



Lá (não) existe uma terra para chamar de minha: uma proposta crítico decolonial para o ensino de língua portuguesa.

Maria Fernanda do Nascimento¹

¹ 5º período do curso de Letras – Língua Portuguesa. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover reflexões acerca do ensino de língua portuguesa através de uma óptica curricular pós-crítica e decolonial. Para isso, adota-se a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003) e a concepção funcionalista-discursiva para o tratamento da linguagem na segunda etapa do Ensino Fundamental. Sendo assim, foi desenvolvida uma análise sobre as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que abordam identidade indígena a partir dos documentos norteadores da educação brasileira e foram apresentados apontamentos para a construção de um ensino de língua integral na medida em que leve em consideração as teorias de currículo, as diferentes abordagens paradigmáticas do ensino e as concepções de língua(gem) mais adequadas para propiciar um ensino que considere as múltiplas identidades dos sujeitos.

Palavras-Chave: Ensino de língua. Teorias de Currículo. Paradigmas de ensino. Decolonialismo. Identidade Indígena.

There is (not) a land to call mine: a decolonial critical proposal for portuguese language teaching.

Abstract

INTRODUÇÃO

O silenciamento indígena nas Américas começa a partir da chegada dos europeus com o ideário de colonizador de uma terra prometida, daquela que seria a salvação da realeza em debandada das torres de seus castelos ou um depósito daquilo que não era mais tão interessante para se habitar nas metrópoles, mesmo que essa terra já estivesse ocupada e fosse propriedade de direito dos seus habitantes. Não existiu uma “descoberta”, nem uma colonização, o que aconteceu foi a ocupação de uma terra existente, repleta de diferentes tribos indígenas com seus próprios sistemas políticos, culturais, sociais e religiosos e colonizada.

O que acontece com a chegada da Europa no lado esquerdo do Atlântico é um genocídio em massa de sujeitos de identidades não brancas. Esse genocídio não se limitou apenas à morte física dos indivíduos, mas ao apagamento dos traços identitários dos sujeitos e das tentativas de homogeneização dos nativos, as quais intentavam silenciar os comportamentos não cristãos por serem considerados do diabo pelos europeus, sejam esses católicos ou protestantes. Nessa perspectiva, o indígena contemporâneo, tanto o que se mantém nas aldeias e luta por conseguir estar em uma terra que lhes pertence, quanto aquele que nasceu e se criou nos grandes centros urbanos e não teve nenhum contato com as suas fontes originárias, continua sofrendo ataques decorrentes das raízes históricas de tomada, recriação e inversão de papéis dentro da sua própria terra. Nesse sentido, uma educação decolonizada, na perspectiva de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007):

se torna útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. (GÓMEZ E GROSFEL, 2007, p. 13)

Passando-se a considerar a importância e o lugar das múltiplas identidades dos sujeitos dentro do espaço escolar, contribuindo para a formação integral do aluno, trazendo à tona o papel fundamental da criação e fortalecimento dos espaços de convivência entre indivíduos de lugares/ perspectivas diferentes, enriquecendo a formação e contribuindo para a descaracterização de determinados discursos que se fazem presentes na sociedade, sendo amplificados por meio de sua veiculação através das diversas plataformas midiáticas.

Sendo assim, situado na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, com base em Rajagopalan (2003), o presente artigo tem como objetivo principal analisar as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que abordam identidade indígena a partir de documentos norteadores da educação brasileira e apresentar apontamentos para um ensino de língua que leve em consideração as múltiplas identidades dos sujeitos na formação integral cidadã, como proposta pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017). Desse modo, as contribuições acerca da construção dos currículos na sociedade contemporânea se fazem essenciais para promover reflexões sobre o papel dos documentos normatizadores e parametrizadores exercem na educação e como as questões que envolvem a didática e o planejamento estão associadas ao currículo, para isso as questões apresentadas por Silva (2019) são fundamentais para as análises deste artigo. Além disso, como o trabalho está voltado para o ensino de Língua Portuguesa, é necessário refletirmos sobre quais concepções de língua(gem) favorecem a construção múltipla de identidades dos discentes, para, dessa forma, apontar-se o que é dito pelos documentos educacionais e possibilidades para uma prática de ensino de língua decolonizada, a qual pode indicar um lá para aqueles que não conseguem encontrá-lo.



As teorias de currículo, os paradigmas de ensino e as relações de poder.

Nessa seção do artigo, serão, inicialmente, apresentadas as três grandes teorias de currículo com base em Silva (2019), articulando-as com as relações de poder e a sua efetivação na forma dos paradigmas de ensino, nos moldes de Flach e Behrens (2008), presentes nas escolas através das abordagens de ensino-aprendizagem.

De acordo com Silva (2019), as questões relativas ao currículo nascem antes mesmo da teorização sobre o que compete ao currículo como um objeto ou enquanto uma entidade. Nesse sentido, o currículo está presente desde as primeiras práticas educativas, articulado com a didática e a pedagogia, sendo diretamente ligado às questões de ordem burocráticas da escola, mas o boom do currículo enquanto um campo de estudos ocorre devido aos:

Processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e do surgimento de revistas acadêmicas especializadas no assunto. (SILVA, 2019, p. 21)

Nesse sentido, Silva (2019) identifica três grandes paradigmas presentes na construção e desenvolvimento das teorias de currículo ao longo dos estudos dessa área: (1) as teorias tradicionais; (2) as teorias críticas; (3) as teorias pós-críticas. Nessa perspectiva, as teorias tradicionais se voltam apenas para itens concernentes à eficiência do ensino, no qual a escola é visualizada nos moldes das fábricas de produção em massa, nesse sentido, os professores são os funcionários que realizam os mesmos procedimentos diariamente para que no final seja entregue o produto ao aluno, cujo papel se limita ao de receptáculo. Para isso, é necessário que as metodologias e os objetivos

sejam bem definidos, estabelecidos e cumpridos com rigor.

A passagem das teorias tradicionais às teorias críticas de currículo indica uma emergente necessidade de mudança na compreensão do papel do ensino em moldes gerais. As primeiras teorias surgem com o intuito de propor e indicar quais métodos tomar para atingir os objetivos determinados pelas instituições de poder, eles não apresentam o desejo de revolucionar um sistema, mas de como o professor pode se adequar a ele. As teorias críticas “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social” (SILVA, 2019, p. 30) e trazem à tona fatores que eram ocultados nas teorias tradicionais, como ideologia e poder. Já as teorias pós-críticas apontam para a necessidade de desconstrução dos conceitos e disciplinas circundantes nos currículos atuantes nas instituições contemporâneas de ensino.

É possível articular as teorias de currículo com os paradigmas de ensino apresentados por Flach e Behrens (2008), sendo os paradigmas conservadores, esses subdivididos nas abordagens tradicional, tecnicista e escolanovista do ensino, então, estão diretamente associados às teorias tradicionais de currículo à medida que o aluno é visto como um ser passivo na sua aprendizagem e o professor é o agente totalmente responsável pela aprendizagem dos discentes, a partir da repetição dos métodos instituídos como adequados alcança a meta do ensino proposto. Nesse sentido, não há uma reflexão sobre os fatores que envolvem sociedade, cultura e ideologia e segue-se o pensado pelas instituições de manutenção do poder capitalista. De encontro às teorias de currículo e os paradigmas tradicionais, o pensamento crítico e pós-crítico acerca o currículo está associado ao paradigma da complexidade, o qual apresenta as abordagens holística, progressiva e ensino com pesquisa, pois introduz uma reflexão macro sobre os processos ocultos dos sistemas educacionais e das ideologias que os circundam e uma reflexão

micro sobre a constituição multifacetada do sujeito aluno.

Concepções de língua(gem) e o ensino (pós)crítico de língua

Para dar continuidade aos procedimentos teóricos e analíticos desse texto, faz-se necessário uma retomada aos dois grandes paradigmas instituídos na linguística moderna: o formalismo e o funcionalismo. As comunidades científicas das mais variadas áreas compartilham, dentro de si, diferentes paradigmas, os quais são produtos de um paradigma geral, como destaca Kuhn (1997). Através dessa perspectiva, podemos dizer que a linguística e os linguistas possuem o mesmo objeto, o mesmo paradigma, a língua. A qual, ao ser analisada por meio de diferentes ângulos, é fragmentada de acordo com o ponto de vista, com os paradigmas internos à ciência da linguagem.

Assim, Borges Neto (2004) apresenta um debate sobre os dois grandes paradigmas que se fazem presentes na linguística moderna: (1) o formalismo, e; (2) o funcionalismo. Nesse sentido, os formalistas preocupam-se em analisar a língua enquanto um sistema estruturado por fatores sintáticos, mentais e pragmáticos, mas que existe anteriormente a essas questões. Já os funcionalistas compreendem a língua como um meio pelo qual os seres humanos interagem entre si e constroem o mundo ao seu redor, a língua passa a ser analisada em situações reais de uso, pois o falante ao utilizar a língua nos diferentes contextos comunicacionais a adapta de acordo com seus propósitos comunicativos. É no contexto que se percebe a função de determinado termo, pois o signo linguístico é multifacetado e pode assumir diferentes significados e papéis a depender da situação de uso.

Os paradigmas formalista e funcionalista estão diretamente vinculados às práticas de ensino de língua. Isso porque, ao serem adotados determinados posicionamentos em sala de aula para a compreensão e reflexão acerca de

fenômenos específicos da língua(gem), e, conseqüentemente, da realidade social, cultural e política circundante, é necessário realizar uma mobilização de teorias e correntes do pensamento humano sobre a educação, o currículo, a política e a língua. Desse modo, o professor de língua deve, inicialmente, filiar-se a um paradigma e como efeito a uma corrente dos estudos linguísticos, a partir disso, ele deve promover uma articulação entre currículo e o paradigma de ensino com as abordagens mais adequadas aos seus posicionamentos ideológicos.

Com vista a promover debates sobre um ensino (pós) crítico de língua e que favoreça as múltiplas e diversas identidades dos alunos, adota-se aqui o paradigma funcionalista da linguagem, especificamente as contribuições da linguística sistêmico funcional, da análise de discurso (AD) de linha francesa e da análise crítica do discurso (ACD), na perspectiva adotada por Fairclough (2012), considerando que toda prática de linguagem inclui uma atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência, semiose. A linguística funcional, nos moldes propostos por Halliday (1978), concentra-se nas reflexões sobre as relações entre as funções da linguagem e a língua. A adoção dessas perspectivas para o tratamento da língua(gem) é de fundamental importância para se pensar nos conflitos de interesses existentes no ensino brasileiro e de como o docente enquanto sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem pode colaborar para a construção de um ensino de língua portuguesa que favoreça a existência das múltiplas vozes no ambiente escolar.

Sendo assim, a noção de função refere-se diretamente ao papel desempenhado pela linguagem na vida social dos indivíduos, através das ações humanas de nomear, interagir e produzir significado relevante no mundo, dessa forma, a linguagem é concretizada. Com isso, ao promover um diálogo com a AD de linha francesa e com a ACD, compreende-se que o uso da língua(gem) e as funções por ela

desempenhadas na sociedade estão marcadas pelo discurso, pela história e pela ideologia, pois, de acordo com Orlandi (2006), não é possível dissociar do discurso as questões relativas ao social e ao histórico.

Dessa forma, o ensino de língua se daria por meio de exemplos de uso real da língua, mostrando que ela é moldada de acordo com os objetivos intencionados pelos falantes, sendo manifestada por meio de determinadas funções. Nesse sentido, os estudantes podem compreender que a materialidade linguística é fluída, marcada pelos traços identitários e ideológicos dos sujeitos e as escolhas realizadas pelos professores seriam intencionais na medida em que os textos e assuntos utilizados para as análises abordariam temas representantes das diversas culturas presentes no Brasil, trazendo, desse modo, para as luzes do palco questões que antes não estavam no mesmo espaço e contemplando identidades vítimas de um apagamento sistemático da sociedade burguesa.

A questão indígena em documentos norteadores do ensino no Brasil

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é o mais recente documento normatizador da educação básica no Brasil. A BNCC organiza-se, em primeiro lugar, de acordo com as etapas da educação, o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. Dentro das etapas, têm-se grandes áreas de estudo e ensino, as ciências humanas, as ciências da natureza, linguagens e matemática. São nas áreas que se encontram os componentes curriculares e suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Para o desenvolvimento desse texto, seleciona-se a etapa concernente aos anos finais do ensino fundamental e o componente curricular Língua Portuguesa.

A BNCC assume no componente curricular Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva para o tratamento da língua(gem), dialogando com abordagem funcionalista-discursiva adotada neste artigo, e o texto como

unidade fonte de análise e ensino. Prosseguindo com a leitura do componente, percebe-se que o componente é organizado em quatro eixos para o ensino de língua materna – a leitura, a análise linguística/semiótica, a oralidade e a produção textual – que são manifestados através das práticas de linguagem e ocorrem em campos de atuação delimitados, sendo eles: atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico literário e práticas de estudo e pesquisa. Pode-se associar o conceito de práticas de linguagem com o conceito de gêneros textuais/discursivos, na medida em que a concretização do discurso se dá por meio dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, e o eixo de análise linguística estaria atuando transversalmente em relação aos demais.

Após essa breve exposição sobre a organização do componente Língua Portuguesa, foram pesquisadas, dentre as habilidades pertencentes aos anos finais do ensino fundamental aquelas que trazem à tona a questão indígena. Desse modo, foi encontrada a seguinte habilidade a ser desenvolvida no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 169)

A habilidade destacada pertence ao eixo de leitura e está localizada no campo de atuação artístico literário. A partir dessa habilidade, o discente deve ser um leitor autônomo, capaz de utilizar as diferentes estratégias de leitura para

a compreensão dos diversos gêneros destacados e avaliá-las. Cabe ao professor, juntamente com as propostas adotadas pelas instituições em que atua, fazer uma seleção dos gêneros a serem ensinados/aprendidos durante o aluno letivo, já que a BNCC apresenta uma infinidade de gêneros, permitindo uma certa autonomia ao docente. Como os objetivos desta produção estão voltados para as práticas que envolvem a cultura indígena, o gênero literário lenda, citado pelo documento, - brasileira, indígena e africanas - serão o alvo das reflexões aqui propostas.

Primeiramente, faz-se necessário pensar os porquês de os adjetivos brasileiras, indígenas e africanas estarem apenas associados ao gênero lenda e não aos demais citados. Geralmente, define-se a lenda como um texto, em sua maioria oral, utilizado por povos para explicar determinados fenômenos da natureza na falta de embasamento científico. Entretanto, ao se adotar uma perspectiva funcionalista-discursiva, como proposto aqui, ou enunciativo-discursiva, deve-se considerar as questões relacionadas à função social da linguagem a ser utilizada nos momentos de produção, bem como a recepção da obra ou as relações entre os sujeitos e os tempos nos quais eles estão situados e como esses pontos impactam na produção de sentidos e propagação de discursos.

O que difere uma lenda indígena do povo Mebengôre Kayapó para uma narrativa de aventura de um autor branco-europeu? E por que elas são apresentadas de formas diferentes? Por que a literatura indígena, brasileira e/ou africana, é compreendida apenas como lendas? O uso dos adjetivos no documento, destacados no primeiro período desse parágrafo, serviu para dar voz ou continuar com a segregação?

Em resposta aos questionamentos anteriormente levantados, compreende-se que o discurso histórico promotor do apagamento cultural do povo indígena no Brasil ainda é conservado na competência analisada. Isso porque: (1) a utilização dos adjetivos “brasileira, indígena e africanas” associados ao

gênero lenda restringe as sociedades autoras da produção/gênese do gênero, e também; (2) os complementadores utilizados limitam a visibilidade dos demais gêneros produzidos pelos povos indígenas - como se a capacidade intelectual desses indivíduos apenas os permitisse que elaborassem lendas.

Sendo assim, para se realizar o ensino numa perspectiva (pós) crítica, os movimentos de reflexão e metarreflexão são constantes. O professor deve questionar-se sobre as intenções envolvidas nos documentos e nos materiais didáticos por ele utilizados, quais textos serão levados para as atividades de leitura em sala de aula? Uma das formas de trazer essas vozes e essas culturas que sofrem um apagamento sistemático dos entes governamentais, midiáticos e sociais é por meio delas próprias. Tendo em vista a necessidade de se trabalhar literatura indígena, por que não apresentar aos alunos lendas, contos, crônicas indígenas criados, escritos e publicado pelos indígenas? Dessa forma, além de dar espaço para as discussões que envolvem o multiculturalismo dos sujeitos, explora as funções sociais da língua(gem) desempenhadas pelo texto em sua construção e os discursos atrelados a ele em sua circulação e recepção.

Considerações finais

Viu-se, aqui, que a reflexão sobre o papel desempenhado pelos currículos nas escolas se faz essencial para se refletir sobre a prática docente de língua portuguesa. Portanto, para se realizar uma prática verdadeiramente inovadora, que contemple e dê voz às múltiplas identidades, é necessário que as concepções de língua(gem) estejam alinhadas às teorias de ensino e às abordagens paradigmáticas do planejamento, dessa forma, seria possível reivindicar o direito de existência e de pertencimento das terras daqueles que são os seus verdadeiros donos.

Além disso, como o trabalho volta-se para o ensino de Língua Portuguesa, foi necessário prover reflexões sobre os principais paradigmas que direcionam o pensamento linguístico e

sobre quais concepções de língua(gem) favorecem a construção múltipla de identidades dos discentes, para, dessa forma, se apontar o que é apresentado pelos documentos educacionais e possibilidades para uma prática de ensino de língua decolonizada.

Tendo o texto como unidade de ensino, o professor pode abordar em sala de aula narrativas indígenas de autoria indígena, não lendas indígenas escritas por outros que não compartilham da história e culturas originárias, pois, de acordo com Krenak (2019):

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de referência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019, p. 30-31)

Portanto, a partir da fala de Krenak e do que foi exposto neste artigo, destaca-se a necessidade de implementação, dentro da cultura escolar brasileira, da cultura indígena por meio das narrativas desenvolvidas pelos próprios sujeitos que resistem e existem na sociedade contemporânea, seja nos grandes centros urbanos nacionais ou na floresta amazônica, como uma tarefa importante na atividade constante de desconstrução da visão europeia e estadunidense hegemônica e na construção de um ensino decolonial que legitima as vozes do sul (não) mais silenciadas.

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Tradução por: Iran Ferreira de Melo.

HALLIDAY, M. A. K. **As bases funcionais da linguagem**. In: Org. Marcelo Dascal. **Concepções gerais da teoria linguística**. São Paulo: Global, 1978.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**. In: Org. LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy, ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ªed; 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHERENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE- III CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. CLAVE, 2008. Curitiba: Champagnat, 2008. V.1 p. 10119-10129.

