicana, incluindo as esferas políticas e socioeconômicas, devem ser esclarecidas.

Bermingham et al. exploram a introdução de um programa de educação bilingue língua cabo-verdiana (LCV)/Português em duas escolas primárias em Cabo Verde. Especificamente, o artigo explora as razões da resistência contínua à introdução generalizada da LCV como meio de instrução nas escolas, apesar dos benefícios documentados da educação bilingue, baseando-se em dados de entrevistas qualitativas com os principais interessados (professores, ativistas e políticos) e examinando as ideologias linguísticas que apareciam em seus discursos. O artigo conclui que enquanto a educação bilingue procura resolver o “paradoxo do acesso” (ou seja, desenvolver modelos de educação onde as crianças não são forçadas a escolher entre suas línguas comunitárias ou as línguas globais), uma ideologia monolíngue estava presente no discurso dos participantes, particularmente no discurso do setor político. No seu artigo, afirmam que a abordagem acrítica às ideologias linguísticas padrão adotadas pelos participantes no seu estudo pode ser um dos principais obstáculos à adoção da educação bilingue baseada na língua materna em Cabo Verde. Assim como Samartino e Cardoso, em seu artigo, Bermingham et al. também identificam que o que falta atualmente é a construção de políticas baseadas em pesquisas acadêmicas, que incluam uma implementação consistente e formal da educação bilingue em todo o país, apoio e formação de professores, e uma discussão e negociação clara deste modelo com as famílias e comunidades locais.

Cardoso analisa o contexto sociolinguístico do sistema educativo cabo-verdiano. Especificamente, examina os modelos inovadores de educação bilingue que introduzem a língua cabo-verdiana (LCV) como língua de instrução nas escolas – tanto em Cabo Verde, como junto à diáspora cabo-verdiana em Portugal. Como participante em *Vamos conversar na escola (nu ben papia na skóla)* (2002–2005) e *Turma Bilingue* (2007–2012) – duas experiências educativas realizadas em Portugal – e coordenadora do projeto *Si ka fila tudu ta fila un pónta (Se tudo não é alcançado, pelo menos algo é)* em Cabo Verde, Cardoso traz sua experiência de décadas como educadora para apoiar esta pesquisa e apresenta um argumento importante para o uso das línguas minoritárias nas salas de aula para maximizar a experiência e o potencial de aprendizagem dos alunos, promovendo oportunidades para o desenvolvimento do bilinguismo e da bi-alfabetização das crianças. Cardoso faz uma reflexão sobre os desafios e oportunidades inerentes ao estabelecimento de programas de educação bilingue em Cabo Verde e apela a um maior investimento na formação de professores e na criação de materiais didáticos adequados (atividades que desenvolveu no âmbito do seu projeto de investigação-ação), que defende que exigirá maior coragem política para priorizar a questão da língua nas escolas.

Samartino centra-se na integração social escolar de crianças de ascendência (migrante) cabo-verdiana na região galega de Espanha. O estudo de Samartino é baseado em suas experiências e observações em primeira mão como professora ao longo de quase vinte anos. Isso nos proporciona uma importante experiência profissional e direta com a situação em análise – perspectiva muitas vezes ausente do discurso acadêmico. Ao centrar-se especificamente na diáspora cabo-verdiana na Galiza, Samartino alerta que o acesso e a participação na educação não devem ser tomados isoladamente como medidas de sucesso acadêmico. A autora argumenta que, especificamente em contextos de migração, os modelos de educação bem-sucedidos devem levar ao desempenho acadêmico de todos os alunos da escola e que tais conquistas estão inextricavelmente ligadas aos estudantes – tanto migrantes quanto locais – que recebem oportunidades significativas para o desenvolvimento de suas habilidades pessoais e identidade cultural. As pesquisas apontam para ideologias subtrativas sobre os usos de outras línguas na sala de aula e que estas são profundamente enraizadas no sistema educacional: aprender uma língua (minoritária/imigrante) prejudica a aprendizagem de outra, levando à invisibilização das línguas e culturas imigrantes. Do ponto de vista prático, Samartino aponta a falta de financiamento para a produção dos materiais didáticos e a carga horária cada vez mais exigente dos professores como principais entraves à implementação de modelos educacionais novos e transformadores. Além disso, a autora explora como os livros didáticos usados nas salas de aula atuais não são adequados para as necessidades locais – apesar da diversidade étnica e linguística das salas de aula na Galiza, os livros didáticos perpetuam ideologias dominantes (monolíngues). Portanto, este artigo nos mostra como a educação é um lugar chave para reproduzir e contestar as desigualdades.

Finalmente, **Undolo** apresenta uma investigação nova e em curso do projeto Variedade do Português de Angola (VAPA) sobre a variedade do português falado em Angola, especificamente sobre a ideia da criação do primeiro dicionário monolíngue de português angolano. Undolo

baseia-se em pesquisas anteriores que destacaram que em Angola, por um lado, está surgindo uma variedade nacional culta do português e, por outro, o uso do português que está de acordo com as normas do português europeu padrão, usado como padrão escrito para Angola, não está correlacionado com falantes de alto status socioeconômico. Esses falantes utilizam a emergente norma culta, que, observa o autor, se baseia no discurso da capital, Luanda. Esta norma culta da variedade angolana atua como uma força centrípeta em relação às outras variedades do português faladas em Angola e contribui para a coesão nacional e cultural do Estado. A norma culta nacional do Português contrasta com a variedade padrão de Portugal que o autor afirma que está agindo como uma força centrífuga, já que os falantes geralmente não são expostos a essa forma de falar e não se conectam com ela. Undolo chama a atenção para a falta de pesquisa e recursos para investigar o português angolano e, em particular, para a necessidade de determinar exatamente quais são as propriedades linguísticas da variedade culta. O projeto de elaboração do dicionário da variedade culta do português angolano contribui para mapear o uso lexical dessa variedade. Metodologicamente, o estudo segue uma abordagem linguística baseada na análise de dados de corpus criteriosamente selecionados. Em concreto, os dados foram selecionados de um conjunto de corpora de mídias sociais, uma vez que em documentos oficiais, publicações e em contextos de comunicação formal de instituições oficiais, há uma observação rigorosa da variedade padrão europeia. Os resultados da pesquisa mostram que existem vários processos linguísticos e meios pelos quais o léxico do português angolano está sendo enriquecido e expandido. De particular interesse é que o empréstimo de palavras ou estruturas de línguas bantu não é a principal fonte de neologismos. Pelo contrário, predominam outros processos internos ao sistema linguístico português angolano, como as reduções ou formas abreviadas e outros tipos diferentes de neologismos semântica e morfológica motivados.

CONCLUSÃO

Esta edição especial tenta preencher a lacuna entre a teoria e a prática, onde soluções teóricas idealizadas para a educação podem ser rejeitadas pelos principais atores e partes interessadas porque não fornecem aos alunos o capital linguístico e simbólico relevante e de alto valor necessário para competir no mercado linguístico, para usar os termos da teoria de Bourdieu (Bourdieu 1977). A lacuna entre a teoria e a prática tem sido identificada como um problema perene de questões relacionadas à política linguística e à educação. Também aqui os países lusófonos oferecem uma nova perspectiva. Como os artigos nesta edição destacam, o multilinguismo é a norma na maioria dos contextos educacionais (Birmingham et al.) e na sociedade africana em geral. Além disso, Undolo (nesta edição) observa como, em Angola, o português europeu padrão não está correlacionado com falantes de alto status socioeconômico. Pelo contrário, estes falantes utilizam a emergente norma culta nacional que, observa o autor, funciona como uma força centrípeta em relação às outras variedades do português faladas em Angola e contribui para a coesão nacional e cultural do Estado. Há também uma consciência crescente em muitos países lusófonos dos desafios reais de ter uma língua padrão para a educação que é tão distante da fala cotidiana dos alunos. Combinem esses fatores com tendências recentes de ver a diversidade positivamente e o resultado é uma situação social propícia para uma educação transformadora ou, nos termos de Freire, uma educação emancipatória, na qual os falantes são agentes-chave na mudança do sistema educacional monoglótico e monolíngue, com base no princípio de que sua sociedade é multilíngue/baseada em uma cultura de heteroglossia.

Embora a língua seja um assunto transversal às questões sociais e seja particularmente importante para o sucesso acadêmico (Benson 2014, 2021), ela não recebeu atenção suficiente nos discursos e iniciativas de desenvolvimento. Essa falta de engajamento dificulta as oportunidades de desenvolvimento significativo (Harding-Esch e Coleman 2021). No entanto, para que tal progresso seja alcançado, é necessário fomentar o diálogo entre as partes interessadas além das fronteiras nacionais e disciplinares. Nesta edição especial, tentamos reunir uma perspectiva interdisciplinar que rejeita a hegemonia do conhecimento do Norte Global – uma perspectiva muito necessária ao examinar questões de desigualdades linguísticas e educação em países localizados no Sul Global.

Os nossos agradecimentos vão para Lisa Shaw, Carlos Elisio e Ana Reimão, que contribuíram para a tradução e revisão desta edição especial, bem como para os revisores que enviaram o seu feedback tão útil e construtivo. Também gostaríamos de salientar que a tradução dos artigos desta edição foi possível graças ao financiamento do Conselho Universitário de Línguas Modernas (University Council of Modern Languages) e da Universidade de Liverpool.

AUTHOR AFFILIATIONS

Nicola Bermingham  orcid.org/0000-0002-0324-6204
 Universidade de Liverpool, GB

Paul O'Neill  orcid.org/0000-0002-9152-527X
 Universidade de Sheffield, GB

REFERÊNCIAS

- Adama, O., & Glanz, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Satina Diallo, Y., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa: The language factor a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. Working document. ADEA 2006 Biennial Meeting, Libreville, Gabon, March 27–31.
- Álvarez López, L., Gonçalves, P., & Avelar, J. (2018). *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/ihi.20>
- Azevedo, M. M. (2005). Sociolinguistic issues. In M. M. Azevedo, *Portuguese: A linguistic introduction* (pp. 256–291). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755057.009>
- Bamgbose, A. (2000). Language planning in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 141, 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.141.101>
- Baxter, A. (1992). Portuguese as a pluricentric language. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric languages: Differing norms in different nations* (pp. 11–23). De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110888140.11>
- Benson, C. (2014). *School access for children from non-dominant ethnic and linguistic communities*. Background paper commissioned by UIS-UNICEF. Montréal.
- Benson, C. (2021). L1-based multilingual education: What is working and what is slowing us down. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the sustainable development goals* (pp. 17–29). British Council.
- Bermingham, N., DePalma, R., & Oca, L. (2021). De jure but not de facto: Pluricentric Portuguese in post-colonial Cabo Verde. *Sociolinguistica*, 35(1), 91–111. DOI: <https://doi.org/10.1515/soci-2021-0006>
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2007). *Français, acadien, acadjonne: Competing discourses on language preservation along the shores of the Baie Sainte-Marie*. In M. Heller & A. Duchêne (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 99–120). Continuum.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. DOI: <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Britto, L. (1997). *A sobre do caos: ensino de língua x tradição gramática*. Editora Mercado de Letras.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING Landscapes*, 7(1), 95–112. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30288204>. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>
- Cameron, D. (2013). The one, the many and the other: Representing multi- and mono-lingualism in post-9/11 verbal hygiene. *Critical Multilingualism Studies*, 1(2), 59–77.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847693655>
- Chimbutane, F. (2018). Multilingualism and education in sub-Saharan Africa: Policies, practices and implications. In A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 57–75). John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/hsl.7.03chi>
- del Valle, J. (2000). Monoglossic policies for a heteroglossic culture: Misinterpreted multilingualism in modern Galicia. *Language & Communication*, 20, 105–132. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(99\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(99)00021-X)

- DePalma, R. (2010). *Language use in the two-way classroom: Lessons from a Spanish-English bilingual kindergarten*. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847693020>
- Djité, P. G. (2008). *The sociolinguistics of development in Africa*. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690470>
- Estenssoro, J. C., & Itie, C. (Eds.). (2015). Langues indiennes et empire dans l'Amérique du Sud coloniale [Special issue]. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 45(1). <https://journals.openedition.org/mcv/6088>
- Faraco, C. A., & Zilles, A. M. S. (2017). *Para conhecer norma linguística*. Contexto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (rev. ed.). Continuum. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-25349-4_25
- Gal, S. (2006). Minorities, migration and multilingualism: Language ideologies in Europe. In P. Stevenson & C. Mar-Molinero (Eds.), *Language Ideologies, practices and policies: Language and the future of Europe* (pp. 13–27). Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230523883_2
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Gorski Severo, C. (2016). Lusofonia, colonialismo e globalização. *Fórum Linguístico*, 13(3). <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1321/32715>. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1321>
- Gramling, D. (2016). *The invention of monolingualism*. Bloomsbury Academic.
- Harding-Esch, P., & Coleman, H. (Eds.). (2021). *Language and the sustainable development goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference, Dakar, Senegal 2017*. British Council.
- Heugh, K. (2012). Theory and practice—language education models in Africa: Research, design, decision-making and outcomes. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa* (pp. 105–156). UNESCO.
- Heugh, K. (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the sustainable development goals* (pp. 37–47). British Council.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605–609. <http://www.jstor.org/stable/3588632>.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2015). Polylanguaging in superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, & M. Spotti (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 147–164). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730240-14>
- Kanana Kiramba, L. (2018). Language ideologies and epistemic exclusion. *Language and Education*, 32(4), 291–312. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469>
- Kramersch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/language-as-symbolic-power/E83AE142BFC1275EDBDA969F82E5F6AB>
- Kramersch, C., & Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor*. Oxford University Press.
- Lawrence Gordon, S., & Harvey, J. (2018). Choice of language in education: Do we know what South Africans want? *Language and Education*, 33(3), 226–243. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1488865>
- Lewis, M. C. (2018). A critique of the principle of error correction as a theory of social change. *Language in Society*, 47(3), 325–346. <https://www.cambridge.org/core/article/critique-of-the-principle-of-error-correction-as-a-theory-of-social-change/CDB1EBF3AE7B01EEA45D257438D40E10>. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404518000258>
- Lim, A. P. L., Stroud, C., & Wee, L. (Eds.). (2018). The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783099665>
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). Disinventing and reconstituting languages. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Massini-Cagliari, G. (2004). Language policy in Brazil: Monolingualism and linguistic prejudice. *Language Policy*, 3(1), 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:LPOL.0000017723.72533.fd>
- Monteagudo, X. H. (2017). *Historia social da lingua galega*. Santiago de Compostela: Editorial Galaxia.
- Moore, E., & Spencer, S. (2021). Dialect and linguistic repertoire: Challenging the deficit view of working class children's language. *Linguistics and Education*, 63, 1–14.
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In R. Muhr (Ed.), *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture* (pp. 23–48). Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>

- Nunes Martins, C. (2018). Reseña de Muhr, Rudolf 2016. *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II. Estudios de Lingüística del Español*, 39, 493–508.
- O'Neill, P., & Massini-Cagliari, G. (2019). Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: Suggestions and recommendations. *Language and Discrimination*, 3(1), 32–62. DOI: <https://doi.org/10.1558/jld.37344>
- Patto, M. H. S. (2010). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315724225>
- Pessoa, M. de B. (2015). *Formação de uma variedade urbana e semi-oralidade: o caso do Recife, Brasil*. Max Niemeyer Verlag.
- Pietri, E. (2010). Sobre a constituição da disciplina escolar de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 70–197. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>
- Ribeiro da Silva, A., de Caldas Simões Neto, J., & Galgania Feitosa Coutinho Rodrigues, K. (2018). Estrutura e funcionamento do ensino no período pombalino no Brasil. *Id on Line*, 12(41), 637–648. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v12i41.1247>
- Saviani, D. (1996). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Soares, M. (2002). *Alfabetização e letramento*. Contexto.
- Soares, M. (2017a). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Editora Contexto.
- Soares, M. (2017b, Feb. 1). O fracasso da/na escola: uma escola para o povo ou contra o povo? *Blog da Editora Contexto*. <https://blog.editoracontexto.com.br/magda-soares-o-fracasso-da-escola/>
- Soares da Silva, A. (2013). The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In A. Soares da Silva (Ed.), *Pluricentricity* (pp. 143–188). De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110303643.143>
- Spolsky, B. (2018). Language policy in Portuguese colonies and successor states. *Current Issues in Language Planning*, 19(1), 62–97. DOI: <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1316564>
- Stroud, C. (2018). Linguistic citizenship. In L. Lim, C. Stroud, & L. Wee (Eds.), *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change* (pp. 17–40). Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783099665-004>
- The Economist*. (2021, Sept. 4). The threat from the illiberal left. <https://www.economist.com/leaders/2021/09/04/the-threat-from-the-illiberal-left>
- UNESCO. (2016, Feb.). *Global education monitoring report: If you don't understand, how can you learn?* Policy paper 24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- Wee, L. (2010). *Language without rights*. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737437.001.0001>
- Wolff, E. (2017). Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51. <http://spilplus.journals.ac.za/pub/article/view/701>. DOI: <https://doi.org/10.5842/51-0-701>
- Yow, W. Q., & Li, X. (2015). Balanced bilingualism and early age of second language acquisition as the underlying mechanisms of a bilingual executive control advantage: Why variations in bilingual experiences matter. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00164>. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00164>

TO CITE THIS ARTICLE:

Birmingham, Nicola and Paul O'Neill 2022
Considerações ideológicas e teóricas para a educação pós-colonial nos países lusófonos. *Modern Languages Open*, 2022(1): 13, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3828/ml.o.v0i0.422>

Published: 14 November 2022

COPYRIGHT:

© 2022 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Modern Languages Open is a peer-reviewed open access journal published by Liverpool University Press.