

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: FAZERES COLONIZADOS

*Verônica Araújo Santos**
*Valdirene Jesus Alves***
*Márcia Silva Amaral****
*Fernanda Castro Modi*****

RESUMO: Neste artigo, discutimos sobre fazeres e práticas norteadores do ensino de língua materna e suas implicações nos ínfimos resultados das políticas linguísticas brasileiras consolidadas em programas, e projetos que visam desenvolver domínios básicos em leitura e escrita. Desse modo, asseveramos que a ineficiência dessas políticas decorre de posições teórico-metodológicas assumidas de forma acríticas, as quais, sustentadas em teorias importadas são inadequadas para solucionar nossos problemas. Além disso, apontamos a inexistência de políticas linguísticas efetivas que pensem os problemas de ensino de língua numa perspectiva local, em um país de dimensões continentais com realidades internas diversas e singulares. Para isso, amparamos nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006; 2013), Pennycook (2006) quando abordam a linguagem na perspectiva local; no enfoque dado às questões de políticas linguísticas, Rajagopalan (2003, 2013a, 2013b), Calvet (2007), Correa (2014); e, por fim, na abordagem teórica pós-colonial, Mig-nolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2007, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade; Ensino de Língua; Políticas Linguísticas.

* Mestranda em Letras: cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (Uesb).

** Mestranda em Letras: cultura, educação e linguagens pela Uesb.

*** Mestranda em Letras: cultura, educação e linguagens pela Uesb.

**** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUCMINAS. Professora adjunta B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL).

1 Introdução

Como professoras de Língua Portuguesa com significativa experiência no magistério, vivenciamos, ao longo dessa jornada, o drama do ensino de língua materna na escola, principalmente em aulas cujo foco era o ensino da gramática ou da produção de textos. Inúmeras são as dificuldades que permeiam o fazer docente, englobando o que e o como ensinar. Os resultados das investidas fracassadas e experienciadas, ao final de cada unidade ou ano letivo, estampam em reprovação, repetência, desinteresse dos alunos pelas aulas, resultados que não correspondem, nem aos objetivos de ensino propostos, nem aos domínios básicos de habilidades e competências apontados pelos documentos oficiais.

Arelada a isso, vivenciamos também a experiência das propostas, dos programas ou projetos que adentram as portas da escola como receiptuários, acondicionando promessas de alívio da situação, dentre os quais destacamos os PCN, programas de formação como Pro-letramento, Gestar, Olimpíada de Língua Portuguesa entre outros. Entretanto, no caso de alguns, o fracasso anuncia-se prematuramente, como os PCN. Quanto aos outros, basta observar a realidade das nossas avaliações nacionais ou internacionais para verificar os ínfimos resultados produzidos.

Circunscritas nesse contexto, propusemo-nos a indagar, com novos olhares, a experiência até então vivida. Nessa empreitada reflexiva, desvela-se que, até então, empreendemos uma práxis pedagógica e participamos de projetos de formação que tem subjativado e construído em nós ‘o ser professor de língua materna’ reduzidos a meros executores de programas e projetos. Poucos ou raros foram os momentos de autoria do ato de ensinar.

Até o momento, descrevemos experiências muito restritas, o que poderia não significar abrangência da situação. Por outro lado, no Brasil, os problemas e os desafios relacionados ao ensino de língua materna, principalmente no que tange às habilidades de leitura e produção textual, são categoricamente evidenciados em avaliações oficiais como a Prova Brasil, o Enem e o Pisa. Sabemos que tais avaliações têm por objetivo diagnosticar o desenvolvimento de habilidades e competências em diferentes etapas da educação bási-

ca, tendo em vista propor políticas de ensino que visem a melhoria da qualidade da educação nacional. Contudo, não se observa mudanças significativas no ensino da leitura e da produção textual. Fato é que o Enem, nas suas últimas edições, evidencia um baixo rendimento, sobretudo no que se refere à prova de redação. No ano de 2014, por exemplo, dos 6.193.565 candidatos que participaram da prova, 529.374 participantes obtiveram nota zero na redação e 248.471 tiveram suas redações anuladas. Além disso, em relação ao ano anterior, 2013, a média das notas em redação teve uma queda de 9,7% (INEP, 2013).

No tocante ao Pisa, os dados das avaliações realizadas em 2012 relativos à proficiência em leitura caíram em relação ao ano de 2009 (RELATÓRIO NACIONAL PISA, 2012). No que diz respeito à Prova Brasil (SAEB), os resultados são catastróficos, revelando queda na aprendizagem de habilidades de leitura, conforme aponta o jornal O Globo,

[...] é no 9º ano do ensino fundamental, última série antes do ensino médio, que a bola de neve atinge as maiores proporções. Se o percentual de alunos no último nível de aprendizado em português no 5º ano era de 22,2%, no 9º ano ele sobe para quase 40%. Ou seja, quatro em cada 10 estudantes não conseguem identificar o tema principal em um poema ou a “moral da história” em uma fábula. (O GLOBO, 21/12/2014).

Tais dados são indicativos de que essas políticas de avaliação funcionam quando tratam-se de evidenciar os resultados. Todavia, as propostas de ações e intervenções têm sido pouco eficazes, se considerarmos que, ao longo dos anos, demonstram-se quedas nos níveis de aprendizagem tanto da leitura como da escrita.

Diante dessa conjuntura, aviltamos questionar: por que não há melhoras nesse quadro? Que relação as políticas linguísticas incorporadas ao ensino de língua materna têm com essa situação? De onde partem tais políticas e de que forma são apropriadas pela escola?

Considerando o quadro delineado acima, bem como os questionamentos levantados, propomo-nos a uma reflexão sobre as políticas linguísticas e sua relação com o ensino de língua materna frente à dificuldade em alcançar transformações reais na sala de au-

la. Ponderamos ainda o planejamento e execução dessas políticas enquanto fazeres colonizados resultantes de escolhas políticas, sociais, culturais e ideológicas com impactos significativos no ensino de língua materna.

Para uma análise mais densa dessas questões, percorremos as considerações tecidas em Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2013) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), a compreensão crítica da relação entre linguagem e política esboçada por Rajagopalan (2013a, 2013b), cujas reflexões incorporam um posicionamento epistemológico de pensar a linguagem na perspectiva pós-moderna, pós-estrutural. Além disso, recorreremos a conceitos importantes advindos dos estudos Pós-coloniais latino-americanos dentre os quais destacamos Quijano (2005), Mignolo (2005), Walsh (2007, 2013), Maldonado-Torres (2007), abarcando, também, posicionamentos de Souza Santos (2005) sobre contra-hegemonia global e cultura local. Por fim, teceremos considerações sobre as contribuições das teorias supramencionadas para o redimensionamento das políticas de ensino de língua que fomentem ações emancipatórias com articulações locais-globais.

2 Políticas linguísticas e ensino de língua materna

Qualquer discussão empreendida no âmbito da linguagem e do ensino não pode desconsiderar o caráter político dessas duas práticas. Freire alerta para a dimensão política embutida no ato de ensinar, enfatizando a “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 78). Nesse mesmo direcionamento, a assertiva do linguista Rajagopalan (2013, p. 145) de que “a linguagem é *constituitivamente*, e, por conseguinte, *indissociavelmente*, política”, reforça o caráter político inerente à linguagem.

Como ações políticas, as políticas linguísticas são medidas intervencionistas, visto que as decisões tomadas devem acatar aos interesses da nação e do povo. A título de exemplo, temos a história da imposição da língua portuguesa no Brasil Colonial, através do decreto do Marquês de Pombal, o qual instituiu o português como a única língua per-

mitida para se falar na colônia, ação que explicita a primeira ordem de uma política linguística no país. Segundo alguns autores como Correa (2014), Paiva (2008) entre outros, trata-se de imposição da pseudoideia de uma cultura monolíngue que tenta ocultar o plurilinguismo existente no país.

Para direcionar as discussões, partiremos dos conceitos formulados por Calvet (2007, p. 145) de que política linguística compreende “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, enquanto que planejamento linguístico direciona-se para “a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2014, p. 73) afirma que a política linguística abarca atividades relacionadas “à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e [...] ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo”. Nesse texto, utilizaremos o termo política linguística para referir-se tanto às escolhas como às ações linguísticas, pois, conforme situa Rajagopalan (2013a), política linguística e planejamento linguístico, em português, são designadas apenas pela primeira acepção.

Segundo Maher (2013), o alvo principal das políticas linguísticas não é apresentar soluções para os “problemas linguísticos”, mas, visa, antes de qualquer prioridade, a manipulação das identidades. Nesse sentido, o estabelecimento dessas políticas em qualquer esfera (global, nacional ou local), quase sempre, efetivam mediante conflitos entre a necessidade de promoção de ordem linguística de forma a assegurar interesses sociais e econômicos em detrimento de outros.

Sendo assim, é preciso olhar criticamente decisões nacionais que se fazem no âmbito do ensino de língua materna: quem faz essas escolhas, de onde e com que intenções as fazem? Quem elabora essas políticas tem poder para efetivá-las? Quem as colocam em prática? Os que as colocam em prática têm poder de decidir sobre elas?

Na atual conjuntura do ensino no Brasil, muitas são as políticas linguísticas moldadas em objetivos e intervenções que visam afetar o ensino de língua materna ou mesmo planejar ações para esse ensino, de forma que se atinja metas nacionais – habilidades e

competências –, exigidas para a formação de sujeitos inseridos em um contexto histórico, social, cultural e econômico específico.

Essas políticas originam de esferas amplas do poder. Embora saibamos que as políticas linguísticas são engendradas pelo estado, consideramos também que essas ações podem e devem ser arquitetadas e colocadas em ação localmente. Entretanto, no tocante ao ensino de língua materna, nas escolas de ensino fundamental e médio, observa-se um número significativo de ações políticas nacionais concrecíveis em programas de formação docente, em programas de formação continuada, nos conteúdos de ensino de língua portuguesa, nos programas de avaliação nacional e internacional.

Geralmente, o processo de elaboração das políticas linguísticas envolve uma relação de poder: de um lado, agentes especializados e autoridades convidados por órgãos governamentais responsáveis por pensarem e comandarem tais ações e, “por outro, os que ensinam ou aprendem os planejamentos a serem aplicados ou apreendidos” (MONTE MÓR, 2013, p. 222). Segundo a autora, os professores que se veem como agentes da sua práxis, nem sempre têm consciência do caráter político ou ignoram os reais objetivos mascarados nas políticas que adentram a sala de aula, tornando-se meros executores ou implementadores de políticas que não foram decididas por eles.

Na esfera educacional, essa divisão de poder está impregnada e legitimada no imaginário das relações por forças que rompem o tempo presente. Por sua vez, realiza-se de modo tão eficaz que, embora os documentos oficiais recomendem alterações, levando em consideração a realidade da escola e dos alunos, seu cotidiano e suas vivências, essas adaptações ou adequações são insignificantes, pois não se sentem suficientemente legitimados ou competentes para empreenderem a função de agentes. Isso acontece, porque, conforme explicita Lo Bianco (apud. MONTE MÓR, 2013, p. 221) “os professores e o ensino são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existentes, e não atores no processo”.

3 Colonialidade do poder, do saber, do ser e do fazer no contexto escolar de ensino de língua materna

Para discutir e esclarecer o conceito de colonialidade, Quijano (2005) esboça que a ação colonizadora dos europeus é justificada e legitimada pelo domínio de uma raça sobre a outra, donde emerge a importância do conceito de raça. Segundo o autor,

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (QUIJANO, 2005, p. 107).

Inicialmente, percebe-se que a colonialidade do poder tinha sua sustentação na classificação racial, utilizado durante o processo de colonização da América Latina. Desse modo, Mignolo (2005, p. 34) explicita que,

[...] a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a Colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Candau (2005) realçam a forte presença da colonialidade que sobreviveu e permanece após a descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos, por meio de uma ordem política, militar, jurídica ou administrativa. Visto dessa forma, na contemporaneidade, esse conceito de fundo capitalista, ganha outras conotações e espaços de atuação, como por exemplo, nas escolas, através das novas diretrizes e propostas curriculares, dos programas e projetos educativos, cujos autores desconhecem o quadro histórico-cultural e político das realidades locais. Essa obviedade emerge nas palavras de Torres (2007):

[a colonialidade] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na

auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 18).

Assim, repetimos, em termos de ações nacionais, o mesmo procedimento da colonialidade do saber em que o conhecimento hegemônico europeizado monopoliza o saber, recusando outras epistemologias que não são oriundas das fontes europeias (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; QUIJANO, 2005). Esta visão eurocêntrica desconsidera outras formas de produzir epistemes a partir do próprio mundo em que vivemos, além de apresentar uma imagem distorcida da colonização do povo latino-americano. Nessa ótica, Quijano (2005, p. 13) nos esclarece que, “[...] quando olhamos para o espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida”. É por isso que muitos estudiosos da Linguística Aplicada procuram construir uma episteme, voltada para as vozes do Sul, cujo foco não é apenas desessencializar e desnaturalizar legitimidades impostas, mas também criticar visões consideradas como “verdades absolutas” e, acima de tudo, esse campo do conhecimento busca produzir teorias a partir das práticas sociais experienciadas por “aqueles que vivenciam o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2006).

Retomando as pontuações no que diz respeito ao eurocentrismo, Kleiman (2013) menciona os programas de Estudos Descoloniais¹, atentando para a postura de Mignolo ao admitir que não é necessário negar os estudos ocidentais, mas “ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez que ela interditou domínios importantes para o entendimento de movimentos sociais: emoções, intimidade, senso comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade”. (KLEIMAN, 2013, p. 48). Diante disso, versa sobre a importância de integrar outros modos de conhecimentos ou princípios epistemológicos à ciência euro-eua-cêntrica² que seria, a incorporação das teorias do

¹ São participantes dos Estudos Descoloniais: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar.

² Hegemonia ocidental do Norte ou eixo euro-norte-americano.

conhecimento do Sul, “com olhos do Sul e para o Sul”. Com a eliminação dessas barreiras epistêmicas, aconteceria, por conseguinte, a descolonização epistemológica. Porém, em conformidade com a autora, ainda imperam os saberes coloniais e eurocêntricos sobrepostos aos demais.

A forma como esses saberes são gestados permeiam os diferentes espaços sociais, incorporando sempre o discurso hegemônico, sobretudo no cenário escolar. Nesse contexto, prevalece um sistema de trocas ideológicas, instituindo um jogo de relações de poder que repetem e reproduzem o princípio da colonialidade, especialmente as decisões relativas ao ensino de língua materna.

No ambiente escolar, as políticas linguísticas devem ter como ponto de partida as experiências daqueles que vivenciam as práticas sociais, que conhecem a realidade social, histórica e cultural situada dos que estão ocupando os espaços escolares. Posicionam-se como personagens, no primeiro caso, o professor de língua materna e, no último, os estudantes. Em relação à atuação do professor, Correa (2014, p. 20) defende “a conquista de uma autonomia maior por parte dos professores mediante as descrições de situações sociolinguisticamente complexas e as consequentes aplicações e implicações dessas visões no âmbito didático e pedagógico, [...]”. Dessa percepção, a abordagem se estenderia também à preparação do docente para maior exercício de agência que, de maneira meticulosa, possa acrescentar o que está ausente nos programas escolares, fazendo as adaptações necessárias entre o contexto global e local, sem que, para isso, precise descartar o primeiro em prol da valorização das características locais. Pois, de acordo Monte Mór (2013, p. 226), o objetivo não é “[propor] uma política revisionista que elimine conhecimentos, habilidades, capacidades, antes valorizados, substituindo-os por propostas que se concentrem apenas nas diferenças e interesses dessas comunidades que estavam à margem”.

Por outro lado, o que fica visível no cenário do ensino de língua materna é a predominância de um fazer colonizado, aprisionando o professor num currículo inflexível e conservador, desprovido de “[uma] visão que reinterpreta as orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local” (MONTE MÓR, 2014, p. 221), notada-

mente, em desacordo com as reais necessidades locais em que os alunos estão inseridos. Diante disso, o professor “é sempre injustamente cobrado e responsabilizado pelas deficiências que acompanham as atividades de leitura e de escrita dos alunos” (CORREA, 2014, p. 22).

Na verdade, o que presenciamos no ensino de língua materna são políticas prontas que chegam à escola para serem desenvolvidas pelos implementadores e aplicadores de políticas que, nesse caso, são os professores. Para elucidar melhor essa situação, temos o exemplo do estudo restrito à norma-padrão do português, considerada a língua nacional e ideal, aquela engessada nas gramáticas, omitindo-se, desse modo, o uso e as práticas efetivas em que predominam as normas culta e populares do português brasileiro. Ademais, são silenciadas e negadas as realidades locais, como se tivéssemos alunos e alunas com situações homogêneas de aprendizagem e provenientes de um mesmo contexto sócio-histórico e cultural. Dito de outro modo, a colonialidade do saber permeia a escola, construindo a colonialidade do ser (MALDONADO TORRES, 2007), uma vez que, subalterna, inferioriza e não leva em consideração, o professor e alunos que vão “digerir” planos e políticas elaborados por pessoas que, na maioria das vezes, nem lecionou em uma sala de aula de escola pública.

Nessa mesma linha de raciocínio, Shön (1992) aponta que as reformas educacionais com propostas unidirecionadas não trazem transformações para o contexto escolar, pois repetem o mesmo processo de elaboração “uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e punições” (apud MAGALHÃES, FIDALGO, 2011, p. 14). Pressupõe dizer que esse círculo vicioso não resolve os problemas e os desafios que emanam de realidades tão peculiares, pois as teorias desenhadas no centro como “receitas prontas” não condizem com a realidade local das escolas.

Embora os documentos oficiais deem abertura ao professor para realizar alterações e adequações tendo em vista as demandas locais, essa prática não acontece de forma

recorrente ou tranquila, pois há uma coerência ideológica historicamente cristalizada através de discursos e ações que promovem e delimitam relações e posições no fazer educativo, hierarquizando as funções e mantendo a retórica colonial de dominação.

Romper com essa situação exige um projeto educacional que incorpore os princípios de uma pedagogia decolonial, conforme fomenta WALSH (2007), capaz de trazer à tona reflexões críticas que ponha em evidência o colonialismo camuflado na colonialidade, em prol de ações transformadoras tanto no âmbito sociopolítico, como também nas epistemologias construídas na e para as histórias locais dos marginalizados.

A proposta de uma pedagogia decolonial não se estrutura somente em uma prática restrita à denúncia, mas também na construção de um fazer que permita uma noção e visão pedagógica com projeções muito além dos processos de ensino e transmissão do saber que, consequentemente, abarque uma pedagogia como política cultural. Trata-se, pois, de um fazer pedagógico autoral, construído por aqueles que participam da luta e conhecem a causa pela qual lutam, tendo em vista a libertação de si mesmo.

Nesse sentido, o sistema de ensino de língua materna urge por políticas linguísticas deslocadas do centro para um novo *locus* de enunciação – a periferia –, de modo que levem em consideração as peculiaridades, as singularidades e as realidades heterogêneas e locais, valorizando a língua, a cultura, o saber e a história dos sujeitos que permeiam o espaço escolar. Requer, dessa forma, o uso de práticas de intervenção e de paradigmas que questionem, colaborem, dialoguem, provoquem mudanças e visibilizem as subjetividades e as vozes silenciadas, descartando qualquer prática de reprodução de poder, de preconceitos e de desigualdades que contaminam as aulas de língua materna. Seria, portanto, conforme Freire (1996), um engajamento na luta para a problematização da realidade, de questionar e também de se posicionar com um olhar crítico para as próprias práticas e as dos outros.

Como parceiros desse novo fazer, os pesquisadores dos centros acadêmicos podem ser atores de mudança protagonizando e legitimando modos de conhecimento, em especial, as epistemologias do Sul, dando voz e vez àqueles que constroem suas epistemes

a partir do e no lugar, onde acontecem as práticas sociais e as vivências, em prol de um projeto de decolonialidade em todas as esferas e, não somente como supôs acontecer, em 1822, com a independência política do Brasil. Permanece, ainda, uma luta “armada” em descolonizar, prioritariamente, o fazer epistemológico para libertar-nos de outras “práticas” que estão intrínsecas nessa conquista.

4 Considerações finais

É notório que as políticas linguísticas e o ensino de língua são fazeres permeados por discursos profundamente cravados em nosso imaginário, cujas raízes foram lançadas num passado colonial, mas que ainda resistem como formas de pensar, agir e ser sobre e com a língua. Esses discursos denominados hegemônicos (CORREA, 2014) prevalecem em nossas práticas educacionais, sobretudo na esfera do ensino de língua materna, reproduzindo formas de dominação epistêmica instituídas dentro do fazer pedagógico por meio de relações, papéis, identidades, permanecendo silenciados o professor, o aluno e o ensino – aqueles que deveriam ou poderiam decidir, construir, transformar e modificar sobre e nas questões linguísticas e de ensino de língua.

Tal conjuntura, como vimos, tem implicações significativas nos resultados acadêmicos de muitos alunos, os quais permanecem à margem de domínios linguísticos – habilidades e competências em leitura e escrita –, tidas como essenciais ao processo de inclusão social, cultural e econômica. Esses domínios, por sua vez, respondem a demandas e agendas globais de mercado laboral pautado em uma pedagogia das competências (PERRENOUD, 2000) que demanda a formação propícia para aquisição de um conjunto de aptidões necessárias às mudanças econômicas, nomeadamente no campo da produção e da gestão.

Esse modelo nega as necessidades locais em prol de interesses hegemônicos, implicando na construção de políticas linguísticas veiculadas a um ensino de língua que desconsidera a heterogeneidade das práticas de leitura e de escrita, bem como o uso local da língua/linguagem.

Em essência, uma política linguística efetiva incidiria de uma crítica à colonialidade do saber e explicitação da colonialidade do ser a partir de uma pedagogia decolonial. Para isso, é necessário, num primeiro momento, repensar o papel da escola e de seu fazer enquanto instituição promotora do ensino e da aprendizagem, em prol de uma transformação que a constitua como agência cosmopolita (SOUZA-SANTOS, 2005), isto é, que não valoriza o local enraizado, mas a favor de ações ancoradas em lutas locais contra-hegemônicas que aconteçam globalmente, cuja função seria a de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as diferentes culturas e os letramentos locais/globais. Um segundo passo, seria romper a colonialidade do saber embutida nas práticas pedagógicas, as quais são historicamente reproduzidas no sistema educacional. Para isso, mais que um ser, é necessário um fazer decolonial, resultante do pensar crítico de professores, alunos e comunidade escolar acerca da própria práxis exercida no cotidiano da escola.

Ressalte-se que consideramos relevante e necessária a existência de um planejamento e uma orientação geral para a educação nacional que fomentem diretrizes macros no tocante às políticas educacionais, políticas linguísticas, políticas de ensino entre outros, pautadas em questões amplas e decisões que contemplem o interesse coletivo da nação, seria ingênuo e irresponsável pensar o contrário. Entretanto, é preciso abertura para decisões locais, de modo que possibilite aos atores da esfera educacional – professores, alunos, gestores etc. – empreender, de forma crítica e coletiva, ajustamentos e reformulações que levem em consideração os anseios de cada contexto.

Aprendemos com Certeau (1994) que o cotidiano pode ser reinventado, uma vez que há uma “liberdade gazeteira nas práticas” que nos faz escapar às conformações, aos domínios instituídos. É possível, no ordinário, forjar resistências, traçar deslocamentos e abrir caminhos para ações reflexivas e problematizadoras sobre a realidade das práticas de ensino de língua materna em nossas escolas.

O pensar crítico, entendido como atitude ou reflexão nascida de inquietações, problematizações por aqueles que vivem as contradições do cotidiano, emanaria, no contexto educacional, de uma atitude investigativa e crítica do professor e da comunidade

escolar em geral sobre as práticas empreendidas, situando-as no contexto social, político e cultural em que tais práticas estão inseridas (MAGALHÃES, 2004).

Tal atitude resultaria tanto do exercício pedagógico como da formação de profissionais implicados em uma pedagogia crítica, politizada, comprometida com a prática e questionadora das teorizações, que rompesse com um fazer pautado na técnica e desprovido de qualquer orientação política. Ao discorrer sobre a linguística aplicada na perspectiva da pedagogia crítica freiriana, Rajagopalan (2003, p. 106) elucida que

O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido sobre um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

A partir de uma prática engajada politicamente, acreditamos que seria possível colocar sob suspeita os caminhos até então trilhados, sob a condição de denunciar as incoerências e as contradições e, ao mesmo tempo, de assumir uma postura proativa de quem toma o contexto e as práticas locais como objeto de reflexão crítica para reorganização dos fazeres cotidianos.

Tais invenções do e no cotidiano das práticas de ensino de língua materna vão desencadeando, na dialeticidade das relações escolares e dessas mesmas práticas, saberes pedagógicos, saberes produzidos por professores e alunos que estimularia, não o ajustamento dos sujeitos às exigências de uma agenda econômica global ou a aceitação passiva de intervenções verticalizadas, mas o resgate da autoestima, da construção de identidades fortes e de empoderamento daqueles destituídos de participação, valorizando-os como agentes sociais em sua cultura local, cuja atitude é sempre a de quem se insere e não de quem se adapta.

LINGUISTIC POLICIES AND MOTHER TONGUE TEACHING: COLONIZED DOINGS

ABSTRACT: In this article, we discussed about doings and guiding practices of mother tongue teaching and its implications in the smallest results of Brazilian language policies consolidated into programs and projects that aim to develop basic areas in reading and writing. Thus, we certify that these policies inefficiency results from theoretical and methodological positions exposed of uncritical way, which, sustained in imported theories are inadequate to solve our problems. In addition, we point out the lack of effective language policies which think the language teaching issues from a local perspective, in a continental dimension country with different and unique inner realities. To do this, we sustain in the theoretical assumptions of Applied Linguistics, Moita Lopes (2006; 2013), Pennycook (2006) when they approach the language in the local perspective; on the focus given to the language policies issues, Rajagopalan (2003, 2013th, 2013b), Calvet (2007), Correa (2014); and, finally, in the post-colonial theoretical approach, Mignolo (2005), Quijano (2005) and Walsh (2007, 2013).

KEY WORDS: Coloniality; Language Teaching; Linguistic Policies.

REFERÊNCIAS

BRASIL, INEP. *Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)*. Resultados 2013. Disponível em: <http://sistemasenem2.inep.gov.br/resultadosenem>. Acesso em: 15/07/2015.

BRASIL, INEP. *Relatório Nacional Pisa 2012*. Resultados Brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais. Acesso em: 15/07/2015.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORREA, Djane Antonucci. *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-161.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, FIDALGO, Sueli Salles (orgs). Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: _____. *Questão de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 13- 39.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kléber Aparecido da; et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonidad del ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. et al. (orgs.) *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 33 - 49.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85 – 107.

_____. *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Cristine; et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 219-236.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG. v. 26, 2010. p. 15-40.

PAIVA, C. G. Brasil: nação monolíngue? In: *Câmara dos deputados*. Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, v. 1, p. 187-201, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67 – 84.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 107 - 130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci. *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

_____. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 143-161.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Cristine; et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013b. p. 19-42.

_____. *Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e questão de ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SOUZA-SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. In: _____ (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

VIEIRA, Leonardo; VASCONCELLOS, Fábio. *Resultado da Prova Brasil mostra queda de aprendizagem ao longo do ensino fundamental*. O Globo, 21/12/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao>. Acesso: 15/07/2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

_____. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. In: _____. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

*Recebido em 31/03/2017.
Aprovado em 07/05/2017.*