

A diversidade do Galego e o seu ensino. Aportacións do ensino do Portugués Brasileiro para unha lingua minorizada

Galician diversity and its teaching. Contributions from teaching Brazilian Portuguese to a minorized language

Elías González López¹

0000-0002-9111-434X 

¹ Departamento de Estudos Românicos, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Portugal.

Autor correspondente: eliasgonzalezlopez8@gmail.com

Resumen. A través dunha breve análise sobre cuestións que atinxen ao ensino da lingua galega e do portugués brasileiro vamos tentar facer contribucións para o tratamento da variación e da diversidade lingüística no seu ensino como linguas maternas. O galego é unha lingua aínda en proceso de normalización – o que desde a perspectiva de Haugen sería *elaboración* ou *implementación* – e que nos últimos anos ten mellorado moito canto ao seu status no nivel lexislativo dentro do sistema obrigatorio de ensino galego. Mesmo así, observamos que a normalización aínda non é realmente efectiva. Xa o portugués brasileiro sofre dunha forte diglosia a respecto do portugués europeo e a súa normativa, que é a que de facto é ensinada no sistema público de ensino brasileiro. As reflexións que traemos aquí sobre unha e outra lingua e o seu ensino poden servírnos para evitar os prexuízos nas aulas de galego e tamén nas de portugués brasileiro como linguas maternas e avanzar nun ensino máis democratizado.

Palabras clave: Prácticas de ensino. Lingua galega. Portugués brasileiro. Linguas maternas. Prexuízo.

Abstract. Through a brief analysis of issues affecting the teaching of Galician and Brazilian Portuguese, we will try to make a contribution to the treatment of linguistic variation and diversity in their teaching as mother languages. Galician is a language that is still in the process of being normalized – which from Haugen's perspective would be *elaboration* or *implementation* – and which in recent years has greatly improved its legal level within the Galician compulsory education system. Even so, we can see that normalization is still not really effective. In other side, Brazilian Portuguese suffers from a strong diglossia in relation to European Portuguese and its normative, which is what is actually taught in the Brazilian public education system. The thoughts we've outlined here on one language and another and their teaching can help us to avoid prejudices in Galician and Brazilian Portuguese lessons as mother languages and to move towards more democratic teaching.

Keywords: Teaching. Galician language. Brazilian Portuguese. Mother tongues. Prejudice.

1. Introducción

A pertinencia de comparar desde unha perspectiva sociolingüística o galego e o portugués, tanto o europeo (PE) canto o brasileiro (PB) xa foi xustificada outras veces en traballos anteriores. Un exemplo desta pertinencia foi o propio Congreso Internacional da Asociación Internacional de Estudos Galegos (AIEG), realizado en Braga no ano 2024, e do que este Dossier temático é froito. Neste congreso xuntáronse investigadores e investigadoras de diversas partes do mundo a falar sobre o galego, mais moitos destes traballos foron realizados contrastando as dúas (tres?) linguas. Mais, para pormos un exemplo concreto de traballos anteriores, vamos apuntar a obra de Lagares e Monteagudo (2012) que tamén influenciou este traballo titulada: *Galego e português brasileiro: história, variação e mudança*. Esta obra foi un dos resultados dun grupo de investigación co mesmo nome, e chama a atención que as pescudas que a concretaron recibiron financiamento tanto do goberno español canto do brasileiro, como indican os propios coordinadores do volume (Lagares & Monteagudo, 2012, pp. 7–8), o que nos indica o interese deste tipo de traballos.

Tanto o galego canto o portugués aínda hoxe demostran unha grande proximidade, debido á orixe común e ao *continuum* das dúas linguas, como podemos ler nun dos primeiros artigos deste traballo (Lagares, 2012, p. 12):

Entre o galego (a variedade românica nascida no noroeste da Península Ibérica) e o português brasileiro não há uma continuidade histórica evidente. ... De qualquer modo, formulamos a hipótese de que as continuidades e os paralelismos que a relação histórica entre essas variedades permite descobrir, mesmo que, ocasionalmente, nas margens dos respectivos espaços linguísticos, poderão iluminar aspectos importantes para a compreensão e o estudo do galego e do português brasileiro.

Esta proposta de pesquisa, que trata de maneira contrastiva o ensino de galego e portugués brasileiro, xurdiu do interese nos procesos de construción das normas estándar destas linguas e do exame sobre a diversidade lingüística neles. Unha das primeiras preguntas que nos fixemos foi se houbo realmente unha discusión sobre a diversidade dentro da lingua á hora de construír estes estándares.

Para alguén que non coñece moi ben os contextos destas dúas linguas pode parecer estraña esta comparativa, dado que unha é unha lingua minorizada que só recentemente tivo un proceso de normativización e comezou a ser usada nas institucións, mentres a outra é unha lingua oficial dun estado soberano cunha normativa estándar estable e con prestixio e popularidade – o portugués brasileiro sempre chama a atención de persoas interesadas nas linguas. Mentres que o brasileiro xa pasou por esa fase, o galego continúa aínda nun proceso do que Haugen (2001, p. 112) chamou *aceptación* ou *elaboración*, e que hoxe en día, na sociolingüística galega e por influencia da sociolingüística catalá, recibe o nome de *normalización* (Monteagudo, 2024b, p. 12). Acontece que ao aproximarnos á sociolingüística brasileira, logo percibimos que isto non é ben así.

A normalización é algo que aconteceu na maioría das linguas que se tornaron linguas de estado nos países europeos, como podemos ler en Tuten (2021, p. 32) isto

aconteceu tamén co castelán cando nos fala do proceso de estandarización do mesmo: “es la selección y regularización del uso del castellano en cada vez más ámbitos y funciones”. Aínda que entre os falantes de linguas estandarizadas desde hai séculos e que hoxe posúen prestixio e popularidade como o español ou o portugués non haxa conciencia, todas elas pasaron por este estadio da planificación lingüística, como o definiu Haugen (2001, p. 112).

Grande parte dos idiomas da cultura europea occidental que hoxe podemos dicir que teñen un estándar estable e que gozan de “boa saúde” iniciaron os seus procesos de codificación nos séculos XIII-XVII (Monteagudo, 2024b, p. 14) e pasaron por un proceso que foi chamado de *early selection* ou *selección temperá* (Subačius, 2002; Vogl, 2012; Monteagudo, 2024b).

No texto antes citado de Tuten (2021, pp. 25–36), podemos ler dunha maneira moi breve e resumida, como Afonso X, chamado o Sabio, foi o primeiro rei en nomear a lingua como “language castellano” e foi o continuador dunha empresa xa iniciada polo seu pai Fernando III de regularizar o uso do castelán cada vez en máis contextos, o que levou a unha elaboración maior do propio idioma (Tuten, 2021, p. 34): “La normalización del castellano llevó lógicamente a su incipiente normativización. La extensión del castellano a la ciencia y la historia requirió una elaboración del vernáculo”.

A respecto do galego, a recente normativización e implementación fai conque a lingua teña un desfase de séculos diante de linguas que a rodean, como son o castelán e o portugués, e que posúen un grande prestixio e popularidade, algo do que a lingua galega, que podemos dicir que é unha lingua minorizada, carece. Alén disto, desde que este proceso de normalización comeza, ten sufrido múltiples obstáculos (Lorenzo-Suárez, 2005; Gómez, 2016; Monteagudo, 2019).

Mentres pasa iso co galego, o portugués é unha lingua que é oficial en varios países arredor do mundo, inclusive sendo a única lingua oficial en países cunha grande diversidade lingüística. Portugal, por exemplo, sempre é colocado como excepción de país monolingüe, cando existen tamén outras linguas diferentes do portugués ou orixinadas do contacto co español, como o mirandés, o minderico ou o barranquenho. Brasil, pola súa parte, tamén ten como lingua oficial o portugués, mais xa nunha variedade moi diferente do falado en Portugal e con trazos diferenciais moi consolidados, como se pode ler na recente obra *O português à descoberta do brasileiro* (Venâncio, 2022).

Unha recente polémica acontecida en Portugal chamou a atención sobre isto cando os xornais portugueses deron voz a queixas de nais, pais e profesorado que dicían que hai crianzas portuguesas que só falan brasileiro. A razón disto? Que moitas crianzas portuguesas consumen moito contido infantil producido por *youtubers* e humoristas brasileiros como Luccas Neto (Luz 2021).

A pesar de que en Portugal a polémica sobre a diferenciación entre o portugués e brasileiro é relativamente recente, autores e autoras do Brasil veñen reivindicando estas diferenzas desde hai anos (Bagno, 2003; Bortoni-Ricardo, 2005; Lucchesi, 2015). Dentro desta corrente que reivindica esta diferenciación entre o portugués e o brasileiro, Marcos Bagno xorde como reivindicador da orixe do brasileiro no galego e non no latín (Bagno, 2011, pp. 34–39), contrariando o que explican multitude de libros e material didáctico brasileiro.

Para concluír esta reflexión, consideramos que é necesaria unha mudanza no ensino da lingua falada partindo da diversidade entre o portugués europeo e brasileiro, algo que, como sabemos, non acontece nas escolas do ensino secundario no Brasil, xa que o que se ensina é: “[a] norma-padrão clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, que ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua escrita” (Bagno, 2002, pp. 30–31).

A pesar das mudanzas e transformacións na sociedade brasileira nos últimos vinte anos, o certo é que aínda hai un forte apego á chamada *norma-padrão*, que estaría máis próxima dunha lingua falada e escrita antigamente en Portugal por camadas sociais específicas. Dáse aquí o conflito cando a realidade lingüística brasileira, enormemente heteroxénea, dista xa moito dese *padrão* e, no canto de promover unha reforma normativa que a aproxime á lingua falada *de facto* polos brasileiros e brasileiras cultas do país e visibilice a diversidade do idioma nunha perspectiva de estandarización flexible, o que se promove é manter unha tradición normativa moi restrictiva dese estándar, algo que foi denominado como *norma curta* por Faraco (2008, p. 93). Toda esta situación fai que, como di Lucchesi (2015, p. 199) chegue a darse unha situación de diglosia:

No Brasil, apesar de lingüistas como Mary Kato (1993, p. 20), atribuírem ao português popular do Brasil, em relação à norma padrão, um estatuto similar ao do Ebonics, configurando, assim, uma situação de diglossia, o que se viu no recente episódio do MEC¹, particularmente nos grandes meios de comunicação de massa foi o predomínio da ignorância e do preconceito, em posições eivadas de fundamentalismo purista.

A diglosia existente no Brasil non é coma a que existe na Galiza, mais o certo é que consideramos que é outro aspecto que aproxima máis os contextos sociolingüísticos brasileiro e galego. Artigos como o antes citado de Bagno (2011, pp. 34–39) certamente aproximaron a lingüistas galegos e brasileiros.

Na obra de Freitas (2008, pp. 48–58) hai unha breve revisión dos conceptos *bilingüismo*, *diglosia* e *conflito lingüístico*. Nesta revisión podemos ver a evolución do concepto de diglosia desde o sentido orixinal de Ferguson (1959) até a proposta de Fishmann (1967) e a de Fernández e Santamarina (1999) para o galego. Nesta última proposta para a situación sociolingüística galega fálase da existencia dunha *macrodiglosia*, onde se atopan o galego popular (lingua baixa), o galego estándar (lingua media) e o castelán de Galiza, que funciona efectivamente como a variedade alta e a lingua de prestixio. A este esquema, consideramos tamén pertinente engadir a norma estándar do portugués, que tamén funciona como a variedade alta e lingua de prestixio para unha parte da sociedade galega.

¹ O MEC é o Ministério de Educación e Cultura do goberno brasileiro. Nesta cita faise referencia a unha polémica suscitada a partir dun libro pedagóxico onde se admitían como correctas, segundo os contextos, formas moi estigmatizadas do portugués brasileiro e que chegou a provocar a creación de proxectos de lei en “defensa da lingua nacional” e inclusive a xudicialización da polémica calificando o que fixera o goberno (acusado de facer isto tamén por ser de esquerdas) por permitir a publicación deste libro coma un crime. Máis información sobre este episodio pódese atopar en Lucchesi (2015, pp. 11–43).

2. Pode a situación do ensino do portugués brasileiro facer aportacións ao ensino da lingua galega?

Vamos agora facer unha primeira aproximación ao contraste do ensino do galego co do portugués brasileiro, intentando atopar propostas que axuden a trazar estratexias pedagóxicas que teñan un impacto real na efectividade do ensino das dúas linguas como linguas maternas. Partimos da obra de Bagno (2002), na que se afonda no ensino do portugués brasileiro como lingua materna.

O Brasil é un país que continúa nun proceso de grandes transformacións sociais, políticas e culturais, entre elas, unha das principais transformacións foi a do acceso á educación pública de masas que, como nos di Soares (2002, p. 166), comeza a transformarse a partir dos anos 50, cando os fillos das clases máis populares comezan a modificar intensamente o alumnado, no que xa non hai só fillos das clases burguesas e adineradas.

A partir dos anos sesenta, cando aumenta a democratización do ensino, tamén se comeza a desenvolver a sociolingüística. Este avance, en conxunto coa ampliación da educación pública de masas, permitiu abrir un espazo para criticar as estratexias pedagóxicas adoptadas polas institucións educativas e que consistían, basicamente, en cualificar como erro todo aquilo que se distanciase o máis mínimo da chamada norma estándar, que lle era imposta ao alumnado inclusive sendo obsoleta e arbitraria.

Así, esta norma estándar converteuse, no Brasil, nunha importante ferramenta desde a independencia – época na que xa houbo unha tentativa de algúns autores de crear unha normativa lingüística autónoma da variedade portuguesa (Bagno, 2002, p. 54) –, de control e de represión contra unha maioría social que falaba o que Bagno (2003, p.67) chama: “variedades estigmatizadas”.

No comezo do século XXI hai unha grande transformación no ensino do portugués brasileiro e os novos estratos do profesorado que comezan a exercer como educadoras e educadores no secundario traen consigo a conciencia de aceptar a diversidade e fomentala. Alén disto, tamén se interiorizou que non se pode negar a produción das ciencias lingüísticas e continuar a ensinar gramática tradicional. Aínda con todo isto, o problema é que non hai métodos para concretar os resultados desas novas ciencias na sala de aula, e a transferencia de coñecementos entre a academia e o ensino non chega a resultar totalmente efectiva.

É aquí onde entra o concepto de educación lingüística escolar (Bagno, 2002, p. 18), que poderíamos definir como unha educación que se propón, baseada en instrumentos metodolóxicos e unha estrutura teórica ben definida, dar ao alumnado as habilidades para ler, escribir, escoitar e falar manexando os diversos xéneros textuais que existen na sociedade moderna. A través desta metodoloxía educativa, o profesorado debe promover no alumnado un *letramento* nestes diferentes xéneros – que non só son os literarios –, que existen hoxe na sociedade, e que sería a concepción de que existen varios tipos de alfabetización. Non é só aprender a ler, é saber como facelo a depender do xénero ao que cada alumna ou alumno se enfrente.

Un exemplo pertinente na actualidade é o das *Fake News*, que como temos observado teñen o potencial de derrubar ou levantar gobernos – como vimos recentemente

no caso dos EUA. Apuntar a necesidade de alfabetizar ao alumnado en diferentes xéneros textuais que inclúan por exemplo interaccións en X ou en BlueSky, exemplos contrapostos de redes sociais democráticas ou manipuladas, poden levarnos á necesidade tamén de discutir a variación lingüística vinculada ao ensino da lingua. Recentemente, teñen aparecido traballos que apuntan esta necesidade, como o recente volume sobre políticas lingüísticas e ensino de lingua no que un capítulo refire a necesidade de abordar as *Fake News* en libros didácticos (Biondo & Cardoso, 2024, pp. 152–174).

O espazo da internet é precisamente un deses espazos onde persoas de orixes moi diversas se expresan tamén con moita diversidade lingüística e, a pesar de existir a comprensión, tamén atopamos moitas veces polémicas porque as persoas se avalían unhas a outras polo seu xeito de falar, de maneira tamén moi violenta, materializando o que Cameron (1995, p. 3) chama hixiene verbal e sobre o que di Lagares (2018, p. 15):

...embora muitas opiniões sobre as convenções linguísticas se manifestem realmente sob a forma de intolerância, isso não invalida a importância das avaliações das práticas de linguagem, que fazem parte da vida social.

Polo tanto, traer a este campo a discusión sobre a variación lingüística, o seu ensino e a reavaliación da noción tradicional de erro vai axudarnos a entendela non coma algo lingüístico, mais social, que historicamente serviu para a dominación e a submisión de grupos sociais dentro do sistema educativo. Isto é algo que, desde a nosa perspectiva, é prioritario enfrontar.

3. Cal é a situación hoxe da lingua galega?

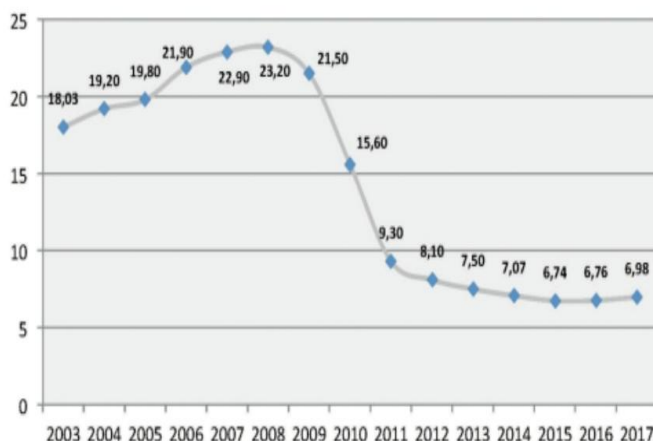
Desde esta perspectiva, existe na Galiza, segundo o autor ou autora consultados, o que chamamos de diglosia ou macrodiglosia, onde unha lingua sobrevive de maneira minorizada nun territorio onde disputa o prestixio e a aceptación con outra ou outras linguas que detentan máis prestixio e proxección social.

Os últimos datos do Instituto Galego de Estatística (2024) móstrannos que o galego está nun proceso de perda de falantes e tamén de espazos. No último traballo do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (Monteagudo, Loredó & Grandío-Vázquez, 2024) analízanse estes datos máis en profundidade que reflicten claramente esta realidade. Canto á lingua falada habitualmente, un 46,73% declaran falar galego sempre ou máis do que o castelán, fronte a un 61,20% en 2003, o que implica un descenso dun 15%. Alén disto, no ensino, aparece o dato de que no grupo de idade entre 15 e 29 anos só o 16,19% fala galego sempre ou máis do que o castelán, fronte ao 43% do 2003. Estes datos son os primeiros nos que aparece o galego claramente como a lingua menos falada en Galiza fronte ao castelán, e mostran que, se todo segue así, en poucas décadas desaparecerían os galegofalantes menores de 15 anos, co que a decadencia do galego sería irreversible.

Datos sobre a perda de espazos do galego foron proporcionados polo Instituto Nacional de Estadística (2021), que por primeira vez recolleu datos sobre a lingua inicial e os usos lingüísticos segundo os ámbitos. Nestes datos apareceu por vez primeira o castelán como a lingua máis empregada nos ámbitos familiar, laboral e de relación con

amizades, ámbitos nos que tradicionalmente sempre foi empregado o galego como idioma maioritario. Nesta enquisa un 43,4% declarou que fala sempre en castelán coa familia, fronte a un 34,8% que di que o fai en galego. Alén destes datos, nos últimos anos tamén se reduciron os medios de comunicación que informan en galego – só hai un xornal impreso que informe integramente nesta lingua –, de prácticas institucionais que até agora eran impensables, como publicidade financiada pola Xunta de Galicia (Imaxe 2) en castelán ou tamén podemos falar da redución da partida orzamentaria destinada a política lingüística do goberno autonómico (Imaxe 1), como podemos ver a continuación:

Imaxe 1. Evolución do orzamento de política lingüística de 2005 a 2017, en millón de euros



Fonte: Monteagudo (2019, p. 31).

Imaxe 2. Noticia sobre a polémica por unha campaña da Xunta de Galicia que promociona en Galiza produtos do mar en castelán.



Fonte: Nós diario (2023, febreiro 15).

4. E no ensino? O que nos di o traballo de campo

Entendemos que a partir dos datos demográficos sobre a perda do número de falantes, hai algúns obstáculos para a normalización da lingua galega na nosa sociedade.

Hoxe en día, polos motivos antes referidos, o ensino secundario é o pilar fundamental da normalización da lingua galega, e por iso consideramos que é fundamental investigar no campo educativo para entender que acontece co galego na nosa sociedade.

Entendemos que a escola é un *continuum* da sociedade, polo que todo o que acontece fóra das aulas tamén vai para dentro das súas catro paredes. A través dunha serie de entrevistas semidirixidas realizadas a profesorado de galego no ensino secundario, procuramos acceder á percepción de cales son os obstáculos que atopan para a normalización do galego no ensino, mais tamén conseguimos acceder a outros datos moi valiosos sobre a perspectiva do seu papel no ensino e tamén actitudes, prexuízos, etc, que perciben nas aulas e, como veremos, dos que eles mesmos son portadores como membros da sociedade. Esta investigación obtivo o informe favorable do Comité de Bioética da Universidade de Santiago de Compostela co código USC 66/2022.

Como xa dixemos, a entrevista semidirixida foi a principal ferramenta de investigación empregada neste traballo. Dentro do contexto galego, coa oficialización de algunhas das linguas no estado español diferentes do castelán, proliferaron as investigacións para entender a situación sociolingüística de aqueles territorios que se consideran nacións históricas, nomeadamente Cataluña, Euskadi e Galiza. Na maioría destas investigacións houbo case sempre a mesma perspectiva metodolóxica: a enquisa como ferramenta para producir datos e as ferramentas estatísticas para a súa análise; o que se coñece como metodoloxía cuantitativa. O certo é que só recentemente, como nos di Iglesias (2012, p. 9) xurdiron traballos que se aproximaban á situación da lingua galega desde perspectivas cualitativas, como os traballos que nomea a propia Iglesias (2012, p. 12), Kabatek (2000), Iglesias (2003) e o González e Rodríguez (2003). O certo é que desde o 2012 foron aumentando os traballos sobre a situación da lingua galega nesta perspectiva, con valiosas aportacións como as de Formoso (2013) e Rodríguez (2022). Este incremento paseniño está a ver un estourar de traballos desde unha perspectiva cualitativa neste rematar do primeiro cuarto de século coas aportacións de novos investigadores como Gradín (2024) e Vázquez-Fernández (2025).

Resta falar da ferramenta que foi empregada para a produción dos datos: a entrevista semidirixida. Esta técnica procura obter material empírico para a súa análise na interacción entre o investigador e os suxeitos do campo. Para isto créase unha situación artificial na que se crea unha situación o máis próxima posible a unha conversa, mais sen chegar a ser unha conversa, para atopar o que é significativo na subxectividade dos informantes para achegarnos aos seus significados, perspectivas e interpretacións do mundo (Vázquez-Fernández, 2025, p. 35). Esta situación de conversa, que non é propiamente unha conversa, estrutúrase a través dun guión elaborado pola investigadora ou investigador, mais precisamente pola súa natureza artificiosa e que pretende ser próxima a unha conversa, a orde das preguntas non é sempre a mesma, como di Erlandson *et al* (1993, pp. 85–86, como se cita en Valles 1999, pp. 178–179): “La entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado”.

Deste xeito, a nosa entrevista foi elaborada para indagar en diversos aspectos do traballo do profesorado, alén de algúns datos biográficos, mais o foco das nosas preguntas ían dirixidos ás dificultades que atopaban en xeral ao desenvolver o seu traballo, a coñecer

as actitudes que atopaban na aula e as dificultades que atopaban no ensino da lingua desde a perspectiva da normativa estándar. As respostas aquí empregadas foron dadas por profesoras a preguntas do primeiro e do terceiro bloco, o que demostra tamén o imprevisible do discurso, xa que por exemplo, en preguntas sobre dificultades que atopan no traballo, apareceron opinións que relacionan o prestixio e o ensino de gramática. Todas as respostas foron transcritas seguindo unha codificación que tamén se atopan na maioría das investigacións de tipo cualitativo, onde se empregan unha serie de símbolos para representar as pausas (|), a abertura vocálica (:) e outros elementos que nos pareceron pertinentes nos discursos, como as mudanzas disruptivas na argumentación (#). A partir dos datos producidos nas entrevistas puxemos o ollar sobre eles para analízalos a partir do marco teórico. Xunto co testemuño de algúns membros do profesorado, vamos a empregar tamén neste artigo outro traballo onde se analiza o discurso do alumnado, principalmente sobre a cuestión do galego normativo. Este contraste entre os discursos de dous segmentos sociais tan importantes para o futuro da lingua galega pode axudarnos a entender máis un pouco dos obstáculos e problemas no proceso de ensino e normalización do galego.

Antes de ler algúns testemuños de profesorado, é necesario lembrar que a pesar de ser lingua oficial e ter comezado un proceso de normalización, o galego é hoxe unha lingua que atopa algunhas debilidades neste proceso comezado desde a democratización (Monteagudo, 2019, p. 24), principalmente polas políticas de baixa intensidade ou de normalización “sen conflito”, que foron froito dunha formulación política que tiña como pano de fondo o discurso do “bilingüismo harmónico”. Por dar un exemplo, entre a aprobación da Lei de Normalización Lingüística, do ano 1983 e o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega, que pon obxectivos claros para a normalización lingüística, pasaron vinteun anos, xa que o plan de normalización aprobouse no ano 2004. Este é un proceso que aínda dista moito da situación de normalización doutras linguas minorizadas con pasos máis firmes na lexislación para a súa normalización, como acontece en Euskadi ou en Cataluña. Esta falta de firmeza á hora de legislar para unha real e efectiva normalización da lingua, que implique máis presenza nos medios ou en sectores como a administración, a xustiza e a educación está moitas veces por tras das inseguranzas de persoas plenamente escolarizadas en galego a usalo na escrita por exemplo, o que redunda ao final tamén nunha oposición aos usos desta lingua na súa variedade estándar.

Nas entrevistas realizadas ao profesorado, atopamos tamén algunhas declaracións que chamaron a nosa atención, xa que nun momento no que se aprecia unha mudanza no ensino a favor da diversidade lingüística, atopamos unha grande influencia prescriptivista ou da ideoloxía da estandarización (Gal, 2018; Recalde, 2021, p. 9). Xorden así discursos contraditorios onde se amosan actitudes favorables cara a diversidade mais, ao mesmo tempo, subxacen ideas que pretenden apagar a diversidade na sala de aula, ou nas que aparecen a prescrición normativista e o ensino tradicional como expresións do prestixio dunha lingua:

I2: eu dialectalismos non corrixo ningún | ao contrario | eu fago apoloxía a favor dos dialectalismos | **eu explícolles que aínda que a min se me escapa algún**

e tal | bueno, pois eu debería utilizar | claro | un tipo de lingua como profesora de galego que non mos permite utilizar pero que eles os utilicen que: | vulgarismos? bueno aí xa: e castelanismos eu aí teño a guerra aberta cos castelanismos non? | ... **[facendo referencia aos vulgarismos]** entón ah! sisi, claro | e empezan a salir: no si | meu abuelo di arradio e cousas así | eles iso xa | creo que: porque pasaron pola: | entre que **xa poucos falan galego e os que falan pasaron pola escola creo que vulgarismos xa teñen poucos** ||

I2: estudar galego era | **unha lista de palabras en castelán e | e: traducilas ao galego** | era iso | un texto en castelán subliñábanche unhas palabras e dabas o significado | **cheguei ao instituto e me pareceu difícilísimo porque si que teño o recordo | agora que o dis | e non pensara nisto | que os dous primeiros anos | primeiro e segundo de BUP | que era naquel momento | tuven uns profesores mui machacóns coa normativa** | mui mui machacóns | o sea | **o que se facía era estudar a normativa realmente | poucos contidos doutro: doutro tipo** | entón comezaban con estas | o xénero | primeiro estudabas todos os rematados en -axe son tata | como se formaba o: feminino? | e entón el- empezabas ... si que recordo que eran | en concreto tiven unha profesora en primeiro e un profesor en segundo mui machacóns co tema da normativa | ... **galego era unha das materias máis difíciles de: de aprobar | eu recordo que en segundo de COU e: dúas | tres persoas aprobamos galego | o resto: non non foi a selectividade | con máis materias tamén | pero o galego era una delas** ||

I3: | e a min iso xérame certa ansiedade porque hai certas cousas que ás veces non están consensuadas co departamento de lingua española por exemplo | e: hai moitas veces que hai algún profesorado de lingua galega que di | bueno hai cuestións que non fai falta que deamos porque xa as dan en lingua española e eu estou de acordo con iso | por exemplo eu que sei | a comunicación entón os elementos da comunicación | fai falta que lle deamos en lingua española e en lingua galega en quen é emisor receptor canle mensaxe tal? pois e: en realidade non | **pero eu creo que habería que consensuar iso para non quitarlle (xx) prestixio á lingua | pero non quitarlle prestixio no sentido de: tamén hai | bueno é un código lingüístico | pero tamén hai sintaxe en galego a morfoloxía si que se dá moito é necesario evidentemente** | pero toda a parte de gramática eu creo que é importante |

Estes testemuños dan conta das ideas ás veces nesgadas das ideoloxías da estandarización e do prestixio aínda presente no ensino de estratexias pedagóxicas prescritivas. Todo isto tamén dá conta de como as linguas minoritarias ás veces adoptan estratexias propias de linguas maioritarias desenvolvendo as mesmas contradicións e contrastes nun proceso que Gal (2018, p. 235) chama *recursividade fractal*. Este concepto, empregado na matemática para referir como un obxecto xeométrico pode reproducirse a si mesmo unha e outra vez a diferentes escalas, é empregado neste contexto para referir, nunha situación de linguas en contacto, como a repetición de ideoloxías e actitudes da lingua maioritaria se poden reproducir en linguas minorizadas a diferente escala, o que podemos atopar no testemuño de I3 cando asocia o ensino de gramática na materia de lingua galega ao prestixio porque é o que se fai na materia de lingua castelá. Neste escenario impóñense estas contradicións á hora de levar á aula o ensino dunha lingua con moita diversidade no territorio e que sofre dunha implementación da norma estándar precaria ou “de mínimos” sen a forte presenza que ten o castelán.

Este ensino só se pode explicar a partir desa recursividade fractal que toma como modelo o castelán, onde tamén atopamos moitas veces negación da diversidade lingüística ou falta de autocrítica inclusive entre o profesorado universitario que repite argumentos favorables ao mito da unidade lingüística ou da perfecta correspondencia entre lingua escrita e lingua falada – negando a construción artificial dun estándar ortográfico. Así, aínda que os temas de dialectoloxía e sociolingüística abran unha pequena xanela á diversidade das linguas, a ideoloxía da estandarización acaba permeándoo todo e creando a conciencia de que para un efectivo ensino da lingua é necesario acabar con toda esta diversidade non só na escrita, mais tamén na oralidade.

5. O legado deste ensino da lingua baseado na gramática tradicional e na noción do erro

Con todo o exposto até agora, consideramos que no ensino das dúas linguas permanece, aínda interiorizada, unha ideoloxía da estandarización que se concreta en perspectivas prescritivistas no ensino de lingua materna. Xeralmente non atopamos esa necesidade de adecuación ao estándar no ensino de linguas estranxeiras, onde un ensino máis enfocado na comunicación é a perspectiva máis aceptada nos días de hoxe.

Os testemuños do profesorado demostran esa contradición que existe no ensino de de galego como lingua materna onde os coñecementos producidos pola sociolingüística desde os anos 60 non sustentan as crenzas das variedades lingüísticas como inferiores, mais ao mesmo tempo, a cultura da estandarización e a ideoloxía resultado desta cultura, atinxe tan profundamente o ensino, que inclusive en profesorado que non segue estritamente o ensino tradicional, aparece este discurso, que ao mesmo tempo interioriza o alumnado, creando tamén unhas determinadas actitudes cara os diversos tipos de galego que coñecen. Ao mesmo tempo, tamén froito dos coñecementos producidos pola sociolingüística, o profesorado expresa a necesidade de aproveitar os coñecementos lingüísticos que o alumnado trae da casa para o ensino da lingua materna, como vemos no que se expresa sobre os dialectalismos, mais isto bate de fronte co ensino tradicional e prescritivo que é o que o/a docente aprendeu e leva para a sala de aula. É por isto que ao mesmo tempo que reivindica os dialectalismos, ao mesmo tempo nega á persoa docente a posibilidade de empregalos na aula.

Como vamos ver ao longo deste traballo, os prexuízos lingüísticos cara a propia norma que o alumnado trae da casa, o que podemos chamar a súa lingua vernácula, son elementos que nos transmiten a urxente necesidade de transformar o papel da normativa no ensino da lingua. Os prexuízos, as actitudes, as ideoloxías que negan a diversidade, son algo que aínda está moi vivo dentro da sociedade galega, onde aínda pervive unha forte diglosia social (Monteagudo, 2019, p.17). Tamén hai certos trazos propios de variedades como a da costa occidental galega que hoxe están moi estigmatizadas. Referímonos ao seseo e a gheada, sobre os que recentes traballos demostran aínda o arraigo destes prexuízos en todos os ámbitos, tamén nas redes sociais (Recalde, 2021; Pérez, 2022).

Prexuízos e diglosia son tamén fenómenos que atopamos na sociedade brasileira, onde hai variedades tamén que sofren dunha forte estigmatización – sobre todo variedades

asociadas a territorios rurais. Na súa obra *Preconceito lingüístico, o que é? Como se faz*, Bagno (2015, pp. 21–108) fai unha listaxe con algúns dos prexuízos máis presentes na sociedade brasileira e que, extrapolados á sociedade galega, son fáciles de encontrar tamén aquí, principalmente entre os falantes máis tradicionais – que se o pensamos ben, foron os que máis sometidos estiveron á presión uniformizadora das ideoloxías estandarizadora e castelanizadora. Porén, como demostran traballos recentes, tamén podemos atopar estes *preconceitos* en persoas novas cando se lles pregunta sobre as súas percepcións respecto das variedades dialectais propias e alleas (Formoso, Iglesias & Rial, 2017).

O primeiro destes mitos é o da unidade (Bagno 2015, pp. 25–37). No Brasil é algo tan estendido que até chega a autores e intelectuais de renome que acreditan nel. En Galiza, este mito non acontece só co galego, que tamén, só que máis enrevesado tenta transmitir que o galego é unha lingua imposible de aprender, que os académicos inventan palabras novas cada día – isto aínda moi arraigado na sociedade galega, froito claro da falta de normalización – e que a norma está a mudar de seguido. A partir desta presuposición o que se di é que dada a variación e diversidade do galego – lingua inicial para a maioría da poboación até hai relativamente pouco tempo – deberíamos aproveitar as posibilidades do castelán, que é unha lingua moi uniforme desde Galiza até Latinoamérica, algo sobre o que chama a atención e impugna Moreno Cabrera (2011, pp. 157–160). Ademais disto, é unha lingua máis fácil de aprender, xa que hai unha correspondencia perfecta entre a escrita e a fala, cousa que no galego non acontece. Este último mito, está tan interiorizado na sociedade, que é común escoitalo inclusive en profesorado universitario.

Estes mitos mestúranse coa cuestión da variedade do castelán de Galiza e a súa aprendizaxe a través dos medios de comunicación, nunha sociedade que, como xa dixemos antes, até non hai moito tempo, tiña como maioritario o galego como lingua inicial. Como podemos ver no artigo de Formoso, Iglesias e Rial (2017, pp. 237–238), mesmo recoñecendo outras variedades do español – principalmente o andaluz – o mito da unidade actúa creando a conciencia de que o castelán de Galicia é moi próximo ao estándar, ao que se estuda nas escolas, e que non ten tantas variantes – tampouco se di cantas ten:

M: yo creo que **se acerca más al estándar el de galicia** porque el andaluz está ya muy... (G3: 10)

S: bueno **o castelán en galicia é bastante parecido ó ó que é digamos estándar que se estudia nas escolas / non ten tantas variantes** como teñen outros casteláns de andalucía ou do sur (G4: 5–6)

Outro mito (Bagno, 2015, pp. 37–57) é o que di que os brasileiros non saben falar ben portugués, ou que a súa lingua é unha forma corrupta tomando como referente o portugués de Portugal. Na súa obra este autor reúne moito material que certifica esta crenza dentro da sociedade brasileira.

Canto a Galiza, tamén podemos encontrar este mito exactamente na mesma forma. Non é difícil atopar entre os falantes tradicionais do galego, dos que moitos deles non

tiveron acceso a unha aprendizaxe do estándar, a crenza de que non saben falar a súa propia lingua. Ou tamén escoitar que eles non falan galego, que o que falan é *castrapo*. Este concepto, o de *castrapo*, foi xeralmente unha maneira para denominar a mestura entre galego e castelán, mais tamén se empregaba directamente como unha denominación da lingua, como son denominadas outras linguas minorizadas que non teñen para os seus falantes un glotónimo determinado, como poden ser o *chapurreado* na franxa onde se fala catalán en Aragón ou *a fala* ou *chapurrau* no Val do Ellas. No castelán, a palabra chapurrear ten como principal significado “falar un idioma con dificultade”, polo que podemos percibir cal é a orixe destas denominacións para a súa propia lingua e a carga simbólica e histórica que traen consigo.

Conectado coas dúas crenzas atopamos lóxicas que procuran sustentalos e que, en definitiva, terman dos razoamentos que se fan para non falar galego, xa que se falas galego que non se identifica como tradicional, que sería un galego máis próximo ao normativo falas unha lingua de laboratorio, mentres que se falas dun xeito máis próximo a unha variante tradicional ou vernácula – denominación esta que interioriza estereotipos – da lingua o que fas é falala mal. Estas lóxicas, que parten de argumentos que mesturan ideoloxías do estándar con supremacismo e mercantilización das linguas dominantes teñen como finalidade razoar dun xeito “lórico” o porque dos galegos termos que rexeitar empregar o galego e rematar empregando unha lingua que ten unha normativa “natural” que sempre estivo unida e que non presenta ningunha falla, características ás que responde dentro da nosa sociedade a lingua castelá. A mitoloxía da que vimos falando deixa claro que esta lingua nunca tivo mudanzas e é unha lingua de verdade – o estándar – que non o galego.

Un mito semellante atopámolo tamén en falantes que empregan no día a día unha variedade da lingua reintegracionista, corrente lingüística que promove unha unidade entre o galego e o portugués, mais para estes falantes tanto o galego estándar como variedades tradicionais son formas corruptas do portugués, ao que temos que ver como unha lingua onde buscar formas máis puras. Neste caso é tamén o estándar do portugués, e non formas do norte de Portugal que se afastan do estándar lisboeta e que se aproximan ao galego falado tradicionalmente, por exemplo. Mesmo nunha perspectiva que cuestiona o estándar institucional atopamos tamén visións prescritivistas, xa que no final das contas isto é outro froito da cultura da estandarización e a lexitimidade da lingua procúrase noutro estándar.

Os prexuízos dos que acabamos de falar están aínda moi estendidos na sociedade galega e producen inseguranzas, mesmo en persoas que levan a vivir a vida toda en Galiza e que teñen un contacto regular coa lingua, saben falala e teñen tamén competencia para lela e escribirla, mais senten que esa competencia é insuficiente para atender ás esixencias reais para vivir nunha lingua que non está normalizada. Polo tanto, mesmo con estas competencias, argumentan que en realidade non o entenden cando o len ou que prefiren escribir en castelán, xa que é o idioma que mellor dominan. Como causas disto podemos encontrar que o galego sexa restrinxido ao uso oral e en contextos moi concretos. Encontramos exemplos disto tamén nos grupos de discusión entre persoas que proceden dunha zona con forte presenza do galego e no que mesmo falantes de galego din que non falan ben (Formoso, Iglesias & Rial, 2017, p. 251):

Mod: i entón vós diríades que falades ben? [referíndose ao galego]
 [N e M din que **non coa cabeza**]
 M: o que che dixen antes [(castrapeamos)]
 A: <[**no bien (no se habla así correcto como está establecido) sabes?**]>
 Mod: <[castrapeades]
 L: <[claro]
 S: <[yo creo que hay]
 N: <[dentro de eso] algunhas palabras cambiámolas (xx)
 A: **claro habla bien pero no alo mejor el correcto que está establecido sabes?** (G1:14)

Os prexuízos lingüísticos van sempre da man da ideoloxía da estandarización que, como puidemos ver ao longo deste traballo mostran algunhas veces discursos contraditorios e nesgados, mostrando tamén o subrepticio e enraizado das lóxicas que actúan dentro da sociedade para xustificar os seus postulados. Achamos que só isto explica como, no mesmo artigo do que vimos falando, e que afonda nas actitudes cara variantes do galego, aparecen fragmentos ou ideas contraditorios que promoven actitudes puristas ao mesmo tempo que defenden os usos dos grupos sociais que mantiveron a lingua viva, que defenden que a interacción na aula debe ser en estándar, mentres se destaca a necesidade de mudar a práctica docente para valorar o coñecemento lingüístico que posúe o alumnado galegofalante (Formoso, Iglesias & Rial, 2017, pp. 267–268):

[en referencia a algúns prexuízos lingüísticos tratados no artigo] ... cómpre atender esas cuestións de forma urxente para podermos avanzar na normalización da lingua galega. **Sen esquecermos a necesidade prioritaria de depurar interferencias no galego**, tampouco se pode deixar de lado o proceso de estandarización, tal e como indicou X. L. Regueira (2012), a actitude e **os usos das capas sociais que mantiveron e seguen a manter viva a nosa lingua a través das súas prácticas diarias**.

Dado que **a única situación en que o alumnado interactúa en galego estándar é na clase de galego**, se non se lle ofrece a posibilidade de empregar esta lingua en contextos formais, pode acabar por usar o galego e o castelán como dúas variantes diafásicas: o galego (“castrapo”) no ámbito familiar e o castelán nas situacións formais ... De aí que **resulte fundamental que este estándar se vaia facendo un lugar na vida dos falantes de galego**, isto é, urxe facilitar contextos de uso nos que empregalo.

... **Habrá que mudar a práctica docente ... cara a destacarmos e valorarmos positivamente o coñecemento lingüístico que xa posúen os galegofalantes ...**

Ao longo do traballo aquí citado móstrase como cando se interroga ao alumnado, mesmo que *a priori* mostren un discurso de respecto pola diversidade dentro do galego, ao pouco que se afonda aparecen actitudes contrarias a esta diversidade e que até a atacan e desvalorizan.

Cando este alumnado fala sobre determinadas variedades do galego historicamente estigmatizadas – principalmente aquelas con gheada e seseo – aparecen declaracións con fortes connotacións pexorativas, chegando inclusive a dicir que os falantes destas

variedades do galego, que son moitas veces as propias informantes ou colegas deles, son brutos/as, incultos/as, son “do monte” ou que estas formas de falar parécenlle horribles. Vemos isto tamén nun dos grupos de discusión traídos polas autoras, onde un rapaz dunha zona galegofalante onde existe a gheada e o seseo, mais fala castelán, di o seguinte (Formoso, Iglesias & Rial, 2017, p. 243):

V: tienes el gallego que nos enseñan en clase / el gallego más correcto que sí es el estándar y después tendrías pues una variedad popular por ejemplo el coruño / el que se habla en la zona de la coruña pues ese tendrías una después tendrías el de la zona esta que comentabas los ancares todo lugo / después uno más... **el de las rías bajas el gallego cerrado este con gheada y con seseo el se habla en la zona de costa que a mí personalmente me parece horrible** y después tienes pues no sé uno que más se acercaría a un castellano en zona de Monforte Orense tendrías cuatro variedades perfectamente distinguibles

Noutra declaración do mesmo informante podemos observar a hostilidade cara estas variedades, vendo como un deles di que o galego con gheada e seseo son variedades e a resposta del confronta esta afirmación:

Mod: ... a xente que fala con gheada e seseo como a calificariades?

M: pues / son variedades

V: **bueno o NO: / puedes considerarlo unha PATADA a la lengua (G3:14)**

Neste discurso atopamos unha forte oposición ao galego. Non só ao galego tradicional, así como un menosprezo a elementos lingüísticos que nos identifican como galegos, por exemplo os topónimos, xa que atopamos castelanizado o topónimo Rias Baixas, o que indica un certo menosprezo non só ao galego normativo senón á lingua galega en xeral. Somos conscientes de que este discurso non é o máis habitual, e que rexeitar topónimos en galego non ten porque implicar un menosprezo ao galego e, do mesmo xeito, que aínda cando existen todos estes prexuizos, un falante pode chegar a mudar, mais da mesma forma, que cando se presentan estas actitudes é moi difícil mudalas. Un discurso deste tipo, alén de todo, remata por ser resultado das ideoloxías da estandarización e das ideoloxías que sustentan o monolingüismo.

6. Conclusións e reflexións

Partimos agora cara a algunhas conclusións e reflexións despois de todo o dito e tomamos, en primeiro lugar, un cuestionamento da profesora Bortoni-Ricardo (2020, p. 25):

Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal em sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade e rigor no uso da fala?

A nosa postura fronte a estas cuestións é que evidentemente non. Ben que o ensino de lingua materna desde un enfoque prescritivo non nos parece o problema máis grave dentro da normalización da lingua galega, si nos parece unha visión que non favorece ao ensino non só do galego, mais de ningunha lingua. No contexto de minorización no que se atopa o idioma, onde a unha grande parcela da poboación esta lingua élle transmitida en contexto escolar, a inflexibilidade que moitas veces transmite esta institución nunha cultura permeada por pedagogías sustentadas na ideoloxía da estandarización está por tras moitas veces das inseguranzas das persoas galegofalantes á hora de empregar o galego en contextos escritos tamén non formais, así como esta estratexia pedagóxica tamén pode rematar por ser contraproducente cando persoas que falan castelán teñen boas actitudes e gustarían de tentar mudar para o galego e converterse en neofalantes. Cando a transmisión da lingua acontece nestes termos, interiorízase que a comunicación ten que ser tamén nestes termos, e nun contexto así a persoa pode botar man da lingua maioritaria, para a que hai máis contextos informais de aprendizaxe dispoñible en calquera lugar.

É necesaria a consciencia de que un ensino prescritivo non é o único motivo para que estas persoas acaben por empregar o castelán, mais se xuntamos esta idea de transmisión da lingua na escola xunto cunha lexislación arredor das linguas que non mostran vontade en facer efectiva unha igualdade real entre as linguas que están presentes na sociedade, podemos entender que as persoas que gustarían de mudar o *status quo* lingüístico non se encontren con forzas para enfrontar todo o que iso supón na nosa sociedade sen ningún tipo de apoio.

Esta presenza permanente da ideoloxía da estandarización e do prestixio que esta ideoloxía outorga ás normas estándar nunha cultura de linguas en contacto é o principal motivo para esa *recursividade fractal* (Gal, 2018, p. 235) que se dá no ensino do galego fronte – ou ao carón – do español. Desde a nosa perspectiva, outorgarlle todo o prestixio que o ensino lle outorga á normativa estándar nun contexto de minorización favorece á lingua maioritaria, cando é preciso que o ensino leve a diversidade lingüística para dentro da aula e mostre que a lingua está viva, que pode empregar variedades diversas e darlle a quen as queira empregar ferramentas para defender estas prácticas cando haxa unha penalización social – o que Cameron (1995) chama hixiene verbal. Tamén este é o papel do ensino nunha lingua minorizada, o punto de partida para a normalización lingüística no ensino.

A presenza da diversidade lingüística e a flexibilización do uso do estándar na aula son ferramentas básicas para enfrontar as inseguranzas do alumnado, que moitas veces sendo totalmente alfabetizado en galego rexeita empregalo en todos os contextos porque considera que non ten as competencias para iso. Moitas veces atopamos tamén esta actitude de inseguranza dentro do profesorado, que considera que non cumpre o papel que lle corresponde ao non empregar o galego normativo todo o tempo. Como din Formoso, Iglesias e Rial (2017, p. 268): “...Haberá que mudar a práctica docente ... cara a destacarmos e valorarmos positivamente o coñecemento lingüístico que xa posúen os galegofalantes ...”. Este é outro pilar fundamental do ensino cando se trata dunha lingua minorizada. O ensino de galego é tamén un dos poucos referentes para persoas galegofalantes, e temos que ter en conta que a lingua é unha parte importante da identidade dunha persoa, non se pode cuestionar o valor da lingua que este alumnado trae

da casa. Ter este tipo de alumnado nunha aula pode axudar tamén a traer a diversidade ás aulas.

Sen ser este o obxectivo deste traballo, consideramos necesario apuntar algunha proposta pedagóxica concreta para traballar a diversidade lingüística na aula de galego. Unha posibilidade é o emprego do numeroso material audiovisual ao que podemos ter acceso hoxe en día na aula como vídeos en *YouTube* ou *TikTok*, así como grupos musicais que empregan variedades estigmatizadas da lingua con *gheada* e *seseo* e tamén con castelanismos, porque mesmo que o galego estándar non os teña, non podemos negar a realidade de que as persoas usan palabras do castelán nas súas variedades vernáculos. En *YouTube* podemos encontrar a @olaxonmario ou no caso de *TikTok* a influencers como @mamatopa_alba ou @totakeki, que ademais de empregar estas variedades tamén reflexionan sobre elas. Canto á música podemos atopar numerosos referentes, como a cantante Catuxa Salom que mestura referencias arxentinas e brasileiras na música galega, María Xosé Silvar, coñecida como Sés, os *rappers* de Sondarúa ou os *trappers* C. Mirazo e Kid Mount, entre outros. O emprego deste numeroso material audiovisual tamén mostra, ademais da diversidade lingüística a vitalidade da lingua e da cultura á que moitas veces o alumnado non ten acceso inmediato pola situación de minoración que sofre xunto coa lingua a nosa cultura e poden, nunha perspectiva transversal, axudar a reflexionar sobre estereotipos galegos e referentes que nos diferencian doutros territorios do estado español. Xa no caso brasileiro, empregar cantores de *rap* como Rincon Sapiência e Criolo nas aulas poden ser opcións moi interesantes.

Como podemos observar, mesmo que as sociedades galega e brasileira sexan moi diferentes, o pano de fondo para o que acabamos de contar ao longo deste traballo é o mesmo. A ideoloxía da estandarización crea desigualdades dentro da sociedade que teñen que ver co acceso á norma estándar, e que moitas veces van da man das desigualdades económicas e sociais. O que acontece aquí tamén se pode dar noutros lugares. En España, falantes de lugares como Andalucía ou Extremadura tamén son moi conscientes dos requisitos de corrección que lle son esixidos á hora de intervir nunha aula. En Galiza, por exemplo, consideramos que ten que haber a consciencia de que moitas xeracións naceron e viviron nunha lingua na que nunca tiveron acceso á educación, á saúde ou á xustiza, en ningunha das súas formas. O acceso a unha educación pública e ás formas codificadas do galego son fenómenos recentes, e por tras delas houbo moitos movementos sociais a favor dos dereitos da poboación.

As perspectivas actuais sobre o ensino da lingua móstrannos a necesidade de introducir a diversidade lingüística na aula e de eliminar a perspectiva do erro, que moitas veces é aplicado só a diverxencias entre as variedades da lingua e a norma estándar, como di Bortoni-Ricardo (2020, p. 37): “erros ... são simplesmente diferenças entre variedades da língua”. Entendendo que pode si haber erros que non só referen ás variedades da lingua, mais a outro tipo de circunstancias que teñen que ver coa produción lingüística, como a aprendizaxe do galego como lingua estranxeira. Consideramos nesta perspectiva que as estratexias pedagóxicas da escola teñen que procurar o que no Brasil chaman *letramentos* ou *multiletramentos*, que son precisamente capacitar ao alumnado para empregar as máis diversas variedades da lingua en todos os contextos. Unha perspectiva de normalización lingüística desde o ensino ten que partir desta premisa para incidir na

estima – revertendo o estigma que recae sobre a lingua, como marabillosamente empregou no título do seu libro Formoso (2013) – que as persoas que non empregan o galego senten por el e aumentalo, e para incidir e aumentar tamén o autoestima das persoas que xa o falan e que o empreguen en todos os ámbitos.

Un proceso importante que está a ser obxecto de investigación na actualidade é o da reelaboración do concepto *castrapo* (Iglesias, 2013; Fernández & Recalde, 2024; Monteagudo, 2024b) dentro da comunidade galegofalante. As actuais investigacións apuntan a que unha apropiación e reelaboración deste termo e das variedades lingüísticas a el asociada, como aquelas que empregan castelanismos, gheada e seseo, está a ser unha ferramenta para enfrontar ideoloxías puristas e monoglósicas arredor do galego. Como di Iglesias (2016, p. 122), o alumnado que colaborou con ela para a elaboración deste traballo defende, a través do *castrapo*:

...unha perspectiva heteroglósica, defenden o mantemento dun repertorio plurilingüístico e pluridialectal, o que lles permite presentar a súa variedade tradicional como “lexítima”, para os usos familiares e coloquiais. Para eles e elas, este “castrapo” é a variedade “auténtica”, segundo o significado de Woolard, a que contén valor simbólico; fronte ao estándar, ao que asignan un valor instrumental (variedade para ser usada nos contextos máis formais e públicos).

Esta reivindicación do alumnado, e que cada vez chama máis a atención dos e das investigadoras, é posiblemente un signo de desestandarización e de emerxencia de ideoloxías lingüísticas alternativas entre a poboación (Amorós, 2024, p. 53), un signo da necesidade de que o *castrapo* poida facerse un oco tanto nas aulas de lingua galega coma no modelo normalizador que existe hoxe en Galiza. A flexibilización do estándar nos modelos de ensino e nos modelos lexislativos para a presenza en xeral da lingua galega na nosa sociedade ten que ser un cimento indispensable para a normalización da lingua galega.

Referências

- Amorós, C. (2024). Estandarización e desestandarización lingüística: perspectivas emerxentes á volta de vellas cuestión. In H. Monteagudo (Ed.), *A estandarización das linguas da península Ibérica: procesos, problemas e novos horizontes* (pp. 47–70). Consello da Cultura Galega.
- Bagno, M. (2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In Marcos B. (Ed.), *Língua materna: letramento, variação e ensino* (pp. 13–84). Parábola.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira*. Parábola.
- Bagno, M. (2011). O Português não procede do Latim: uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *Grial, Revista Galega de Cultura*, 191, 34–39. Editorial Galaxia: <https://editorialgalaxia.gal/revista-grial/>
- Bagno, M. (2015). *Preconceito linguístico*. Parábola.
- Biondo, F., & Cardoso, M. (2024). Desafios contemporâneos na educação linguística: abordagem de fake news em livros didáticos. In P. G. Rocha, I. Soares & L.

- Machado (Eds.), *Políticas linguísticas e ensino de línguas* (pp. 152–174). Pimenta Cultural.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educación*. Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2020). *Educación em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Routledge.
- Erlandson et al (1993). *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*. Sage.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fernández, F., & Santamarina, A. (Eds.). (1999). *Estudios de sociolingüística románica*. Serviço de Publicações da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández, M., & Recalde, M. (2024). ‘The subversion of dialects’: changing attitudes towards rural varieties of Galician. *Languages*, 9(6), 204.
<https://doi.org/10.3390/languages9060204>
- Fishmann, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Formoso, V. (2013). *Do estigma á estima: Propostas para un novo discurso lingüístico*. Edicións Xerais.
- Formoso, V., Iglesias, A., & Rial, A. (2017). Percepción do alumnado galego ante as variedades dialectais propias e alleas. *Verba*, 44, 231–270. Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/verba.44.2947>
- Freitas Juvino, M. P. (2008). *A represión lingüística en Galiza no século XX*. Edicións Xerais.
- Gal, S. (2018). Visions and revisions of minority languages. Standardization and its dilemmas. In C.C. Lane (Ed.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority in the global periphery* (pp. 222–242). Routledge.
- Gómez, M. (2016). A imposición do galego. *Grial, Revista Galega de Cultura*, nº 210, pp. 136–141. Editorial Galaxia: <https://editorialgalaxia.gal/revista-grial/>
- Gradín, M. (2024). *A política lingüística da Xunta de Galicia aplicada na educación non universitaria galega no período 2007–2012: unha aproximación aos discursos e ás actitudes cara aos decretos 124/2007 e 79/2010* [Tese de doutoramento, Universidade de Vigo].
<https://portalcientifico.uvigo.gal/documentos/684f0d90284c81791ba68294>
- Haugen, E. (2001). Dialeto, língua, nação. In M. Bagno (Ed.), *Norma linguística*. Edições Loyola.
- Iglesias, A. (2003). *Falar galego: ‘no veo por qué’*. Edicións Xerais.
- Iglesias, A. (2012). Actitudes e prexuízos lingüísticos en Galicia. A súa influencia nos usos. *A letra miúda, Revista de sociolingüística*, 1. Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización lingüística:
https://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/aletramiuda/index.php?art=art2_n1.html

- Iglesias, A. (2013). “Eu falo castrapo”: actitudes dos adolescentes ante a mestura de linguas en Galicia. In M. C. Grugenberger, H. Monteagudo & G. Rei-Doval (Eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias* (pp. 169–189). Consello da Cultura Galega.
- Iglesias, A. (2016). Castelanismos e galeguismos. A súa relación co estándar. *Revista de lingüística galega*, 8, 107–125. Instituto da Lingua Galega. <https://doi.org/10.15304/elg.8.3074>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021, 10 de outubro). *Conocimiento y uso de lenguas*, in *Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas*. https://www.ine.es/prensa/ecepov_2021.pdf
- Instituto Galego de Estatística. (2024, 10 de outubro). *Coñecemento e uso do galego, in Enquisa Estructural a Fogares (EFF) 2023*. [https://www.ige.gal/igebdt/esq.jsp?c=0206015001&ruta=verTabla.jsp?COD=2951&R=0\[0:1\];9912\[n0\]&C=1\[0\];2\[all\]&OP=1](https://www.ige.gal/igebdt/esq.jsp?c=0206015001&ruta=verTabla.jsp?COD=2951&R=0[0:1];9912[n0]&C=1[0];2[all]&OP=1)
- Kabatek, J. (2000). *Os falantes como lingüistas*. Edicións Xerais.
- Kato, M. (1993). Como, o que e por que escribir. In M. A. Kato & I. Roberts (Eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 223–262). Editora da Universidade de Campinas.
- Lagares, X. C. (2012). Galego-português-brasileiro: os desafios de uma perspectiva histórica integrada. In X. C. Lagares & H. Monteagudo (Eds.), *Galego e português brasileiro: história, variação e mudança* (pp. 11–36). Editora da Universidade Federal Fluminense e Universidade de Santiago de Compostela.
- Lagares, X. C., & Monteagudo, H. (Eds.). (2012). *Galego e português brasileiro: história, variação e mudança*. Editora da Universidade Federal Fluminense e Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo-Suarez, A. (2005). Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Cadernos de Lingua*, 27, pp. 37–59.
- Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Contexto.
- Luz, P. S. (2021, novembro 10). “Há crianças portuguesas que só falam brasileiro”. *Diário de Notícias*: <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>
- Monteagudo, H. (2019). Política lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. In J. G. Latorre & F. N. Laín (Eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias: experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 17–55). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Monteagudo, H. (2024a). O contacto galego-castelán: avatares do castrapo e a súa mutante significación sociolingüística. In F. C. del Olmo & X. Lagares (Eds.), *Portuñhol ¿qué es? Como se faz?* (pp. 178–206). Parábola.
- Monteagudo, H. (2024b). *A estandarización das linguas da Península Ibérica: procesos, problemas e novos horizontes*. Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo, H., Loredó, X., & Grandío-Vázquez, G. (2024). *Informe sobre a situación da lingua galega segundo os datos do Instituto Galego de Estatística de 2023*.

- Análise da enquisa sobre coñecemento e uso do idioma galego (2023) e da evolución sociolingüística de Galicia (1992–2023)*. Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.445>
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). “Unifica, limpia y fija: la RAE y los mitos del nacionalismo español lingüístico”. In S. Senz & M. Alberte (Eds.), *El dardo en la academia: esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. 1, pp. 157–314). Melusina.
- Nós Diario (2023, febrero 15). “Mejillón busca amante para relación abierta”: críticas á campaña da Xunta, en castelán para promocionar os produtos do mar. <https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/mejillon-busca-amante-relacion-abierta/20230215134323162412.html>
- Pérez, M. (2022). *Ideoloxías lingüísticas na era dixital: comentarios sobre lingua galega en Tik Tok* [Traballo de Fin de Grao, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/31090>
- Recalde, M. (2021). *A gheada e o seseo: entre as ideoloxías da estandarización e as ideoloxías de resistencia* [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/28961>
- Rodríguez, M. (2022). *Lingua, poder e adolescencia*. Edicións Xerais.
- González, M. & Rodríguez, M. (2003). *O galego segundo a mocidade: unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. Real Academia Galega.
- Soares, M. (2002). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In *Linguística da Norma* (pp. 155–177). Edições Loyola.
- Subačius, G. (2002). Two types of standard language history in Europe. *Res Balticae: miscellanea italiana di studi Baltistici*, 8, pp. 131–151. <https://www.lituanistika.lt/content/55842>.
- Tuten, D. N. (2021). Fragmentos de espéculo, estoria de España, eeneral estoria y libro de la Ochava Esfera, de Alfonso X (1255–1280). In J. Del Valle, D. Lauria, M. Oroño, & D. Rojas (Eds.), *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*. Editorial Lengua de Trapo.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vázquez-Fernández, M. (2025). *O desprazamento lingüístico e o suxeito neofalante: aproximación sociolingüística á entrada no contexto universitario* [Tese de doutoramento, Universidade de Vigo]. <https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/9892>
- Venâncio, F. (2022). *O português à descoberta do brasileiro*. Guerra e Paz.
- Vogl, U. (2012). Multilingualism in a standard language culture. In M. Hüning, U. Vogl & O. Moliner (Eds.), *Standard languages and multilingualism in European history* (pp. 1–42). John Benjamins Publishing Company.

[recebido em 3 de janeiro de 2025 e aceite para publicação em 5 de maio de 2025]