

LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM OLHAR DECOLONIAL ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Portuguese language in Brazil: a decolonial look at language teaching in basic education

Gustavo Matheus Moreira de Gonzaga ¹

Maria Isabelly Viana de Souza ²

Rose Karlyne Gomes Machado ³

Cleide Calheiros da Silva ⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir da compreensão da decolonialidade, tendo o letramento como ação pedagógica voltada para a prática social das habilidades de leitura e de escrita, que considera a pluralidade e as variações da Língua com a qual os(as) sujeitos(as) têm contato efetivo em seu cotidiano. A base teórica selecionada foi a do Grupo Modernidade/Colonialidade, que considera a realidade de uma educação descolonizada e autônoma, bem como os estudos de Kleiman (2008), sobre letramento, e de Bagno (2007), a respeito do preconceito linguístico e das variações linguísticas. O percurso metodológico foi conduzido pela pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como corpus de análise bibliografias existentes sobre a temática. Nas pesquisas realizadas, percebemos caminhos pedagógicos que objetivam a emancipação dos(as) estudantes, por meio de uma prática de ensino da Língua Portuguesa que considera os conceitos de decolonialidade e de letramento, os quais convergem para o trabalho com a pluralidade e as variações que a Língua possui em sua constituição.

Palavras-Chave: Decolonialidade; Letramento; Ensino de Língua Portuguesa; Variações Linguísticas.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the teaching of the Portuguese language, based on an understanding of decoloniality, with literacy as a pedagogical action focused on the social practice of reading and writing skills, considering the plurality and variations of the language with which individuals have effective contact in their daily lives. The selected theoretical framework was that of the Modernity/Coloniality Group, which considers the reality of a decolonized and autonomous education, along with studies by Kleiman (2008) on literacy, and

¹ Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil. Discente do Ifal; Orcid.org/0009-0003-7660-9277; E-mail: gmmg1@aluno.ifal.edu.br

² Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil. Discente do Ifal; Orcid.org/0009-0001-0584-7572; E-mail: mivs2@aluno.ifal.edu.br

³ Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil. Discente do Ifal; Orcid.org/0009-0000-1386-9520; E-mail: rkgm1@aluno.ifal.edu.br

⁴ Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil. Profa. Dra. do Ifal; Orcid.org/0000-0001-7713-649X; E-mail: cleide.calheiros@ifal.edu.br

by Bagno (2007) on linguistic prejudice and language variations. The methodological approach was conducted through qualitative research, using existing bibliographies on the subject as the analysis corpus. In the conducted research, we perceive pedagogical paths that aim for the emancipation of students through a Portuguese language teaching practice that takes into account the concepts of decoloniality and literacy, converging towards working with the plurality and variations that the language encompasses in its constitution.

Keywords: Decoloniality; Literacy; Teaching Portuguese Language; Linguistic Variations.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica brasileira tem sido alvo de investigação em várias frentes da ciência, na medida em que as discussões sobre letramentos como processo de apropriação da linguagem para exercício das práticas sociais dos(as) estudantes têm ascendido no âmbito das formações iniciais - sobretudo.

Nesse contexto, muitas Instituições de Ensino Superior, nos Cursos de Licenciatura, estão cada vez mais engajadas em condicionar o(a) professor(a) em formação a um processo formativo pautado na concepção de língua como fruto das interações entre os(as) sujeitos(as) que contribuem para a construção de uma dada sociedade. No entanto, as práticas realizadas em salas de aula do ensino básico, nos níveis fundamental e médio, ainda acontecem afastadas de uma prática pedagógica que privilegia os processos interacionais dentro dos ambientes educacionais, para a instituição de sentidos.

O afastamento se dá, amplamente, pelas determinações estabelecidas pelas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) das escolas, que acabam privilegiando o ensino da Norma Padrão da Língua Portuguesa em detrimento do trabalho baseado na realidade linguística do corpo discente. É a partir dessa problemática que surgem as inquietações direcionadoras do objeto de estudo deste trabalho: seria essa prática pedagógica tensionada pela colonialidade engendrada socialmente e que considera o Português falado em Portugal o único e legítimo a ser aceito e consolidado?

Tal reflexão nos condicionou a pensar sobre a postura decolonial da escola e do(a) professor(a), especialmente no que ela tem a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem exitoso da Língua, proporcionando uma formação crítico-reflexiva aos(as) estudantes. O que nos colocou no lugar de pensar não somente sobre o privilégio recebido pelos estudos gramaticais no ensino básico em detrimento das práticas linguageiras à luz dos conceitos da decolonialidade, bem como a respeito da herança e da influência portuguesas no que tange ao ideal de Língua Portuguesa que se enraizou em nossa sociedade.

Neste artigo, discutimos sobre quais fatores potencializam as dificuldades vivenciadas pelos(as) estudantes no que diz respeito à apropriação da Língua Portuguesa em suas práticas

sociais de uso da Língua. E, para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, por ela estar inclinada para um processo axiomático, flexível e adaptável à imprevisibilidade ou ao desenvolvimento das hipóteses. O que dialoga exatamente com o que realizamos neste processo investigativo.

Nesse âmbito, as dificuldades para a apropriação da Língua Portuguesa ensinada na escola são enormes, uma vez que ela se apresenta distante da que os(as) estudantes usam no cotidiano da vida que acontece fora das aulas de linguagem - de forma geral. O resultado não poderia ser outro, ao menos por enquanto: estudantes que dizem não compreender a Língua Portuguesa que estuda no ambiente escolarizado. Em meio a essa problemática, é imperativo analisar o que pode ser feito para que os avanços já existentes possam ser mobilizados cada vez mais. Vale salientar, nesse sentido, que a formação docente de qualidade é de fundamental importância no decorrer do processo.

O Curso de Licenciatura em Letras-Português, diante dessa situação, tem nos dados a possibilidade de nos constituir como professores(as) pesquisadores(as) de nossa própria prática pedagógica, a fim de pensarmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir da promoção de novos contextos e de realidades adaptadas aos processos de ensino e aprendizagem dos(as) sujeitos envolvidos(as).

O objetivo deste artigo, portanto, é o de refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir da compreensão da decolonialidade, tendo o letramento como ação pedagógica voltada para a prática social das habilidades de leitura e de escrita, que considera a pluralidade e as variações da Língua com a qual os(as) sujeitos(as) têm contato efetivo em seu cotidiano.

2. Perspectivas Decoloniais no Ensino da Língua Portuguesa

O movimento de pensar sobre os fatores que potencializam as dificuldades vivenciadas pelos(as) estudantes no que diz respeito à apropriação da Língua Portuguesa em suas práticas sociais de uso da Língua nos conduzem, inicialmente, a refletirmos acerca da (de)colonialidade, a partir das profundas marcas produzidas pelas experiências coloniais na realidade cultural, que operam, até hoje, como matriz ideológica de processos.

Nesse contexto, o professor Vaz (2023) reconhece a necessidade de uma educação crítica, para que a narrativa apresentada pelo capitalismo e a hegemonia herdada pelos europeus consigam ser desarticuladas. No entanto, para isso, Vaz (2023) enfatiza a importância de um movimento indisciplinar que transgrida a departamentalização de disciplinas herdadas do positivismo europeu, isto é, a fragmentação das áreas do conhecimento, que culmina no

afastamento entre esses saberes e, conseqüentemente, limita e dificulta a emancipação crítica dos(as) sujeitos(as).

Na seqüência, o pesquisador Vaz (2023) reforça sobre a importância dos estudos decoloniais serem focados em analisar a divisão hierárquica Global entre o Norte e Sul, entendendo como as categorias de raça foram criadas e assim entender como se formam e estabelecem estruturas de dominação. Dessa forma, Vaz (2023) aponta a necessidade de que esse processo seja dialógico - adapte a teoria à realidade. Para além disso, é necessário que novas teorias sejam desenvolvidas, uma vez que qualquer “verdade” é incompleta e, conseqüentemente, passa por um constante amadurecimento e transformação.

Essa evolução, por sua vez, é desafiadora aos preceitos científicos e à estrutura do pensamento moderno, em razão de sua busca pelo desmonte das paredes disciplinares. Quanto ao neocolonialismo, a temática é discutida como o domínio dos interesses do Norte Global, especialmente o império estadunidense, que, desde a Segunda Guerra Mundial, têm sua hegemonia engendrada no mundo capitalista e influenciam nossas práticas e construção de subjetividade: consumindo suas culturas, suas músicas, seus livros, suas academias, suas tecnologias, fazendo-nos viver no mundo “virtual” bem diferente do mundo real. Por isso, é essencial o entendimento de como isso funciona, como somos influenciados pelo atual “imperialismo” do neocolonialismo estadunidense.

O professor Vaz (2023) cita que, em seus estudos, alicerçados em diversos(as) pensadores(as), ao longo dos anos, existem quatro faces da dominação e da exploração: a primeira delas, o imperialismo estadunidense, que favorece outras classes dominantes do Norte Global, fazendo uso de diversas ferramentas econômicas, militares, midiáticas, linguísticas, científicas e culturais, explorando através de commodities primárias e matérias-primas, as neocolônias.

A segunda trata do neoliberalismo como projeto civilizatório, que virou uma guerra de classes internas extremada, concentrando renda e riqueza, compondo através da industrialização e da liberação de mercados de capital. O que vem promovendo a criação de um exército de trabalhadores(as) para as classes dominantes, mas esse exército é composto de uma reserva também promovida pelo neoliberalismo: aumento do desemprego, subemprego e emprego informal.

A terceira face traz a questão do racismo cultural, que, no Brasil, tem construções sociais que acabam por legitimar as diferenças de desigualdades entre os(as) sujeitos(as), querendo apagar essas questões que são existentes desde o período colonial europeu. Por fim, na quarta, o autor Vaz (2023) aborda a globalização como promoção do discurso ou da propaganda no sentido de manipulação discursiva como um modelo neocolonial que busca atingir todo o

planeta se dizendo ser em favor da aproximação entre os povos e em favor da multiculturalidade.

Sob essa ótica, ainda, segundo Vaz (2023), é preponderante compreender alguns aspectos do neoliberalismo que se sobressaem, a exemplo da dominação da língua inglesa e do poderio do Norte Global estadunidense. Daí a importância de entendermos em que história se dá a promoção da construção de sentidos sobre o ensino da Língua Portuguesa, nas salas de aula das escolas brasileiras, se de uma forma ampla e diversificada, auxiliando numa educação linguística que contribua para a formação de estudantes por viés crítico e problematizador - ou o contrário disso.

A compreensão da (de)colonialidade na formação docente, na área de línguas e linguagens, promove uma reflexão crítica sobre como se dá esse processo. Para Mór (2023), é preciso pensar em que momento de nosso percurso escolar-acadêmico houve aproximação com uma proposta crítica de educação? Para a autora, a resposta à questão apresentada é a que ocorre principalmente no mestrado, em segundo lugar na graduação, em terceiro no doutorado e o menor percentual de contato com a proposta crítica acontece na educação básica de ensino. Com base nessa fala, Mór (2023) gera uma outra reflexão: não teria sempre existido todo um interesse na formação colonial em nosso processo de escolarização? Corroborando essa fala, Penna (2014) e Santos (2008) (apud MÓR, 2023) dizem que a hierarquia do saber fez com que muitas pessoas achassem que existe um superior e um inferior e que a autoridade deste superior fosse inquestionável - sendo esse um pensamento colonial hierarquizado.

A professora Mór (2023), em seus estudos, questiona a respeito de como transparece na modernidade/colonialidade o estudo das línguas. Para ela, a ideia ideológica sobre a língua inglesa promove uma visão cultural e ideologicamente estreita, que desconsidera as pluralizações, as diversidades. A autora vincula essa promoção da língua estrangeira à modernidade colonial, que requer uma conformidade no agir, de acordo com o pensamento padrão, ou seja, uma ideia de pensamento eurocêntrico hierarquizado de poder, que desperta desejo e interesse nas pessoas a fazerem parte desse centro e não das margens.

Dessa reflexão, Mór (2023) cita que, para integrar a percepção de decolonialidade nas mentes dos(as) que fazem o trabalho educacional, é necessário ativar o interesse, a lucidez das pessoas de que existem outras visões plurais, diversas, divergentes, heterogêneas - de sociedade e de sujeitos. Quanto à referência do trabalho com a linguagem para uma tomada de consciência, a autora, constantemente, refere-se a Freire e seus estudos socioculturais: levar uma visão crítica para dentro da escola de maneira dialógica; desconstruir a estrutura opressora; promover a relação eu-outro com humildade, respeitando as diferentes culturais e quem fala outras línguas e linguajares.

No dizer da pesquisadora Mór (2023), existe uma crítica à ideia de escolarização internalizada na necessidade de aprender a ler e escrever que introjeta, nas pessoas, a naturalização das desigualdades. Que, para superar a visão da colonização do ser, deve ser refletido, dentro dos ambientes acadêmicos, desde a educação básica, a “programação” da educação formadora para o trabalho: industrialização, competição, admiração a quem é superior - na fala e na escrita - e pelo desejo e status por aprender uma língua estrangeira - atualmente mais o inglês.

Professores(as), no geral, veem o ensino de línguas como aquele que pode aproximar estudantes da globalização, aquele que pode proporcionar a oportunidade do trabalho melhor, aquele por meio do qual se pode ter uma condição social mais reconhecida. Vemos de outra forma; vemos como seria importante que esse aprendizado acontecesse muito mais, e desde o início, voltado para a compreensão do eu e do outro, ou seja, entendendo que existe esse outro, a sua linguagem e a sua cultura, de maneira diferenciada, e como esse modo de ver poderia ampliar perspectivas (MÓR, 2023).

Em defesa da decolonialidade, devemos afastar a ideia de que o melhor é o que vem de fora, abordando dentro dos espaços acadêmicos uma perspectiva, segundo Freire (1996), de formar, nos(as) brasileiros(as), hábitos e disposição democráticos através dos processos educativos, ensinando a ler e a escrever sem alienar-se, mas percebendo o principal, a formação dos(as) sujeitos(as) e sua identidade na construção do ler e escrever em um processo de humanização e constante formação.

Decolonial: ser, estar ou fazer. Este trabalho propõe reflexões acerca da decolonialidade enquanto estado (ontológico), condição ou prática, isto é, existe a possibilidade de “ser decolonial”? Para Souza (2023), diante das considerações apontadas no texto, a resposta é “não”. Ocorre que, na verdade, a decolonialidade é fruto de um processo contínuo. Atingi-la requer um elenco de fazeres que, em grande monta, ainda não estão presentes na realidade de muitos(as) sujeitos(as). O primeiro deles é o reconhecimento das raízes coloniais que fazem parte daquilo que somos enquanto sociedade. Isso implica dizer que, até hoje, na pós-modernidade, vivemos um fazer social direcionado pelas determinações, práticas e costumes do colonialismo.

Nesse contexto, é importante destacar um apontamento muito pertinente trazido pelo professor Souza (2023): para ele, à luz de autores(as) acessados(as), anteriormente, a colonialidade é a injustiça que a população continua sofrendo. Dessa forma, temos, como consequências, diversos aspectos que permeiam até hoje: a marginalização da população afro-brasileira, apagamento da história do país sob algumas óticas, entre outros. Por isso, uma vez instauradas tais consequências, a sociedade passa a se conceber com base nelas. Isso pode ser

comprovado, de acordo com Souza (2023), pela atual situação que esses grupos vivenciam: continuam marginalizadas, ocupando os maiores índices de pobreza, mesmo sendo parte majoritária da população brasileira.

Assim, é necessário, inicialmente, reconhecer tais desdobramentos dessa colonialidade no atual contexto em que vivemos. Souza (2023) acredita que a ideia de “ser” decolonial, na verdade, traduz uma negação dessa realidade, isto é, carrega consigo um ideal de sociedade que não sofre os tensionamentos do período colonial em que o Brasil se encontrava há alguns anos.

Entretanto, isso não passa de uma utopia, haja vista que as relações de poder que se construíram no período de achamento do Brasil se perpetuam até hoje. Sob essa ótica, o autor defende que, assim como a colonialidade, é necessário que seus efeitos sejam interrompidos, a fim de que a “ecologia de saberes pluriversal seja liberada” (SOUZA, 2023, p.168). O autor Souza (2023) entende que a modernidade, enquanto produto da colonialidade, promoveu em nossa sociedade contemporânea a imposição de uma universalização do pensamento, dos saberes e das epistemologias eurocêntricas. Em outras palavras, o autor compreende que a centralização científica que é atribuída à Europa é também fruto desse processo de colonialidade que está enraizado em nós.

Dessa forma, quaisquer outros saberes, epistemologias e costumes são silenciados. O fazer decolonialidade consiste em lançar um olhar para esses outros conhecimentos invisibilizados pela modernidade. Além disso, a prática decolonial deve ir além das indagações, “só reclamar”. É necessário adotar o que o pesquisador Souza (2023) chama de pedagogia decolonial. A pedagogia colonial consiste em, na verdade, (i) identificar a colonialidade; (ii) interrogar a colonialidade; (iii) interromper a colonialidade. O que queremos dizer com isso é que precisamos não só questionar a colonialidade, mas interrompê-la.

No entanto, isso é um processo cotidiano. O que implica dizer que é um procedimento contínuo e que não ocorre de forma imediata. Isso porque os traços coloniais estão engendrados em nossas relações e, portanto, não podem ser desfeitos de uma só vez. O que o Souza (2023) propõe é, na verdade, uma reflexão acerca dessa interrupção constante, a fim de que os efeitos da colonialidade sejam amenizados. Diante disso, não é possível ser decolonial, apenas.

3. O Letramento e a formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa

Dando continuidade às reflexões iniciais, sobretudo a partir do escopo essencial de discutir o pensamento decolonial na perspectiva da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, nas salas de aulas país afora, é importante, neste momento, trazermos o conceito de Letramento, a partir de Kleiman (2008), ao qual nos afiliamos em nossas presentes

discussões. Isso se faz necessário, essencialmente, pelo fato de essa categoria promover, em nós, o entendimento de que o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula deve ocorrer a partir da concepção interacionista da língua, considerando, para isso, os conceitos necessários para se pensar a decolonialidade no interior da construção do ensino da Língua Portuguesa, na contemporaneidade. Trata-se de compreender os estudos acerca do tema, levando-se em conta as práticas relacionadas à escrita em toda atividade da vida social.

Sob a perspectiva dos estudos do Letramento, corroboramos o entendimento de Kleiman (2008), quando esta defende que não há uma única forma de manifestar a língua escrita, e sim várias possibilidades de uso, que variam de acordo com os contextos socioculturais e com as práticas historicamente determinadas.

A supracitada autora, com base em uma pesquisa realizada a respeito de análises de provas de português de alguns concursos públicos, para provimento de cargos de docentes de Língua Portuguesa, acentua o fato de que os(as) candidatos(as) são avaliados(as) de acordo com suas competências linguísticas, a fim de comprovar sua apropriação teórica acerca do conteúdo que deverão ministrar. Entretanto, em seu texto, Kleiman (2008) reflete que, apesar de os(as) professores(as) dominarem os saberes ditos "essenciais" para condicionar os(as) estudantes a um processo de letramento, em sala de aula, não há garantia de que possuem a competência profissional para "facilitar, se não garantir, a aprendizagem do alunado e o desenvolvimento de suas capacidades de uso da língua oral e escrita" (KLEIMAN, 2008, p. 498).

Adiante, Kleiman (2008) também examina uma atividade desenvolvida por professores(as) para a produção de um texto do gênero "artigo de opinião" via sequência didática, em um contexto de concurso nacional de escrita e produção textual, sobre o tema "O lugar onde eu vivo". A ação empreendida pelos(as) docentes seguiu os direcionamentos oferecidos pelo kit didático de Criação de Texto, fornecido pela organização do concurso. No entanto, mesmo adotando todos os procedimentos estabelecidos nas sequências didáticas, os textos finais produzidos pelos(as) estudantes ainda não atendiam aos aspectos inerentes ao gênero em foco. Ocorreu que, em vez de desenvolverem suas habilidades para a criação de seus textos, os(as) estudantes imitaram diversos padrões oferecidos pelo fascículo do kit didático.

Diante de todas essas questões, aqui trazidas, percebemos que existe um distanciamento da teoria linguística que é "dominada" pelo(a) professor(a) (para o trabalho com seu componente curricular) do conhecimento profissional no seu fazer docente, que, para Kleiman (2008), envolve outras dimensões: "a social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social" (p. 507). Isso não implica dizer que o saber acerca da teoria seja desnecessário, pelo contrário. Porém, é importante observarmos que existem limitações perceptíveis nos

excertos apresentados pela autora e que são decorrentes das características da escola e, conseqüentemente, de suas práticas de letramento.

Os exemplos contidos nas pesquisas de Kleiman, anteriormente citados, denunciam o favorecimento recebido pelos fazeres analíticos por parte da escola em detrimento da prática situada, isto é, da prática voltada para o envolvimento da “capacidade de mobilizar o saber linguístico pertinente aos parâmetros da situação comunicativa” (KLEIMAN, 2008, p. 498). Diante de todos os apontamentos feitos pela autora, podemos conjecturar algumas considerações. Inicialmente, é importante reiterar que os Estudos do Letramento impactam diretamente na educação, de forma especial, aqui, no ensino da Língua Portuguesa, haja vista que apresentam uma nova perspectiva para os processos educativos, propondo a valorização das práticas sociais dos(as) sujeitos(as) como ponto de partida para sua aprendizagem.

Para além disso, devemos reconhecer que os saberes envolvidos na prática docente preconizam estratégias de ação pela linguagem, que são adquiridas por meio e durante suas práticas sociais. A partir delas, são desenvolvidas as habilidades dos(as) sujeitos(as) de utilizar códigos para leitura e escrita. Entretanto, o reconhecimento desses saberes deve partir de dois(duas) agentes importantes na apropriação dos saberes do(a) estudante: o(a) professor(a), que deve utilizar seus conhecimentos linguísticos e profissionais para facilitar e/ou garantir uma aprendizagem efetiva do alunado; e a escola, responsável por condicionar a educação de acordo com suas práticas pedagógicas.

Devemos também refletir acerca da formação dos(as) professores(as) que estão engajados(as) nesse processo educativo, a fim de garantir a eles(as) o que Kleiman (2008) define como Letramento para o local de trabalho. Nesse sentido, é fundamental lhes proporcionar o conhecimento acerca das “condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles” (KLEIMAN, 2008, p. 512).

4. Abordagem Metodológica

Com relação à abordagem metodológica, esta pesquisa está situada na abordagem qualitativa, realizada por meio de livros, de artigos, de sites, em conteúdos que contemplem estudos a respeito do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. A escolha pela pesquisa qualitativa aconteceu por ela estar inclinada para um processo axiomático, flexível e adaptável à imprevisibilidade ou ao desenvolvimento das hipóteses. O que dialoga exatamente com o que construímos neste processo investigativo.

Conforme Bardin (2011), essa análise é legítima justamente na produção de inferências particulares, sobre um fato ou uma variável de dedução precisa – e não em induções generalizadas. Essa abordagem, de acordo com a autora, assegura classes muito mais discriminantes. Para Bardin (2011), a análise qualitativa levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, uma vez que seleciona os índices sem tratar todo o conteúdo, exaustivamente, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não tão significativos.

A compreensão exata do sentido é, neste espaço, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque lidamos com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto – sempre. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores e paralelos? (BARDIN, 2011, p. 145).

Para a teórica,

a análise qualitativa levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos. A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores e paralelos? (BARDIN, 2011, p. 145).

O diálogo entre as teorias que sustentam a investigação, os métodos, as técnicas e o conhecimento deve ser/estar claros, para que a pesquisa possa ser beneficiada durante todo o processo. E esse enfrentamento não é tarefa fácil para nós, enquanto pesquisadores(as). Buscamos, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa, pensar sobre o método mais adequado para encaminhar o processo investigativo, a técnica mais relevante, dentre tantas existentes, o tratamento mais coerente para a compreensão do que pretendemos observar.

Para Bardin (2011), a etapa mais importante de uma pesquisa está, de fato, na interpretação dos dados coletados; para nós, nos dados construídos. Os métodos e as técnicas devem estar muito bem alinhados, de forma clara e objetiva, a fim de facilitar a compreensão do(a) leitor(a), enfatizando cada fase do processo. Bardin nos diz que há a existência de distintas fases da análise, mais especificamente ela cita três polos cronológicos para a observação: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material; 3. e o tratamento dos resultados, a inferência e a

interpretação. A busca pela comprovação de concepções e hipóteses para os questionamentos feitos acerca da temática, neste trabalho, norteou o percurso da investigação.

O material disponível para o desenvolvimento da pesquisa foi determinante para a construção do processo investigativo, que foi pensado desta forma: 1) realização da pesquisa bibliográfica, leitura e análise do material colhido; 2) produção da atualização bibliográfica; 3) construção dos dados da pesquisa; 4) produção das reflexões sobre a temática e a respeito dos dados construídos.

A escrita desta pesquisa, construída por meio da linguagem, encontrou o método mais eficaz para caminhar no sentido de atender às necessidades de todo o processo de investigação, especialmente na área da linguagem, campo de estudo deste trabalho. E o método foi o grande aliado, pois foi o que tornou possível o processo de escrita do texto – que aconteceu dentro de um percurso retilíneo e tortuoso - ao mesmo tempo. A delimitação do tema, a seleção do corpus, os(as) autores(as) que dialogaram conosco durante a construção do texto, trazendo os aportes que serviram de base da discussão, a análise dos dados construídos, bem como a ação de alinhar todas essas partes, por meio das várias leituras realizadas, constituíram o contexto da pesquisa.

A ação foi organizada em torno de nós que, como pesquisadores(as), constituímos-nos como autores(as) do nosso texto em um movimento nem sempre harmonioso entre nós, o que vemos e o que escrevemos. Assim, o interessante desta pesquisa é o fato de ela mesma ser uma experiência que anda de mãos dadas com a própria experiência do nosso processo de construção textual – da escrita – uma vez que é por meio dela que a investigação se realiza. Além disso, é importante dizer aqui que a abordagem qualitativa, conforme Bardin (2011), ainda enfrenta o fato de se tornar esférica. Por isso, tivemos muito cuidado com as hipóteses, a princípio, pelo fato de elas poderem sofrer fortes interferências no decorrer do processo de análise. E isso pode acontecer por causa da nossa compreensão arquitetada acerca das mensagens.

Diante dessa constatação, a autora alerta para o fato de sempre que necessário voltarmos ao material, efetuar tantas leituras quantas forem necessárias, a fim de alternar as interpretações e suspeitar sempre das evidências. E assim o fizemos todo o tempo por compreendermos que a análise qualitativa, maleável no seu funcionamento, deve ser também maleável no uso dos seus índices (BARDIN, 2011). Ou seja, para a autora, dito de uma outra forma, os índices são instáveis e a resistência à mudança por parte dos(as) pesquisadores(a) será tanto mais nefasta quanto o procedimento qualitativo funda a sua interpretação em elementos escassos.

Logo, segundo a autora, pode ser dito que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “interferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”, pois a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de

variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos (BARDIN, 2011).

5. Língua Portuguesa para quem?

É de conhecimento do senso comum que o Brasil é uma ex-colônia de Portugal. Essa informação é repassada a todos nós ainda no ensino fundamental, durante as aulas de História, sob argumento de que nosso território foi “descoberto” por Pedro Álvares Cabral durante suas navegações em busca de especiarias nas Índias. Apesar do termo “descobrimento” já ter caído em desuso por boa parte dos(as) professores(as), é importante refletir acerca dessa construção narrativa que carrega consigo, nas entrelinhas, um mérito atribuído à coroa portuguesa com relação ao processo civilizatório vivenciado pelos povos originários.

Chamar de “descobrimento” o que hoje já se reconhece como “achamento” é, na verdade, uma forma de conferir aos navegantes portugueses uma relação de superioridade que pôde ser fomentada pelas manifestações de poder que Portugal exerceu sobre nosso país: catequização indígena, importação de escravos(as) africanos(as) para o Brasil, implementação de costumes cristãos na cultura nacional e exploração dos bens naturais existentes no território. Para além de toda essa influência, o Brasil também carrega consigo uma outra herança deixada por Portugal: o português. No entanto, o fato de termos como Língua Materna Oficial um idioma herdado de uma nação colonizadora, não confere a nós um lugar de subalternidade linguística.

Essa discussão é trazida por Bagno (2007), ao refletir sobre as mitologias que fazem do Preconceito Linguístico uma realidade engendrada socialmente. O autor discorre sobre o mito que afirma: “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português” (BAGNO, 2007, p.20). Para o autor, ambas percepções representam o complexo de inferioridade que vivenciamos em nossa nação, bem como o sentimento de que ainda somos, até hoje, dependentes de um país mais antigo e mais “civilizado”, isto é, Portugal.

Isso se reverbera, principalmente, por meio de estudiosos da Gramática Tradicional, que direcionam suas investigações acerca da Norma Padrão de Língua Portuguesa, tomando como referência o padrão seguido por falantes nativos de Portugal, desconsiderando a forma como a Língua se organiza entre brasileiros(as). O que acontece é que nosso português é deveras diferente do português falado em Portugal. “Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal” (BAGNO, 2007, p.23).

Existem profundas diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. São discrepâncias fonéticas, morfológicas, nas construções sintáticas, nos vocábulos etc.. A Língua está em constante mudança, ela é fruto da “ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente” (MENDES, 2012, p. 671). Dessa forma, à medida em que esses(as) sujeitos(as) passam por transformações, a Língua também o faz. Ora, se a Língua é um fenômeno que resulta das ações humanas, como é possível investigá-la e discuti-la sem levar em consideração os(as) seus(suas) falantes e os aspectos condicionantes (cultura, história e sociedade)?

Essa é uma questão que, em suma, tem sido deixada de lado por vários materiais utilizados para embasar os processos de ensino e aprendizagem. Em nível de exemplificação, temos as gramáticas escolares, que desconsideram as transformações pelas quais a Língua passa, considerando construções que fogem dos parâmetros ditos “normativos” como erradas (BAGNO, 2007). Tal caráter prescritivo que as gramáticas assumem desconsidera os saberes internos a respeito do funcionamento da Língua que os(as) seus(suas) falantes possuem: a gramática implícita na cabeça dos(as) sujeitos(as) (CHOMSKY, 1986).

Sendo assim, como é possível conduzir um processo de ensino e apropriação de uma Língua para fins de exercício das práticas sociais dos(as) sujeitos(as) à luz de uma gramática que não contempla as realidades em que está inserida? Bagno (2007) propõe refletir sobre o fato de que, no Brasil, o grande problema do ensino do português é o olhar constante para a norma linguística portuguesa. Isso porque os entendimentos acerca de “certo” e “errado” estão atrelados à língua falada em Portugal, à luz do funcionamento da Língua falada por portugueses.

Dessa forma, torna-se contraditório discutir o letramento como ação pedagógica que valorize as práticas sociais do sujeito, quando os processos de ensino que são desenvolvidos nas salas de aula desconsideram as práticas linguageiras realizadas pelos(as) estudantes, submetendo-os a um procedimento majoritariamente analítico acerca da gramática utilizada por uma outra nação, inserida em um outro contexto e que, em grande monta, utiliza de outros mecanismos linguísticos para exercer suas interações.

Por isso, é importante reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa que se debruça exaustivamente sobre os estudos da gramática normativa reforça, intensamente, os traços de colonialidade presentes no fazer pedagógico das instituições de ensino e, para além delas, no fazer docente de muitos(as) professores(as).

Nesse contexto, é importante que a escola, na categoria de agência de letramento, e o(a) professor(a), na condição de agente de letramento, reflitam sobre suas práticas pedagógicas, a fim de que a educação e, especialmente, o ensino de Língua Portuguesa, consigam estabelecer interlocuções com as realidades vivenciadas pelos(as) estudantes nos contextos em que estão inseridos.

6. Variação Linguística. Presente!

O Brasil é um país de dimensões continentais que, desde sua “descoberta”, recebeu, e ainda recebe, diversos povos do mundo, para vivências no seu convívio social. Essas diversas culturas, aliadas ao fato de a língua ser “viva”, são perceptíveis nas diferentes manifestações linguísticas que ocorrem dentro do país, pelo fato de elas variarem de região para região e até mesmo de Estado para Estado dentro de uma mesma região do Brasil. O que foi constituído pelos diversos povos que estiveram presentes em determinados locais do país, por suas origens, pelos costumes e modos de falar.

Temos um Brasil super variado quanto à Língua, aos falares, a exemplo da palavra garrafa que, no Nordeste, é diferente de como se pronuncia na região Sul do país. Isso se dá pelo modo como o R é pronunciado. No Nordeste, garrafa é pronunciado com o som do R forte garrafa; já no Sul, o R soa “fraco”, e diz-se garafa. Essa simples mudança é fruto dos muitos povos que viveram e vivem no país, em localidades distintas. O que, de alguma forma, contribuiu para a constituição dos valores dados às variações da Língua no país. O R de garrafa, no Nordeste ou no Sul, é foco de “privilégio” para os(as) falantes da Região Sul, garafa, e sem nenhuma evidência positiva para os(as) falantes da Região Nordeste.

O preconceito linguístico ocorre dentro de camadas menores quando comparamos quais populações de colonizadores(as) habitaram o Brasil. Na região Sul, onde sua maioria era composta por europeus brancos, os(as) falantes foram reconhecidos por possuírem atributos muito superiores aos das regiões Norte e Nordeste do país, que concentrava a maior parte da população indígena, os(as) negros(as) e os(as) holandeses(as). O exemplo da pronúncia da palavra garrafa é uma das evidências que aponta para o motivo pelo qual um mesmo povo se julga superior a seus(suas) conterrâneos(as). O que está diretamente relacionado com o processo de colonização do Brasil.

Essa é uma das tratativas que devem ser dialogadas no espaço escolar com maior frequência. Conhecer, perceber e se reconhecer parte desse desenvolvimento é extremamente necessário para que as futuras gerações de estudantes possam acatar e respeitar, sem privilégios e sim com igualdade, as variações linguísticas existentes no Brasil. Esse entendimento de que somos uma mistura dos diversos povos que aqui estiveram/estão, europeus, africanos, asiáticos, indígenas, é fundamental para o entendimento complexo de que somos frutos de um “mix” cultural - afastando os aspectos coloniais pelos quais somos cobrados(as). Outro fator que explica as diversas variações linguísticas do país alia-se às questões de desigualdades sociais do Brasil, quando referenciado aos encontros consonantais de L e R. Sobre essa condição, Bagno nos diz que

se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política - as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofrem o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p. 42).

A relação entre a língua falada por sujeitos(as) de diferentes camadas sociais e o juízo de valor associado a cada uma delas, nesse sentido, precisa sempre ser questionado dentro e fora da escola, especialmente porque as práticas linguageiras exercidas pela classe de poder recebem maior prestígio quando comparadas às populações que se encontram em condições mais preteridas.

A compreensão acerca de “certo” e “errado” em fazeres linguísticos dos(as) sujeitos(as) está, em grande monta, submetida a um olhar que toma como base as diretrizes e normas de uma Língua que não faz parte das relações sociais da parte majoritária da sociedade. Dessa forma, como é possível considerar “praca”, “pranta”, “Cráudia”, ou construções semelhantes como não existentes, incorretas ou não aceitáveis se elas fazem parte das interações realizadas constantemente entre as pessoas?

Nossa Língua não segue o mesmo modo de organização e concretização da Língua em Portugal. Portanto, se queremos promover, de fato, um letramento que considere a pluralidade de variações linguísticas e, para além disso, reconhecer tais variações como parte do funcionamento das interações com as quais os(as) sujeitos(as) têm contato, é necessário assumir uma postura decolonial nos processos educativos em que estamos inseridos(as).

Isso quer dizer, portanto, que devemos não só reconhecer a superestima atribuída à língua falada em Portugal, mas questionar o porquê de tal supervalorização e, por fim, interrompê-la, lançando luz para as marcas da oralidade presentes em nosso contexto, isto é, o Brasil.

7. Algumas Considerações

Antes de tudo, é importante destacar que as considerações a serem apresentadas nesta seção não devem ser tidas como “finais”, haja vista que os(as) autores(as) deste trabalho não pretendem, de nenhuma forma, esgotar ou exaurir as discussões acerca da temática que foi abordada pela pesquisa em tela.

O que se pretende, com as reflexões em foco, é provocar inquietações acerca do fazer pedagógico de Língua Portuguesa no Brasil, sob a ótica do letramento, promovendo

ensionamentos sobre o verdadeiro sentido daquilo que é construído em sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem sobre fala e escrita.

As proposições apresentadas por este trabalho permitiram compreender que, em grande medida, o fazer letramento em Língua é tensionado constantemente pelos costumes e influências da cultura europeia. Isso se reverbera por meio dos estudos gramaticais que são promovidos em sala e que, de forma exaustiva, recebem privilégio em detrimento das discussões acerca da oralidade e das variações linguísticas existentes em nosso contexto.

Para além disso, vale destacar que esses estudos gramaticais também são feitos sob um viés majoritariamente colonial, isto é, seguindo os parâmetros estabelecidos por uma cultura e ideologia herdadas do continente europeu que, até os dias atuais, mantém seus poderes e reafirma sua dominação sobre outros continentes.

Diante disso, reiteramos a necessidade de que as agências e os(as) agentes de letramento, iniciem um processo de decolonização em seus fazeres pedagógicos, isto é, interrompam (ou tentem interromper) as influências que tais ideologias eurocêntricas exercem em suas práticas de ensino.

É importante também que os(as) docentes desenvolvam, seja em sua formação inicial ou em sua formação continuada, suas competências profissionais para atender a essa demanda que, em muito, faz-se necessária para contribuir, ainda mais, com os processos de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

8. Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHOMSKY, N **Knowledge of language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et all. (org.) ROSAE. **Linguística Histórica, História da língua e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012b. p. 667-678. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-47.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

MÓR, Walkyria Monte. Sobre (de) na formação docente brasileira na área de línguas e linguagens. In: BRAHIM, Adriana Cristina Samburgaro de Mattos; BEATO-CANATO, Ana

Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; MONTEIRO, Danielle do Rêgo. **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; MONTEIRO, Danielle do Rêgo. **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

VAZ, Raphael Barreto. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; MONTEIRO, Danielle do Rêgo. **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2023.