



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: RESISTÊNCIA EPISTÊMICA E DECOLONIZAÇÃO DA LINGUAGEM¹.

Tânia Ferreira Rezende
taniaferreirarezende@gmail.com
Universidade Federal de Goiás
Brasil

RESUMO

Com as políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior, as universidades públicas brasileiras passaram a conviver, de fato, com a diversidade. A complexidade das relações socioculturais (gênero, raça, etnia, origem social, dentre outras), marcada por relações de poder, promoveu nas universidades o confronto entre as diferenças e o acirramento das assimetrias sociais e culturais. Nesse confronto, forma-se a “imagem de controle” (Collins, 2002) do estudante da escola pública, *cotista* ou não, como um *estudante com defasagem escolar*. Por *defasagem escolar* são entendidos, de maneira geral, a falta dos conteúdos ensinados na educação básica e o pouco domínio do padrão “culto” do português brasileiro escrito. A “imagem de controle” do estudante da escola pública formou e sustentou a discursivização do prejuízo que esse estudante acarretaria para a qualidade do ensino na universidade, dada sua *defasagem escolar*. Nesta discussão, propõe-se problematizar a noção de *defasagem escolar*, mais especificamente, a *defasagem linguística*. A empiria é a escrita de estudantes e de professores da rede estadual de educação de Goiás e da Universidade Federal de Goiás. São interpretados e discutidos resultados de estudos sobre o desempenho dos estudantes, em práticas escritas em português, incluindo a escrita no gênero acadêmico, considerando os critérios e os parâmetros de exigência de escrita da universidade. Os resultados desta problematização permitem afirmar que os estudantes da escola pública, sejam eles *cotistas* ou não, nem sempre apresentam *defasagem linguística*, e que o que se rotula de *defasagem*, em geral, é, de fato, resistência a ações de *colonialidade linguística* (Garcés, 2007) e de resistência às ações e aos projetos escolares de *epistemicídio* (Santos, 2010) e de *linguicídio*. A herança desse processo é a *autodesvalia* (Freire, 1967) sociolinguística e uma profunda *linguofobia* (Rezende, 2015).

Palavras-chave: Decolonização da linguagem. Ações Afirmativas. Resistência epistêmica.

¹ A problemática desta discussão, que resultaram neste artigo, foi levantada pelas estudantes Joice Almeida e Jakeline Prado e pelos estudantes Herick Rodrigues de Araújo, Gustavo Henrique Dias Souza e Wilson Júnior, na roda de conversas “A relocalização d@ docente de línguas”, na Jornada sobre “A importância da Formação Política d@ Profissional de Letras: enfoque na formação docente”, promovida pelo Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, no dia 15 de dezembro de 2016, durante a ocupação estudantil da Faculdade de Letras/UFG. Minha gratidão às/aos estudantes.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

I. Introdução

No início dos anos 2000, os movimentos sociais organizados em defesa dos povos subalternizados, principalmente dos povos indígenas, negros e quilombolas, apresentaram, nas instâncias pertinentes, propostas de implementação de políticas públicas para ingresso dos grupos subrepresentados nas universidades públicas brasileiras: as políticas de Ações Afirmativas – bônus de notas nos vestibulares, programas de reservas de vagas e sistema de cotas.

Com as políticas de Ações Afirmativas para ingresso no ensino superior e com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as universidades públicas brasileiras tiveram de encarar, de fato, a sempre existente, mas invisibilizada, diversidade do Brasil. Desde então, à diversidade de cor, raça, etnia, fenótipo, gênero, passou a corresponder, nas universidades, uma não menor, mas mais ignorada, diversidade linguística e epistêmica.

A complexidade das relações socioculturais (sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, origem social, dentre outras), marcada por relações de poder, instaurada no Brasil desde a colonização (século XVI), potencializou nas universidades o confronto entre as diferenças e o acirramento das diversas assimetrias. Nesse confronto, fortaleceram-se tanto as estratégias de luta e resistência dos grupos subalternizados quanto as reações e estratégias de resistência dos grupos historicamente privilegiados. Destacam-se entre as estratégias de resistência dos grupos dominantes a “imagem de controle”² (Collins, 2002) do estudante, rapidamente, rotulado de *cotista* (estudante da escola pública, preto, pardo, indígena), como um *estudante com defasagem escolar*, frente ao perfil ideal do estudante universitário.

Por *defasagem escolar* são entendidas, de maneira geral, a *pouca* apropriação dos conteúdos considerados “universais”, ensinados na educação básica, e a *pouca* apropriação do padrão escrito considerado “culto” do português brasileiro. O parâmetro são as metas e objetivos idealizados nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de cursos e nas disciplinas das instituições de ensino.

² A Professora Joana Plaza Pinto (2013) propõe o conceito “prefiguração identitária”, que contempla, em parte, o entendimento desta discussão.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

A tensão entre a *imagem idealizada* do estudante universitário e a *imagem de controle* do *cotista* constrói a discursivização sobre o prejuízo que o *cotista* acarretaria para a qualidade do ensino na universidade, deixando esse estudante, já oprimido, inseguro e inferiorizado. Logo, o prejuízo do estudante é muito maior do que o da universidade.

O objetivo, com esta discussão, é problematizar a noção de *defasagem escolar*, no que se refere à apropriação e ao uso, por estudantes da escola pública, em formação na Universidade Federal de Goiás (UFG), do padrão “culto” do português brasileiro escrito. Esta discussão se sustenta nos resultados do projeto *Atitudes Sociolinguísticas e Posturas Políticas Balizadoras das Práticas Escritas nas Aulas de Língua Portuguesa*, já encerrado. Participaram desse projeto estudantes da UFG: da licenciatura em Português e da Pós-Graduação em Letras e Linguística – Área de Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras; da licenciatura em Educação Intercultural, do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas; e estudantes e professores da rede estadual de educação de Goiás-Brasil, vinculados à Seduce-GO.

Os resultados do estudo realizado permitem afirmar que as práticas escritas dos estudantes *cotistas* não é diferente daquelas de estudantes *não cotistas*, e que a persistência de alguns padrões sociolinguísticos diferentes do padrão “culto” do português brasileiro não reflete, sempre, desconhecimento da norma. Trata-se de *resistência epistemológica*, podendo ser considerada estratégia de resistência a ações de *colonialidade linguística* (Quijano, 2010; Garcés, 2007), e *epistêmica*; e resistência às ações e aos projetos escolares de *epistemicídio* (Santos, 2010) e de *linguacídio*.

II. Procedimentos adotados no estudo

2.1 Opções metodológicas

O embasamento empírico desta discussão foi construído por estudantes da Faculdade de Letras/UFG, em projetos de iniciação científica (IC) e trabalhos de conclusão de curso (TCC) (Costa, 2014; 2015; Machado, 2014; 2016; Oliveira, 2017; Santos, 2017; Silva, 2014; Sousa, 2012; 2013; 2015;); na licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ/UFG, nas aulas de Português Intercultural (Mairu-Karajá, 2012), na supervisão de



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

estágio pedagógico e na orientação de pesquisa (Vieira-Tapuia, 2012). Todo o material documentado encontra-se na UFG, no acervo do Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem e no Núcleo Takinahakỹ.

A escrita foi documentada nas aulas, nas pesquisas e nos estágios. Nas aulas, foram produzidas *narrativas sobre as trajetórias sociolinguísticas de cada um*, envolvendo sua relação com as línguas e seu ensino, principalmente, com o português. Os professores indígenas ficavam à vontade para escreverem seus textos em português ou em sua língua indígena para depois reescrevê-los em português. Nessa polifonia sociolinguística, os participantes narraram e eu interpretei os sentidos, por meio dos quais busco problematizar e refletir sobre como os estudantes e os docentes, indígenas e não indígenas, estão elaborando estratégias de resistência epistêmica e linguística, nas práticas sociolinguísticas escolares, principalmente, mas não exclusivamente, na escrita; e sobre como tais estratégias estão sendo apropriadas pelos grupos dominantes e transformadas em *imagens de controle do cotista* e, assim, servindo de estratégias de manutenção da colonialidade do poder/saber.

Além das narrativas documentadas para a pesquisa, adoto como base de discussão os relatórios de pesquisa de IC, TCC e de estágios dos estudantes da Faculdade de Letras e da licenciatura em Educação Intercultural da UFG, já mencionados e referenciados.

Não se pretende nem se adota como procedimento de pesquisa a “taxonomia de erros” ou algo similar. Buscam-se nos textos e nos discursos dos participantes os sentidos reveladores de pistas de resistências epistêmicas e linguísticas. Nem tudo, sem dúvida, pode ser entendido como resistência. Entretanto, para superarmos a *ideologia colonial do déficit*, é importante não cairmos na armadilha da colonialidade linguística expressa no conceito de *defasagem escolar*.

2.2 Opções teóricas

Esta discussão aborda um dos argumentos de resistência às políticas de Ações Afirmativas, uma das medidas para a reparação da desigualdade no ingresso ao ensino superior no Brasil: o argumento da *defasagem escolar*, sustentado pelo (e sustentador do) discurso da *meritocracia*.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Ações Afirmativas, conforme o *Plano de Ação de Durban*, são “políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente” (Carvalho, 2004, p. 51).

Na América Latina, a escola, a universidade mais que a educação básica, é um instrumento de reparação sobretudo das desigualdades raciais, visto que os afrodescendentes e os indígenas e seus descendentes desterritorializados ficaram, historicamente, à margem da educação escolar e do acesso aos capitais culturais, tais como às “línguas de conhecimento e de cultura” e suas literaturas. Mesmo com a democratização da escola, a população brasileira racializada e empobrecida não tem conseguido ingressar no ensino superior, em geral, e menos ainda nos cursos de alta demanda, em particular.

Nesse cenário, uma das lutas dos movimentos sociais em defesa dos afrodescendentes e dos indígenas é a promoção do ingresso desses grupos nas universidades públicas. Nos anos 1980, a democratização do ingresso na universidade pública se tornou o centro das agendas dos movimentos sociais e dos eventos políticos em defesa das minorias no Brasil. Todavia, somente em 2001, com a realização, em Durban, na África do Sul, da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas de Intolerância Correlatas* (Cirqueira, Gonçalves, Ratts, 2012), as pautas e ações mais concretas e mais diretas foram programadas e envidadas em muitos países latino-americanos, resultando, no Brasil, nas políticas de Ações Afirmativas.

Na UFG, a implementação das políticas de Ações Afirmativas começou em 2004 e se intensificou em 2007, com o Reuni e o programa *UFGInclui*. A tensão e os conflitos em torno da definição das ações, marcados pela preferência por “cotas sociais”, destinadas a estudantes de escolas públicas, sem discriminação de cor, raça ou etnia (Cirqueira, Gonçalves, Ratts, 2012), demonstraram a dificuldade da UFG em enfrentar e discutir questões raciais.

Um dos argumentos dos defensores das “cotas sociais”, em detrimento das “cotas raciais”, era a preservação da “qualidade” do ensino na Universidade, ameaçada pelos estudantes “favorecidos” por cotas raciais, devido a sua “defasagem escolar”. Alguns professores da universidade afirmaram, antes mesmo do ingresso dos estudantes nos cursos,



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

que não saberiam dar aulas para “alunos analfabetos”, em explícito uso da “imagem de controle” (Colins, 2002) dos estudantes *cotistas*.

O objetivo geral desta discussão é problematizar a noção de *defasagem escolar*, em sua manifestação linguística, ou seja, a *defasagem linguística*. O ponto de partida são dois questionamentos teóricos: 1) *É possível falar em defasagem escolar (intelectual, de conteúdos e de norma linguística) sem se desconsiderar a diversidade social, cultural, epistêmica e linguística do mundo?* e 2) *Qual o lugar da norma linguística “legítima” no ensino de língua e nas práticas linguísticas cotidianas e escolares, tendo em vista as políticas de diversidade?*

Esses questionamentos remetem a *posturas políticas* e a *ideologias linguísticas* em relação às línguas, construídas no período colonial, durante a invenção do “novo mundo” e da modernidade/colonialidade. A interpretação dos materiais empíricos e a discussão dos resultados estão ancoradas nos paradigmas da decolonialidade e da complexidade. Essa opção teórica, a meu ver, é coerente com a perspectiva de abordagem do problema em discussão.

A dominação do Novo Mundo foi um projeto moderno/colonial da monarquia europeia, sustentado principalmente pela evangelização dos ameríndios (“gentios”). Nesse processo, aos indígenas foi ensinada a língua do colonizador e os missionários aprenderam as línguas dos indígenas, com objetivos diferentes e situados em relações assimétricas de poder.

No Brasil, o *ensino* da língua portuguesa à população indígena, de um lado, e a *aprendizagem* das línguas indígenas pelos missionários, de outro, foram importantes instrumentos na efetivação do projeto evangelizador, parte do projeto nacionalista, mais tarde. Construiu-se, nessa relação, uma importante distinção histórica, no interior das relações de poder que envolveram o *ensino* e a *aprendizagem* de línguas na colônia: aos indígenas, subjugados, foi ensinada a língua portuguesa, a língua de dominação; os missionários, por sua vez, eram autônomos, a eles não foram ensinadas as línguas indígenas, eles as aprenderam. Essas são posturas ideológicas, que nos permitem problematizar o “ensino de línguas nos países colonizados”. Ainda que (e talvez por ser) inventada, essa é uma ideologia colonial: quem domina tem autonomia e aprende, está apto e tem autoridade para ensinar; quem é dominado não tem autonomia, tem de ser ensinado. Ensinar, portanto, é deter poder e é impor conhecimento. Ser ensinado é estar sujeito (e vulnerável) à dominação.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

No Novo Mundo, portanto também no Brasil, a escrita alfabética, greco-romana, e a numeração romana e árabe são valorações da modernidade, uma posse de poucos, mesmo entre os dominadores (Neumann, 2015). Por isso, a tecnologia escrita, sua convenção e sua normatização entram na colônia com alto valor, que vai se mantendo cada vez mais alto e de mais difícil acesso, embora pareça ser o contrário.

O ensino da língua portuguesa pela escrita alfabética, sob a égide evangelizadora cristã da pureza e da correção, pautadas no certo (virtude)/errado(pecado), formam a ideologia da língua culta, subjacente, ainda nos dias atuais, à ideologia da *norma padrão*. A norma padrão distingue a classe dominante, culta e virtuosa, da classe dominada, inculta e pagã. Essas são as *imagens de controle social* que inferiorizam os grupos historicamente marginalizados pela modernidade/colonialidade; e, o mais grave, formam as subjetividades e as atitudes sociolinguísticas em relação à língua portuguesa e às línguas minorizadas.

Patrícia Hill Collins (2002, p. 5), entendendo ideologia como “o conjunto de ideias que refletem os interesses de um grupo de pessoas”, conceitua “imagem de controle” como a dimensão ideológica da opressão da mulher negra nos Estados Unidos da América. A “imagem de controle”, como uma dimensão ideológica é a figuração da imagem de um grupo subalternizado, de acordo com a ideologia do grupo subalternizador, que se torna naturalizada, tomada como padrão de normalidade, posta a serviço da opressão.

As ideologias de ensino, de aprendizagem, de língua culta ou padrão, centradas em quem ensina e em quem (não) aprende, constroem os conceitos e os sentimentos de inferioridade, que, não raro, são entendidos e divulgados como condição sociolinguística inerente aos povos marginalizados. Essas condições sociolinguísticas são inventadas, portanto, podem e devem ser desinventadas (Pennycook, 2010).

Para Pennycook (2010), essas invenções têm tido muitos efeitos reais e materiais, determinando como as línguas são entendidas, quais políticas linguísticas são construídas, que educação é almejada, como as pessoas se identificam com determinados “rótulos linguísticos” (as *imagens de controle*, de Collins). Assim, uma das estratégias para promover a decolonialidade da linguagem pode ser a desinvenção e a reconstrução das línguas. Esse



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

processo pode trazer à tona a história da invenção das línguas e, dessa forma, contribuir com a transformação da percepção e das atitudes sociolinguísticas.

Relacionando a teoria social crítica, de Collins (2002), e o pressuposto da invenção das línguas, de Pennycook (2010), à dialogia bakhtiniana, conforme Rezende (2000), pode-se dizer que há uma balança de poder, na sociedade, na qual são pesados os valores sociais. O grupo dominante controla essa balança de poder, em seu próprio proveito, criando conceitos para inferiorizar e diminuir o valor dos grupos oprimidos, para que eles continuem oprimidos. A naturalização desses conceitos cria imagens para o controle social desses grupos. Essas imagens nem sempre são depreciativas, mas passam a representar estereótipos e, dessa forma, tornam-se depreciativas. São as *imagens de controle* social para a opressão (Collins, 2002).

O padrão linguístico culto é uma *imagem de controle*, pois em culturas de tradição oral, os conhecimentos legitimados foram definidos como aqueles documentados nas “línguas de cultura”, de estruturas inflexíveis, por meio da “escrita alfabética”, sob a ideologia da “pureza” e da “correção” linguística. Uma vez que o projeto moderno/colonial de nação e de sociedade passa pela homogeneidade e pela pureza linguística, cultural e epistêmica, construídas e legitimadas pela/na escola, o padrão culto de escrita torna-se excludente.

O estilo literário utilizado pela minoria social “cult”, historicamente instruída, foi definido como o padrão “correto” a ser seguido por todos. Criou-se uma tradição linguística, que se converteu em “capital simbólico, cujo poder, erroneamente atribuído à língua, tem sua origem nas relações de poder” entre dominantes e dominados (Hanks, 2008). Operou-se (e opera-se), seletivamente, pela relação de poder, a partir das *imagens de controle*, o epistemicídio (Santos, 2010) pelo linguacídio.

No contexto das Ações Afirmativas, considera-se, democraticamente, a diversidade como a coexistência intercultural e complexa entre as diferenças, ou seja, as relações entre as diferenças, ainda que conflituosas, são reconhecidas em seu direito de ser e de existir. Por isso, com a opção decolonial, propõe-se buscar formas alternativas de abordar as diferentes práticas escritas, se elas forem diferentes, dos participantes da pesquisa, em busca do entendimento das estratégias de construção de sentido. Assume-se, assim, a *desobediência epistêmica* (Mignolo, 2009) como uma das estratégias de efetivação da *opção decolonial*.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

III. Apresentação, interpretação e discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentados, interpretados e discutidos os materiais empíricos sustentadores da problematização, com a seguinte estrutura:

1. Problematização da noção de *defasagem linguística*; e
2. Interpretação e discussão do desempenho dos estudantes da escola pública.

Conforme já informado, a interpretação dos materiais e a discussão dos resultados estão ancoradas nos pressupostos teóricos da decolonialidade e da complexidade.

3.1 Problematização da noção de *defasagem linguística*

A estudante de licenciatura em Português da Faculdade de Letras/UFG, Luana Gomes dos Santos, desenvolveu, em 2016/2017, uma pesquisa de iniciação científica (IC), com estudantes e professores da educação básica, com o objetivo de verificar (i) se com as redes sociais as práticas escritas estão mais democratizadas; (ii) se nas redes sociais as pessoas se sentem mais confortáveis para ler e escrever; e (iii) se, com isso, as ideologias linguísticas coloniais têm se alterado.

Os resultados da pesquisa mostram uma maior disposição das pessoas para escrever, mas nenhuma alteração das ideologias linguísticas coloniais:

- 1) Ao me deparar com o surgimento da internet e seus modos de comunicação no decorrer do ensino médio, pude perceber que o diálogo passou a ter menos regras ao se escrever, muitas adaptações ocorreram com a correria e muitas das vezes com a preguiça de escrever, me vi utilizando abreviações que segundo as regras gramaticais são errôneas, e ao me deparar com isto percebi uma dificuldade muitas vezes para escrever algum tipo de gênero literário, até mesmo para escrever uma simples palavra (...) [Graduanda 1, m, 19 anos] (Santos, 2017, p. 15)
- 2) (...) o meio de conversas *online*, principalmente quando é composto por adolescentes, beira um templo de vícios linguísticos, erros gramaticais e abreviações, o problema é que eu passava tantas horas nesse meio que muitas dessas expressões errôneas se tornaram padrão de linguagem, ou seja, eu errava acreditando estar certo, ‘agente’ junto ao invés de separado, “nos é” “mim perdoa”, a frequência do uso incorreto era imensamente maior do que a do uso correto. [Professor 1, 24 ANOS] (Santos, 2017, p. 16)

Os excertos apresentados mostram que as pessoas: a) acham que a internet favorece o “erro” na escrita; b) preocupam-se com escrita correta; c) consideram “erro”, basicamente, os



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

desacordos com a ortografia oficial vigente e o uso das regras variáveis de concordância e de regência; d) mantêm, portanto, as ideologias linguísticas coloniais.

As mesmas ideologias linguísticas, com detalhamentos diferentes, são percebidas nos discursos dos professores da escola quilombola (Costa, 2015) e dos discursos dos docentes indígenas em formação no Núcleo Takinahakỹ (Takinahakỹ, 2013):

- 3) Nessa oportunidade, ressaltar que a aula na próxima [etapa] seja mais focado na explicação de regra ortográfica e de gramática, como exemplos na concordância quando elabora uma frase. [Autoria não identificada. *Relatório de Aula – Português Intercultural*, 2013]. (Takinahakỹ, 2013)

4)

01 de outubro de 2014

Aula de Literatura – 7º ano

A professora me disse na porta da sala que iria dar aula sobre poema e que “a turma era difícil, indisciplinada e desinteressada”. Quando entramos na sala ouvimos uma das alunas dizer um palavrão – *Desgraça!* – para a colega. A professora deixou os materiais em cima da mesa e se virou para a turma toda: *Meu Deus, que coisa mais horrível de se dizer! Acho ridículo meninas que falam palavrão... se homem dizer palavrão já é feio, imagina mulher. Não pode!* Em seguida, a professora copiou no quadro trechos de um texto sobre poema de um livro didático. Enquanto ela escrevia no quadro, alguns(mas) alunos(as) ouviam música no celular e outros(as) conversavam muito. A professora continuava passando o texto para o quadro. Depois, ela se virou e disse que a conversa não incomodava tanto, mas que ela tinha horror àquele palavreado que os(as) estudantes estavam usando. A professora, então, deixou a sala e retornou cerca de 15 minutos depois, limpou o quadro e disse que ia continuar passando a “regrinha” sobre poesia no quadro... Os(As) alunos(as), em sua maioria, pareciam não copiar o que a professora passava no quadro. Uma aluna questionou o tamanho do texto e a professora respondeu a ela: *Evelyn, ponha-se no seu lugar!* E saiu da sala novamente, retornando apenas para encerrar a aula.

(Costa, 2015. Relatório de IC; Escola Pública Quilombola. Os nomes próprios citados no texto são todos fictícios).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

5)

Narrativa 4 – Língua do povo x língua dos livros

Em uma turma de 8º Ano, uma aluna que trabalhava durante o dia e estudava no turno noturno, de mais ou menos 18 anos de idade, oriunda da classe baixa, depois de ler o texto (no livro didático de Português) indicado para aquela aula e de me perguntar, enquanto lia, o sentido de umas três palavras que apareceram no texto, parou e questionou, pensativa:

— *Por que o livro não é escrito na língua do povo?*

Eu, também muito pensativo, tentei responder:

— A língua do povo você já não sabe? Então, na escola você tem que aprender um jeito da língua que você ainda não sabe e que vai precisar na entrevista de emprego, no vestibular, no Enem.

A aluna pouco convencida, concluiu:

— Então, tá bom!

Fonte: Narrativas de campo do autor (Diário de campo).

Silva (2014, p. 68)

6)

26 de novembro de 2014.

Aula de Redação – 6º ano.

O professor entrou na sala e falou que os(as) alunos(as) precisavam ser disciplinados, depois informou que a aula seria de Redação e que seria utilizada para a realização de um projeto de leitura sugerido pela Secretaria de Educação. O professor estava lendo um livro com os(as) alunos(as), tratava-se do Projeto Caco, livro de Gilberto Mattje, para trabalhar com temas transversais como *bullying*, “drogas” e “preconceito”. Tive acesso ao livro durante a aula e minhas observações foram provenientes de uma “passada de olho” pelo livro, visto o curto período de tempo para analisá-lo. O período da aula foi dedicado à leitura do livro e o professor fez questão de dizer que iria haver uma prova, então, os(as) alunos(as) eram obrigados(as) a ler o livro. Um aluno perguntou ao professor se ele chorou lendo o livro e ele respondeu: *Se eu chorei? Claro que não! Num fui filho criado por vó, não!* Posteriormente, o professor avaliou o livro: *Num gosto da linguagem dele. Usa muita gíria, é do jeito que o povo fala. Sobre drogas, essas coisas ruins...*

(Costa, 2015. Relatório de IC; Escola Pública Quilombola. Os nomes próprios citados no texto são todos fictícios).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Em (3)-(6), percebem-se as ideologias linguísticas coloniais patriarcais, tensionadas. Os valores patriarcais são mais evidentes em (4), com a destituição do lugar e da fala feminina; e a forma como a fala do professor, em (6), responde à pergunta da aluna, em (5), evidencia assimetria de poder entre as línguas, uma ideologia linguística colonial.

Enfim, tomar o “padrão culto” do português como um princípio de avaliação da capacidade ou do merecimento de os estudantes *cotistas* estarem na universidade é, antes de tudo, usar a norma linguística idealizada como peso na balança de poder e como imagem de controle para opressão desses estudantes e para manutenção de poder: é colonialidade linguística.

3.2 O desempenho dos estudantes da escola pública

Texto 1 - Prática social da escrita por adolescente indígena estudante da escola pública indígena



ento adolescente

Quando se sentir triste pense em
coisa boa porque o mundo é
cheio de alegria e tristeza ao mesmo
tempo

O mundo é para ser vivido.
Lidar a pessoa amada e uma coisa

De sua amiga não é a melhor
mas a aquela que sempre vai
torcer por vc.

Thal

Sua filha
e
Ritidui isso para as outras
8/2009

Fonte: Vieira-Tapuia (2012, pp. 26 e 27).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Texto 2 – Narrativa pessoal: *Trajetória sociolinguística*

Eu comecei a ir para a escola. Morava em uma fazenda no município do Pirineu-MT. Eu estudava em um vilarejo distrito do Pirineu por nome de Pinguelinha. Eu ia todos os dias para escola de perua. Tinha uma professora que ia juntos de nós, que sempre cantava o Hino Nacional. Foi a primeira vez que tive contado com o hino nacional. Não conseguia acompanhar na capa do livros, mas, já que todos pegavam. Então, eu pegava também.

Quando comecei a estudar eu não sabia nem as vogais e nem as consoantes. Em uma semana, eu aprendi tudo. E depois, ficava tentando acompanhar as leituras com a professora no quadro.

Morava ainda na fazenda. E estudava na mesma escola. A professora era muito nova e ficou brava comigo porque eu a xinguei de puta. Ela pegou no meus cabelos e começou a puxar para cima. Eu levantei o lápis para cima e riscou o rosto da professora. Ela não me mandou para direção. Mas, quando outro professor viu e perguntou e ela disse que era eu que tinha feito. Me levaram para a direção e me colocaram de joelho no chão dentro da diretoria.

(Estudante concluinte da graduação em Letras, h, 29)

Fonte: Acervo do Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem (2016).
Os nomes próprios citados no texto são todos fictícios.

Texto 3 - Narrativa pessoal: *Trajetória sociolinguística*

Meu nome é Cida, tenho 35 anos, separada à seis meses, mãe de dois filhos, nascida e criada em Goiânia, moradora da região sudoeste da cidade. Meus pais são nordestinos, que vieram morar em Brasília, após se casarem, com o intuito de fugir da vida que lá tinha, de muita luta fome e seca. Meu pai, que nasceu em uma cidade chamada Souza na Paraíba, não conheceu seu pai, e foi criado por várias famílias diferentes, pelo ao fato de ter sido abandonado por sua mãe, frequentou a escola até à quarta série do ensino fundamental. Minha mãe nasceu em uma cidade do interior da Paraíba, chamada Uiraúna e desde criança, trabalhava com seus pais na roça e na fabricação de potes de barro, não frequentou a escola, e aprendeu somente a assinar seu nome.

Casaram-se e foram viver em Brasília do 1977 a 1980, lá tiveram meu irmão mais velho que hoje tem 38 anos, até que decidiram vir para Goiânia, ao saber das oportunidades aqui possíveis.

(Estudante do 7º Período da Graduação em Letras: Português, m, 35)

Fonte: Acervo do Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem (2016).
Os nomes próprios citados no texto são todos fictícios.

Texto 4 – Narrativa Pessoal: *Trajetória sociolinguística*

Na escola, já com 15 anos de idade, sem entender nada do que a professora explicava, eu não falava português, eu não sabia escrever nem ler, e ela escrevia no quadro, aquele tanto de letra, e explicava naquela língua e eu não entendia. E eu fiquei pensando... E agora, como eu vou fazer pra me virar nesses dois mundos, aqui dentro da minha cabeça?

(Mairu-Karajá, E., professor indígena em formação na licenciatura em Educação Intercultural/NT/UFG, h, 24).

Fonte: Rezende (2015, p. 73).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Texto 5 - Escrita acadêmica: Relatório de IC

Resumo

O presente estudo correspondeu a uma pesquisa-ação que teve como alvo, estudantes cuja língua materna seja o português, que, ao chegarem à graduação, não conseguem ler, interpretar e redigir, adequadamente, textos em português. Buscou-se através desta, refletir sobre a problemática da falta de apropriação das práticas de letramentos nos níveis acadêmicos e as formas de enfrentamento propostas pela Universidade no que concerne a superação das ditas dificuldades. Para cumprir os objetivos da pesquisa, foram feitas leituras de textos dos alunos pesquisados, juntamente com os textos redigidos pela pesquisadora. A motivação para este estudo surgiu dos resultados de outras pesquisas realizadas no curso de desenvolvimento do projeto de pesquisa “Atitude sociolinguísticas e posturas políticas balizadoras das práticas escritas nas aulas de Língua Portuguesa” e da experiência com diferentes estudantes da UFG, que tendo o português como língua materna apresenta alto grau de dificuldade nas práticas básicas de letramento escolar, tais como a dificuldade para ler e compreender textos, elaborar resumos etc.; e ainda, de entender e seguir instruções escritas e orais. Por se tratar de um estudo que envolve práticas sociais, possibilitou-se um processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos que se propuseram a participar do trabalho, sendo que a maior confirmação foi que um dos pesquisados conseguiu desenvolver seu trabalho de conclusão de curso com significativa progressão e aprovação e que a autora deste passou a desenvolver com mais segurança e monitoramento os textos formais a exemplo deste relatório final. Fato que tem promovido o desenvolvimento não só da norma de escrita quanto no status de apropriação e empoderamento social.

(Estudante do 7º Período da Graduação em Letras: Português, m, 35)

Fonte: Oliveira (2017, p. 1).

Os textos de (1)-(5) mostram que a escrita dos estudantes da educação básica, no que se refere à construção de sentido e às regras linguísticas canônicas, não é tão distante da escrita dos estudantes universitários; que o desempenho dos estudantes universitários, oriundos da escola pública é igual ao desempenho de estudantes da Faculdade de Letras, oriundos de escolas privadas, expresso nos relatórios de IC; que estudantes *cotistas* e não *cotistas* possuem o mesmo nível de escrita em português; que a trajetória sociolinguística dos estudantes da escola pública é a mesma para *cotistas* e não *cotistas*, indígenas, não indígenas e quilombolas: é uma trajetória marcada pela opressão.

Em muitos casos, em se tratando dos docentes em formação, complementando as informações constantes da escrita com rodas de conversas e entrevistas, ficou evidente que a não aplicação das regras canônicas, exceto pelas regras ortográficas, não decorria de desconhecimento, mas de descompromisso com as regras. Em outros casos, tratava-se, explicitamente, de não concordar com a regra sintática estabelecida, como, por exemplo, o preenchimento do objeto direto. Os povos de línguas e culturas Jê, quando escrevem em português, nem sempre explicitam o objeto direto e isso, algumas vezes, dificulta a construção do senti-



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

do. Em discussões sobre o assunto, um dos professores esclareceu que o verbo já indica o objeto e, portanto, é redundante explicitar o objeto. O mesmo argumento da redundância é depreendido na aplicação de regras de concordância nominal e verbal. A não observação da regência dos verbos revela a interação entre as línguas indígenas e africanas, que têm posições, e o português, que tem preposições. Trata-se, nesses casos, de resistência/desobediência epistêmica expressa na escrita em português.

IV. Conclusões

O primeiro questionamento teórico levantado – *<É possível falar em defasagem intelectual (de conhecimento e de linguagem) sem se desconsiderar a diversidade social, cultural, epistêmica e linguística do mundo?>* – encaminhou a discussão para a manutenção das ideologias linguísticas coloniais e para a colonialidade linguística. Os resultados das pesquisas mostraram que as pessoas, em geral, consideram como *erro* de português a não aplicação das regras ortográficas e o uso de regras variáveis de concordância e de regência; e que isso nem sempre ocorre por desconhecimento das regras; e que não há diferença na trajetória sociolinguística nem de desempenho sociolinguístico na escrita em português por estudantes da escola pública, sejam eles *cotistas* ou não. Não houve diferença no desempenho na escrita entre estudantes da escola pública e estudantes da escola privada, embora esse não fosse o foco na discussão.

Ao confrontar a escrita dos estudantes com suas narrativas sobre suas trajetórias sociolinguísticas e com suas considerações sobre a estrutura do português, ficou constatado que os participantes têm uma percepção diferente da estrutura e do funcionamento da escrita da língua. Esses participantes, então, não têm *defasagem linguística*; eles possuem outras percepções sociolinguísticas. Tratar esse tipo de particularidade sociolinguística de *defasagem* é desconsiderar a diversidade linguística e epistêmica histórica do Brasil, que está ainda longe de ser compreendida (Santos, 2010).

Assim, a *norma culta/padrão* da língua portuguesa é uma *imagem de controle* usada para oprimir e excluir da universidade os grupos subalternizados, tais como os indígenas,



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

quilombolas, pretos, pardos, e os estudantes da escola pública³. A tensão entre as práticas sociolinguísticas dos estudantes *cotistas*, entendidas como resistência à colonialidade epistêmica e linguística, gera as *imagens de controle* sociais do que seja o estudante *cotista*, resultando em *autodesvalia* (Freire, 1967) sociolinguística e em *linguofobia* (Rezende, 2015) dos estudantes e professores da escola pública, sobretudo das pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas.

O segundo questionamento teórico levantado – <Qual o lugar da norma linguística “legitimada” no ensino de língua e nas práticas linguísticas cotidianas e escolares, tendo em vista as políticas de diversidade?> – situa a discussão nas políticas linguísticas e nos planejamentos educacionais. Não se pretende negar a nenhum grupo o acesso e a apropriação à norma legitimada, prestigiada socialmente. Por outro lado, não se pode mais permitir que uma idealização seja usada como instrumento de controle, opressão e exclusão social.

A decolonialidade da linguagem é o reconhecimento de que em um país continental como o Brasil há diversidade também de *normas cultas*, embora se tenha a necessidade de uma *norma* de entendimento *comum* em esferas públicas. Decolonizar a linguagem é desinventar as línguas, as categorias e as metalinguagens coloniais; é superar as ideologias linguísticas coloniais, como a *ideologia do déficit*, que gera a *ideologia da defasagem intelectual* e da *meritocracia*. Enfim, decolonizar a linguagem é reconhecer que existe também diversidade linguística e epistêmica.

V. Bibliografia

Brasil. *Projeto de Lei de Cotas* (PL 73/1999). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Brasil. *Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

³ Outras minorias, tais como os surdos, os ciganos e os refugiados, podem ser incluídas aqui também.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Brasil. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Carvalho, J. J. (2004). *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial.

Cirqueira, D. M., Gonçalves, C. P., Ratts, A. As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cotas na UFG. In: Santos, J. T. dos. (Org.). *Cotas nas universidades – análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAQ, 2012, pp. 259-284.

Collins, P. H. *Black feminist thought – knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2ª ed. New York/London: Routledge, 2002.

Costa, P. A. L. S. *A desinvenção dos sujeitos da escola pública para a promoção do letramento emancipatório*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015.

Costa, P. A. L. S. *As atitudes sociolinguísticas dos/as Tapuia em relação à escrita em português, na escola*. Relatório Final de Iniciação Científica. (Graduando em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015.

Costa, P. A. L. S. *As atitudes sociolinguísticas emergentes do confronto entre as diferenças linguístico-culturais em uma escola pública da educação básica*. Relatório Final de Iniciação Científica. (Graduando em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2014.

Freire, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Garcés, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: Castro-Gomez, 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. 217-242.

Hanks, W. F. *Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (Trad. Bentes, A. C., Rezende, R. C., Machado, M. A. R.). São Paulo-SP: Cortez, 2008.

Machado, A. E. B. *Escrevendo em português a atitude de estudantes tapuia expressa em textos escritos, conflito entre português tapuia e norma padrão-escolar*. Relatório Final de Iniciação Científica. (Graduando em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2013.



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Machado, A. E. B. *Escrevendo (n)a tradição oral: concepções de escrita dos Tapuia do Carretão*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2013.

Machado, A. E. B. *Escrevendo (n)a tradição oral - concepções de escrita dos Tapuia do Carretão*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística, Área de Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015.

Mairu-Karajá, E. *Memorial*. Prática escrita em sala de aula de Português Intercultural. Licenciatura em Educação Intercultural. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2012.

Neumann, E. *Letra de Índios – cultura escrita, comunicação e memória indígena nas Reduções do Paraguai*. São Bernardo do Campo-SP: Nhanduti, 2015.

Oliveira, S. D. de. *Práticas escritas em português de estudantes de graduação na UFG*. Relatório Final de Iniciação Científica (Graduanda em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2017.

Pennycook, A. *Language as a local practice*. London/New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2010.

Pinto, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 120-143.

Quijano, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Eds.). *Epistemologias do Sul*. (2nd ed., pp. 73-116). Coimbra-PT: Almedina, 2010.

Rezende, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: Barros, D. M. de, Silva, K. A., Casseb-Galvão, V. C. (Eds.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. (pp. 63-77). Campinas-SP: Pontes, 2015.

Rezende, T. F. *Discurso e identidade etnocultural em Pombal-Goiás*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000.

Santos, L. G. dos. *Democratização da escrita nas redes sociais: como esse processo tem impactado o letramento escolar?* Relatório Final de Iniciação científica (Graduanda em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2017.

Silva, F. L. *Atitude sociolinguística de docentes de língua portuguesa em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística, Área de Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2014.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Sousa, N. P. de O. *Participação feminina no Matutina Meyapontense*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015.

Sousa, N. P. de O. *Ensino-aprendizagem de português em uma perspectiva sócio-histórico-cultural..* Iniciação Científica. (Graduando em Letras - Português) - Universidade Federal de Goiás, 2013.

Sousa, N. P. de O. *Atitudes sociolinguísticas refletidas nas práticas escritas em sala de aula de Língua Portuguesa*. Relatório Final de Iniciação Científica. (Graduanda em Letras: Português) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

Vieira-Tapuia, L. A. *Práticas escritas interculturais na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Intercultural) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.