

A FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA OS LETRAMENTOS DE SI E DE OUTROS

THE CRITICAL TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND PATHS FOR THE LITERACY OF SELF AND OTHERS

29

Sérgio Gomes de Miranda
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás
Professor da Universidade Estadual de Goiás
serginhosong@hotmail.com

Resumo: o texto discute o letramento do/a docente de Língua Portuguesa para além dos limites da formação tradicional: o conhecimento gramatical e o literário canônico. Nesse sentido, defende a formação crítica, com base em um conhecimento interdisciplinar/indisciplinar e transgressivo, com posicionamento político e postura ética frente às demandas do mundo real, da vida própria desse/a profissional e de seus/suas aprendizes, com engajamento às questões que ficaram esquecidas pelo trabalho desse/a profissional durante muito tempo: de sexualidade; de classe; de raça; de ideologia; de gênero; de cultura; de políticas etc. Também defende uma formação linguística associada ao complexo histórico, social, cultural, político e ideológico, em oposição à formação caracterizada pelos recortes estáveis e homogêneos, atomizados em si e por si mesmos, tendo a língua como objeto, traduzida no dicionário, na gramática, no código ideal; ou como um atributo mental inato, preservada na pureza da consciência individual de um/a usuário/a ideal.

Palavras-chave: Letramento Docente; Formação Crítica; Conhecimento Indisciplinar e Transgressivo; Engajamento.

Abstract: the text discusses the literacy of the Portuguese Language teacher beyond the limits of traditional education: grammatical and canonical literary knowledge. In this sense, it defends critical education, based on interdisciplinary/indisciplinary and transgressive knowledge, with a political position and an ethical posture in the face of the demands of the real world, of the professional's own life and of his/her apprentices, with commitment to issues that they were forgotten by the work of this professional for a long time: of sexuality; class; of race; of ideology; of gender; of culture; of policies etc. It also defends a linguistic education associated with the historical, social, cultural, political and ideological complex, as opposed to the education characterized by stable and homogeneous sections, atomized in and of themselves, having the language as an object, translated in the dictionary, in the grammar, in the ideal code; or as an innate mental attribute, preserved in the purity of individual consciousness of an ideal user.

Building the way

Key-words: Teaching Literacy; Critical Formation; Indisciplinary and Transgressive Knowledge; Engagement.

Considerações iniciais

30

O foco principal deste texto é problematizar a formação do/a docente de Língua Portuguesa. Embora esse tema tenha sempre povoado minha mente, ele ganhou proporções mais amplas após minha participação na disciplina ministrada pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa – Tópicos Avançados e Tópicos Avançados 2: formação crítica de professoras/es de língua estrangeira – oferecidas no curso de Doutorado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Apesar do título da disciplina ser voltado para o trabalho com língua estrangeira, gentilmente, a referida professora aceitou que alguns estudiosos de Língua Portuguesa pudessem participar da disciplina.

Neste texto, quando se trata da formação do/a docente de Língua Portuguesa, não diz respeito apenas aos limites de formação que o senso comum costuma destacar: o conhecimento gramatical e o literário canônico, que tradicionalmente têm sido eleitos como o ramo de saberes pertinentes a esse/a profissional da educação. Mais que isso, a noção aqui defendida terá sempre o acréscimo do termo crítico, entre outras coisas, para apresentar a noção de uma formação que exige um conhecimento interdisciplinar/indisciplinar e transgressivo, com posicionamento político e postura ética frente às demandas do mundo real, da vida própria desse/a profissional e de seus/suas aprendizes, com engajamento às questões que ficaram esquecidas pelo trabalho desse/a profissional durante muito tempo; tais como: de sexualidade; de classe; de raça; de ideologia; de gênero; de cultura; de políticas etc.

Para atuar com essa noção diferente de formação linguística, associada ao complexo histórico, social, cultural, político e ideológico é necessário um amparo epistemológico distinto do que tradicionalmente apoiou a atuação docente, como defende Fiorin (2013). Essa posição se justifica em virtude de, tradicionalmente, os discursos e outras práticas na escola terem sido guiados por recortes estáveis e homogêneos, atomizados em si e por si mesmos, tendo a língua como objeto,

Building the way

traduzida no dicionário, na gramática, no código ideal; ou como um atributo mental inato, preservada na pureza da consciência individual, no usuário ideal. Contrário a isso, Moita Lopes (2013) argumenta que novas teorizações e novas percepções das ideológicas constituintes sobre o que chamamos de português são necessárias, para ser possível lidar com as várias naturezas que constroem a língua. Nas palavras do próprio autor: “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21).

Essas novas teorizações, novos caminhos se fazem imponentes se correlacionados ao histórico de pesquisas que tentam traduzir as condições educacionais brasileiras, bem como trazem um importante quadro para se pensar e ressignificar o jeito de fazer a educação no Brasil. Apenas para trazer um exemplar desse cenário exposto, vale destacar a pesquisa do IBGE, realizada em 2012, no Brasil, contratada pela UNESCO, que teve como base comparativa a coleta de informações em 150 países. Nela o Brasil aparece como o 8º em maior número de analfabetismo entre adultos com mais de 15 anos de idade, dos quais 64% são mulheres. Segundo a pesquisa, eram 13,2 milhões de analfabetos adultos no Brasil. Conforme a UNESCO, “o problema está relacionado com a má qualidade da educação e a falta de atrativos nas aulas e de treinamento adequado para os professores”. Ainda, conforme a mesma pesquisa apoiada em dados do Ministério da Educação (MEC), “menos de 10% dos professores estão fazendo cursos de formação custeados pelo governo federal.” Por fim, a pesquisa associa sucesso em educação ao investimento do Estado, baseado no PIB. Os maiores investidores são respectivamente os melhores nos índices educacionais.

Aos propósitos deste texto, interessa também o que afirmam as pesquisas acerca da falta de professores em relação à demanda do país, o baixo índice de procura aos cursos de licenciatura em todas as universidades do país, em todos os cursos dessa categoria de formação, a significativa evasão de muitos/as estudantes que optam pela licenciatura, mas que, ao conhecerem a realidade da profissão, decidem abandonar os cursos. No retrato social, o/a docente é um/a profissional que trabalha muito, ganha pouco e tem menor prestígio que muitas outras profissões. Todos esses fatores, quando associados, ampliam o desinteresse pela docência, bem como aumentam a evasão. Um exemplar dessa dura realidade

Building the way

foi demonstrado pelo Censo da Educação Superior de 2010, com o dado de que o número de matrículas nas licenciaturas vem diminuindo vertiginosamente, passando de 1.248.402 em 2005 para apenas 928.748 em 2010.

Para tratar desse tema complexo este texto contará com duas seções breves: estas considerações iniciais e as considerações finais; e com duas seções mais aprofundadas, intimamente associadas: a primeira, expõe um breve esboço da crítica ao contexto da educação no Brasil, com destaque para a complexa rede de ideologias que afeta esse setor frente às demandas que a sociedade reserva à educação; a segunda, traz uma exposição a respeito da noção de Letramentos, no que tange principalmente ao/à docente, sob a forma de esclarecer o que envolve a sua formação crítica, tecendo um diálogo com estudiosos/as também preocupados/as com essa temática, para traçar alternativas de enfrentamento aos desafios que se impõem ao papel desse/a profissional indispensável à sociedade: o/a docente de Língua Portuguesa.

Não é a intenção deste trabalho a proposição de soluções imediatistas e de receitas para a atuação docente, ditando regimes de verdade; tampouco a de criticar aleatoriamente o que tem ocorrido na formação docente em linguística. Diferente disso, este estudo se configura como uma reflexão que incide diretamente sobre minha própria prática e identidade, para ressignificá-las e, por extensão, confrontar outros/as que também atuem como docentes de português, e que estejam com esse mesmo desejo de corrigir o percurso de sua atuação na sociedade. Essa afirmação está alinhada ao que ensina Miller (2013): “o formador de professores que pesquisa suas práticas de formação e as de outros formadores é um linguista aplicado, podendo situar seu trabalho em um *continuum* metodológico,” para fazer a diferença e ensinar melhor, bem como para promover a colaboração com outros/as que também estejam envolvidos/as nessa empreitada (MILLER, 2013, p. 101. Grifos da autora).

Configuração do contexto e da crítica

Um olhar menos atento associaria o disseminado discurso do insucesso escolar, e por acréscimo o insucesso na formação linguística discente, apenas ao

Building the way

33

processo ensino-aprendizagem que se dá no interior da sala de aula; ou seja, estanque na incapacidade técnica do/a docente e na sua falta de didática, bem como na incompetência dos/as discentes em se apropriarem do que é ensinado. Contudo, é necessário olhar para além das aparências, para perceber a colossal trama ideológica que dita as normas e rege os acontecimentos nessa área. Essa trama é operada por poderosas correntes ideológicas que cooperam para estabelecer a hegemonia do chamado primeiro mundo sobre o estigmatizado terceiro mundo, criando uma gigantesca periferia, estendida por todo o resto do planeta, que deve ser subserviente aos preceitos do que esses centros ideológicos pré-determinam, nas mais diversas áreas sociais. Como não poderia ser diferente, essa rede de poder incide diretamente no papel que a educação deve desempenhar, na formação docente e nos resultados da formação discente.

No interior da análise funcional dessa trama ideológica, merece lugar de destaque o Paradigma da Modernidade e, entre tantas de suas marcas características, a criação de uma pseudo-realidade que se baseia nas promessas de um mundo rico, avançado, justo, com oportunidades de crescimento para todos/as. Sua base é o ideal do capitalismo: a livre concorrência e a participação no mercado global, a produção e o consumo. Todavia, suas promessas só se realizam para poucos/as e fracassam de maneira catastrófica para a maioria. Expressão clara da insatisfação com os efeitos da modernidade, Boaventura Santos (1999) traz diversos fatores de crise com os quais convivemos hoje, resultantes dessa ideologia; tais como: a *promessa de igualdade* jamais cumprida, pois o que se tem de concreto é a exploração do trabalho em todo o mundo, a expansão da fome por todo o planeta; a *promessa não cumprida dos direitos humanos*, expressa nos direitos de poucos/as e injustiças em larga escala para muitos/as; a *promessa de paz* fracassada, marcada por milhares de mortos/as, militares e civis, resultado do aumento no número de guerras; a *promessa de dominação da natureza*, que tem culminado em destruição, em explorações indevidas, resultando em catástrofes, por reações de resposta da natureza a essa sede de consumo desenfreado.

Outra característica marcante do paradigma da modernidade é a sua preocupação em criar leis, em fazer emergir a verdade, em demarcar os limites das ações humanas, em prever as interações com regras comuns a todos/as, em

Building the way

34

produzir generalizações. Há uma pretensa totalização do contexto, um desejo de ter o controle de tudo, de perceber a regularidade do discurso. Acerca disso, Moita Lopes (2006) esclarece que o posicionamento filosófico e teórico da modernidade tende a ser muito bem demarcado por correntes e estudiosos/as que pretendem defender posições exclusivas. Para esse referido autor, criam-se verdadeiros templos do saber, como verdades absolutas que não podem ser “contaminadas” por outras influências. O conhecimento é, portanto, disciplinar, aprisionado ao campo da singularidade. Também com esse foco, Fabrício (2006) acrescenta que nessa forma de conceber a ciência, é comum a substituição de um regime por outro, gerando novas encapsulações dos métodos, dos conteúdos, da ciência, enfim, do conhecimento.

Com outro foco no interior da crítica a essa ideologia, Moita Lopes (2006) expõe a opinião de que “a episteme ocidentalista destruiu outras lógicas de vida social e outras formas de produzir conhecimento”, assim constituindo um “conhecimento que não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos” (MOITA LOPES, 2006, p.87). Engajado nesse quadro, Pennycook (2001) critica que há duas formas de negligenciar a diferença em favor da homogeneidade: numa delas, o foco é o controle, a regulação, negando a diferença, uma abordagem positivista, em que a diferença é reificada e fixada em categorias, tais como, de gênero e de cultura. Noutra forma, há aquelas abordagens que reconhecem a diferença, mas em termos estáticos e predefinidos. De uma forma ainda mais contundente, Moita Lopes (2013) opina que as teorizações da linguística modernista, além de não serem combativas, funcionam como mantenedoras das “desigualdades de classe social, de raça, de gênero etc. em seus devidos lugares por meio do ideal da língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional” (MOITA LOPES, 2013, p. 105). Ainda nessa exposição da crítica, vale trazer a síntese feita por Fabrício (2013), para tratar da lógica vigente no pensamento ideológico da modernidade:

[a] lógica atuante nos pares opositivos língua/linguagem, cultura/natureza, nós/outros opera nos termos redutores da construção e da preguiça. Noções de língua como patrimônio compartilhada por todos e do mesmo modo, garantindo sua unidade, estabilidade e harmonia; de cultura uniforme, ilhada e isomórfica; e

Building the way

de identidades culturais claramente delimitadas, são tributárias de visões modernistas e colonialistas, construtoras de utopias linguísticas e monoculturais (Pratt, 1987), e, como colorário, das conhecidas fronteiras entre “nós” e “outros”. Essas são teorias, adverte Sousa Santos (2007), nas quais os sujeitos e as práticas sociais são invisíveis e as possibilidades de agenciamento, inexistentes. (FABRÍCIO, 2013, p. 151) [Grifos do autor]

35

As marcas da adoção desse paradigma na formação do/a professor/a de Língua Portuguesa são severas. Um exemplar dessas marcas está no fato de a língua ser vista de maneira separada das outras disciplinas. Essa adoção paradigmática principia nas universidades formadoras. Há pouco ou nenhum diálogo entre os/as formadores/as e suas disciplinas no currículo universitário e, como consequência, esse descompasso se estende aos currículos escolares. Por conseguinte, os conteúdos da língua são apenas estruturais, vistos de forma fragmentada nos elementos da gramática normativa, na segmentação textual, na formatação cristalizada de gêneros de textos, na leitura decodificativa e, por essa razão, ignora-se questões mais fundamentais existentes nas esferas históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas; enfim, ignora-se o discurso.

Outra consequência dessa adoção ideológica é o monologismo nas aulas. Assim, separou-se o ensino da aprendizagem, aquele/a que sabe daquele/a que não sabe. Também, não interessam as demandas dos/as estudantes, uma vez que estes nada têm a oferecer. A esse modelo de educação, Paulo Freire (1987) chamou, criticamente, de educação bancária:

o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação (PAULO FREIRE, 1987, p. 33)

Como resultado direto dessa concepção, os/as estudantes não têm suas identidades percebidas e/ou suas subjetividades reconhecidas e sua língua é neutra ao próprio mundo em que vivem. Em uma educação que seque esse paradigma não

Building the way

há transformação, agenciamento, mas um ciclo perpétuo de repetição de um modelo paradigmático no qual, um dia, o/a docente também já esteve na posição de depositário/a, enquanto estava sentado/a nos bancos universitários. O legado dessa formação são a evasão escolar, a reprovação e o desamor ao estudo.

Outra corrente a ser destacada na citada rede ideológica é a chamada ideologia do Nacionalismo. Oriunda do Iluminismo francês e do Romantismo alemão do século XVIII, a ideologia do Nacionalismo associa a língua a um espaço geográfico delimitado e específico, forjando uma espécie de identidade local, fazendo crer que seria possível pensar uma ligação entre território, tradição cultural e linguagem, estabelecendo uma identidade uniforme para a nação. Spotti (2012) salienta que essa ideologia gira em torno de dois dogmas: um deles, todos/as os/as habitantes de um Estado-Nação têm um comportamento linguístico comum; o outro, a rejeição do hibridismo e da ambivalência entre qualquer forma de comportamento linguístico. Com base no que diz o autor, nessa ideologia a língua apresenta-se como um artefato que tem um nome e seus/suas falantes são claramente definidos por identidade etnolinguística singular.

O Nacionalismo é um modelo de pensamento perigoso, uma vez que cria a ficção da unidade nacional. Essa homogeneização acarreta a eleição de uma determinada variação e, por conseguinte, a exclusão/marginalização das demais, universalizando o que pode e o que não pode, o que é certo e o que é errado na prática linguística. No contexto escolar, isso promove uma língua a ser ensinada e aprendida, bem como a macabra estigmatização do que foge ao padrão predefinido para a escola. De acordo com Pinto (2013), para criar o que é chamado de português, nomeia-se o que é ouvido e lido, e a partir disso criam-se dicionários e gramáticas de português, tratando fenômenos diversos como se tivessem um só nome. No centro dessa discussão, é importante perceber a interação entre as relações de produção do capitalismo e a tecnologia da comunicação, para a construção da ideia subjetiva de nação, bem como para o estabelecimento do poder da linguagem. Pinto (2013) ressalta que os discursos da própria linguística exercem esse papel e acrescenta: “o discurso hegemônico que materializa o português finca raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde interações e conexões entre os falantes” (PINTO, 2013, p. 126).

Building the way

Blommaert (2005) critica essa visão, e defende que, quando encaramos as formas reais que as pessoas usam a língua em suas vidas, o que conta são as variedades particulares da linguagem: repertórios, registros, estilos, gêneros, modos de uso. Não podemos tornar invisíveis as diferenças cruciais no interior complexo do idioma, em favor de uma concepção homogeneista, monolítica, uniformista de linguagem, como um objeto em si mesmo. Adepta dessa posição, Signorini (2006) argumenta que “a coparticipação numa língua comum não exige homogeneidade nos usos da língua, mas sim igualdade de condições dos falantes enquanto falantes, isto é, enquanto interlocutores numa cena comum” (SIGNORINI, 2006, p. 181).

A visão deve ser atenta: as exclusões dentro da escola coincidem com aquelas que ocorrem na sociedade em geral, o que significa que, mais que não cumprir o seu papel na emancipação dos/as estudantes, a escola pode atuar como agência estatal da perpetuação das injustiças. Na escola, os/as mais pobres continuam mais pobres, os/as excluídos/as permanecem na exclusão, os/as indefesos/as se veem sem escudo e os/as analfabetos/as, muitas vezes, são alfabetizados/as, mas sem letramentos para a vida fora dos muros da escola. Enquanto a escola, e com isso o/a docente, insiste em apenas discutir se o texto do/a estudante é gramaticalmente correto, se ele/a fez a análise morfosintática correta da frase, coisas desse tipo, está, na verdade, deixando de trazer à tona fatores críticos fundamentais de uma sociedade injusta, desigual, machista, homofóbica, racista e carente de atores/atrizes que se angajem nessas discussões, numa atitude política de problematizar, durante as suas aulas, esses temas tão essenciais. Ao/à docente de português cabe também esse papel.

Outra corrente protagonista nessa trama ideológica para a naturalização dos ideais hegemônicos no contexto do trabalho com a Língua Portuguesa é a que chamamos de Globalização. Não é segredo que a contemporaneidade traz o retrato de um mundo muito diferente do mundo que existia, por exemplo, cinquenta anos atrás. A impressão que fica em superfície é a de que o planeta está cada vez menor. Invenções como o rádio, novas invenções como a televisão e a internet tornaram mais curtas as distâncias, mais instantâneos os acontecimentos, mais rápida a comunicação; além disso, essas mesmas invenções atuam como fatores de modelação desse mundo, passando a impressão de que o mundo figura, agora,

Building the way

como uma enorme sociedade que se homogeneiza a toda prova. Um exemplo claro dessa impressão é o que ocorre com a economia. Não há nação que se sustente por si. Ao contrário disso, o que existem são blocos econômicos compactos e cristalizados, que estruturam e aglutinam forças políticas e comerciais, num esforço de alargar as dimensões de suas riquezas. Para além desses blocos, ainda, há nações que estropeiam para todo o mundo seus poderes políticos, econômicos e culturais, como líderes globais desse modelo de relação baseada no poder do capital. O exemplar mais expoente dessa realidade são os Estados Unidos, que detêm interferência em toda parte do globo, se utilizando de megainstrumentos; tais como, a língua inglesa, o seu poderio militar de potência nuclear, e as indústrias culturais da música e do cinema que, atreladas ao poder do capital, se impõem ao resto do mundo: têm o poder de nos manter em estado de hipnose, maripozas em volta da lâmpada. Para compreender esse novo mundo que se nos apresenta, é imprescindível pensar direito o complexo conceito que recebe o nome Globalização.

Não há como pensar a educação, e na esteira, a educação linguística, sem perceber as influências dessa ideologia no papel que desempenhamos em nossas aulas. Apesar da impressão pacífica que o discurso hegemônico tenta ficcionar, é fundamental não se deixar levar pela propaganda de uma fantasiosa paz universal em que todos/as querem o bem para todos/as. Nas profundezas dessa noção, há uma macabra relação de poder que esmaga os povos desfavorecidos. Dentre muitos/as estudiosos/as que tentam explicar a globalização, Signorini (2013) salienta que suas forças ideológicas são impostas do liberalismo e do neoliberalismo: uma ampla gama de processos globalizantes, manifesta sob a égide da articulação entre ideias, crenças e valores. Nas palavras da própria autora:

“a ideologia do globalismo” não só justifica a ordem econômica, política e social produzida pela internacionalização do comércio e das finanças sob a égide de uma complexa rede de atores parceiros internacionais, como também a ratifica – o capitalismo (des)regulamentado pelas leis de mercado é a única/melhor alternativa para o mundo -, e a projeta como natural e irreversível – não há nada fora do mercado. O papel político do globalismo é, pois, sobretudo o de “preservar e reforçar estruturas assimétricas de poder em benefício de determinados grupos sociais” (2005: 11), representados por diferentes atores parceiros, inclusive o Estado

Building the way

nacional e as corporações internacionais. (SIGNORINI, 2013, p. 77)
[Grifos da autora]

Signorini (2013) acrescenta que, em se tratando especificamente da globalização linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77). Desse modo, toda língua é uma representação do valor que ela tem no mercado global, na forma de conhecimento e poder, como um veículo para a competição. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006) faz um importante alerta aos/às linguistas aplicados/as, pois “[a]o preparar sua disciplina acadêmica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial porque, em grande parte, lidam com uma língua que tem tanto características globais como coloniais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135). Na mesma direção, o citado autor acrescenta que “[n]enhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização” e, por essa razão, são necessárias “mudanças fundamentais na nossa orientação filosófica e atitudinal” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146).

Na expansão crítica dessas ideias, Moita Lopes (2006) defende que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo, espalhado pelo mundo através das forças da globalização. Para ele, esse fenômeno promove as elites e oprime as vidas locais: os primeiros, “passam a viver transglobalmente”; esses últimos, sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006, p. 24). Essa posição do autor encontra ancoragem facilmente em um país como o Brasil. São milhões de brasileiros/as em condições de sub-existência. Exemplo claro disso está expresso na pesquisa patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2013. De acordo com a pesquisa, 13,6 milhões de pessoas passavam fome no Brasil. O relatório ainda afirma que uma em cada oito pessoas no mundo sofria de fome crônica. De acordo com o IBGE, a situação é ainda pior. Em pesquisa realizada também em 2013, o citado instituto afirma que são 35% da população brasileira os/as que passavam fome. Esse quadro se agrava ainda mais no Norte e no Nordeste: cerca de 50% das

v. 11, n. 2 (2021)

ISSN 2237-2075

Building the way

40

famílias admitiram insuficiência na quantidade de alimentos consumidos. Os dados são preocupantes e podem ser ainda piores. De acordo com o Censo do IBGE, realizado em 2010, são aproximadamente 600 mil crianças que, no Brasil, sequer têm Certidão de Nascimento. Se for levada em consideração a situação das famílias dessas crianças, podemos chegar ao dado de que existem milhões de brasileiros/as que nem existem para o Estado, o que significa que eles não recebem nenhum tipo de auxílio do governo, e que vivem à margem de tudo que teriam direito: alimentação, educação, saúde, moradia, segurança etc. São muitos os *Severinos*.

Essa mesma realidade se alastra por todo o mundo. A globalização mais evidente no planeta é a da miséria, a do preconceito, a da exclusão. Por consequência direta dessa sub-existência, a educação escolar que recebem (quando recebem) é de qualidade inferior à que recebem as elites. Vivemos sob a tutela do capitalismo: ter é poder. Sem as condições básicas de sobrevivência, também não têm condições de competir na esfera do conhecimento. Sem dinheiro, sem moradia própria, sem residência fixa, sem frequência escolar, sem acesso aos bens culturais da sociedade, sem acesso à tecnologia, sem asilo político em seu próprio país. Esse quadro fomenta e perpetua a desigualdade: um câncer criado pelo capitalismo.

No sentido de problematizar esses contornos no interior do campo da linguística aplicada, Moita Lopes (2013) levanta uma questão-problema muito pertinente:

[c]omo esses aspectos de um mundo que faz a crítica da modernidade e que vive sob a chancela da globalização podem ser teorizados e encarados pela LA em países como o Brasil ou em regiões do chamado Primeiro Mundo, que estão longe de ter conseguido alcançar os ideais da modernidade e vivem na periferia da globalização? (MOITA LOPES, 2006, p. 24-25)

Com base na orientação desse autor supracitado, é preciso desafiar a hegemonia do mercado criada pela globalização, caracterizada pelo capital neoliberal, que atua como o “grande Deus contemporâneo e juiz de todas as verdades” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Na opinião dele, o neoliberalismo simula uma ideia positiva de globalização, na tentativa de esconder e dissimular aspectos

Building the way

fundamentais de sua verdadeira face, como a destruição de diferenças locais e a massificação dos povos desfavorecidos no interior desse sistema político opressor.

A escola e, tampouco, o ensino da Língua Portuguesa não podem ficar à mercê da ideologia do globalismo, uma vez que ela incide diretamente na constituição de seu currículo. O conhecimento agora é global, os/as têm acesso à informação do que ocorre ao redor do mundo via televisão e internet; não há separação de disciplinas na vida real, elas atravessam tudo que fazemos de forma amalgamada. Nessa mesma dinâmica de transformação de tudo que tínhamos como instituições cristalizadas, até mesmo sagradas, é crucial saber que os conteúdos ganharam complexidade e que não há como o/a docente se comportar de forma neutra às mudanças do mundo ou se posicionar como o/a único/a detentor/a do saber: com apenas um click, busca-se uma informação, uma definição, um conceito etc. O/A professor/a precisará ir além da convencional fragmentação do conteúdo para explicá-lo; terá que mostrá-lo como uma realidade, um tema existente no mundo; não adiantará trazer a discussão pronta, pois os/as estudantes querem e muito têm a dizer sobre esse mundo. Por isso, o caminho é a problematização do que realmente importa à vida das pessoas, e o que não faltam são conteúdos assim. A postura docente deverá ser crítica e ética para lidar com a alienação que as grandes mídias muitas vezes constróem, no sentido de descortinar em sala de aula as tramas de nossa existência social que não são aparentes ou não são vistas como deveriam, ou já estão cristalizadas a serviço da hegemonia de uns em detrimento da exploração de muitos/as. Gimenez e Monteiro (2010) argumentam em favor de que, na escola, o ensino seja voltado para a desconstrução de visões estereotipadas, contrariando essa visão de pensamento único que caracteriza a globalização excludente. Na visão das autoras, deve-se pensar e investir na formação de docentes mais críticos/as. Essas autoras alertam que a globalização coloca para a educação desafios cada vez mais complexos e, por isso, a sala de aula deve ser “entendida como um lugar de reconstrução de identidades culturais [...], como um lugar de formação da consciência crítica, um dos caminhos possíveis para a construção de uma outra globalização” (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 214). Essa posição está apoiada em Santos (2001), que explica o que significa essa outra globalização:

podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta [...] a "mistura" de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. [...]. Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança. [...] No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. [...] pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. [...] a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história. (SANTOS, 2001, p. 20-21)

Letramento Ideológico: por uma formação docente engajada e anti-hegemônica

O quadro apresentado acima é um exemplar do modelo de formação inicial e continuada do professor que ainda teima em se fazer presente em nossas universidades e em nossas escolas por todo o país. O conceito que parece expressar bem esse modelo formativo tradicional docente é o de letramento autônomo. Não é acidental que não haja interação de professores/as e de suas disciplinas no interior do currículo; não é incidental que a prática de dar aulas de português seja associada ao ensino de norma padrão e exposição monologada de estrutura; não é eventual que a aula seja alicerçada no livro didático e na cópia para o quadro-negro. Ao contrário, esses são aspectos resultantes de uma concepção formativa e de atuação docente que vigora ainda nos dias atuais. A ideologia da modernidade fragmentou o conhecimento e promoveu a ascensão das especialidades; a ideologia do nacionalismo inventou o purismo das línguas e homogeneizou a sociedade, a cultura e o discurso; a ideologia da globalização acentuou as desigualdades e promoveu uma corrida pela instrumentação tecnológica em que a escola pública depende da iniciativa estatal para se equipar e que por isso está muito aquém do que deveria.

Building the way

Conforme ensina Street (2012), o conceito de letramento autônomo explica uma formação que se caracteriza pela singularidade e pela associação a uma cultura única. Kleiman (1995), por sua vez, enfatiza que esse é o modelo que ainda se mantém em nossa sociedade desde o século passado. Conforma a citada autora critica,

43

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20.) [Grifos da autora]

Nessa perspectiva, para atender às demandas postas pelo Estado e suas políticas educacionais, o letramento do/a professor/a de português se pauta apenas na formação linguística e literária canônicas, numa postura técnica de explicar a língua por meio da estrutura e a literatura pela segmentação e periodização histórica das correntes. Monte Mór (2013) salienta que há nesse modelo uma naturalização da língua, fator que leva professores/as e aprendizes a pensarem que a língua é mesmo assim e que é assim que ela deve ser aprendida. Vistas por essa ótica, tanto a língua quanto a literatura são concebidas como entidades neutras à realidade social, como se suas existências fossem forjadas na virtualidade. Na crítica a esse modo de encarar a língua, Coracini (2003) afirma que, “ainda hoje, aprender uma língua é o conhecer essa língua, isto é, saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa” (CORACINI, 2003, p. 144). Nessa esteira, Jordão (2013) ressalta as consequências dessa visão:

a) o papel dos sujeitos na construção dos sentidos é reduzido drasticamente, uma vez que os usuários de uma língua deverão se utilizar do código construído por outrem (o sistema linguístico) para transmitir suas ideias a alguém que domine o mesmo código, cuja atribuição é decifrar a mensagem; b) o ensino-aprendizagem aqui é o ensinar e o aprender o funcionamento desse código, a fim de reproduzi-lo, permitindo, desse modo, a comunicação entre as pessoas; c) as práticas de sala de aula privilegiadas são, portanto, a memorização, o reconhecimento e a reprodução das formas “relativamente estáveis” disponíveis socialmente para a construção linguística de textos. (JORDÃO, 2013, p. 355) [Grifos da autora]

Por sua vez, Rocha (2012) denuncia que “[s]e a escola frequentemente legitima uma prática única para o letramento, ela legitima igualmente certas sociabilidades ligadas a ele” (ROCHA, 2012, p. 01). Kleiman (2008) explica que a razão para que isso aconteça está na centralidade dos conhecimentos específicos presentes na Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), documento regulador do currículo da graduação nesse curso. Na opinião dessa autora, há um reducionismo embutido nessas diretrizes acerca dos saberes referentes à formação docente. Na compreensão dela, “apenas aqueles conteúdos informados pelos estudos subsidiados pelas *teorias linguísticas* não permitiriam a realização de um trabalho eficiente no ensino da língua materna” (KLEIMAN, 2008, p. 493. Grifos da autora). Para esclarecer sua posição, a referida estudiosa revela que falta vida real e prática associada aos conhecimentos linguístico e literário ensinados. Assim, ela postula que

os estudos que se preocupam com a descrição de micro-realidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social. (KLEIMAN, 2008, p. 494)

A leitura mais profunda do que está posto acima revela que o problema central desse modelo autônomo adotado para a formação docente parece estar associado ao fato de que o mundo atual é múltiplo, complexo, marcado por diversos fluxos, sobretudo se pensarmos o discurso e o meio midiático, no entanto, nossas salas de aula, universitárias e da educação básica, permanecem obsoletas, sem se contaminar com essas transformações correntes no mundo. Para tratar desse atraso na educação, Menezes de Souza (2011), enfatiza que “no ensino de língua materna, por exemplo, existe ainda o debate de como é que o professor deve lidar com os meios de comunicação que o aluno está acostumado a usar fora da sala de aula” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279-280). Essa preocupação expressa bem o hiato existente entre as práticas da vida e as práticas escolares.

Nesse âmbito da discussão, Kleiman (2012) traz um importante entendimento. Nas palavras da autora:

as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (ver Kleiman 1991) nem das falhas num currículo que instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. (KLEIMAN, 2012, p. 47) [Grifos da autora]

Ao contrário dessa postura marcada pelo letramento autônomo, neste texto, é defendida a ideia de que a formação docente deve estar sempre no processo de auto-contestação. A contemporaneidade é cada vez mais implacável na imposição de desafios ao/à docente de português, haja vista este/a não mais ter que lidar apenas com o campo de significado léxico-gramatical, mas com um mega sistema semiótico que envolve a fala, a escrita, as artes, imagens, fotografias, logomarcas, a música e ícones da rede mundial de computadores: tudo isso numa mixagem constante. Nesse contexto, é exigida uma franca imersão nesse mundo, sem fugir desses desafios, para se reinventar enquanto profissional que não pode estabelecer um muro divisor entre o mundo das práticas e performances de linguagem que existem na sociedade e a sua sala de aula. Ao contrário, sua procura deve se fundar pela construção de uma ponte rolante que ligue a vida real fora da escola e o que acontece em sala de aula. No mesmo ímpeto, deve entender a premissa de se fazer sempre um/a estudioso/a indisciplinar; precisa estar antenado/a no mundo, para além da formação tradicional e do currículo pré-determinado, inflexível.

Nesse intento de discutir a formação mais abrangente do professor e, conseqüentemente, de seus/suas aprendizes, têm ganhado espaços os estudos que tratam de novos letramentos, no sentido de uma abordagem mais complexa da formação, principalmente na contraposição ao letramento autônomo, que simula uma simplificação do processo de formação. Com base no que apresenta Street (2012), muitos termos são usados nesses estudos e é preciso ter o cuidado conceitual devido, para não reproduzir uma naturalização dos mesmos. Entre tantos desses termos, o citado autor destaca o conceito de “práticas de letramento”, no sentido de associar o letramento às esferas culturais e sociais, uma concepção mais abrangente dos contextos culturais em que, de formas diversas e particulares, as

v. 11, n. 2 (2021) **ISSN 2237-2075**

Building the way

46

peças apreendem os significados e os sentidos do mundo ao qual integram. Para o citado autor, esse é o “mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram” (STREET, 2012, p. 76).

Outro conceito trazido por Street (2012) é o de “eventos de letramento”, importante para clarear a noção de que as pessoas estão o tempo todo em processos formativos, tanto em eventos acadêmicos clássicos, tais como a leitura e a escrita em sala de aula, como em eventos cotidianos da participação sociocultural mais ampla, como a compreensão dos sinais de trânsito, a leitura de um jornal etc. Como revela esse autor, “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75). O mesmo autor nos ensina, ainda, as noções de “múltiplos letramentos” e “multiletramentos”. A primeira noção explica a formação indisciplinar, com o atributo de um olhar abrangente para as questões de sociedade, de culturas, de ideologias, de políticas, de poder, de ética etc; a segunda noção sintetiza a formação associada ao campo do simbólico, do pictórico, do icônico etc., fator muito presente no mundo contemporâneo. Dessa maneira, o/a docente deixa de ser alguém que apenas ministra conteúdos, para ser um/a agente crítico de sua própria formação e, conseqüentemente, na formação de outros/as. A esse respeito, Street (2012) orienta que, aos/às praticantes do letramento, cabe a tarefa de “desenvolver propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes” (STREET, 2012, p.88). Apoiado nessas noções, esse estudioso propõe a mudança do modelo de letramento autônomo para os “letramentos ideológicos”. Nessa concepção de formação,

considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais. (STREET, 2012, p. 83)

Ao tomar a adoção do conceito de letramento ideológico, por extensão, se configura uma nova forma de encarar o papel da educação e da formação docente. Dessa maneira, o currículo nunca pode ser determinado à priori, mas deve espelhar

v. 11, n. 2 (2021) **ISSN 2237-2075**

Building the way

47

a realidade social, em sua amplitude e em suas especificidades. Uma educação preocupada com a formação de seres isolados/as do seu mundo nunca terá condições de transformá-los/as. Um/a docente formado/a apenas tecnicamente jamais terá condições de ter a percepção do enorme quadro contextual em que sua prática incide. De outra forma, um/a docente preocupado/a com o seu próprio letramento, começa pela sua própria realidade e de seus/suas estudantes, e daí em diante concentra seus esforços para compreender essa realidade e assim interferir positivamente nela. A sala de aula é parte integrante da vida e deve ser um lugar de reflexão crítica acerca dela. A escolha por ser docente é ideológica, portanto, política. O conhecimento é sempre o novo, bem como as formas de possuí-lo se renovam muito rapidamente. A sua conduta deve ser ética, para não negligenciar-se da agência na vida de seus/suas aprendizes. O/A professor/a tem de acreditar na utopia de que sua ação pode mudar a vida das pessoas.

Na opinião de Menezes de Souza (2011), hoje, cabe ao/à docente, mais o ensinar sobre maneiras de buscar o conhecimento e de como avaliá-lo em sua relevância, que propriamente a transmissão deste conhecimento a outras pessoas. Moita Lopes (2006) encampa essa visão, ao defender que a linguística aplicada contemporânea deve ter a compreensão da realidade como parte de um projeto ético de investigação. Para esse autor, a construção do conhecimento deve estar associada à mudança na vida social. Nas palavras do próprio autor, é “fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Se sintonizada à noção de letramentos ideológicos, essa posição exposta acima enxerga o letramento por uma ótica sociocultural, em que o foco está nas práticas sociais das pessoas, para compreendê-las, ressignificá-las. Conforme ensina Rocha (2012), os letramentos “são formas de agir no mundo que consideram os contextos sociais em que a ação acontece” (ROCHA, 2012, p. 04). Alinhadas a essa posição, Souza e Sito (2010) alertam para a emergência de que a LA invista em

uma formação docente que compreenda a prática pedagógica multicultural como uma ação de transformação social e que construa condições para que a comunidade escolar possa participar e intervir de maneira significativa na elaboração e na execução do projeto político pedagógico e do currículo. (SOUZA; SITO, 2010, p. 46)

Também preocupada com esse aspecto da formação docente, Monte Mór (2013) alerta para a importância da inclusão do tópico políticas de ensino de línguas no currículo da formação inicial de docentes, bem como durante sua atuação como docente em outros cursos de formação continuada. Para a autora, isso é fundamental para que os planejamentos “levem em conta as necessidades dos alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações” (MONTE MÓR, 2013, p. 221). Para ela, ainda prevalecem nos currículos escolares as visões universalizantes e homogeneizantes de língua, de cultura, de identidade, de subjetividade, de contexto, de método etc., que servem a interesses dominantes num cenário global de utilização da educação para fins capitalistas. Com foco nessa discussão, Monte Mór (2013) chama atenção para a preparação de docentes para a mediação entre o que é global e o que local. Na opinião da citada autora, isso permitirá

rever as relações de poder e de ideologias coloniais no conceito de língua padrão, de forma a valorizar o conceito de língua como prática social, uma noção que abrange a diversidade, a heterogeneidade, a pluralidade linguística e cultural, teorias também orientadoras dos novos estudos de letramentos. (MONTE MÓR, 2013, p. 233)

Vista com esse par de óculos, a atuação docente ganha mais sentido, por refletir os traços mais proximais de sua vida e da vida de seus/suas aprendizes. Essa posição exposta está afinada com a opinião expressa por Pessoa (2014), ao afirmar que não podemos mais seguir vendo a educação como uma atividade neutra ou autônoma. Para a autora, podemos escolher contribuir para a reprodução das relações sociais; porém, também podemos acreditar em alternativas para o mundo em que vivemos, cada vez mais governado pelos interesses do capitalismo. Para essa transformação, a citada estudiosa lança mão da ideia de engajamento docente, o que significa, entre muitas coisas, que ele/a deve ser crítico/a em relação às práticas sociais hegemônicas e procurar intervir nessas práticas para a transformação da vida daqueles/as que vivem as injustiças e desigualdades.

Segundo o que nos ensina Jordão (2013), para chegarmos a esse propósito, é necessário que, como educadores/as, abandonemos “nossos privilégios

Building the way

como representantes do pensamento legitimado”, para estarmos abertos para “perspectivas variadas, sem deixar de reconhecer as relações de poder que nossa posição instaura – e o valor de verdade que nossas opiniões podem ter em determinados contextos” (JORDÃO, 2013, p. 353). Dita de outra maneira, essa opinião propõe ao/à docente a urgência de uma autorreflexão quotidiana acerca do fato de que sua voz ecoa nos discursos dos seus/suas aprendizes. Nesse sentido, sua atitude é a de quem compartilha com seus/suas aprendizes os sonhos e projetos que têm para suas vidas, ajudando-os/as a enfrentar os desafios que a vida lhes impõe.

A escola é um lugar de agência e a profissão docente requer engajamento às questões da vida. No entanto, os desafios não estão na metafísica nem na virtualidade, mas nos acontecimentos locais, dotados dos traços mais íntimos daqueles/as que os performam. O quadro teórico das aulas não pode existir acrítico a isso. Mais que isso, ele reclama a autenticidade de cada contexto. Kleiman (2008) também expõe a preocupação com a formação crítica docente, ao ressaltar a importância desse olhar nas práticas locais, para a percepção da distribuição e subversão do poder.

Mais adiante em seu texto, a supracitada autora diz que o/a docente que tem familiaridade com as práticas de letramento pode ter maior clareza de seus limites teóricos, bem como ser capaz de multiplicar as possibilidades desse saber teórico, por ter mais segurança sobre o funcionamento da linguagem. Do prisma que ela traz, temos que demarcar a interface entre os saberes teóricos e as práticas sociais. Em um sentido mais específico, o que entendemos como produção acadêmica do conhecimento só tem sentido se influir positivamente na vida prática das pessoas e em suas formas de conhecer, sobretudo daquelas pessoas que vivem à margem da vida social assentada no poder do capital.

No que concerne à possibilidade de mudança desse quadro, a única instituição legítima que atente aos/às excluídos/as tem sido a escola pública. Contudo, por mais estranho que possa parecer, os direcionamentos, as medidas cabíveis à escola, as diretrizes para que ela exerça a transformação na vida daqueles/as que a ela têm acesso, vêm de órgãos e de políticas estatais, com o chancelamento acadêmico, nos quais, pouco ou quase nenhuma voz dos/as

Building the way

verdadeiros/as atores/atrizes da escola é possível ouvir. Por isso mesmo, a constatação da ausência das demandas locais ou comunitárias específicas nesses documentos. Sendo assim, são impostos à escola teorias, currículos e estruturas metodológicas, bem como resultados que serão medidos segundo procedimentos e instrumentos avaliativos nunca antes apresentados aos/às profissionais que nela atuam. Na escola pública, a cobrança tem sido maior que a autonomia, a fiscalização maior que a liberdade de criar, a burocracia maior que a produção.

Interessados/as na proposição de novas maneiras de produzir conhecimento, Arnold et al (2012) defendem um contínuo entre a escola e a universidade, com o intuito de refinar a formação de docentes e construir o desenvolvimento profissional. Os/as citados/as autores/as trazem, assim, o conceito de “práxis crítica” para educadores/as, no sentido de ir além das restrições formais do currículo e do conhecimento, para encorajar a comunidade local, estudantes e docentes a atuarem juntos no entendimento das práticas de interesse geral. Arnold et al (2012) entendem que é necessária a crítica constante do conhecimento corrente privilegiado na escola; tais como, língua, literatura, história, matemática, ciência etc., bem como novas formas de investigação na escola. Na concepção expressa por eles/as, a formação docente como práxis crítica situa o processo ensino-aprendizagem no contexto da crítica ideológica e da consciência auto-reflexiva do/a profissional.

Para o cumprimento dos critérios inerentes ao letramento ideológico será necessária uma correção de percurso. Essa correção passa pela inversão dos polos, tendo na escola pública o ponto de partida e o ponto de chegada, ao passo que a universidade atuará como a mediadora para o atendimento às demandas postas. Para tanto, um novo perfil de formação e de formadores/as se faz urgente. Outra dimensão curricular acadêmica é imprescindível, baseada na relação entre os/as formadores/as e suas disciplinas, bem como no intercâmbio entre os cursos de licenciatura: um currículo interdisciplinar e indisciplinar. Na vida real das pessoas o conhecimento não é departamentalizado. A segmentação dos fluxos discursivos do saber, como conhecemos hoje, não responde a uma necessidade sociocultural, mas a uma invenção de caráter acadêmico. Temos que voltar às origens. As principais criações da humanidade nasceram em atendimento às demandas que os contextos

Building the way

locais impuseram; são frutos da reflexão humana tentando melhorar a vida da espécie. Nossa essência humana é constituída no jogo que se instaura na interação que mantemos com nossos/as semelhantes em nossas práticas locais.

Considerações Finais

51

Uma mudança de paradigma não se dá em uma ruptura, mas em um processo de transformações paulatinas e graduais. Dessa forma, temos que ter paciência para entender o longo percurso que a educação terá que trilhar. No mesmo sentido, como docentes, devemos ter consciência de que as mudanças que imprimimos em nossas práticas docentes não afetarão, imediatamente, a escala global dos problemas enfrentados, mas o cenário local em que nosso trabalho incide mais diretamente. Assim, por meio do engajamento de muitos/as e das transformações locais diversas e distintas que resultam desse engajamento, será possível perceber a concretude do novo paradigma. Como afirma Moita Lopes (2006), para pensar alternativas para o futuro, não podemos mais nos apegar a ideias transcendentais e infalíveis, tampouco a grandes argumentações, mas considerar “escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos”. (MOITA LOPES, 2006, p. 21)

O histórico de fracassos da educação linguística na escola nos convalida pensar a mudança nos rumos da aula de português; todavia, também impõe sobre nossa ação os desafios de superarmos a tradição teórica e metodológica com que habituamos exercer nosso papel. De fato, sob a luz da mesma base epistemológica com que temos legitimado nossa prática docente não será possível a mudança desejada. Por ser assim, precisamos de outro entendimento acerca de como a linguagem integra a vida das pessoas. Conforme Moita Lopes (2006) explica, esse novo entendimento vem de teorias que tentam compreender a contemporaneidade, as quais têm sido chamadas de pós-modernas [...], pós-coloniais [...], pós-estruturalistas [...], antirracistas [...], feministas [...], queer etc. Fabrício (2006) complementa que, nessas teorias, a linguagem é vista de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as

Building the way

capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

O letramento crítico do/a docente de português é condição primordial para a conquista de novos rumos para a educação linguística que ocorre na escola pública. Essas correntes postas acima podem orientar essa mudança de rumo. No entanto, antes disso, será preciso que esse/a docente acredite que sua prática pode propiciar uma transformação na vida de seus/suas aprendizes. Dessa forma, ele/a assumirá uma postura ideológica para sua ação, terá a atitude ética e política de ressignificá-la. Com isso, compreenderá que as demandas que se lhe apresentam não são de outro mundo, bem como não são exclusivas ao interior da escola em que atua. Perceberá, então, que os desafios a serem enfrentados não prescindem de seu engajamento. Ao contrário, verá que eles estão levantados e firmados ali, no centro de sua vida e da vida de seus/suas aprendizes, concretizados/as nas práticas socioculturais que corporificam e com as quais são corporificados/as. Entenderá, por fim, que sua sala de aula é um lugar de agenciamento e que sua agência deve estar alinhada à contra-hegemonia que tenta livrar a educação dessa posição de reprodutora dos ideais do capitalismo, e que ela constitui um lugar de esperança para aqueles/as que vivem as desigualdades e injustiças do mundo.

Referências

ARNOLD, J. et al. Conceptualizing teacher education and research as critical praxis. *Critical Studies in Education*, 53:3, p. 281 – 295, 2012.

BLOMMAERT, J. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. *Journal of Sociolinguistics* 9/3, 2005. p. 390-417.

CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. [Org.] *Identidade e Discurso*. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. P. 139 – 159.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

_____. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 144-168.

Building the way

FIORIN, J. L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. vol. 4. Pontes: São Paulo, 2010.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; et al. [Orgs] *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 349 – 369.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as prática de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. [Org.] *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas : Mercado de Letras, 1995. p. 15 – 61.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso LemD*, v. 8, n. 3, p. 487 – 517, set./dez. 2008.

_____. Modelos de Letramento e as prática de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. [Org.] *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

MENEZES de SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. p. 128 – 140.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99 – 121.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18 – 52.

_____ Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101 – 119.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. NICOLAIDS, C. et al. [Orgs] *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 219 – 236.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistic: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3514.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120 – 143.

ROCHA, L. L. *Letramentos queer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação*. In: Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, UNICAMP, p. 1 – 14, 2012.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Crítica de Ciências Sociais*. N. 54, 1999. p. 197-215.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro : Record, 2001.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169 – 190.

_____ Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. [Orgs]. *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P. 29 – 50.

SPOTTI, M. Ideologies of Success for Superdiverse Citizens: the Dutch Testing Regime for Integration and the Online Private Sector. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. *Language and Superdiversities*. Vol. 13. N. 2. 2012.

Building the way

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. [Org.] *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69 – 92.