

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA:
LINGÜÍSTICA APLICADA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A QUEBRA DE PARADIGMAS**

Aline Ferreira Oliveira Araujo (UEMS)

alineferreirams@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS e FUNDECT)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é revisitar teorias e conceitos que desempenham – e desempenham – papel importante no entendimento de práticas comunicativas e sua relação com a atuação docente. Dessa forma, o presente estudo apresenta cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio da revisão de literatura. O trabalho está dividido em três partes, a saber: perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores, perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes e perspectivas translingües para o ensino de línguas e formação de professores. As seções contêm aspectos que se complementam e convergem para a mesma visão da sala de aula: um ambiente múltiplo, dinâmico e diverso, assim como os sujeitos que a compõem. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre letramento crítico de Menezes de Souza (2011), emancipação de Biesta (2008) e Rancière (2010), pensamento abissal de Souza Santos (2007) e translíngua de García e Wei (2014). Diante das reflexões fomentadas, infere-se que a escola apresenta, mais do que nunca, grande papel libertador. Cabe a essa instituição o compromisso de abolir práticas opressoras, excludentes e discriminatórias. Os conceitos revisitados fornecem amparo teórico para a prática de reflexão linguística, que é uma importante forma de o educador ver-se e libertar-se, exercitar a tolerância em relação ao outro e o conhecimento em relação a si mesmo.

Palavras-chave:

Emancipação. Translíngua. Letramento crítico. Pensamento abissal.

1. Introdução

A mudança no perfil da sociedade como um todo e a existência de fenômenos como a globalização e a presença de tecnologias digitais requerem que diferentes esferas e áreas do conhecimento revejam seus objetivos e práticas. Com a educação não é diferente. Frente à grande mobilidade e à dinamicidade do mundo moderno, a sala de aula e as práticas educacionais servem de objeto de estudo e reflexão a diversos pesquisadores, educadores e profissionais da área. Observa-se um crescimento no número de debates voltados à educação atual.

Especificamente no contexto brasileiro, em face ao período de mudanças – de perspectivas e de documentos oficiais – que a educação do país enfrenta, acredita-se na necessidade de discussão sobre o atual papel da escola e o perfil dos indivíduos que fazem parte desse cenário. Espera-se que as concepções explanadas neste estudo promovam reflexão acerca do assunto e contribuam para a assunção de posicionamento e possível tomada de decisão nesse momento transitório.

Entende-se que as discussões se constituem importante instrumento para a melhora da prática didático-pedagógica e adequação ao contexto escolar de sala de aula. Desse modo, o presente trabalho se propõe a revisar teorias e conceitos com relevante contribuição no entendimento de práticas comunicativas e sua relação com a atuação docente, assim como a visão do aluno enquanto sujeito do processo pedagógico. Para tal, busca-se a revisão de literatura a respeito de teorias e práticas modernas de educação.

Para melhor explicar sobre o assunto, o texto está dividido em três partes: Perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores, Perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes e Perspectivas translíngues para o ensino de línguas e formação de professores. As três abordagens se complementam e convergem para a mesma visão da sala de aula: um ambiente múltiplo, dinâmico e diverso, assim como os sujeitos que a compõem.

2. *Perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores*

Desde o início do século XXI, discussões a respeito do aluno enquanto sujeito crítico ganharam espaço, seja no meio acadêmico, seja em documentos oficiais. Mas, afinal, o que é ser crítico? Quais características denotam tal criticidade?

Monte Mór (2013) apresenta uma noção de crítica utilizando os termos *criticism* e *critique*. Para caracterizar essas nomenclaturas, retoma Barthes e esclarece que o conceito de *critique* é, geralmente, associado à subjetividade, também considerado de cunho ideológico, ao passo que *criticism* apresenta fundo acadêmico e objetividade. Essa dicotomia, segundo a pesquisadora, é empregada de forma parecida por outros teóricos, que tendem a dividir a crítica sob uma perspectiva teórica e sob uma perspectiva prática. Essa divisão, porém, é questionada pela autora, que acredita no de-

envolvimento crítico ou na percepção crítica, termos empregados na teoria dos letramentos (letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos). Monte Mór menciona a necessidade de aplicar teorias de letramento crítico no ambiente escolar. Em uma releitura, o letramento – agora de caráter crítico – considera a prática social implícita na manifestação linguística.

No que tange ao letramento crítico, Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição do conceito. Para tal, toma como ponto de partida discussões de Paulo Freire, sobretudo o papel do leitor como sujeito crítico e produtor no processo comunicativo. Ademais, é citada a relação entre o “outro” e o “eu”, mais precisamente a importância de conhecer a si mesmo na prática de ouvir “o outro”, o chamado “não-eu”.

Nessa proposta de redefinição do letramento tradicional, são considerados os contextos de produção e de leitura, de modo a valorizar tanto o Eu do autor como do leitor.

Ao considerar o outro como indivíduo produtor de conhecimento e de criticidade, seguro e autônomo, pode-se dizer que esse aprendiz alcançou a emancipação. Esse conceito tem aparecido com certa frequência na literatura acadêmica. Nesse sentido, convém retomar alguns estudiosos do assunto.

Em seu texto sobre emancipação revisitada, Maciel (2013) fomenta a discussão a respeito da relação do professor da universidade com o professor da escola.

Partindo do conceito de emancipação sob uma perspectiva marxista, a qual relaciona o emancipador como quem não está contaminado pelos trabalhos de poder, é estabelecida uma comparação com o contexto da pesquisa, em que o pesquisador-professor tem a função de emancipar o professor da escola e resolver os problemas.

A emancipação, entretanto, apresenta contradições, conforme aponta Rancière (2010), a citar: dependência, desigualdade, desconfiança e suspeita. Essas discrepâncias sugerem a verticalização do processo emancipatório, o que representa dizer que o emancipador é hierarquicamente superior ao emancipado e a este a crítica é considerada inacessível. A emancipação verdadeira só ocorrerá quando houver a quebra do círculo interpretativo (conceito utilizado por RICOEUR, 1977) do emancipador, o que significa dizer que, de vertical, o processo passe a ser horizontal.

Essa horizontalização é o que prevê a emancipação moderna que, conforme Biesta (2008) ocorre com a “eventalização”, que significa “complicar e pluralizar nossa compreensão sobre os eventos, seus elementos, suas relações e seus domínios de referência”. No processo educacional, considera-se, portanto, que emancipador e emancipado constituem-se de constantes rupturas, o que sugere inclusive o questionamento a respeito de quem está de fato sendo emancipado. Rancière (2012) aponta que:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores. (RANCIÈRE, 2012, p. 107)

Nessa perspectiva, a concreta emancipação ocorre quando os indivíduos envolvidos no processo (incluindo-se o docente) posicionam-se de maneira independente, de modo que os julgamentos, as conclusões e a própria construção do conhecimento sejam o resultado desse posicionamento autônomo.

Ainda com relação a novas perspectivas teóricas e práticas voltadas à sala de aula, Rocha e Maciel (2015) colocam em discussão a valorização de determinados conhecimentos na escola em detrimento de outros. Nesse contexto, surge a reflexão sobre “o conhecimento de quem vale mais” ou, ainda, “porque alguns saberes se sobrepõem a outros”.

Os pesquisadores apontam que as relações de poder, assim como as noções de cidadania, são pouco discutidas na escola. O currículo valoriza, ainda, a técnica, os métodos e as abordagens formais que, fora de um contexto, resumem-se a um conjunto de prescrições. Contrariando essa visão puramente formal e cognitiva, Kumaravadilevu (2006 *apud* MACIEL 2015) propõe a mudança de foco da visão contemporânea para as filosofias pós-modernas, pois essas desafiam as hegemonias e buscam formas alternativas para a expressão e a interpretação.

Em se tratando de pós-modernidade, Rocha e Maciel (*Ibidem*) apontam Vattimo (2007) e três características desse período citadas pelo autor: Fruição, Contaminação e Pensamento *Ge-Stell*. Em síntese, essa tríade pressupõe a desconstrução do pensamento funcionalista e meramente técnico. Além disso, passa a considerar o saber múltiplo e fluido, que não se apresenta apenas relacionado a uma base fixa, uma vez que a construção do saber é contínua.

Diante das discussões propostas nesse estudo, cabe salientar – e refletir – que a sociedade se constitui de pluralidade. São plurais: as línguas, os discursos, os valores, as ideologias, os dogmas etc. Cabe à escola, portanto, contemplar tamanha pluralidade. É nessa perspectiva que o ensino de línguas deve ser democrático, transgressor e crítico, de modo a promover a descentralização e, sobretudo, a quebra de paradigmas. Somente dessa forma a emancipação será efetiva – para alunos e professores – e os resultados refletirão no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3. *Perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes*

Em prosseguimento à discussão acerca da pluralidade e da valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, convém retomar alguns conceitos que, embebidos de filosofia, história e outras ciências, favorecem a reflexão.

Souza Santos (2007) emprega o conceito de Pensamento Abissal. Convém, inicialmente, explorar o sentido do vocábulo *abissal*. O *Dicionário da língua portuguesa*, de Bechara (2011, p. 214) traz a seguinte definição desse termo: 1. Referente a abismo. 2. Imenso, descomunal. 3. Misterioso, descomunal.

Dada a definição do termo, parte-se à discussão acerca do Pensamento Abissal. A forma de pensamento referenciada caracteriza-se pela ausência de dialética, a impossibilidade de considerar o “outro”, o interlocutor de um processo comunicativo. Souza Santos (2007) utiliza uma metáfora para referir-se a esse processo como sendo uma linha, que apresenta apenas um lado. O outro é inexistente. Há, pois, um abismo que torna insignificante o outro lado.

Ainda que suas origens sejam historicamente antigas e motivadas por um contexto retrógrado, o pensamento abissal permanece fortemente arraigado na sociedade contemporânea. Considerar a existência desse pensamento é o primeiro passo para romper com esse processo e iniciar, finalmente, um período pós-abissal, cujo cerne é a inesgotável diversidade, do mundo e das pessoas.

O pensamento pós-abissal considera a perspectiva do outro lado da linha, valoriza a pluralidade de conhecimentos, o que o torna ecológico. Essa ecologia dos saberes desconstrói a existência de uma epistemologia ge-

ral, baseada em uma ciência única. Dessa forma, “o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 23). Considera a subjetividade, a construção de saberes, a interculturalidade. Nessa perspectiva, retoma o ideal de horizontalização e sinergia.

Por seu caráter horizontal, a temática de ecologia de saberes vai ao encontro das discussões acerca de emancipação e letramento crítico, uma vez que a sala de aula é um ambiente bastante favorável para a ruptura do pensamento abissal. Ouvir os alunos e seu conhecimento a respeito dos mais diversos temas demonstra o interesse do professor em ouvir “o outro lado da linha”, promovendo o empoderamento dos aprendizes e colocando-os na condição de produtores de conhecimento.

Uma prática em que alunos se posicionaram como produtores de conhecimento foi registrada por Rancière (2002). O pesquisador descreveu a experiência de Joseph Jacotot, um professor francês exilado nos Países Baixos. Desconhecendo o holandês, falado por seus alunos, e tendo discentes que pouco conheciam o francês, adotou como estratégia de comunicação e ensino o livro *Telêmaco*, que à época contava com a versão bilíngue. Apenas solicitou que seus alunos utilizassem o livro e exercitassem o francês, sem ensiná-los nenhum aspecto da língua. Em pouco tempo, foi surpreendido pelo bom desempenho do grupo.

Diante dessa experiência, Jacotot passou a defender a ideia de que os métodos até então utilizados, que enfatizavam as explicações do professor e posicionavam o docente como parte essencial da aprendizagem e detentor do conhecimento, eram dispensáveis.

A estratégia utilizada por Jacotot possibilitou, segundo o próprio, a emancipação dos aprendizes, ao passo que os métodos empregados na sociedade da época (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX) resultariam no embrutecimento. Nessa perspectiva, o embrutecimento colocaria o aluno em posição submissa perante o professor e seu conhecimento, existindo, portanto, uma relação de poder e hierarquia intelectual. Já a emancipação, conceito já discutido anteriormente, favoreceria a atuação de forma autônoma e levava os alunos ao aprendizado.

O texto de Jacques Rancière pode ser considerado uma obra da Filosofia da Educação que se propõe a discutir os métodos educacionais vigen-

tes no século XIX. Essa reflexão se estende aos dias atuais, pois é possível notar que algumas práticas – consideradas no texto como embrutecedoras – são utilizadas até os dias de hoje no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Outra reflexão válida que o pesquisador promove é a ideia de que, para poder emancipar os demais, o professor precisa, primeiramente, se emancipar. Ou seja, é necessário que conheça e ouça a si mesmo. É necessário que pense a respeito do propósito de sua aula e, mais amplamente, o propósito e a finalidade da educação.

Nessa perspectiva de reflexão acerca do ambiente escolar e das práticas educacionais em sala de aula, Biesta (2012) defende a reflexão sobre a finalidade da educação. O pesquisador expõe motivos para discutir essa finalidade que, nos últimos tempos, passou a ser pouco considerada.

Com o aumento de exames e avaliações de desempenho escolar, fortaleceu-se, nas últimas décadas, a cultura da mensuração da educação. O que significa dizer que esses testes comparativos entre instituições do mesmo território geográfico e até entre países passaram a ditar o direcionamento de práticas educacionais e a busca pela eficácia. Essa eficácia é almejada sem a devida consideração às finalidades que constituem a educação. Além disso, como aponta Biesta, essas tomadas de decisões supõem que a educação é “eficaz para quê? Ou para quem?”.

Seguindo a discussão sobre novas tendências educacionais, o autor discute os conceitos de *ensino* e *aluno/estudante*, que foram substituídos por *aprendizagem* e *aprendiz*, a essa mudança de nomenclaturas, dá o nome de “nova linguagem de aprendizagem” e, à tendência de empregar essa nova linguagem, “*learnification*”.

Biesta aponta alguns problemas em colocar o foco na aprendizagem e no aprendiz. Dentre esses, o fato de a aprendizagem denotar um conceito individualista e baseado em processos e atividades, não mais em conteúdos e rumos.

Ele aponta, ainda, o tripé de funções reais desempenhadas pelo sistema educacional: qualificação, socialização e subjetivação.

A qualificação (das crianças, dos jovens, dos adultos) proporciona conhecimento, habilidades e entendimento. Não se restringe a preparar para o mercado de trabalho, supõe também instrução (política, cultural etc.).

A socialização insere os indivíduos em modos de “fazer” e “ser”. Envolve a reflexão acerca de normas, valores, tradições e culturas, por exemplo.

A subjetivação – também chamada de individualização – auxilia na transformação do sujeito, proporcionando ao indivíduo autonomia e independência em seus pensamentos e em suas ações.

Para pensar na constituição da boa educação, é necessário, portanto, pensar antes nas suas diferentes funções e nos diferentes objetivos potenciais. Nesse sentido, deve-se pensar, também, as formas pelas quais ela pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação, o que, certamente, é um processo bastante complexo, porém necessário.

4. *Perspectivas translíngues para o ensino de línguas e formação de professores*

Ao considerar a igualdade de conhecimentos, a pluralidade que rege o processo comunicativo e a horizontalização necessária ao processo emancipatório – aspectos discutidos até o momento –, é salutar que surja a reflexão acerca dos conceitos de língua e linguagem.

Nessa perspectiva, a noção centralizadora de língua como sistema estruturado e finito (noção estruturalista) não dá conta de atender às demandas múltiplas. Do mesmo modo, a associação de linguagem apenas a textos escritos e orais torna-se limitada e ineficaz.

Conforme sugerem Rocha e Maciel (2015), as práticas de linguagem abarcam relações inseparáveis entre língua, linguagem e *locus* de enunciação, afirmativa que remete às visões de Bakhtin. Para este estudioso, o discurso apresenta grande carga ideológica, social e cultural. Pode-se afirmar, portanto, que os diálogos dos indivíduos apresentam marcas subjetivas e identitárias.

A essa dinâmica e mobilidade da língua está associada à noção de *translinguagem* (GARCÍA; WEI, 2014, p. 51). As autoras defendem que é coerente a denominação *translinguagem* quando se descrevem as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir da perspectiva dos falantes, e não simplesmente a partir do uso das línguas ou do contato linguístico. Para as estudiosas, a *translinguagem* se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido.

Ousa-se aqui afirmar que esse termo expande o conceito de bilinguismo e demais terminologias relacionadas às práticas linguísticas. A translanguagem permite a variação no processo comunicativo, em uma dinâmica de fluxo contínuo e em construção. Formas híbridas, marginalizadas na constituição mais centralizadora e resistente de língua, à luz da translanguagem são legitimadas e constituem importante recurso comunicativo.

Essa flexibilidade promove, conseqüentemente, rupturas de estruturas rígidas e opressoras. Considera-se, aqui, que romper com essa estrutura seria uma forma de emancipação.

Evidentemente, cabe à escola a discussão sobre contextos de emprego dessas práticas translíngues. É necessário também refletir se a translanguagem se apresenta como prática comunicativa libertadora ou como forma de resistência do usuário da língua.

Relacionado ao conceito de translanguagem, Jacquemet (2005 *apud* LUCENA; NASCIMENTO, 2016) propõe o conceito de práticas *transidiomáticas* ou *transidiomas*, que está relacionado ao modo múltiplo com que pessoas em mobilidade se comunicam. Os conceitos compreendem, portanto, a diversidade de recursos utilizados por pessoas em contextos transnacionais.

O que difere a prática transidiomática da translanguagem seria a complexidade social, cultural, política e histórica que emerge nas práticas translíngues. A translanguagem, assim, contempla o ato comunicativo como um todo, possibilitando aos praticantes o desempenho de funções ideológicas e subjetivas. Em suma, favorece o uso da linguagem como efetiva prática social. Os dois conceitos são complementares e referenciais para a análise das práticas comunicativas contemporâneas, ilimitadas às barreiras geográficas e atreladas aos meios digitais.

É necessário que os estudos de linguagens sejam realizados sob uma ótica mais ampla e dinâmica, de modo que as diversidades – culturais, ideológicas, sociais, entre outras – sejam contempladas. Nessa linha, as teorias linguísticas atuais auxiliam na compreensão de todo o processo educacional e na relação aluno–professor.

5. Considerações finais

No mundo contemporâneo, a diversidade dos repertórios comunica-

tivos, de professores e alunos, é evidente, o que ratifica a importância de explorar em sala de aula essa pluralidade. Mostra-se necessária uma educação linguística democrática, que considere todos os sujeitos do processo pedagógico como parte importante, partindo das vivências do cotidiano escolar e dos conhecimentos construídos. Essa perspectiva vai ao encontro desse estudo, que visa uma reflexão acerca da relação aluno-professor no processo de ensino de língua em sala de aula.

As concepções atuais assinalam a importância de práticas que deem voz aos alunos e que promovam uma reflexão crítica (sobre problemas locais, por exemplo) posicionando esses discentes enquanto cidadãos inseridos nessa sociedade. Com essa prática, o docente estreita a relação e favorece o processo de emancipação. Essa ruptura (do círculo interpretativo e do pensamento abissal) tem impacto também no professor, como profissional e indivíduo, uma vez que proporciona a sua expansão de conhecimento sobre a realidade daquela comunidade na qual o aluno está inserido e possibilita novas leituras de mundo. Esse tipo de sequência didática é, portanto, uma forma de empoderar os alunos, fazendo-os produtores de conhecimento e, desse processo, o professor participa de maneira horizontal, dinâmica defendida neste trabalho.

Diante das reflexões suscitadas, depreende-se que a escola apresenta, mais do que nunca, grande papel libertador (SOARES, 2017). Cabe à instituição o compromisso de abolir toda e qualquer prática opressora, excludente e discriminatória. Para tal, faz-se necessário o diálogo entre a escola – representada não só pelos agentes de ensino, mas também pelos alunos – e a universidade, de modo que haja ressignificação tanto das práticas já existentes na escola como do perfil de profissional formado pelas universidades e exigido no atual cenário pedagógico.

Entende-se que as perspectivas exploradas são complementares e, ao proporem um enfoque dinâmico, autônomo, crítico e horizontal, corroboraram no avanço do percurso epistemológico.

Os conceitos revisitados nesse estudo fornecem amparo teórico para a prática de reflexão linguística, que é uma relevante forma de o educador ver-se, transver-se e libertar-se, exercitar a tolerância em relação ao outro e o conhecimento em relação a si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. In: *Cadernos de Pesquisa*. [online]. vol. 42 n.147 São Paulo Dec. 2012.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

MACIEL, Ruberval Franco. Eu sei o que é bom para você: a lógica da emancipação revisitada. In: ZACCHI, Vanderlei; STELLA, Paulo Rogério. *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2013.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, Walquiria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.

LUCENA, Maria Inez Probst; DO NASCIMENTO, André Marques. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. In: *Revista da ANPOLL (Impresso)*, v. 1, p. 46-57, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. In: *Revista Delta – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ed. Campinas: Pontes, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, outubro, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.