



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

SHANIA JÉSSICA CAVALCANTE RODRIGUES

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

Resumo

A pesquisa em epígrafe tem por escopo analisar, em linhas gerais, as propostas da Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, e direcioná-las para a sala de aula. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa eminentemente bibliográfica, buscou-se aproximar as propostas de Pennycook à sala de aula, demonstrando suas implicações nas aulas de língua portuguesa, especialmente no trabalho com o texto (oral ou escrito), analisando a pertinência da LAC na construção de aulas que desenvolvam nos alunos um senso crítico e reflexionado. Ao final, observou-se que o vasto compêndio de ideias da LAC apresenta-se como sendo de grande valia às aulas de português, bem como são imprescindíveis para propiciar o encontro entre teoria e prática, fazendo com que a sala de aula e a reflexão crítica possam estar, enfim, juntas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica. Aula de português. Reflexão.

Abstract

The survey referred to above has the scope to examine, in general, the proposals of Applied Linguistics Critical henceforth LAC, and direct them to the classroom. In this sense, through an eminently literature, we sought to approximate the proposals Pennycook to the classroom, demonstrating its implications in the Portuguese language classes, especially in working with text (oral or written), analyzing the relevance of LAC in building lessons that develop in students a critical and reflection sense. In the end, it was observed that the vast compendium of LAC ideas presented as being very important to the Portuguese classes, and are essential to foster the encounter between theory and practice, making the classroom and reflection criticism may be finally together.

Keywords: Applied Linguistics Critical. Portuguese class. Reflection.

Considerações iniciais

Como cediço, desde a década de 60 os estudos linguísticos vêm modificando o cenário educacional, em especial no que concerne ao ensino de línguas. Quando se fala em língua materna, em nosso caso, língua portuguesa, a questão não difere; basta olhar para trás e ver quantas mudanças têm ocorrido, no ensino-aprendizagem do português, impulsionadas pela linguística, que assume importante espaço nas teorias e práticas educacionais.

Essa perspectiva linguística fez com que se enxergasse a falência do ensino embasado em meras reproduções da gramática normativa. As fórmulas gramaticais, por mais que fossem ensinadas ano após ano, não conseguiam formar estudantes capazes de ler e escrever bem.

Já em 1957, Câmara Júnior chamava a atenção para a necessidade de mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem, segundo o referido autor, vários dos erros apontados como tais pelos professores, em verdade tratavam-se de modificações sofridas pela língua falada.

A bem da verdade, naquela época, estudar língua portuguesa se resumia a aprender gramática e retórica, pois que

essas eram disciplinas privilegiadas pela sociedade dita culta da época. Nesse cenário, não havia espaço, ainda, para estudos vocacionados a questões práticas da linguagem, intertextualizados, tal qual vemos hoje. Aliás, apesar dos avanços, há ainda um imenso hiato entre os discursos de inovações no ensino e as práticas adotadas em salas de aula. Quanto à persistência da dificuldade de implementação na *práxis* de novas teorias linguísticas, BAGNO (2007) assevera que

quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência das novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem. (BAGNO p. 14, 2007).

Aparentemente, existe uma supervalorização da prática, em detrimento da teoria, o que – no mais das vezes – pode ser explicado pela maneira ainda muito restritiva de construção do conhecimento científico, o que dificulta sua disseminação no cotidiano prático da sala de aula. Não fosse isso o bastante, há ainda uma grande quantidade de professores que não realiza suas próprias pesquisas, não constrói o conhecimento aplicado na sua própria prática, ou mesmo sequer reflete sobre ele.

É bem verdade que isso ocorre por inúmeros fatores exógenos ao próprio professor, que vão desde as péssimas remunerações, até a carga horária quase insuportável a que a maioria desses profissionais se submete. Deixe-se bem claro que este trabalho não pretende ditar o que deve ser feito, nem tampouco apontar “erros” dos docentes, mas somente evidenciar que a falta de professores-pesquisadores acaba por ser mais um fator de comprometimento do ensino.

Todavia, mesmo diante de algumas resistências, o cenário é de mudanças. E de mudanças positivas, as quais já vêm dando resultados desde o surgimento da linguística estruturalista de Saussure (1974), que, apesar de tratar a língua sobre uma perspectiva dicotômica e sistêmica, já dava sinais de progresso.

Em linhas gerais, as teorias linguísticas foram alcançando novos horizontes que não se limitavam à noção de língua como sistema (linguística estruturalista) e passaram a se preocupar com a funcionalidade da língua, ou seja, que a língua era um instrumento a serviço do sujeito que a fala (linguística funcional); depois se passou a se deparar com questões mais concretas da língua, até que se chegou à linguística aplicada. Nesse diapasão, as imbricações da linguística aplicada na conjuntura educacional, ao se interessar pela análise dos vários problemas enfrentados pelos usuários da língua, nos mais variados contextos sociais de discurso, possibilitaram o surgimento de uma análise crítica, dando vazio à Linguística Aplicada Crítica.

Para os defensores da LAC, ela visa estabelecer correlações entre a Linguística Aplicada, que trata das questões atinentes à sala de aula, juntamente com os mais gerais e importantes temas que assolam todo o contexto social.

Nesse sentido, PENNYCOOK (2003, p. 25) afirma que “a LAC é um modo de pensar e fazer uma integração reflexiva e contínua de pensamento, desejo e ação”. Diante disso, nota-se que a LAC vai além das propostas de aplicação efetiva dos conceitos e métodos linguísticos; ela está envolta em um contexto politizado e crítico, sobre o qual são propostas reflexões acerca das práticas aplicadas, havendo sempre espaços para reconstrução dos sentidos.

Diante disso, o presente trabalho pretende explorar os conceitos da LAC, bem como a sua contribuição para as aulas de língua portuguesa, evidenciando suas perspectivas transformadora e questionadora. Nesse compêndio de ideias, busca-se evidenciar as análises feitas por PENNYCOOK (1990) sobre a relação entre a aprendizagem e a situação de desigualdade que dela exsurge, e assim refletir – em sala de aula – sobre como as possibilidades de mudança dos processos de ensino, podem ser fundamentais na formação de cidadãos mais conscientes. Tais ideias, quando vinculadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa são ainda mais notáveis, especialmente se se analisar as novas perspectivas de leitura e escrita.

Breves comentários sobre a Linguística Aplicada Crítica

O grande passo da LAC foi dado em 2001, após a publicação do livro *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, de Alastair Pennycook. É bem verdade que, desde 1990, o referido autor já detinha estudos reflexivos acerca do tema, mas se pode dizer que o ápice de suas ideias deu-se efetivamente com o surgimento do supramencionado livro.

A teoria de Pennycook fez surgir uma forma politizada de se pensar em linguística, dando vida à afirmação de MARTIN (2000), segundo a qual a linguística aplicada precisa assumir “um papel de maior responsabilidade social num mundo pós-colonial, pós-moderno.” (MARTIN, 2000, p. 77).

Importa salientar que PENNYCOOK (2003) não compreende a LAC como mera justaposição à Linguística Aplicada, segundo o autor:

Assim como na noção de sinergia, em que a produtiva combinação de dois elementos cria algo mais amplo do que a soma de suas partes, estou lançando mão da noção de heterose como a expansão criativa de possibilidades resultantes

da hibridez. (PENNYCOOK, 2003, p. 31)

Esclarecendo essa relação entre teoria e prática, BERTOLDO e CORACINI explanam que “Não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas, nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática” (2003, p. 14).

Exsurge, do dito, que a proposta da LAC interessa-se por estudar questões mais amplas que aquelas referendadas pela LA. Nesse passo, a LAC enfrenta com criticidade questões que envolvem temas dos mais variados, dentre os quais estão aqueles relacionados ao gênero, ao racismo, à sexualidade, às classes, e até mesmo à ideologia ‘por trás’ da tradução de textos de língua estrangeira, dentre outros. Desse modo, a LAC nos apresenta uma linguagem que é discutida sobre e para a sociedade, de forma que sua prática se exhibe como realmente vivenciada, ou factível de sê-la. Nessa perspectiva, a língua não desempenha uma função de modelo, estanque; mas de prática social, como, aliás, deve ser.

Demais disso, a LAC propõe um verdadeiro engajamento por parte de seus estudiosos, isso é aprazível pelo fato de o questionamento crítico poder nos levar a conhecimentos jamais obtidos com visões conformistas, sendo esse um dos motivos que faz a teoria de PENNYCOOK revelar-se incitadora de uma nova postura, pois que entende como necessárias atitudes de questionamento sobre conceitos que já vêm pré-estabelecidos, e já são acatados socialmente como sendo os únicos corretos.

Essa espécie de “insatisfação positiva” revela-se como sendo de suma importância para a LAC, pois que se apresenta como uma postura não conformada com tudo e com todos. Trata-se de verdadeiro modo de agir problematizador, no qual sempre se faz questionamentos e sempre se requer mudanças, a fim de melhorar o estado de coisas.

Outro aspecto relevante da LAC é que ela própria não se reconhece como detentora de todas as respostas, nem tampouco busca impor seus conceitos de forma indiscriminada. Aliás, uma conduta como essa descaracterizaria toda a sua essência.

Assim, a despeito de seus conceitos serem enfáticos no sentido de revelarem-se sob uma perspectiva que promove sempre um olhar atento e questionador, a LAC não aceita rótulos do tipo “modelo a ser seguido”. Ao contrário, PENNYCOOK (2003, p. 30) faz questão de afirmar que “essa posição autorreflexiva também sugere que uma LAC não está preocupada em apresentar-se como uma nova ortodoxia”, mas sim em “instaurar uma série de questões mais difíceis e novas sobre o conhecimento, a política e a ética”.

Por conseguinte, tendo em vista o fato de a teoria em epígrafe abordar os temas sob uma perspectiva crítica, urge necessário questionar: o que é ser crítico? O que significa ter criticidade?

Propedeuticamente, importa frisar que o surgimento de propostas críticas, como a exposta neste trabalho, impõe que se tenha ao menos uma noção básica de criticidade, melhor dizendo: importa entender como a ideia crítica deve ser vista. Quanto ao dito, PENNYCOOK (2003, p. 27) conclui que “crítico nesse sentido significa tomar as desigualdades e as transformações sociais como centrais para o trabalho”.

Ainda sobre o tema, PENNYCOOK traz quatro diferentes acepções do termo *crítico*, quais sejam: “Crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

As supramencionadas acepções de crítica associam-se a inúmeras perspectivas, fazendo com que a análise da LAC seja tão dinâmica quanto pretende (ou deveria pretender) ser uma teoria prática.

Sob essa perspectiva, tem-se a criticidade como sendo uma importante ferramenta (também) para professores e alunos, visto ser responsável por diminuir essa “distância” que a falta de criticidade, reflexão e questionamento causam. Justo por isso, já em 1989 POSTER esclarecia que “a teoria crítica nasce de uma concepção de que vivemos em meio a um mundo de dor, de que muito pode ser feito para aliviar essa dor e de que a teoria tem um papel crítico a desempenhar nesse processo.” (POSTER, 1989, p. 3)

Note-se quão enriquecedora a visão de POSTER se revela para o ensino de língua, especialmente em países como o Brasil, no qual há muito existe uma preocupação em desenvolvimento da criticidade dos cidadãos. Aliás, FREIRE (1988) foi nosso precursor no desenvolvimento de uma Pedagogia crítica que influencia o ensino brasileiro até os dias de hoje. Vê-se, desse modo, a LAC como uma abordagem enfática às questões de linguagem em contextos múltiplos, numa interação dinâmica e em constante processo de mudança, exurgindo como uma verdadeira forma de agir, uma atitude pós-moderna, que enxerga as relações sociais como elas são, ou seja: vê suas imperfeições, todas as incongruências e injustiças, analisando a interferência das questões sociais e preocupando-se com o modo como se dá a perpetuação das desigualdades nessas relações e como isso reflete em sala de aula.

Letramento Crítico: onde tudo começa

O conhecimento de tudo o que temos de embasamento e arcabouço histórico da sociedade só se torna possível por meio da linguagem. Aliás, é ela que nos insere no mundo, de modo a nos apresentar e nos proporcionar a participação em todo e qualquer tipo de interação social.

Dessa contextualização de ideias, sobressai a noção de letramento como prática social capaz de desenvolver no sujeito as habilidades necessárias para a utilização da leitura e da escrita em suas práticas sociais, deixando à parte a visão simplista de que é suficiente saber ler (decodificar) e escrever mecanicamente.

De fato, a sociedade hodierna, inserida em um universo no qual as informações são rapidamente difundidas, carece de sujeitos capazes de utilizar a língua como verdadeiro instrumento de prática social, e isso se revela possível a partir do letramento.

Ao que tudo indica, a proposta do letramento parece ter surgido para suprir uma lacuna deixada pela alfabetização. Ora, o letramento, a todo momento, exsurge sob uma perspectiva dialética, segundo a qual poderá proporcionar modificações no contexto social das coisas, e isso é feito pela “nova” perspectiva que se passa a ter sobre a linguagem, bem como sobre os processos de ensino dessa linguagem.

Urge salientar, ainda, a dificuldade de conceituação de termos com tamanha carga ideológica, isso porque a palavra letramento carrega em si um compêndio de noções multifacetadas, de completude tamanha, que nos leva a crer que toda e qualquer conceituação será simplista ou vaga demais.

Todavia, para que não se deixem “espaços em branco”, utilizamo-nos da conceituação de KLEIAMN (2008, p. 18), para quem letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

É com esse cariz que surge a concepção crítica do letramento. Nesse viés, o letramento assume a proposta incessante de desconstrução e reconstrução dos sentidos do texto. Sob essa perspectiva crítica, não há mais espaços para questões do tipo “Ivo viu a uva”, sem qualquer correlação com o mundo “real”, nem tampouco para os contos que insistem em ter sempre a mesma visão sobre o vilão e o mocinho.

O letramento crítico explora uma leitura alternativa, diversificada e completa, envolvendo o aluno em um cenário em que ele pode, ainda que involuntariamente, questionar as feições presentes nos discursos, bem como analisar que implicações elas podem trazer para ele mesmo e para a vida de sua comunidade.

Na esteira de tais ilações, vislumbra-se espaço para questionamentos do tipo: “por que na fábula da cigarra e da formiga a cigarra deve morrer de fome se ela cantava para as formigas enquanto essas trabalhavam?” Ou “por que a princesa tem que ser branca, de cabelos longos e loiros e de olhos azuis ou verdes? Dentre tantos outros que merecem cadeira cativa nos espaços para o letramento infantil. Essas, aliás, são apenas umas poucas ideias de como a alfabetização/letramento precisa ser melhor reflexionada.

Nossos alunos passam a primeira infância vendo contos e fábulas que, apesar das mais puras intenções, às vezes, só disseminam concepções sectárias de enaltecimento das classes já privilegiadas, (re)produzindo ideologias massificadas através dos discursos, na sala de aula.

Passamos para nossas crianças, ainda que ingenuamente, uma visão contorcida do belo, uma valoração exacerbada dos bens materiais, e isso carece de mais atenção. Imagine-se como ficam as mentes dos alunos negros, pobres, deficientes, etc., quando vão à escola ouvir sempre as mesmas estórias de belas princesas loiras que só alcançam a felicidade quando se casam, ou melhor, quando se casam com príncipes ricos. E que ideia de caridade/fraternidade, ou convivência social estamos disseminado quando dizemos que a formiga bateu a porta e deixou a cigarra à sua própria sorte?

A escola necessita analisar melhor tudo isso, mas enquanto nada é feito, nós professores podemos fazê-lo, vez que somos os agentes de mudança, pois podemos identificar coisas assim e modificar esse cenário institucionalizado, a fim de que nossos alunos, já no processo de letramento – ainda na primeira infância – possam ser capazes de fazer inferências, que, por mais simples que sejam, serão determinantes para a formação de suas consciências críticas.

Em arrimo a essa visão PENNYCOOK obtempera que:

Abordagens críticas à educação ressaltam o modo como ela reproduz a desigualdade; a pedagogia crítica oferece uma solução, em geral, modernista e emancipatória para esse problema, destacando a importância de uma visão que inclua a voz do aprendiz. (PENNYCOOK, 2003, p. 48)

Com efeito, o letramento crítico se apresenta como uma prática social que implica o uso da leitura e da escrita como instrumentos construtores da mudança social, da diversidade cultural, justiça econômica e da emancipação política.

Outrossim, a escola precisa deixar de ser um ambiente vocacionado à mera reprodução das ideias, e passar a construí-las efetivamente, dando a todos uma voz, e essa voz deve ser audível dentro e fora do ambiente escolar. As crianças já estão evoluindo e a escola precisa acompanhar essa evolução.

Prática problematizadora: como na prática a aula de português pode ser enriquecida por conceitos da LAC

Como já mencionado no primeiro capítulo, a LAC reveste-se de um conteúdo político-crítico que concebe a língua como sendo incessantemente vista como uma ação relacionada às diversas questões sociais.

Importa frisar, portanto, que o presente trabalho toma a ideia de prática problematizante como sendo aquela que incorpora todas as noções básicas erigidas por PENNICOOK quanto aos alicerces da LAC. Nesse sentido, a prática problematizante é aqui exposta por meio das práticas de leitura e interpretação de textos, tão comuns nas aulas de português, sendo vistas sob uma perspectiva política, na qual o poder é tido como algo que está sempre relacionado a questões sociais extraclasse.

Nas palavras de DEAN, a prática problematizante “reluta em tomar como definidos os componentes da nossa realidade e a explicação ‘oficial’ de por que vieram a ser o que são” (DEAN, 1994, p. 4).

Nesse particular, ao trazermos essa concepção para o contexto da sala de aula, vislumbram-se inúmeras propostas de práticas problematizantes, tais como aquelas já erigidas ao final do capítulo anterior, em que se expôs a questão dos contos infantis.

No cenário de interpretação textual a questão não difere. É sempre possível problematizar aquilo que é socialmente tido como certo. E tal problematização, certamente, desvelará aquilo que – por conta das limitações incutidas, ano após ano em nossas mentes – antes não era possível vislumbrar.

É necessário, entretanto, ter um certo cuidado ao falar em questionamento daquilo que é socialmente tido como correto. Isso porque não se pode confundir questionamento com anarquia, com insubordinações descabidas. O uso da criticidade sugerida pela LAC exige, em mesmo tom, uma responsabilidade, bem como uma conduta de bom senso. Um senso, inclusive, de humildade, no qual se averigua o próprio limite daquilo que realmente sabemos, ou que temos condições de criticar. Visto que banalizar a crítica, só traria descrédito aos trabalhos críticos sérios e comprometidos que surgem mundo a fora.

Logo, a proposta da LAC colhida neste trabalho tende a sugerir formas inovadoras de trabalho com a língua portuguesa, muito além de sugerir propostas de ensino contextualizado da gramática, ou de mero reconhecimento das variedades linguísticas. Utiliza-se uma visão ainda mais a frente, e pretende sugerir aulas de língua portuguesa voltadas, efetivamente, para as questões sociais, políticas, em que se tenha uma concepção de língua que extrapole a descrição para sugerir mudanças, mas que faça a mudança.

Fundamental é perceber que a proposta não é modificar todas as estruturas políticas existentes sobre o ensino do português, afinal, este trabalho não pretende ir tão além, nem tampouco acredita que tudo mereça reparos.

A proposta é incorporar, de uma vez por todas, uma atitude reflexionada em sala de aula, segundo a qual são identificadas as estruturas sociais e ideológicas que limitam as nossas possibilidades de reflexão, analisando os aspectos de classe social, de raça, de gênero, de etnia, de sexualidade, etc., mesmo que os textos pareçam não “dizer” nada sobre esses temas. Isso é assumir uma postura política.

Não se olvida, entretanto, da dificuldade de implementação de tais ideias. Aliás, FUCAULT (1980, p. 90) afirmava que “O problema não é tanto o de definir uma ‘posição’ política (que implica escolher a partir de um conjunto de possibilidades preexistentes), mas de imaginar e fazer nascerem novos esquemas de politização”.

Entretanto, ainda que haja dificuldades, a postura deve ser de inicialização de implementação de pontos iniciais. As aulas de língua portuguesa não podem mais imiscuírem-se em posturas “neuras”, que não participam das constantes mudanças sociais; afinal, a própria língua é um fenômeno que passa constantemente por mutações, as quais são impulsionadas por questões sociais, e isso precisa ser refletido em sala, com os alunos. Atitudes como essa, são fundamentais para a conscientização das implicações daquilo que eles (alunos) já encontram pronto e acabado nos livros, na internet, etc.

É forçoso compreender que a língua é ferramenta de manipulação ideológica e por isso precisa-se estar consciente de como se deve usá-la. Percebendo os significados excludentes do texto, os quais lhe impossibilitam a construção de novos significados.

A proposta aqui exposta, por certo, deve ser apreendida por todo o núcleo escolar. Entretanto, não é possível negar que é nas aulas de língua portuguesa que os alunos têm maior familiaridade com os mais variados textos (gêneros textuais), e esse momento é um excelente “pretexto” para se desenvolverem ricas reflexões.

Em aulas de português comprometidas com a formação completa do cidadão, a percepção de que nosso dizer e fazer são sempre afetados (influenciados) por questões exógenas são frequentes, pois que não mais se tem por razoável que os alunos ainda detenham a visão limitada e ingênua de que eles são os únicos responsáveis pela formação de suas ideias e decisões.

A linguística aplicada crítica merece, portanto, maior espaço nas aulas de língua portuguesa, promovendo uma interação mais direta entre a língua e as relações sociais. Ademais, ao sugerir a desnaturalização das ideologias que foram naturalizadas, ano após ano na consciência cultural dos alunos, ela certamente possibilitará o surgimento de sujeitos capazes de avaliar criticamente as convenções linguísticas/textuais que, na maioria das vezes, refletem e (re)produzem ideologias dominantes.

A língua, no contexto escolar, pode e deve passar a ser compreendida como instrumento de ação, mudança e resistência, pois como dito por Austin “todo dizer é um fazer”. Mas essa consciência de que a linguagem age e modifica o mundo fora da sala de aula, só se constrói a partir de práticas reflexionadas.

Nesse passo, o desenrolar de uma aula de português, pode proporcionar um alargamento de visões críticas e emancipadoras, desde que, para tanto, entenda que “qualquer posição nos textos deve ser capaz de considerar os processos de produção e, principalmente, de recepção: os textos não têm sentido em si mesmos até serem interpretados” (PENNYCOOK, 2003, p. 35).

Pode-se traçar até mesmo um esboço do processo interpretativo: que se inicia com a fala do professor, o qual, mesmo que não tenha se dado conta, é verdadeiro formador de opiniões. Precisando, também por isso, ser ainda mais cauteloso na análise interpretativa do mundo que corcunda a sala de aula e seus alunos.

Por óbvio, a interpretação crítica, não só dos textos formalmente explanados em sala, mas de todas as questões suscitadas nela, deve ser uma prática constantemente incentivada pelo professor, pois a sala de aula é ambiente extremamente fértil para o surgimento de ideias brilhantes.

As aulas de português, desse modo, podem voltar-se mais detidamente à exploração sistemática das relações opacas de causa e efeito entre as práticas discursivas, os textos, suas imbricações sociais e culturais, as relações de poder que estão “por trás” desses textos, enfim, analisar a ideologia embutida nos mais variados discursos que permeiam o seio social; sendo analisadas todas as posições tomadas no texto, o motivo que levou determinados agentes a tomarem esta ou aquela decisão, etc.

Após essa análise, é hora de aquilatar o modo como esses textos são recebidos pelos alunos, como são interpretados. Para isso, urge necessário familiarizar o leitor com um variado compêndio de gêneros textuais e é nas aulas de língua portuguesa que isso parece deter maior espaço.

Pela excelência das palavras, vale realçar a cátedra de MCCORNICK (1994):

(...) se os alunos devem aprender como ler o mundo criticamente, deve ter acesso a discursos que lhes permitam analisar esse mundo, discursos que possam habilitá-los a explorar a atuação de seus modos de leitura, assim como aos textos de sua cultura, inseridos em relações sociais e históricas complexas. (MCCORNICK 1994, p. 49)

Nesse sentido, as atividades de leitura crítica assumem papel preponderante nas aulas de língua portuguesa, proporcionando a discussão, a argumentação e a análise detida das questões que permeiam os textos. Tendo em vista que os estímulos à reflexão sobre a dialética desses textos (texto e leitor, ou escritor e leitor) se apresentam como valiosos instrumentos para a compreensão e interpretação o mais completa possível daquilo que lhe é exposto.

Por conseguinte, é nesse ambiente úbere que a construção do conhecimento, por meio da leitura e interpretação de textos, emancipa o cidadão; uma vez que o conduz a práticas reflexionadas e não automatizadas, fazendo-o reconhecer o importante papel social da linguagem, como responsável pela libertação e/ou alienação sociocultural.

Considerações finais

Em observância aos pressupostos vistos no trabalho em epígrafe, pode-se inferir a existência de uma inelutável necessidade de questionamento acerca não apenas das pressuposições feitas por terceiros, mas também daquelas feitas por nós mesmos.

Nesse sentido, questionar passa a ser ato performativo, pelo qual se age no mundo, e esse agir, por sua vez, deve estar dotado de certo grau de autonomia, sendo – portanto – reflexionado e intencional.

Nesse diapasão, inserir a LAC na sala de aula é emancipar o cidadão, fazendo-lhe despertar para o mundo que está a sua volta. Não se defende aqui, jamais, posturas revolucionárias anarquistas, no sentido de negligenciar aquilo que deve ser observado. Entretanto, continuar lecionando “fora do mundo real” é negligenciar o potencial crítico dos próprios alunos.

A bem da verdade, faz-se salutar uma postura ponderada, que ao não se afirmar como infalível e reconhece as mudanças sociais como fatores importantes para sua própria mudança, procurando, desse modo, soluções para a melhoria do ensino como um todo.

O professor de língua portuguesa, portanto, precisa deter constantemente uma postura crítica, postura essa que deve ser vigilante, no sentido de não se deixar envolver pelos discursos políticos que tendem a reafirmar as desigualdades,

umentar as discriminações e menoscar os problemas do ensino. Nesse passo, ao preparar sua aula, precisa manter-se atento aos textos que vai utilizar, o que eles dizem, por quem foram escritos, com que finalidade.

É nesse compêndio de ideias que se avoca a “prática problematizante”, no caso específico, a “prática problematizante” da/na sala de aula. Essa prática visa construir cidadãos com condições de refletir e argumentar, e isso se dá, especialmente, no contato com a diversidade da palavra (discurso).

Nesse ponto especial, por se entender que a inserção do sujeito no mundo ocorre por meio da linguagem que esse sujeito faz do mundo, bem como da leitura que fazem dele, chega-se a conclusão de que a linguagem é (ou deve ser vista como) um meio de interação entre sujeitos.

É bem verdade que a postura adotada neste texto parece atribuir ao professor uma enorme responsabilidade (maior, inclusive, que a que ele pode responsabilizar-se), mas isso se faz extremamente necessário, uma vez que não há como formar alunos críticos, emancipados, capazes de exporem ideias bem articuladas e inteligentes, se seus professores não tiverem uma postura, do mesmo modo, crítica, reflexionada, emancipadora, etc.

O convite, assim, é para a inquietação, para a insubordinação, tal qual remete CERTEAU (1994). Essa inquietação do professor capacita o sujeito-aluno, dá-lhe “movimento”, pois sem entusiasmo ele se apresenta como um ser quase que “imóvel”.

A mobilidade supramencionada não é a do corpo, apenas, mas a da mente, que, ao ser instigada, pode fazer construções que sequer sabia ser capaz, é nesse ponto que se acredita na força do professor.

É bem verdade que o professor é só mais um agente dessa transformação, mas por ele, talvez, tudo possa se iniciar. Nesse aspecto, a sala de aula se mostra como ambiente rico de possibilidades. Nessas aulas de português, ao abordar-se a perspectiva da LAC, o aluno deixa de ser imparcial, e passa a tomar “consciência” dos acontecimentos de forma mais ampla.

Por fim, acredita-se que (quase) tudo se inicia na sala de aula. Lá as mentes dos alunos, ainda “em construção”, estão aptas a apreender as mais variadas noções de mundo, de cultura, de justiça social, de cidadania, de ética, enfim; de tudo quanto puder ser debatido em sala. Esse contexto, em verdade, constrói cidadãos seguros de si, muda vidas e diminui a “dor do mundo”, referida por POSTER (1989).

Referências

- AUSTIN, John L. **Cómo hacer cosas con palabras**. 11 ed. Barcelona: Paidós Studio 22, 2014.
- BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia**: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M; STBUS, M; GAGNÉ, G (orgs.) *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MARTIN, James R. 2000. **Design and practice**: enacting functional linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. vol. 20: 116-126.
- PENNYCOOK, Alastair. *Linguística aplicada pós-ocidental*. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. São Paulo: Mercado da Letras, 2003, p. 21-54.
- PENNYCOOK, Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 224.
- POSTER, M. **Critical theory and a post structuralism**. In search of a context. Ithaca: Cornell University Press, 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro de Ensino Superior Arcaño Mikael de Arapiraca (CESAMA), pós-graduanda em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Recebido em: 01/07/2015

Aprovado em: 02/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: