

POSTURAS E ATITUDES DECOLONIAIS E DECOLONIZADORAS: UM RELATO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FRONTEIRA

Marcia Palharini Pessini¹

INTRODUÇÃO

O IFPR, é uma instituição pública federal de ensino voltada à educação superior, básica e profissional que integra a Rede no estado do Paraná e, atualmente, contempla mais de 26 mil estudantes² e possui 26 *Campi* espalhados pelo estado. Entre esses, os *Campi* de Foz do Iguaçu, Capanema e Barracão têm a peculiaridade de serem *Campi* de fronteira. Tal peculiaridade demanda, cada vez mais, de uma atenção específica e o *campus* Foz do Iguaçu, vem de algumas formas, engrossando o coro das vozes que reclamam um olhar para suas especificidades. Uma dessas formas será, nesse espaço, o objeto de exposição e análise.

A realidade cultural e linguística de Foz do Iguaçu é algo muito peculiar, o multi/plurilinguismo permeia nosso cotidiano e constitui também nossas salas de aula. O contexto plural da fronteira exige encaminhamentos que contribuam para a construção de um olhar que possibilite a visibilidade e o respeito necessários a todos os grupos que constituem esse cenário. Em instituições de ensino, especialmente em contexto de fronteira³, tal discussão, é imprescindível e deve estar presente, acredito, em toda a organização didático-pedagógica aí desenvolvida e nisso se inclui o planejamento no que se refere aos letramentos acadêmicos a serem trabalhados nesse cenário.

Para contribuir com uma educação sensível às peculiaridades linguísticas e culturais da fronteira e ao buscar “sulear⁴” o processo educativo no *campus* Foz do Iguaçu tenho trabalhado a partir da perspectiva dos estudos decoloniais, propondo, no curso de Licenciatura ofertado no *campus*, o que tenho chamado de (des)formação docente (Pessini, 2024). Entre outras coisas a proposta busca sensibilizar o futuro

¹ Professora do IFPR – Campus Foz do Iguaçu. Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Unioeste.

² Conforme dado do Setec/Mec em página oficial <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/> acesso em 18/06/2020

³ O conceito de fronteira está pautado, principalmente, em Pires Santos (2018). Alinho-me a tal perspectiva por concordar com a autora quando explica que a fronteira é “entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta a travessa, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização. (Pires Santos, 2018, p. 105).

⁴ Sulear está relacionado com o “Sul”, que é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global. (Santos; Meneses, 2009, p 12-13). Ideologicamente, alinho-me a Paulo Freire que, ao utilizar o termo “sulear”, busca colocar em evidência as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO

Curso de Letras
Português e
Espanhol



docente para o repertório linguístico⁵ e cultural que constitui o cenário fronteiriço. No relato que segue será apresentada uma das oportunidades nas quais tais discussões perpassa o trabalho com os letramentos acadêmicos desenvolvidos.

1 METODOLOGIA

O trabalho inscreve-se em uma perspectiva decolonial e pretende fazer coro as vozes que vêm do sul. A abordagem teórico-metodológica é proveniente da perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989) e da Linguística Aplicada (LA) crítica, problematizadora e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Para o presente trabalho foi utilizado, especificamente, registros de diário de campo para exposição e análise do tema pretendido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Ao compreender o conceito de letramento acadêmico a partir do que tem sido discutido dentro da área dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee 1996) e também por concordar com Bronckart (2003, p. 48) quando argumenta que “conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, (...), sua adequação em relação às características do contexto social”, é que tenho trabalhado os letramentos acadêmicos, no *campus* de fronteira, a partir de um olhar fronteirizado e decolonial. Um viés que implica rupturas/insurgências com os projetos da modernidade-colonialidade⁶, nas quais as práticas de linguagem estão historicamente silenciadas. Além disso, ao disseminar conhecimentos a partir de epistemologias outras, é que acredito ser possível propor diferentes formas de compreender o mundo e de gerar outras subjetividades - aquelas que permitam valorizar todas as práticas de linguagem e enxergá-las como parte constituinte da realidade sócio-histórica na qual todos estamos inseridos.

Reitero que compreendo que as práticas de letramento são os percursos a partir dos quais é possível a inserção em determinados ambientes e que, sendo assim, a formação universitária demanda que tais práticas sejam desenvolvidas de forma local e situada e com significados específicos em diferentes contextos sociais (Street, 2012; 2014). Com esse olhar e a partir de tais prerrogativas é que gostaria de apresentar a análise que se segue⁷.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros que serão aqui explicitados estão relacionados a resultados observados durante, ou logo após, o desenvolvimento de práticas de letramentos desenvolvidos em sala de aula em contexto de fronteira. Um desses resultados refere-

⁵ Repertório linguístico é compreendido aqui como o amplo conjunto de recursos linguísticos e sociolinguísticos intrínsecos a cada sujeito (Blommaert, 2016).

⁶ O uso do termo modernidade-colonialidade, nesse formato, está inspirado por Maldonado -Torres (2018, p. 7) quando afirma que a modernidade, enquanto grande revolução implicada no paradigma da “descoberta” já nasceu colonial e isso, segundo o autor, leva a uma mudança na forma de se referir à modernidade ocidental.

⁷ Gostaria de sublinhar que o excerto aqui apresentado faz parte de um estudo mais amplo, o qual constitui a tese de doutoramento apresentada ao Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste no ano de 2024 e que se encontra no prelo.

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO

Curso de Letras
Português e
Espanhol



se a uma postura crítica e decolonial tomada por um estudante do curso de licenciatura do campus Foz do Iguaçu. Tal aspecto foi observado em meio a um diálogo entre docentes em (des)formação: eu e meu aluno; e refere-se a uma crítica em relação ao material didático utilizado pela disciplina “Oficina de Leitura e Produção Textual”. O material mencionado é uma espécie de manual que orienta a produção acadêmica no IFPR e intitula-se: Normas para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos do Instituto Federal do Paraná (IFPR)⁸. A crítica do aluno refere-se a uma recomendação feita nas normas e que está relacionada à questão linguística – aspecto que tem sido discutido, paralelamente, a partir das prerrogativas decoloniais anteriormente mencionadas. No excerto abaixo é possível visualizar o questionamento crítico:

(Richard): Boa noite professora (...). Só uma observação, durante nosso curso, muito falamos sobre a supervalorização da Língua Inglesa em relação a outras. Na primeira atividade sobre as normas de apresentação deu para ver um exemplo, na parte do resumo em línguas estrangeiras eles pedem que seja feito em Língua Inglesa e que utilizam o termo "ABSTRACT"...Se vivemos em um contexto de fronteira, onde o principal idioma é o Espanhol e o Guarani, por que não utilizar preferencialmente um desses idiomas? (Docente em (des)formação em conversa informal registrada via Whatsapp, 09/12/2021).

Através do excerto indicado, é possível inferir pelo menos duas coisas relevantes: a primeira refere-se ao olhar sensibilizado para a realidade fronteiriça na qual se está situado. Esse aluno demonstra que olha para o seu entorno de uma forma outra, pois percebe, no material mencionado, a hierarquia legitimada de uma língua sobre a outra e é capaz de estabelecer significados em torno das relações de poder que daí subjazem – um dos temas discutidos, paralelamente à (des)formação ofertada no curso. Além disso, esse aluno observa a universalização de um material único para os diferentes contextos do IFPR e denuncia a falta de uma língua que seja representante da realidade local e situada das diferentes comunidades acadêmicas que constituem a instituição. No caso dele, docente em formação que vive na fronteira, questiona o uso da língua inglesa na produção do resumo em língua estrangeira e argumenta que, localmente o “principal idioma é o Espanhol e o Guarani” e, portanto, o mais coerente seria solicitar a utilização de um desses idiomas.

Tal problematização leva a discussão diretamente para a relação entre epistemicídio e língua de que nos fala Nascimento (2019, p. 24). O autor, ao tratar do racismo linguístico, explica que tal relação é mais comum do que se imagina e afirma que “Os acadêmicos são pessoas que vivem da escrita e fazem dela seu tabernáculo”. A metáfora utilizada tem a intenção de demonstrar o lugar das línguas na esfera acadêmica e para isso a compara com um lugar sagrado, no qual o intelectual se separa das pessoas comuns e se ampara para falar suas verdades. Daí a afirmação de que “o epistemicídio também se elabora na linguagem e na língua e, no último dos casos, (...) é nas culturas nacionais (essas epistemicidas das culturas tradicionais e

⁸ Esse material foi produzido por diferentes servidores públicos da própria instituição, os quais foram nomeados por uma portaria oficial que instituiu uma Comissão Técnica de Normalização. Para a execução do trabalho, a comissão seguiu as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e constituiu o que foi apresentado como as normas oficiais do IFPR para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Para acessar o material, o endereço é: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas_ifpr_completa_alta_impressao.pdf. Acesso em 30/08/2022

originárias) que esse racismo epistêmico ganha cor e raça”. (Nascimento, 2019, p. 25).

Ao indagar a forma com que se dá a produção e divulgação científica no IFPR, esse docente em (des)formação indica também que o processo de decolonialidade do saber está em pleno desenvolvimento, pois a partir desse questionamento ele denuncia a reprodução de uma prática eurocentrada comum nas instituições educativas brasileiras, as quais legitimam as línguas hegemônicas para a produção e divulgação científica. A discussão desse tema remete à relação estabelecida entre a colonialidade do poder (QUIJANO, 2008), a colonialidade do saber e seus aspectos linguísticos e comunicativos, ou seja, é preciso problematizar a forma como a colonialidade está imbricada em outras dimensões, inclusive no que se refere à linguagem.

O que temos hoje – e essa é a denúncia feita na problematização levantada pelo aluno – é a materialização de que, a colonialidade do poder, através da colonialidade da linguagem, acaba por definir, inclusive na universidade, a língua que dará o status do que é ou não ciência e a quem ela estará acessível. Assim, ao compreender que é preciso combater as colonialidades, e aqui refiro-me à colonialidade da linguagem, (Veronelli, 2019) acredito que decolonizar a produção e disseminação dos saberes passa também pela “luta pelo direito de escolher a nossa língua de expressão, inclusive na esfera acadêmica” (Kleiman, 2013, p 55).

A partir do olhar desse docente em (des)formação, é possível perceber que a problematização da relação imperialista do inglês (Kleiman, 2013) no contexto fronteiriço é uma demanda que a ser discutida e está relacionada com a formação ampliada (Cavalcanti, 2013) do professor para o contexto de fronteira.

É nesse sentido que Baptista e Gopar, (2019, p, 13) chamam a atenção ainda para o fato de que o *lôcus* da enunciação precisa ser reconhecido e valorizado dentro desse paradigma, “reafirmando a necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, e não a partir de um *lôcus* universal e universalizante”. Compreendo que ao levantar tal questionamento esse docente em (des)formação está (des)construindo a naturalização de uma pretensa submissão devida aos supostos “centros de produção do conhecimento” ao passo que requer uma ressignificação pautada na realidade na qual estamos inseridos. Esse aluno está questionado uma situação historicamente naturalizada, buscando transgredi-la, através de um olhar sensibilizado e de uma “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2020, p.44-45).

CONCLUSÃO

O questionamento aqui analisado é de suma relevância pois permite observar o quanto de reprodutores de uma formação moderno-colonial ainda nos permeia e consubstancia nosso ser e nossas práticas pedagógicas, entre elas, nossas práticas de letramentos, ou seja, o quanto temos para decolonizar.

Essa reflexão indica ainda a relevância de problematizar os recursos metodológicos dos quais lançamos mão para o trabalho com os letramentos na universidade, inclusive aqueles orientados pela própria instituição. É nosso dever político e pedagógico questioná-los e ressignificá-los a partir dos nossos *lôcus* de enunciação, buscando sempre uma prática local e situada na qual os letramentos façam sentido.

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO



No que se refere ao *campus* Foz do Iguaçu, isso significa contribuir para um olhar sensibilizado para sua condição fronteiriça e para a legitimação das línguas que constituem esse cenário.

Como forma de concluir a análise aqui desenvolvida gostaria de registrar que, receber a crítica desse aluno foi um momento ímpar, pois, a invisibilização para as peculiaridades da fronteira, denunciada pelo aluno em questão, indica que a ressignificação materializada nessa indagação constitui indício de que as sementes lançadas durante as práticas de letramentos desenvolvidas na (des)formação docente estavam, entre outras coisas, levando a uma leitura crítica do mundo e de formas de intervir na reinvenção da sociedade (Walsh, 2013.).

REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Black-well, 1994. 260 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998. 336 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem**. Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 2003.

ERICKSON, Frederick. Correntes de pesquisa: Aprendizagem e colaboração no ensino. **Artes da Linguagem**, v. 66, n. 4, p. 430-441, abr. 1989.

GEE JP. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. London: Falmer; 1996. 224 p.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, v. 55, n.3, p.560-573, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

Street BV. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press; 1984. 256 p.

STEET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO

