

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
AGÊNCIA DE EDUCAÇÃO DIGITAL E A DISTÂNCIA
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM
LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS**

Discente: **José Marcos Ernesto Santana de França**

Tutora: **Profa. Dra. Aline Cristina Maziero**

Título: **A Formação Crítico-Reflexiva na Formação Docente em Letras**

Unidade de conteúdo: **A reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial e continuada em Letras**

Habilidades:

- ter reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- ter visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- ter percepção de diferentes contextos interculturais.

Problemática/Perguntas de Pesquisa:

Que contribuições a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica podem oferecer para a formação docente crítico-reflexiva inicial e continuada em Letras?

Como desenvolver a reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial e continuada em Letras?

Como desenvolver práticas docentes mais críticas e reflexivas que sejam incorporadas no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas?

Quais estratégias formativas podem potencializar o processo de formação inicial e continuada de professores de línguas?

De que maneira a *análise linguística* como proposta teórico-metodológica pode viabilizar a formação do produtor de conhecimento crítico-reflexivo e não apenas o reproduzidor de método?

Objetivos:

Geral:

Problematizar a reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial e continuada em Letras.

Específicos:

Apresentar as possíveis contribuições que a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica podem oferecer para a formação docente crítico-reflexiva inicial e continuada em Letras.

Problematizar a reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial e continuada em Letras.

Discutir possibilidades de práticas docentes mais críticas e reflexivas no processo de formação inicial de professores de línguas.

Problematizar a formação de professores de línguas de base histórico-filológica à luz da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica.

Apresentar a *análise linguística* como proposta teórico-metodológica viável para a formação do produtor de conhecimento crítico-reflexivo e não apenas do reproduzidor de conteúdo gramatical descontextualizado.

SUMÁRIO

Introdução

1 A Formação Docente em Letras

1.1 A formação histórico-filológica (ou do paradigma tradicional)

1.2 A formação linguístico-científica (ou do novo paradigma)

1.1.1 *O que se deve ensinar: língua, linguagem(ns) ou gramática?*

1.2.2 *A base do ensino de Língua Portuguesa: a análise linguística*

2 A Linguística Aplicada na Formação Crítico-Reflexiva em Letras

2.1 Contribuições da Linguística Aplicada na formação docente em Letras

2.2 A formação crítico-reflexiva: o *professor mediador*

3 A Formação Crítico-Reflexivo-Analítica: “Muito Além da Gramática” Normativa

3.1 Ativismo linguístico, representatividade e identidades

3.2 Decolonialidade e cibercultura

3.3 Cultura escolar, transculturalidade e translinguagem

3.4 Letramentos, multiletramentos e linguagens tecnológicas/digitais

3.5 Políticas (sócio)linguísticas

Considerações Finais

Referências

Introdução

A formação do professor vem sendo bastante discutida nos últimos anos, ao passo que ela não se resume apenas à eficácia, mas também ao desenvolvimento tanto de senso crítico, como de reflexões com relação às práticas de ensino. Desse modo, é importante que a formação docente esteja voltada para o desenvolvimento da criticidade frente a seu exercício pedagógico, visto que a prática crítico-reflexiva abrange um lugar de agentes na conscientização e isto traz benefícios não só para os professores que estão em formação, mas também para os seus formadores e para os que já estão em serviço.



Até onde a formação docente nos cursos de Letras tem atendido as demandas suscitadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)? Ou até antes da existência desse documento, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)? Essas questões vêm na esteira daquilo que pretende a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), ao explicitar em seu texto inicial, no Artigo 2º, que:



A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.” (Brasil, 2019, p. 2)

Fonte: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>

De acordo com o documento oficial, a formação nos diversos cursos de licenciatura deve estar alinhada com as diretrizes que orientam o Ensino Básico, ou seja, o licenciando deve desenvolver as “competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica”, para atender as suas demandas. Alinhar-se a esses documentos é algo positivo para a formação docente ou isso esbarra em limitar o professor a mero reprodutor de métodos e conteúdos sem o aspecto crítico-reflexivo?

Diante dessas questões, outras vêm a reboque:

Comentado [JMESdF1]: SAIBA MAIS:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Ele define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Fonte: MEC.

A BNCC está disponível na página do MEC: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Comentado [JMESdF2]: SAIBA MAIS:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que estabelecem diretrizes para a elaboração dos currículos escolares no Brasil. Ou seja, são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Estes documentos abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, fornecendo orientações para o trabalho pedagógico em diversas áreas do conhecimento, porém, diferentemente dos PCN-Ensino Médio, são separados por disciplina.

Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, por sua vez, foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, mas só entraram em vigor em 2000. Eles foram concebidos por áreas do conhecimento: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2. Ciências da Natureza; 3.4 Matemática e suas Tecnologias; e 4. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Embora tenha sido precedida por debates com setores organizados da sociedade civil e por formulações de consultores e especialistas na área educacional, a versã...

Comentado [JMESdF3]: SAIBA MAIS:

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A BNC-Formação está disponível no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

- ✓ Como desenvolver a *reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial em Letras?*
- ✓ Como desenvolver práticas docentes mais críticas e reflexivas que sejam incorporadas no processo de formação inicial de professores de línguas?
- ✓ Quais estratégias formativas podem potencializar o processo de formação inicial de professores de línguas?
- ✓ De que maneira a análise linguística, como proposta teórico-metodológica, pode viabilizar a formação do produtor de conhecimento crítico-reflexivo e não apenas o reproduzidor de método?

Comentado [JMESdF4]: Colocar algum efeito de game aqui para que apareça uma de cada vez!!

Contudo, é preciso frisar que a BNC-Formação é objeto de críticas. **Priscilla Ximenes e Geovana Melo** (2022) criticam o fato de que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação são, na verdade, uma tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Assim, as autoras discutem também como o engendramento da educação e da formação docente tem se pautado por um ideário determinado pelo mercado com base nos princípios administrativos e empresariais.

Comentado [JMESdF5]: SAIBA MAIS:

Ver o artigo intitulado "BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva", de autoria de Priscilla de Andrade Silva Ximenes e Geovana Ferreira Melo.

Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112>

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

Nesta mesma linha crítica, segue o artigo de Andreia Cruz, Aline Moura e Jade Barbosa, intitulado "BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor?"

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65586>

DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65586>

DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65586>

Nos últimos anos, a proposta de uma *postura crítico-reflexiva*, aliada à *ética*, tem sido muito discutida no que diz respeito à formação docente. Assim, a necessidade de pensarmos o professor como *um profissional crítico-reflexivo e ético* se torna mais premente depois de estudos que abordam que muitos professores, ao chegarem à sala de aula, possuem pouca experiência didático-pedagógica. É perceptível, dessa maneira, que a formação de professores deve ir além de formar apenas um professor eficaz, visto que há necessidade de entender esse docente, e a sua formação precisa estar baseada nos aspectos referentes ao seu próprio fazer, isto é, refletindo, inovando ou investigando, pois não basta apenas ter acesso ao conhecimento, mas é preciso saber escolhê-lo, dentre o vasto universo de conhecimentos oferecido, e ampliá-lo, em prol de seu fazer docente, sob um olhar crítico-reflexivo.

Partindo desses pressupostos, percebe-se a importância da reflexão crítico-analítica e da ética no contexto de formação docente. Desse modo, surge a figura do professor mediador, aquele que, enquanto crítico-reflexivo, analisa e se preocupa com as ações e as consequências éticas que elas podem ocasionar em seu ensino, como também na prática social. Assim, levantou-se a questão: Por que analisar quais as possíveis contribuições da Linguística Aplicada no processo de formação do professor mediador? Ora, porque uma das contribuições da Linguística Aplicada (LA) e Linguística Aplicada

Crítica (LAC) está relacionada à transformação social, ética e de identidade dos inúmeros sujeitos implicados em processos de formação de professores, seja inicial seja continuada.

Além disso, ela tem um caráter inter-/transdisciplinar que ultrapassa fronteiras disciplinares, transitando por outras ciências e mantendo contato constante com elas. Neste particular, vamos procurar fazer o diálogo da LA com a proposta teórico-metodológica da *análise linguística*, defendendo a proposta de uma formação docente em Letras que não pode prescindir de uma formação teórico-metodológica sólida, consistente, sem deixar de considerar, no mesmo patamar de relevância, a formação didático-pedagógica, que é a formação fundamental do ser professor, ou seja, é a formação que promove o conhecimento sobre o “saber como ensinar”.

O material está dividido em três módulos. No primeiro módulo, a discussão é em torno da formação docente em Letras, fazendo uma reflexão sobre a formação em paradigmas tradicionais e a formação sob os aportes da ciência Linguística e as mudanças que essa “virada de chave” provocou nos cursos de Letras. Como umas das consequências disso, apontamos a “prática de análise linguística” proposta por Geraldí e adotada pelos PCN e a BNCC. No segundo módulo, por sua vez, a discussão é sobre o papel e as contribuições que a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica no que diz respeito à formação docente crítico-reflexiva na formação docente em Letras e a figura do “professor mediador” como esse sujeito docente crítico-reflexivo. No terceiro módulo, a discussão é sobre as interfaces/diálogos que a LA e LAC podem estabelecer com outras áreas do conhecimento, abrangendo temas e fenômenos de língua/linguagem e as questões sócio-político-culturais e ideológicas a eles relacionados que estão além de mera abordagem de regras e conceitos de gramática normativa.

A ideia, portanto, é de um material que, por si só seja de caráter crítico-reflexivo, ou seja, é material de pretensão metareflexiva: à medida que o leitor/estudante/aluno vai lendo, também vá fazendo as suas próprias reflexões/autorreflexões sobre o “ser” e o “fazer” docente como professor de língua(s).

1 A Formação Docente em Letras

Neste módulo, discute-se e problematiza-se a formação docente em Letras, contrapondo-se dois paradigmas: a formação “histórico-filológica” e a formação “científico-linguística” sob os aportes da ciência: a Linguística, que, apesar de ser nomeado como “novo”, na verdade, não é tão novo assim! O uso do termo “novo” é apenas

para contrastar com o "paradigma tradicional", cuja base é fundamentada em abordagem "histórico-filológica", conforme designação proposta por Rodolfo Ilari (2007), com foco na historiografia da Literatura e na estrutura gramatical da língua, fortemente marcada pela predominância da gramática normativa. Assim, como consequência natural de uma formação de base tradicional, tem-se um ensino também tradicional, qual seja: um ensino de gramática normativa tomado, por si, como ensino de Língua Portuguesa.

1.1 A formação histórico-filológica (ou do paradigma tradicional)

O ensino tradicional de Língua Portuguesa se pautava (ou se pautava ainda?) numa proposta de ensino de regras, categorias taxionômicas e conceitos da gramática normativa (GN) tomada como o espelho da boa linguagem e modelo a ser seguido, porque ali está o "verdadeiro português". Assim, "ensino de gramática normativa" e "ensino de Português" são tomados como equivalentes, como sendo a mesma coisa. Contudo, hodiernamente, não se pode negar a influência dos estudos da Linguística, distribuídos em suas várias disciplinas, sobre os fenômenos linguísticos e como isso tem refletido decididamente na produção e elaboração dos documentos oficiais e de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos PCN-Língua Portuguesa e da BNCC-Linguagens.

Mas quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas, e dos fenômenos histórico-político-social-ideológico-culturais e os sujeitos envolvidos nesse processo complexo, isso é objeto de interesse e estudos da Linguística Aplicada (LA) e da chamada Linguística Aplicada Crítica (LAC). Este ramo da Linguística, por exemplo, reflete criticamente sobre o que é gramática e em que consiste o seu ensino; *como se ensina, o que se ensina, para que se ensina* e a *quem se ensina* a disciplina chamada Língua Portuguesa (LP); analisa criticamente os processos de formação de professores nos cursos de Letras; a formação e constituição de um professor mediador crítico-reflexivo etc.

Além disso, esses estudos ampliaram a concepção de gramática de uma língua e puseram em xeque a concepção errônea e equivocada de um discurso que só considerava a gramática da variedade padrão. Na visão da tradição gramatical normativo-prescritiva, as variedades não padrão são *erros* porque se desviam da *norma-padrão*, portanto, não obedecem às normas, às regras da *gramática*. Nesse sentido, gramática e língua são tomadas como sinônimos, como aponta Antunes (2007). Marcos Bagno (2003, p. 20), se referindo à relação *língua-norma-gramática*, corrobora a fala de Antunes:

Comentado [JMESdF6]: Marcos Araújo Bagno

é um linguista e escritor brasileiro. Ele nasceu em 21 de agosto de 1961, em Cataguases, no estado de Minas Gerais. Mais tarde, fez faculdade de Letras e mestrado em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco, além de concluir o doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade de Brasília, Bagno é autor de livros infantis e juvenis, além de obras de caráter sociolinguístico. Seu livro mais famoso é *Preconceito linguístico*, no qual o autor evidencia a relação entre língua e política. E mostra que o preconceito linguístico está associado a um preconceito de classe. É autor das seguintes obras, entre outras: *A Língua de Eulália* (novela sociolinguística) (1997); *Pesquisa na escola: o que é, como se faz* (1998); *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (1999); *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social* (2000); *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa* (2001); *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira* (2003); *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2007); *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro* (2009); *Gramática: passado, presente e futuro* (2010); *Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português* (2011); *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012); *Sete erros aos quatro ventos: a variação no ensino de português* (2013); *Língua, linguagem, linguística* (2014); *Dicionário crítico de sociolinguística* (2017); *Objeto língua* (2019).
Fontes: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/marcos-bagno.htm>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcos_Bagno



Essa concepção tradicional opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática”, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de língua>norma>gramática é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/marcos-bagno.htm>

Dentro dessa visão, ainda é possível que se encontre o ensino de LP centrado no ensino de gramática normativa desconsiderando o contexto de uso e seguindo a tradição de um “ensino histórico-filológico”¹. A escola e o professor de Português, de fato, ainda veem o ensino de gramática normativa como ensino de Língua Portuguesa; assim, é pelo ensino de regras dessa gramática que se deve *substituir* a variedade do aluno pela variedade considerada padrão, o que normalmente ocorre de maneira violentamente impositiva nas aulas de Português. Dentro desse contexto, **Travaglia**, (2003, p. 41) faz a seguinte anotação:



Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc.

Fonte: <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/>

Essa “escala valorativa” apontada pelo autor ainda é o que a tradição gramatical propaga e se pratica na escola, principalmente, pelo professor de LP. Este se esquece, ou talvez não tenha conhecimento, de que a língua é viva, dinâmica e heterogênea e de que quem faz a língua é o falante e não a gramática normativa. Ou seja, o processo é inverso, pois, de acordo com os princípios da linguística descritiva (ou gramática descritiva), a

¹ Expressão tomada de empréstimo de Ilari (2006).

Comentado [JMESdF7]: Luiz Carlos Travaglia

fez seus estudos superiores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, onde cursou Licenciatura Plena em Letras: Português-Inglês. Hoje é Professor de Língua Portuguesa e Linguística e pesquisador do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Foi professor do ensino fundamental e médio por quase duas décadas. Mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Fonte: <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/>

Comentado [JMESdF8]: “O conceito de norma, nos estudos lingüísticos, surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua.

Como os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade.

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

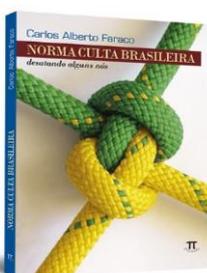
Por isso é que tendemos a dizer hoje, nos estudos científicos da linguagem verbal, que uma língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade lingüística. Ou seja: não há uma definição de língua por critérios puramente lingüísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais.

Quando, portanto, dizemos *português*, este nome não designa um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas lingüísticos (léxico-gramaticais).

O nome singular recobre, de fato, uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedades reconhecidas histórica, olítica e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes.” (p. 33-34)

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

formulação das regras gramaticais se inicia com a observação, constatação e descrição dos usos linguísticos dos falantes (usuários nativos da língua materna, prioritariamente) de uma determinada comunidade de fala ou de um povo culturalmente constituído, para a partir daí estabelecer as normas linguísticas sedimentadas. Nesse passo, o falante da língua, por sua vez e por diversos fatores, provoca naturalmente variações e mudanças que são constitutivas da língua. Isso é o que determina o caráter dinâmico e mutável da língua e, contrária, portanto, o privilégio dado à norma-padrão e, por conseguinte, à gramática normativa.



O linguista Carlos Alberto Faraco, na obra *Norma culta brasileira: desatando alguns nós* (2008), problematiza os conceitos de *norma*, *norma culta*, *norma-padrão* e *norma gramatical*. De início, o autor faz uma distinção entre os conceitos de “norma culta” e “norma padrão” e “norma gramatical” visando desconstruir uma equivocada concepção de que elas são “apenas nomes diferentes do mesmo fenômeno” quando, na verdade, são realidades distintas.

Então, Faraco (2008, p. 24) observa que essa “imprecisão semântica” é consequência do que ele denominou de “prática pedagógica tradicional”, isto é, a prática pedagógica que “[...] sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas.”



*Numa síntese, podemos então dizer que **norma** é o termo que usamos, nos estudos lingüísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos lingüísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação. (Faraco, 2008, p. 42)*

Fonte: <https://mundoescrito.com.br/entrevista-carlos-alberto-faraco/>

Porém, é preciso ressaltar que a norma-padrão (ou *normas cultas*!?) precisa ser ensinada na escola. Essa é a função político-social dessa instituição em relação ao ensino de LP. O problema, repetimos, da mesma forma como fazem uso da gramática normativa, está em *como* esse ensino é praticado nas aulas de português. A norma-padrão tem a sua utilidade e seu papel político-social; ela não existe por acaso, por isso não podemos colocá-

Comentado [JMESdF9]: Carlos Alberto Faraco

é professor titular (aposentado) de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo lecionado Português no ensino médio de Curitiba. Formou-se em Letras em 1972. Fez mestrado em Linguística na Unicamp em 1978, doutorou-se em Linguística Românica na Inglaterra, em 1982. Foi reitor da UFPR de 1990 a 1994. Publicou vários livros e artigos na área. Atualmente, é o coordenador da Comissão Nacional do Brasil junto ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). É autor de *Escrita e alfabetização*, *Linguagem escrita e alfabetização* e *Para conhecer Norma Linguística* e coautor *Bakhtin: conceitos-chave*, *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia* e *História do Português Brasileiro Vol. I* entre outras obras.

Fonte: <https://mundoescrito.com.br/entrevista-carlos-alberto-faraco/>

la como “vilã” da história. O problema pode estar na concepção de gramática que ainda perdura entre os que ensinam língua materna e como ainda fazem uso da gramática normativa como instrumento de punição e autoritarismo linguístico para os menos favorecidos social e politicamente.

Segundo Irândé Antunes (2007), trata-se de uma visão redutora sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a gramática normativa. A autora expressa o seu descontentamento com aqueles que “assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino” e questiona o “suposto ensino” que ainda persiste:



Surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos lingüísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino. (Antunes, 2007, p. 21)

Fonte: https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/htm/HTMLAutores/Irande_antunes.html

Pode-se tomar da citação acima “os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência” como equivalente de: “aqueles que veem a língua com os olhares da Linguística”; “olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis” e “olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino” como equivalente de: “aqueles que veem a língua com os olhares da gramática normativa”. São esses últimos que veem “pelo ângulo da redução” provavelmente porque ainda se mantêm presos a uma concepção de gramática como “O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (Franchi, 2006, p. 16). Tal definição nada mais é do que o conceito de gramática normativa que se estabeleceu desde os gregos e ainda é hodierno, valendo o princípio de que a boa linguagem é aquela usada pelos “bons escritores.

Márcia Mendonça (2006, p. 203) ressalta que a lógica do ensino tradicional de gramática é o da “organização cumulativa”. Assim, a autora afirma que

Comentado [JMESdF10]: Maria Irândé Costa Morais Antunes

é doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa. Irândé Antunes, como assina suas obras, é autora das seguintes obras: *Aula de português - encontro & interação* (2003); *Lutar com palavras - coesão e coerência* (2005); *Muito além da gramática - por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (2007); *Língua, texto e ensino - outra escola possível* (2009); *Análise de textos - fundamentos e práticas* (2010); *Território das palavras - estudo do léxico em sala de aula* (2012); *Gramática contextualizada - limpando “o pó das ideias simples”* (2014) e agora *Textualidade - noções básicas e implicações pedagógicas* (2017). Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo junto a professores de língua portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno da língua e de seu ensino.

Fonte:

https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/htm/HTMLAutores/Irande_antunes.html

Comentado [JMESdF11]: Marcia Rodrigues de Souza Mendonça

integra o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA), na linha de Linguagens e Educação Linguística. É professora da Licenciatura em Letras da Unicamp. No âmbito do ensino de língua materna, seus interesses de pesquisa são letramentos (acadêmicos, novos multiletramentos), análise linguística, escrita em contexto de vestibular, materiais didáticos, formação docente. Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP - @melpunicamp), certificado pelo CNPq. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular desta universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-5895>

Fonte: <https://portal.dados.unicamp.br/perfil>



Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. (Mendonça, 2006, p. 203)

Fonte: <https://portal.dados.unicamp.br/perfil>

Toda essa revisão sobre o que envolve a língua, a gramática e o seu ensino, além de colocar em pauta o sujeito de ensino – o professor de Língua Portuguesa e a sua formação, tanto inicial quanto continuada –, só foi possível a partir do momento em que a Linguística e a Linguística Aplicada passaram a se debruçar sobre essas questões como objeto de pesquisa e de reflexão crítico-analítica.

1.2 A formação docente sob os aportes da Linguística (ou do novo paradigma)

1.2.1 O que se deve ensinar: língua, linguagem ou gramática?



João Wanderley Geraldi (2008) propõe no capítulo intitulado *Unidades básicas do ensino de português* – constante na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984) – o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, *gramática, leitura e escrita/produção de texto*. O autor esclarece de início que essa prática só é viável

se adotar a “[...] concepção de linguagem como forma de interação” (Geraldi, 2008, p. 59). Ele assim esclarece o uso do termo:



O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos

Comentado [JMESdF12]: João Wanderley Geraldi

é um linguista e professor brasileiro conhecido por seus trabalhos sobre ensino de língua portuguesa e análise do discurso. É professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas e professor visitante na Universidade do Porto. O livro *O texto na sala de aula: leitura e produção*, publicado em 1984 e organizado por Geraldi, é considerado seminal na “renovação” do ensino de língua no Brasil, opondo-se à hegemonia do construtivismo na alfabetização e trazendo para o centro das discussões a questão da linguagem como interação.

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Wanderley_Geraldi

Comentado [JMESdF13]: DICA DE LEITURA:

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008.

O livro teve sua primeira edição em 1984 e ainda o seu conteúdo é válido. A prova disso é que tanto os PCN quanto a BNCC seguem a orientação da proposta apresentada por João Wanderley Geraldi no capítulo “Unidades básicas do ensino de português”. Neste texto, o autor propõe que as unidades de ensino das aulas de Língua Portuguesa são “a prática de leitura de textos”, “a prática de produção de textos” e “a prática de análise linguística”.

leitores a que se destina. (Geraldi, 2008b, p. 74)

Fonte: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=51473>

Geraldi esclarece ainda o objetivo dessa abordagem, cujo foco principal é o texto do aluno:

O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo. (Geraldi, 2008a, p. 74)

Para Geraldi, como se pode perceber, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é relevante ser ensinado, aprendido e apreendido: “o fenômeno lingüístico”. A compreensão desse fenômeno, pois, pressupõe o domínio dos “aspectos sistemáticos” que compõem a gramática da Língua Portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos. Por isso a orientação de que o texto seja o ponto de partida e o ponto de chegada no ensino-aprendizagem da língua.

Márcia Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise lingüística* “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” Ela afirma que a AL proposta tem como base teórica o Sociointeracionismo, daí o seu “foco nos usos da linguagem” e reflexão sobre elementos e fenômenos lingüísticos e estratégias discursivas.

Mendonça (2006) deixa claro que, para se adotar essa prática pedagógica, é preciso uma *mudança de paradigma*, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva/normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos” para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de *gramática funcionalista-cognitivista*. Para a autora, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa, como repensar o que é *língua* e o que é *linguagem*. Ao assumir, portanto, uma determinada concepção de língua, linguagem e gramática, já implicaria repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

A autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Até porque *não existe língua sem gramática*. Em vista disso, por sua natureza, a gramática que serviria aos propósitos da AL, pois, é a **gramática reflexiva**, assim definida por Travaglia (2003, p. 33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Em um **quadro comparativo**, fazendo o contraste entre as duas práticas de ensino, Mendonça (2006) apresenta, de forma ilustrativa, as diferenças entre *ensino de gramática* e *prática de análise linguística*, observando, contudo, que não se pretende abarcar toda a multiplicidade de procedimentos. No referido quadro, entre outros aspectos, a autora diz que a concepção de língua no “ensino de gramática” é o de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável; enquanto que na “prática de análise linguística”, a concepção de língua é a de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Um outro ponto levantado pela autora é que no “ensino de gramática” há o privilégio das habilidades *metalingüísticas*; já em “prática de análise linguística”, o trabalho se dá paralelamente com habilidades *metalingüísticas* e *epilingüísticas*.

Tabela 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Trabalho paralelo com as habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas

Comentado [JMESdF14]: DICA DE LEITURA:

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

Nesta obra, no capítulo 3, “Concepção de gramática”, o autor lista e define, fazendo ponderações que as relacionam sem que uma necessariamente exclua a outra, pelo menos onze tipos de gramática: normativa, descritiva, internalizada, implícita, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica, comparada. Essa compreensão da existência de outros tipos de gramática quebra a visão restrita e limitada de que, ao se referir à gramática, está se referindo à normativa tão somente.

Comentado [JMESdF15]: DICA DE LEITURA:

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

A obra focaliza com amplitude e lucidez a realidade do ensino médio, fazendo uma reflexão tanto sobre a formação de professores, documentos de parametrização do ensino, livros didáticos em uso, quanto sobre planejamento, implantação e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem do português como língua materna.

Apesar de a obra ter sido pensada no âmbito da implementação dos PCNEM, continua atual, pois se ambienta perfeitamente no âmbito da BNCC, isso porque este documento não anulou aquele. Pelo contrário, a BNCC é a retomada e ampliação da proposta dos PCN. É neste capítulo do livro que a professora Márcia Mendonça apresenta o quadro síntese comparando o “ensino de gramática” com a “prática de análise linguística”.

Comentado [JMESdF16]: Essas concepções de língua, linguagem e de gramática permitem aliar atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas* na prática de análise linguística:

a) “*Atividades lingüísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, vão de si, permitindo a progressão do assunto.” (GERALDI, 2013, p. 20)

b) “*Atividades epilingüísticas* são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (GERALDI, 2013, p. 23)

É uma atividade condizente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Para Clare (2014), “Como atividades epilingüísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita.”

c) “*Atividades metalingüísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem

funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Para que o sujeito-professor adote a prática de análise linguística em suas práticas de ensino no Ensino Básico, faz-se necessário, primeiramente, que ele tenha uma formação teórica e prática, para que ele tenha condições de analisar, avaliar e decidir se adota ou não tal proposta. Acredita-se que não se trata apenas de abolir o “ensino de gramática” e adotar a “prática de análise linguística”, haja vista que isso depende de uma tomada de posição, de postura ideológico-filosófica diante do que se aceita como matéria de ensino de língua, e isso implicaria uma adoção das concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa que se coadunem numa mesma linha de pensamento.

1.2.2 A base do ensino de Língua Portuguesa



De acordo com Maria Auxiliadora Bezerra² e Maria Augusta Reinaldo³ (2013, p. 14), “[...] a prática de análise linguística assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em

uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.” Contudo, apesar dessa proposta já constar nos PCN, e atualmente reafirmada na proposta da BNCC, as autoras ressaltam que:

A proposta dos PCN para o eixo de análise linguística desloca o enfoque da palavra ou frase (proposto pela gramática tradicional) para a análise do texto, influenciada pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo. Essa orientação desencadeia um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional pelo discurso da mudança, provocando

² Fonte: https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/hm/HTMLAutores/maria_auxiliadora.html

³ Fonte: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/analise-linguistica/>

Comentado [JMESdF17]: “A repercussão da proposta de prática de análise linguística nas pesquisas acadêmicas acaba por influenciar documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, que são elaborados à luz dos estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical. Assim, o ensino de gramática tradicional é questionado e é proposta a sua substituição. É o que se vê, nos anos 90 (séc. XX), com a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Fundamental (BRASIL, 1997 – séries iniciais – e 1998 – séries finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem.” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 14-15)

Comentado [JMESdF18]: DICA DE LEITURA: BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Análise linguística: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, vol. 3) O volume aborda a análise linguística tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto de sua prática em sala de aula de língua materna, considerada como eixo de ensino.

Comentado [JMESdF19]: Maria Auxiliadora Bezerra é licenciada em Letras pela Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Estadual da Paraíba), tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Estudos Românicos, pela Université de Toulouse - le Mirail (França), ênfase em Sociolinguística e Dialetologia Românicas. Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras e em Curso de Especialização. Faz parte do conselho editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), da revista Entrepalavras (UFC), das revistas Leia Escola e Letras Raras (UFCG), entre outras. Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita, ensino de vocabulário e avaliação da aprendizagem. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/1472179/maria-auxiliadora-bezerra>

Comentado [JMESdF20]: Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Nordeste (1974), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1981) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Campina Grande Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, formação de professor, ensino, escrita e ensino de língua.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/6446914/maria-augusta-goncalves-de-macedo-reinaldo>

a dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e de outro lado, devido à não compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua a partir do texto e/ou do uso da língua (Khun e Flores, 2008).

Em consonância com esse modo de pensar sobre o ensino de gramática, pelo viés da análise linguística, a professora Luciene **Espíndola** (2004, p. 96) defende



[...] que o ensino de gramática não seja abolido, mas que seja desenvolvido de forma que leve o aluno a perceber qual função semântico-discursiva uma determinada partícula linguística está exercendo em um determinado texto; bem como qual(is) seria(am) o(s) possível(is) efeito(s) com a ausência (retirada) desse mesmo elemento linguístico.

Fonte: <https://www2.iel.unicamp.br/gtlinguisticaecognicao/fale-conosco/>

Em síntese, a abordagem da análise linguística é concebida como uma reflexão sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. “Assim, a prática de análise linguística como opção didática varia de acordo com o modelo de descrição linguística (oriundo da Linguística moderna) adotado pelo pesquisador” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 16).

E tudo isso está diretamente ligado à formação dada/recebida no curso de Letras ao sujeito-professor enquanto sujeito-aluno. Nessa esteira crítica sobre uma formação insuficiente nos cursos de Letras, que não consegue se desapegar do ensino tradicional de gramática, é que **Marcos Baltar et al.** (2005, p. 62) fazem a seguinte ponderação:



Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna, muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da competência discursiva, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano.

Fonte: <https://www.cultura.sc.gov.br/noticias/1503-tac-teatro-alvaro-de-carvalho/eventos/20496-20496-marcos-baltar-lancamento-do-cd-luzes-acesas-tac-8-em>

Baltar et al. (2005) afirmam que há um problema “meio” que crônico, pois, apesar de saber que o problema existe e se discuta, inclusive na academia, no âmbito da formação

Comentado [JMESdF21]: Lucienne Claudete Espíndola possui graduação em Licenciatura em Letras (1987), mestrado (1990) e doutorado (1998) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e atua na Pós-Graduação em Linguística (PROLING) com orientação e pesquisa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica e Pragmática, atuando principalmente nos seguintes temas: semântica cognitiva e pragmática. Eleita coordenadora da Pós-Graduação em Linguística (PROLING) para o biênio 2013-2015 e reeleita para o biênio 2015-2017.
<http://sites.google.com/site/lasprat>

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/6446906/lucienne-claudete-espindola>

Comentado [JMESdF22]: Marcos Antonio Rocha Baltar Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, é graduado em Letras Licenciatura Plena Português-Francês pela Universidade Federal de Pelotas (1992), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pós-doutorado na Universidade de Genebra, Suíça (2006). Pós-doutorado na Escola Superior do Professorado e do Ensino - ESPE de Versailles - Universidade de Cergy Pontoise, França (2015). Em 2006 publicou o livro Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Em 2012 publicou Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático. Em 2017 gravou o Álbum Luzes Acesas (MPB), em 2019 publicou o livro Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção. Atualmente, investiga “A canção como um gênero de discurso multissemiótico influenciando construções identitárias: da corte francesa do século XIII à polis do século XX, na França e no Brasil”. Atua principalmente nas áreas linguística aplicada e mídia: teorias do agir humano, teorias de gêneros textuais/discursivos, letramento(s) e formação inicial e continuada de professores. É coordenador da área Letras - Português (PIBID/UFSC) Programa de Iniciação à Docência.

Fonte: <https://www.udesc.br/ceart/ppgmus/docentes/baltar>

dos professores de língua, ele ainda persiste. Usamos aqui o termo “meio” porque se há uma discussão, já existe, pois, uma possibilidade de apontar, pelo menos, uma solução, o que não implica, de fato, uma solução imediata e definitiva do problema. O ensino tradicional de LP, cuja “prática [está] ancorada na gramática [normativa]”, se ainda persiste é porque, segundo os autores, falta um trabalho consistente que leve em conta o “desenvolvimento da *competência discursiva*”.

Ora, se isso ainda é um fato nas práticas docentes no ensino de LP, se não há esse desenvolvimento, é porque (ainda) não foi devidamente trabalhado na formação do sujeito-aluno/sujeito-professor o “como fazer” para se chegar a desenvolver essa competência discursiva. Acredita-se que tudo isso passa pelo problema da relação “teoria x prática”, ou seja, teoriza-se sobre “o que” fazer e, às vezes, “como” fazer sem que se mostre com exemplos práticos, efetivos. Isso é uma prática muito corrente na academia. Nesse sentido,

Vale ressaltar que o que a maioria tem feito em sala de aula está diretamente associado ao que aprendeu no curso de Letras que frequentou, cujos currículos foram elaborados sob a ótica da abordagem tradicional, o que se refletiu na organização de programas em que o ensino de língua materna baseava-se, ainda, num trabalho com a frase e não com o texto como unidade maior da língua; portanto sua prática reflete a sua formação. (Baltar et. al. 2005, p. 63)

Verônica Kamel (2010), em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concludentes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes. A partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concludentes, com praticamente as mesmas questões sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. O que a motivou a esta pesquisa foi o fato de “[...] no momento em que propomos atividades, como por exemplo, de leitura e produção de textos, em que devemos assumir a posição de sujeitos sócio-históricos, os alunos sentem-se perdidos, desamparados, não se sentem estudando Língua Portuguesa” (Kamel, 2010, p. 13), isso porque, ao ingressar no curso de Letras, os alunos “[...] esperam é um ensino de Língua Portuguesa voltado para a descrição da língua, um trabalho puramente gramatical” (Kamel, 2010, p. 13)

Em vista disso, a autora levanta duas hipóteses, a partir dos discursos revelados nas respostas dos sujeitos sobre as categorias conceituais acima elencadas: os sujeitos-alunos iniciantes tinham uma compreensão mecanicista como consequência da escolarização no Ensino Básico ou os sujeitos-alunos concludentes demonstram alguma

Comentado [JMESdF23]: Verônica Maria Elias Kamel possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Acre (1991) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Atualmente é professora efetiva e pesquisadora da Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras/Língua Portuguesa, Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sujeito, linguagem, discurso, leitura, língua falada e escrita e autoria.

Fonte:
<https://www.escavador.com/sobre/2971250/veronica-maria-elias-kamel>

mudança paradigmática pouco significativa. No entanto, Kamel (2010) constata que os discursos dos dois tipos de sujeitos-alunos, iniciantes e concludentes, não se diferenciam muito “[...] acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita” (p. 141). Em decorrência disso, o

[...] resultado apontou para um ponto comum: a maioria dos enunciados demonstra que o ensino de língua continua orientado por um discurso baseado na tradição em que a consolidação do ensino de gramática normativa ainda se faz presente. Esse discurso da (com)tradição [sic] é referendado tanto na Instituição Escolar, refletido no dos alunos, como nos instrumentos de divulgação desse discurso [...]. (Kamel, 2010, p. 141)

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever o que se está ensinando, como se está ensinando e para que se está ensinando a futuros professores de LP que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (Kamel, 2010, p. 145)

Essa colocação da autora é pertinente e endossada por Bezerra e Reinaldo (2013) ao afirmarem que o conjunto de estudos da língua apoiado em diversas perspectivas teóricas, na verdade, fez eclodir “[...] uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais” (p. 16-17). Sendo assim, como formar um professor de Língua Portuguesa que atenda ao ideal de professor vislumbrado nos documentos oficiais, ou seja, um professor crítico-reflexivo que trabalhe com a abordagem da *análise linguística* e tenha o *texto* como a base de unidade de ensino de língua materna e que seja capaz de articular “os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais”?

Essa questão, acredita-se, não é de fácil solução, nem tampouco tem uma fórmula pronta e acabada, porém, pelo fato de se saber onde está o problema e de este estar em discussão, vislumbram-se possíveis mudanças de paradigmas. O que, de fato, vem ocorrendo. Mas a possível solução, se é que há, não será imediata nem unânime, porque sempre vai haver “resistências” endógenas e exógenas, ou seja, dentro e fora da academia,

tanto nos próprios cursos de Letras quanto na sociedade, de um modo geral.

Uma mudança de paradigmas, portanto, no ensino de gramática, requer primeiramente que se mude a concepção de língua, linguagem e gramática a serem ensinadas, pois isso implica, fundamentalmente, mudar a concepção do que é ensino de Língua Portuguesa/Língua Materna. Na *análise linguística*, deve ser realizado o estudo da/com a *gramática reflexiva*, aliada a outros tipos de gramática, conforme recomenda Travaglia (2003), o que implica uma abordagem que não se restringe apenas à metalinguagem, mas deve abordar também o epilinguístico e o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ao não tomar o texto como o objeto de reflexão da língua(gem), o sujeito-professor do Ensino Básico perde a oportunidade de trabalhar reflexivamente a gramática. Essa postura pode demonstrar que ele ainda se mantém preso a uma concepção de língua(gem) como estrutura e não como interação linguístico-discursiva. Segundo Espíndola (2004, p. 109),

Ensinar gramática em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de inter-ação requer uma nova postura do professor de Língua Portuguesa, que deverá adotar uma nova concepção de linguagem e, conseqüentemente, de sujeito e de texto. Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso: gêneros discursivos diversos serão incorporados ao conjunto de textos com os quais o aluno interagirá; fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva, que forneça subsídios semântico-discursivos para a leitura e produção de textos.

Para que haja uma mudança de paradigma, é preciso haver, primeiro, uma mudança de postura do sujeito-professor de LP. E essa mudança se daria com uma tomada de posição: assumir “uma perspectiva de língua(gem)” como interação entre interlocutores. Conseqüentemente, implicaria uma mudança no foco de ensino de LP: no seu objeto de ensino e nos objetivos pretendidos para esse ensino e para os sujeitos-alunos desse ensino. Como salienta Espíndola (na citação anterior), “Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso [...]”, ou seja, não haveria espaço para um ensino de língua por meio de frases soltas, fora de um contexto de uso, sem sujeitos interlocutores. Essas questões deveriam estar no foco do processo de formação do sujeito-professor.

A perspectiva de “língua(gem) enquanto lugar de inter-ação”, defendida por Espíndola, é também a perspectiva defendida por Antunes (2009, p. 218): “Sob a perspectiva de uma língua que se constitui em atividade funcional e interativa, as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser também funcionais e interativas.” Mais adiante, diz: “Ora, no domínio da linguagem, é funcional o que se faz dentro de

Comentado [JMESdF24]: “Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de ensino.” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 17)

determinado contexto, como o propósito comunicativo específico, num jogo de atuação social particular [...].” Ou seja, uma mudança de paradigmas no ensino de língua começaria por tomá-la como uma “atividade funcional e interativa”, e não simplesmente como uma estrutura que existe por si mesma fora de um contexto, isto é, essa forma “imutável” de ensinar a língua como um equivalente de gramática normativa que não possibilita “[...] as práticas de ensino e de avaliação” dentro de um “determinado contexto”; o ensino de língua apenas sob o aspecto normativo torna-se improdutivo (entenda-se: “[...] atividades meramente classificatórias ou de rotulação de unidades morfológicas e funções sintáticas, sobretudo a partir de frases soltas” (Antunes, 2009, p. 218) porque se perde a oportunidade de se ensinar por meio de uma abordagem *reflexiva, funcional e interativa*, que permita ao sujeito-aluno perceber a funcionalidade da língua. É por meio dela que se dá a interação com o outro, com a sociedade, no ato comunicativo.

Em decorrência do que foi discutido até aqui, fazemos as seguintes perguntas: qual o papel da Linguística na formação do professor de línguas nas licenciaturas em Letras? Qual a contribuição da Linguística para o ensino de língua (em nosso caso específico: o ensino de LP)?

Para tentar responder a essas perguntas, tomamos os trabalhos de **Rodolfo Ilari** (1997) e **Luiz Antonio Marcuschi** (2000) e outros. Ilari (1997, p. 3) afirma que: “É preciso reconhecer que a aplicação da Linguística ao ensino do Português deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas também é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou, tanto nas Universidades como nas escolas secundárias.” Ora, isso é fato e não pode ser negado que houve um processo de renovação que foi se avolumando desde a década de sessenta, à medida que a Linguística foi ocupando espaço nos currículos dos vários cursos de Letras e o número de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada tratando da relação língua/linguagem/ensino-aprendizagem de línguas também se agigantou na mesma proporção.

A nova orientação que ali fora implantada, após algumas décadas (não sem resistência e “inúmeras distorções e equívocos”, como ocorre ainda hoje), mostra resultados significativos. Um desses reflexos é a influência das teorias linguísticas nas chamadas “gramáticas pedagógicas” e nos “manuais didáticos” de LP, além de fortemente influenciar a feitura dos PCN, da BNCC e dos demais documentos oficiais relacionados à formação de professores de Letras, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras - DCCL (Brasil, 2001).

Comentado [JMESdF25]: Rodolfo Ilari

tem graduação em Letras Neolatinas Português e Francês pela Universidade de São Paulo (1967), mestrado em Linguística pela Université de Besançon (1971) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1975). Fez parte do grupo que fundou o Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas no qual trabalhou até 2007. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, tendo trabalhado principalmente nos seguintes temas: linguística românica, semântica, pragmática, aspecto verbal, ensino de língua materna. Publicou livros destinados ao ensino de graduação de linguística (particularmente linguística românica, semântica, e características do português brasileiro). Traduziu várias obras, entre as quais o Breviário de Estética de Benedetto Croce e o Dicionário de Linguística de Trask. Em 2007-2008 foi titular de Português no Instituto de Espanhol, Português e Estudos Latino-americanos da Universidade de Estocolmo. Em 2009-2013 foi editor da Revista da ABRALIN.

Principais obras do autor: *Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa* (1986)

- *A Linguística e Ensino da Língua Portuguesa* (1989)
- *Semântica* (com [João Wanderley Geraldi](#), 1991)
- *Linguística Românica* (1992)
- *A expressão do tempo em português* (1997)
- *Introdução à Semântica: brincando com a gramática* (2001)
- *Brincando com as palavras: uma introdução ao estudo do léxico* (2002)
- *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos* (com Renato Basso, 2006)

Fontes:

https://portal.dados.unicamp.br/perfil?origem=&docente=323794&sigla_unidade=&nome_unidade=&nome_programa=

https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodolfo_Ilari

Comentado [JMESdF26]: Luiz Antonio Marcuschi

foi um linguista e professor universitário brasileiro conhecido especialmente por seus trabalhos sobre linguística textual, gêneros textuais e análise da conversação. Era formado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutor pela Universidade de Erlangen-Nuremberga e pós-doutor pela Universidade de Friburgo. Desenvolveu a maior parte de sua carreira no o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido considerado “um dos maiores linguistas brasileiros da atualidade”.

Principais obras do autor: *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* (1983); *Análise da Conversação* (1986); *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização* (2001); *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de Sentido* (2004), organizado com Antônio Carlos Xavier; *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008).

Fonte:

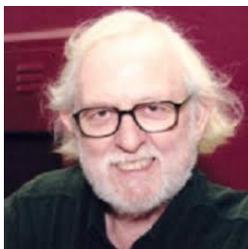
https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Ant%C3%B4nio_Marcuschi



Segundo Ilari⁴ (1997), a Linguística proporcionou uma abertura ao estudo descritivo da língua e isso possibilitou a entrada no ensino de língua, nas escolas do EB, das variedades não padrão encaradas como mais uma variedade da língua, assim como a padrão, e não como erros absurdos a serem extirpados do uso corrente do falante. Embora isso não seja um consenso, pelo contrário, a resistência ainda é muito forte entre aqueles que se mantêm presos “[...] na perspectiva gramatical ou histórico-filológica [...]” (Ilari, 1997, p. 3). Por conta dessa postura não impositiva ou prescritiva diante dos usos possíveis da língua pelo falante, respeitando as variedades como legítimas e próprias de uma língua que está em movimento, em uso, é que a Linguística sofreu e vem sofrendo duras críticas dos defensores da pureza do vernáculo e do ensino da gramática normativa como único meio para o ensino de LP.

Para ilustrar o que aqui se quer apresentar sobre a relevância da Linguística e sua contribuição para a formação docente em Letras e o ensino de língua, cito algumas disciplinas que fazem parte da ciência da língua(gem), como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso etc. que trouxeram uma nova forma de abordar e tratar a língua em seus vários aspectos. Tomemos um exemplo. Com o advento da Sociolinguística nos anos 60, tanto com uma abordagem variacionista quanto culturalista, surge “[...] uma perspectiva mais sistemática de considerar a **língua como fato social** e como engajada na realidade sócio-antropológica” (Marcuschi, 2000, p. 4) que contribui para se rever “certas verdades” sobre língua/linguagem até então aceitas tacitamente sem questionamento pela escola e professores, como o preconceito linguístico às variedades não padrão rotuladas como inferiores em relação à variedade padrão.

Em relação ao preconceito linguístico, Marcuschi (2000, p. 4) faz a seguinte observação:



A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito linguístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado.

⁴ Fonte: https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/htm/HTMLAutores/Rodolfo_ilari.html

Comentado [JMESdF27]: SAIBA MAIS:

Talvez a primeira obra a abordar de forma direta o tema do “preconceito linguístico”, denunciando-o como uma questão político-social mais do que um problema linguístico, foi *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (1999), de autoria de Marcos Bagno.

Fonte: <https://nurd.fflch.usp.br/node/122>

A Linguística tem um papel importante num curso de Letras, na formação de futuros professores de LP, na medida em que, ao tratar a variedade linguística como um fato de língua pertinente a toda e qualquer língua natural, o que caracteriza a sua heterogeneidade, prepara esses futuros professores para uma abordagem dos fatos linguísticos sem preconceito e com uma postura mais científica. Para Ilari (1997, p. 5-6), “[...] essa importância resulta sobretudo da possibilidade de ganhar uma visão ampla e não preconceituosa dos fatos de língua [...]”, ou seja, proporcionar uma visão ampla do ponto de vista da ciência em que não cabe o juízo de valor, do certo ou do errado, mas tratar as variedades linguísticas como formas “diferentes” de uma mesma língua.

Contudo, como ressalta o referido autor, a Linguística não pode ser tomada como uma “panaceia” para todos os males do ensino de língua (ou de LP). Conforme Ilari (1997), os métodos e conceitos descritivos da Linguística só poderiam garantir alguma eficiência no ensino se o professor tiver as condições favoráveis para o pleno exercício de sua prática. Para isso, segundo Ilari (1997, p. 10), o curso de Letras deveria preparar o futuro professor de língua para:

- 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos;
- 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis;
- 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona.

Entre as vantagens que a Linguística pode proporcionar ao aluno de Letras, e futuro professor de língua, ainda segundo Ilari (1997), estão a desautomatização da visão corrente dos fatos da língua e uma postura investigativa com métodos próprios das ciências da linguagem, ou seja, “[...] trata-se de propiciar ao futuro professor de Letras a oportunidade de analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” (Ilari, 1997, p. 15).

Além dos aspectos anteriormente relacionados, a Linguística pode, ainda, proporcionar à formação do professor de Letras a habilidade de análise da língua de forma crítica isenta do senso comum, “Numa atitude científica madura [...]” (Ilari, 1997, p. 15), assim como “[...] avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos” (Ilari, 1997, p. 16).

Ela pode também ampliar com bastante propriedade “[...] as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada [...]”, assim como pode multiplicar os horizontes “[...] acerca da língua e da competência para comunicar” (Ilari, 1997, p.

Comentado [JMESdF28]: USAR ALGUM EFEITO AQUI!!

16). Ou seja, a Linguística oferece as ferramentas necessárias para que o futuro professor de LP assumira uma postura de professor-pesquisador, analista e crítico com base científica. Essa base científica proporcionada pela Linguística é o método próprio das ciências sociais ou naturais que foi incorporado às ciências da linguagem.

Fazendo uma avaliação do papel e contribuições da Linguística para os estudos linguísticos, o professor e gramático **Evanildo Bechara**, faz a seguinte análise:

[...] a lingüística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem seu objeto, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ora conflitivamente, a verdade é que as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber "expressivo". (Bechara, 1995, p. 7)

Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/evanildo-bechara/biografia>



Para o autor, a Linguística apresenta alguns problemas que impedem que essa ciência se constitua e se consolide em definitivo como *um corpo de doutrina*. Apesar de reconhecer a importância da Linguística dentro de um curso de Letras e na formação de futuros professores de LP, reconhece também que ainda existem certas limitações e problemas dentro da própria Linguística que precisam ser sanados, como o reconhece também Ilari, em consonância com as palavras de Bechara:

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de lingüística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam. (Ilari, 1997, p. 94)

Para concluir esta seção, cabe uma retomada e uma síntese do que foi discutido até aqui. A ciência da linguagem tem um papel fundamental na formação do professor de Letras e na mudança de postura desse professor, levando-o a adotar concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de LP mais condizentes, mais alinhadas com o que postulam os documentos oficiais do MEC, que tratam do ensino de LP e da formação de professores de língua, que requerem um professor atualizado com essas concepções

Comentado [JMESdF29]: Evanildo Cavalcante Bechara é um professor, gramático e filólogo brasileiro. É membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Galega da Língua Portuguesa, doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra. Professor titular e emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi também professor titular e o 50º diretor-geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), além de titular da cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Filologia e da cadeira 33 da Academia Brasileira de Letras. É autor de várias das principais gramáticas da língua portuguesa destinadas tanto ao público leigo quanto a profissionais da área: *Moderna Gramática Portuguesa* (1999); *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (2001); *Lições de Português pela Análise Sintática* (2004). É ainda editor da revista *Confluência*, dedicada a temas linguísticos, editada pelo Liceu Literário Português. E entre 1971 e 1976, editou a revista *Littera* (16 volumes) para professores de português e literatura de língua portuguesa.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Evanildo_Bechara

teóricas. Essa proposta assumida pela Linguística dentro dos currículos de cursos de Letras nos leva a uma pergunta: que professor de Língua Portuguesa se vislumbra/pretende formar nos cursos de Licenciatura em Letras-português?

2 A Linguística Aplicada na Formação Crítico-Reflexiva em Letras

Neste tópico, vamos discutir como a Linguística Aplicada pode contribuir no que diz respeito à formação crítico-reflexiva dos discentes do curso de Letras. A questão posta é se, durante a formação inicial docente, os estudantes de graduação em língua portuguesa são levados pelos professores a desenvolverem seu pensamento crítico, ou são vistos apenas como acumuladores de informações.

2.1 Contribuições da Linguística Aplicada na formação discente em letras

Ora, como estamos discutindo o papel da Linguística na formação do professor de língua, ou mais especificamente do professor de LP, convém que também apresentemos a posição da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores de língua e o ensino de línguas na escola, no Ensino Básico. Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) faz a seguinte afirmação:



A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas. (p. 180)

Fonte: https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/htm/HTMLAutores/luiz_paulo.html

Essa formação de que trata o autor, é a pretendida por ele, mas também é a expressão do que vislumbram os documentos oficiais e a Linguística Aplicada. Certamente só é possível alcançar tal formação se o sujeito-aluno tiver uma formação que lhe proporcione esse conhecimento teórico-crítico de base sólida calcada nas disciplinas que fazem parte da Linguística, mas não só. É preciso ter também discernimento para saber que a Linguística por si só não pode proporcionar tal formação plena, mas que a ela devem se somar outros conhecimentos de áreas afins, como a Filosofia, a Pedagogia, a Sociologia,

Comentado [JMESdf30]: Luiz Paulo da Moita Lopes é um linguista brasileiro. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é um dos principais nomes da linguística aplicada no Brasil, e suas obras são referência nos cursos de Letras nacional e internacionalmente, em especial na teorização sobre discurso e práticas sociais. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres, título conquistado em 1986 sob orientação de Henry Widdowson, a pesquisa de Moita Lopes chega à ciência da linguagem realizada no Brasil como uma das mais repercutidas. Sua produção concentra-se, dentre outros temas, em teoria *queer*, ideologias linguísticas, fluxo migratório e os fenômenos de linguagem que ocorrem na pós-modernidade. Principais obras do autor: *Global portuguese: linguistic ideologies in late modernity* (2018); *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (2013); *Linguística aplicada na modernidade recente* (2013); *Estudos de identidade: entre saberes e práticas* (2011); *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos* (2010); *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006); *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* (2006); *Identities fragmented: a construction discursive of race, gender and sexuality in classroom* (2002); *Identities, recortes multi e interdisciplinares* (2002); *Espaços e interfaces da linguística e da linguística aplicada* (1995); *Linguagem, interação e cognição* (1994); *Learner language aspects of error analysis* (1983).

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Paulo_da_Moita_Lopes

a Psicologia, a Antropologia etc., com as quais ela mantém relação de afinidade pelo objeto de estudo comum, a língua(gem), além dos aspectos culturais e políticos que envolvem uma língua, que também faz parte da realidade dessas ciências, por isso elas compõem, o que hoje se chama, as ciências da linguagem.

Em vez disso, como afirma Moita Lopes (2006, p. 180),

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas.

A reflexão crítico-analítica deve ocorrer em conjunto com as ações do professor. O professor crítico-reflexivo possui uma grande preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Então, por que analisar a formação docente à luz da Linguística Aplicada? Ora, porque a natureza interdisciplinar da LA permite que esta faça ligações com diversos campos do saber, inclusive o pedagógico. O fato de essa ciência possuir como objeto de estudo a linguagem como prática social torna a disciplina indispensável ao se refletir sobre o ensino sobre uma perspectiva sociointeracionista.

A problemática na formação docente é detectada a partir do não engajamento dos professores no desenvolvimento crítico-reflexivo dos acadêmicos nas aulas teóricas. O envolvimento do professor com os discentes trabalhando a reflexão crítica a partir do contexto educacional e social, possibilita a construção de ensino e aprendizagem, refletindo o papel do professor na sociedade. Podemos ver que a abordagem reflexiva e o desenvolvimento crítico são fundamentais na formação dos futuros docentes. Isso contribui para atuarem na sociedade de forma efetiva, com senso crítico.

Baseado no contínuo movimento de observação da realidade e no resgate de princípios que embasam as ações, desconstrução/confronto de crenças e reconstrução/emancipação, o processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva crítico-reflexiva, tende a formar professores mais capacitados e conscientes de seus papéis como educadores e formadores de opinião.

Profissionais de educação proficientes não apenas no ensino de conteúdos de línguas como também na contextualização e provocação do pensamento crítico destes conteúdos estão aptos a intervir na realidade em que se encontram. Esta conscientização das crenças e capacidade reflexiva conduzirá o professor a manifestar e entender suas

ações em sala de aula. Para atender as dificuldades presentes na realidade de sala de aula, a LA veio sugerir uma perspectiva crítico-reflexiva em que docentes e discentes podem construir coletivamente conhecimentos reflexivos dentro das universidades.

Temos em **Bakhtin** (2006) que é na linguagem que nos constituímos como seres humanos. A linguagem é o que nos permite realizar ações em que o pensar e o agir possam ser entendidos como uma integração reflexiva do pensamento, desejo e ação. Partindo do pressuposto que a linguagem é uma prática social, logo, professores da área de língua portuguesa devem considerar com os discentes o estudo reflexivo da sociedade e sua cultura.

A formação docente deve ser responsável não só por prover os conhecimentos e habilidades para a prática docente, deve também fornecer meios que fomentem aos futuros profissionais o desenvolvimento reflexivo de suas ações. Parte-se da visão de que os formadores devem estar dotados de suas crenças e valores e, conseqüentemente, conhecedores das crenças dos discentes para trabalhar em conjunto a construção crítico-reflexiva. Ou seja, o formador de professores é um discipulador reflexivo que deve estar capacitado para orientar o discente a desenvolver suas competências e suas próprias crenças.

Para Moita Lopes (2003, p. 31), “não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política”. É impreterível que o ensino em sala de aula não se dedique exclusivamente ao ensino cru do conteúdo, é necessário que os professores tenham conhecimento social, conhecimento de questões de poder, discriminação e repressão. Com a perspectiva de formar um futuro professor crítico, é nítido a relevância com que os educadores das universidades devem introduzir esse pensamento reflexivo na formação docente inicial para que se torne uma prática nas aulas de língua portuguesa. O linguista **Kanavillil Rajagopalan** (2003, p. 111), em consonância com essa proposta formativa, destaca que



Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constantes questionamentos das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura da 'intocabilidade' dos dogmas. [...] O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos.

Fonte: <https://portal.dados.unicamp.br/perfil>

Comentado [JMESdF31]: Mikhail Mikháilovitch Bakhtin

Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. Seus escritos, sobre uma grande variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, o estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia. É conhecido por ter desenvolvido o conceito de dialogismo, que, segundo o autor, é uma propriedade constitutiva da linguagem humana. Bakhtin é também autor de diversas obras sobre aspectos mais gerais da teoria literária, como o estilo e os gêneros do discurso. Explorando a obra de François Rabelais, Bakhtin desenvolveu uma inovadora teoria sobre o romance europeu e o humor popular. É um dos grandes estudiosos do riso, que, nos seus escritos, aparece ligado a conceitos, tais como realismo grotesco, cultura cômica popular, entonação, polifonia, cultura cômica, cronótopo, carnavalização, sátira menipeia. Embora muito ativo, durante a década de 1920, nos debates sobre estética e literatura que tiveram lugar na União Soviética, Bakhtin só se tornou conhecido na década de 1960, a partir da sua redescoberta, por estudiosos russos. Ele é o mentor intelectual de um grupo de estudiosos russos que ficou conhecido como "Círculo de Bakhtin". Os diversos integrantes do chamado Círculo de Bakhtin contribuíram para a sistematização do pensamento bakhtiniano. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, por exemplo - obra atualmente atribuída a Volóchinov -, são tecidas críticas a essas duas correntes dominantes, com argumentos em favor de uma abordagem marxista da linguagem, ou seja, de uma aplicação do método sociológico à linguística.

Comentado [JMESdF32]: Kanavillil Rajagopalan (Rajan)

é Professor Titular (aposentado-colaborador) na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador 1-A do CNPq. Participa em programas de pós-graduação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Federal de Tocantins (UFT - Campus de Porto Nacional). Ele nasceu na Índia, onde obteve B.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Kerala), M.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Delhi) e M.A. em Linguística (Universidade de Delhi). Fez Diploma em Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo, Escócia. É Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP) e Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem (Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA). Já publicou 7 livros: *Por uma Linguística Crítica* (Parábola, 2003), *A Linguística que Nos Faz Falhar* (em parceria, Parábola, 2004), *Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias* (em parceria, Editora da Mackenzie, 2005) e *Applied Linguistics in Latin America* (John Benjamins, 2006), *Nova Pragmática: Fases e Feições de um Fazer* (Parábola, 2010), *Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso* (em parceria, Editora Pontes, 2016), *Interstícios entre Linguagem e Cultura* (em parceria, 2022), *Políticas Linguísticas no Brasil* (em parceria, 2024) e colaborou com Yves Lacoste na publicação da edição brasileira do livro *A Geopolítica do Inglês* (Parábola, 2005) e publicou mais de 700 textos (artigos em revistas nacionais e internacionais, resenhas, resumos, capítulos de livros, prefácios, apresentações e textos em anais de congressos).

O maior desafio encontrado para os formadores de professores, seja o desenvolvimento ou na implementação de programas cujo objeto seja a formação de um profissional que desenvolva sua criticidade, que seja capaz de fazer uso de sua prática, sem deixar à parte o contexto histórico-social em que atua (Silva, 2013). Em vista disso,

Francisco Imbernón (2005, p. 39) faz a seguinte consideração:



[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Fonte: <https://edmorata.es/autores/imbernon-munoz-francisco/>

Liberali (2004 *apud* Silva, 2013) considera que o trabalho crítico-reflexivo se constrói com quatro áreas de atuação: “Descrever (ligado à descrição da ação), informar (relacionado à busca dos princípios embaixadores da ação), confrontar (questionamento das teorias formais embaixadas da ação) e, finalmente, reconstruir (proposta de emancipação).”

Kemmis (1987) afirma que propor a prática docente baseada na reflexão, permite que os educadores, alunos e coordenadores, se coloquem como agentes detentores de ação no processo histórico-social do próprio discurso, partindo da exploração da natureza histórica e social dos atores no processo educacional.

É possível identificar quatro razões que justificam o uso da Linguística Aplicada na pesquisa acerca da formação de professores. De acordo com **Inés Miller** (2013, p. 109-110),



Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela vem alavancando o status institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de

Comentado [JMESdF33]: Francisco Imbernón Muñoz

Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha desarrollado tareas en formación inicial y en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos. Ha publicado sobre alternativas pedagógicas, sobre formación del profesorado, y sobre temas educativos. Es director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente de la Universidad de Barcelona.

Fonte: <https://edmorata.es/autores/imbernon-munoz-francisco/>

Comentado [JMESdF34R33]:

Comentado [JMESdF35]: Inés Kayon de Miller

é professora associada do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela University of Warwick, Reino Unido (2015); PhD em Linguistics (2001) pela University of Lancaster, Lancaster, Reino Unido; Master of Arts in Teaching English as a Second Language (1979) pela University of California at Los Angeles (UCLA), Los Angeles, Estados Unidos; licenciatura em Inglês (1970), pelo Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Buenos Aires, Argentina. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores, atuando principalmente no desenvolvimento da Prática Exploratória (Exploratory Practice), um trabalho de investigação de professores e alunos realizado a partir de seus questionamentos.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/9099811/ines-kayon-de-miller>

ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/9099811/ines-kayon-de-miller>

Schön (1983 *apud* Silva, 2013) considera dois tipos de reflexão: a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*. A reflexão na ação ocorre quando o formador analisa suas práticas do cotidiano, envolvendo nessa perspectiva, situações problemáticas, e a partir dessa análise busca chegar a um resultado no mesmo período em que enfrenta as situações. A reflexão sobre a ação ocorre após a realização da prática. Após a efetivação da ação, o professor revê as suas práticas docentes, buscando interpretar os resultados obtidos através da mesma, objetivando identificar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.

Ao analisar o campo da linguística aplicada, vemos que essa ciência está cada vez mais distante da linguística teórica. Ou seja, com seu caráter reflexivo sobre a linguagem enquanto prática social, aproxima-se das problemáticas culturais da sociedade, trabalha com outras áreas como as ciências sociais com o intuito de refletir sobre os processos identitários do professor e traz para o contexto da linguagem em uso o estabelecimento de crenças e valores.

A LA proporciona ao professor pensar em sua atuação como docente crítico-reflexivo. É possível assim, observar que o professor não deve se limitar apenas às paredes da sala de aula, mas também pensar na interação com outros campos da sociedade e outros cursos.

A aprendizagem reflexiva está além do contexto de sala de aula. O professor deve estar apto do ponto de vista de possuir conhecimentos teóricos, contudo, deve também refletir e pesquisar os acontecimentos sociais e culturais da sociedade para construir juntamente com os discentes pensamentos e discussões sobre vários aspectos do processo de aprender e ensinar.

O processo de aprendizagem de forma reflexiva de acordo com Barcelos (2001, *apud* Silva 2013, p. 33),

[...] significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.

Atentando para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo dos futuros professores, o papel do professor acadêmico envolve a análise das crenças e objetivos dos alunos, visando compreender e ajudar a estabelecer um plano acadêmico mais efetivo com a participação e colaboração do docente. Ou seja, cabe ao professor contribuir com a formação dos discentes, observando que a aprendizagem é uma reflexão sobre o conhecimento teórico e a sociedade. Assim para construir uma reflexão dentro da sala de aula o aluno deve ser coprodutor de conhecimento, pois, este processo de coparticipação entre professor e aluno contribui para o discente estar sempre refletindo a reconstruir seu aprendizado. Dessa forma, contribui para toda sociedade, pois é a partir do debate nas universidades que os pensamentos se concretizam em meio social.

Observando o que foi colocado, percebemos que diante da necessidade de um processo educacional que foque em uma educação crítico-reflexiva, a utilização da abordagem da Linguística Aplicada é um recurso essencial para a formação dos discentes de Língua Portuguesa. Pois, levando em consideração o estudo da linguagem em uso, podemos observar que de forma absoluta, este recurso dos estudos da LA pode atuar significativamente no pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

A Linguística Aplicada sugere um contexto de coparticipação de conhecimento entre professor e aluno focando na interação sociodiscursiva dentro do ambiente acadêmico, refletindo de forma crítica sobre o papel do professor dentro e fora da sala de aula e abordando a problemática da teoria e prática em vários contextos da sociedade.

As implicações da LA visam, portanto, capacitar professores para desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo sobre os aspectos norteadores da sociedade atuando de forma transformadora socialmente, fazendo uso da ética em seu campo de trabalho.

2.2 A formação crítico-reflexiva: o professor mediador

Partindo desses pressupostos, percebemos a importância da reflexão crítica no contexto de formação docente. Desse modo, o *professor mediador*, enquanto crítico-reflexivo, analisa e se preocupa com as ações e as consequências éticas que elas podem ocasionar em seu ensino, como também na prática social.

Nesse sentido, ao se refletir sobre qual o papel do professor mediador, entende-se, de acordo com **Rosângela Rodrigues** e **Nivea Rohling** (2014), que basearam a sua pesquisa mediante as análises do Círculo de Bakhtin, que o professor mediador possui o papel de intervir com a percepção, ou seja, ele transmite seus conhecimentos ao aluno

Comentado [JMESdF36]: Rosângela Hammes Rodrigues é graduada em Letras - Português: Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1991) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Realizou pós-doutorado na UMinho e na UNICAMP. Atualmente, é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no curso de Licenciatura em Letras Português, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras; é Subcoordenadora do Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS/UFSC. É pesquisadora no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), da UFSC, no grupo de pesquisa Estudos de práticas de linguagem, ensino, aprendizagem e políticas linguísticas em contextos de multiculturalidade, da UNIOESTE, e no grupo de pesquisa GED - Grupo de Estudos Discursivos, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/727134/rosangela-hammes-rodrigues>

Comentado [JMESdF37]: Nivea Rohling É doutora em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada (UFSC/2012); mestre em Linguística (UFSC/2007) e graduada em Letras-Português (UNIVILLE). Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - CT Curitiba desde 2013. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) e na Graduação em Letras na UTFPR. Coordenadora do PPGEL (gestão 2021 a 2023). Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica na área de Letras-Português - CAPES/UTFPR (2020-2022). Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura - UAB/CAPES/UTFPR (2016 a 2020). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) desde 2013. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) desde 2018. Pesquisa as seguintes temáticas: Relações entre Discurso, Linguagem e Tecnologia; Análise Dialógica de Discurso; Gêneros Discursivos na abordagem Dialógica de Linguagem; Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa; Ideologias linguística.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/9708050/nivea-rohling>

agindo como um encorajador e auxiliador no processo ensino-aprendizagem por meio da interação, sendo, dessa forma, uma figura essencial no processo evolutivo do aluno. Ainda de acordo com as autoras, o termo professor mediador foi inserido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que amparam as três variáveis do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, tais como: o aluno, os conhecimentos operados nas práticas da linguagem e a mediação do professor. O uso da expressão professor mediador, nos PCNs, refere-se à valorização dos professores como produtores, planejadores, articuladores das práticas educativas, bem como mediadores do conhecimento que é produzido no social. Assim, o conceito de mediador proposto pelos PCNs aparenta indicar o sentido referente de estar entre. Ademais, de acordo com esse documento, os alunos devem ter profundas interações com os instrumentos do saber, ficando nítido, assim, que o docente está colocado no meio, isto é, entre o discente e os objetos do conhecimento.

Além disso, pode-se também definir o professor mediador de Língua Portuguesa, conforme as autoras citadas *a priori*, sendo aquele que estará entre o aluno e o conhecimento, mediando os conteúdos de ensino e aprendizagem próprios da disciplina, como por exemplo, as obras literárias, a estrutura da língua, oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em suma, constatamos que há uma valorização da relação entre o professor e o conhecimento, seja ele de forma teórica ou do ensino-aprendizagem em sala de aula, sendo considerado como constitutivo para a formação desse profissional.

No entanto, a concepção de professor mediador que aqui se defende está mais alinhada com uma concepção freireana: o professor não deve apenas transmitir conteúdos, mas também ensinar a criticar o que se lê, a pesquisar, a ser curioso e, acima de tudo, estar disposto a ouvir e compreender os saberes do aluno, ou seja, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Partindo desses pressupostos, **John Dewey** (1933, *apud* Silva, 2013) “[...] afirma que a ação reflexiva significa considerar a prática de maneira ativa, persistente e cuidadosa, sempre observando o contexto dessa ação.” Assim, constatamos que as ações reflexivas necessitam partir dos seus próprios docentes, pois só assim eles saberão quem são, como e quando devem agir em sala de aula. Ademais, a reflexão é mais eficiente como prática social, isto é, de forma coletiva, indo de encontro com a essência da Linguística Aplicada, uma vez que é uma ciência social, que analisa e trata de forma crítica os fenômenos da linguagem em situações reais nos mais diversos contextos sociais,

Comentado [JMESdF38]: John Dewey

Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. No laboratório-escola que dirigiu junto com sua esposa Alice, na Universidade de Chicago, as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram feitos na própria classe. Essa ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do Pragmatismo. Ambas as experiências com escolas experimentais lhe forneceram subsídios para a escrita de obras clássicas do autor e da pedagogia nova, bem como da filosofia pragmática educacional, entre outros, *A escola e a sociedade* (1899), *A criança e o currículo* (1900), *Como pensamos* (1910), *Democracia e Educação* (1916). Suas ideias, embora bastante populares, nunca foram ampla e profundamente integradas nas escolas públicas norte-americanas, embora alguns dos valores e premissas tenham se difundido. Suas ideias de "Educação Progressiva" foram duramente perseguidas no período da Guerra Fria, quando a preocupação dominante era criar e manter uma elite intelectual científica e tecnológica, para fins militares. No período pós-Guerra Fria, entretanto, os preceitos da Educação Progressiva ressurgiram na reforma de muitas escolas, e o sistema teórico de educação formulado a partir das pesquisas de Dewey tem evoluído.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

atravessando todas as atividades humanas e buscando soluções para os problemas relacionados com o uso da linguagem.

Assim, para **Donald Schön** (1983, *apud* Silva, 2013) “[...] a prática crítico-reflexiva permite aos professores analisar as ações adotadas por eles na sala de aula e até justificar suas decisões. A reflexão pode ser feita na e sobre a ação desenvolvida.” Nesse sentido, é necessário que o professor esteja a todo o momento dando continuidade ao seu processo de reflexão, para que ele se torne conscientizado de suas teorias subentendidas, assim como a atuação que as mesmas têm sobre sua ação. Ademais, quando percebemos a questão reflexiva frente ao processo de ensinar, constatamos que o docente tem como base para as suas decisões planejamentos e ações, o pensamento crítico, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a prática reflexiva se relaciona constantemente com a compreensão crítica. **Philippe Perrenoud** (2002, *apud* Silva, 2013) afirma que “os professores são mediadores e intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar”. Dessa maneira, tanto a prática reflexiva, quanto a compreensão crítica são componentes primordiais na formação docente. Além disso, quando colocamos a reflexão crítica sobre a prática, constatamos que é através do pensamento crítico da prática de hoje ou da que já realizamos que poderemos melhorar a próxima prática.

De acordo com Liberali (2004, *apud* Silva, 2013),

o trabalho reflexivo-crítico envolve quatro formas de ação: Descrever (ligado à descrição da ação), informar (relacionado à busca dos princípios embasadores da ação), confrontar (questionamento das teorias formais embasadas da ação) e, finalmente, reconstruir (proposta de emancipação).

Diante disso, esperamos que o professor prepare os futuros professores para serem profissionais críticos e reflexivos, capazes de tornar eficaz o seu próprio fazer pedagógico, isto é, “capazes de tomar decisões e solucionar problemas que poderão ocorrer em suas salas de aula, [...] e não ser apenas seguidores de uma rotina de trabalho, mas que pesquise suas aulas com o intuito de melhorar o seu ensino e desenvolvimento profissional” (Silva, 2013, p. 31). Assim, o aluno-professor vai precisar no começo ser mediado por um professor que o ajude a melhorar seu ensino, uma vez que ao fazer uma reflexão sobre o seu ensinar, ele terá subsídios para iniciar possíveis mudanças em sua prática. Mesmo que o sujeito possua uma boa formação, é necessário que depois de graduado se conscientize que ele mesmo será o responsável por evoluir o seu desenvolvimento profissional. Em suma, o professor crítico-reflexivo é aquele que está buscando sempre refletir, de maneira

Comentado [JMESdF39]: Donald A. Schön

foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) de 1968 até sua morte. Licenciou-se em Filosofia em 1951, pela Universidade de Yale, em seguida fez mestrado (1952) e doutorado, em filosofia, pela Universidade de Harvard. Também estudou na Sorbonne e no Conservatoire Nationale, em Paris, França. Lecionou filosofia na UCLA e na Universidade do Kansas antes de integrar a conhecida empresa norte-americana de consultoria de Arthur D. Little. Schön centrou seu trabalho como pesquisador e consultor nos temas sobre aprendizagem organizacional e na eficácia profissional. Foi presidente da Organização para Inovação Social e Técnica (OSTI), tendo participado de sua fundação. Realizou trabalhos e consultorias tanto em agências do governo, quanto em setores da indústria privada. Foi membro da Academia Americana de Artes e Ciências e da Comissão sobre Sistemas Sociotécnicos do Conselho Nacional de Pesquisa.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n

Comentado [JMESdF40]: Philippe Perrenoud

é um sociólogo suíço que é uma referência essencial para os educadores em virtude de suas ideias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra. Ele se destacou no campo da Educação por seus estudos e pesquisas sobre as competências dos alunos. Sua influência se estendeu ao Brasil, onde muitos professores foram impactados por suas ideias inovadoras sobre formação de professores e avaliação dos alunos. Suas contribuições foram amplamente debatidas e consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além de sua notável carreira acadêmica, Philippe Perrenoud leciona na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Ele é autor de várias obras importantes na área de formação de professores, incluindo "Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens", "Pedagogia Diferenciada", "Construir as competências desde a escola" e o famoso "Dez novas competências para ensinar".

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud

crítica, a sua prática docente, tendo o objetivo de encontrar estratégias que sejam essenciais para ampliar um ensino crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, diante das pesquisas em LA, constatamos que como crescimento da preocupação relacionada à mudança social na educação, assim como a precisão de descobrir maneiras novas de construir conhecimentos, no século XXI, tem a busca pela formação de um professor que seja crítico-reflexivo e ético, como também a investigação da sua formação. Assim, segundo Miller (2013, p. 100), é notória a contribuição que “o fortalecimento acadêmico alcançado progressivamente a partir da pesquisa em LA na área de formação de professores retroalimentou vários movimentos na própria formação”, sendo que linguistas aplicados tanto brasileiros como também do exterior buscaram focar no âmbito da formação docente, abandonando a ideia de ensino apenas como uma forma de transmitir conhecimentos. Isto nos leva ao professor mediador, visto que ele deve ser crítico-reflexivo, que busca instruir o conhecimento do aluno, além de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Assim, de acordo com a autora citada, o formador inclui-se na pesquisa, tentando buscar meios para entender a sua própria postura, ou seja, sua postura crítica, reflexiva e ética, tornando fundamentais os fatos relacionados ao cuidado, inclusão, *metareflexão*, entre outros, no que diz respeito à formação inicial e continuada. Além disso, percebemos que a área de formação de docentes identifica a excelência da linguagem como mecanismo semiótico para a criação sociocultural do saber e da reflexão profissional, como também a formação do professor reflexivo, ampliando por meio da pesquisa e da reflexão o trabalho do docente.

Portanto, conforme Miller (2013), é interessante termos um conhecimento sobre a necessidade do envolvimento, em um primeiro momento, do professor participante, e de uma forma gradativa, o professor formador. Eles são considerados sujeitos reflexivos que possuem a capacidade de planejar conhecimento sobre as suas experiências próprias de professores mediante os processos reflexivos e interpretativos.

3 A Formação Crítico-Reflexivo-Analítica: “Muito Além da Gramática” Normativa

Neste tópico, elencaremos alguns temas e questões abordados pela Linguística Aplicada Crítica (LAC) que podem contribuir para a formação de professores mediadores e crítico-reflexivos, pois tais abordagens promovem uma reflexão e uma posição crítica

Comentado [JMESdF41]: Expressão tomada de empréstimo do título da obra de Irandé Antunes publicada em 2007: *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*.

diante de questões e problemas que estão relacionados com a língua/linguagem e os usos e as práticas sociais e os seus entornos, considerando os aspectos culturais, políticos, sociais e ideológico-discursivos que não envolvem necessariamente a gramática normativa. Pelo contrário, são discussões que, inclusive, colocam a gramática normativa como objeto de opressão e exclusão linguístico-social, evidenciado o seu papel político como instrumento de poder sobre os menos favorecidos social e economicamente, ou seja, as minorias.

As **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras -DCCL** (Brasil, 2001) foram definidas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, o qual foi aprovado em 03/04/2001, e implementadas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, de 13 de março de 2002. Na seção “Perfil dos Formandos”, o texto apresenta a seguinte redação:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (Brasil, 2001, p. 30)

Há alguns elementos a serem destacados dessa citação que remetem a uma formação de caráter mais holístico, porque envolve uma formação “intercultural”, e “crítica” no trato com as “linguagens”, embora coloque em relevo a linguagem verbal. Remetem também a uma formação de postura “reflexiva” diante do objeto de estudo, a linguagem, além de “ter capacidade de reflexão crítica” sobre o que faz parte do universo de estudos das letras: os “conhecimentos linguísticos e literários”. Outro ponto relevante a destacar é a orientação de que a formação profissional é um “processo contínuo, autônomo e permanente”, ou seja, a formação não termina com a conclusão do curso na graduação.

No referido documento consta ainda:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação

Comentado [JMESdF42]: “2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
 - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
 - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
 - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
 - percepção de diferentes contextos interculturais;
 - utilização dos recursos da informática;
 - domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- (p. 30)

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 22/10/2011

universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (Brasil, 2001, pp. 30-31)

Do trecho, é possível fazer a seguinte inferência: o profissional de Letras deverá ser capaz de "[...] refletir sobre a importância da compreensão da língua como uma realidade sociocultural historicamente constituída, ou seja, que "[...] está diretamente relacionada com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que se reconhecem como seus falantes]" (Faraco; Zilles, 2017, p. 31 *apud* Silva, 2024, p. 10629).

Diante disso, é pertinente, no contexto desta discussão, elencar alguns dos temas que a LA e a LAC têm tratado contemporaneamente, tomando-os como questões relacionadas aos usos linguísticos e práticas sociais de linguagem e às políticas linguísticas: ativismo linguístico, representatividade, identidades, decolonialidade, cibercultura, transculturalidade, translinguagem, letramentos, multiletramentos, linguagens tecnológicas/digitais e políticas (sócio)linguísticas. Vamos discutir sucintamente sobre cada um desses temas.

Mas, talvez, caro/a estudante, surja a seguinte pergunta: "O que isso tudo tem a ver com o ensino de línguas e com a formação de professores de línguas?" Destarte, neste contexto, vale a notória citação de Marcuschi (2008, p. 64): "A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas". Tudo passa e perpassa a língua(gem) e os usos linguísticos, ou seja, pelas práticas de linguagens situadas sociocultural e historicamente. É na língua(gem) e nos usos linguísticos que todas essas questões postas se concretizam discursivamente e se propagam na sociedade. Sujeitos fazem uso da língua(gem) para discriminar, ofender, segregar, praticar racismo e homofobia, disseminar ódio e *fake news*, por exemplo; mas também para disseminar cultura, conhecimentos, entretenimento, ciência etc.

2.3.1 Ativismo linguístico, representatividade e identidades

O "ativismo linguístico" tem um papel fundamental na promoção dos direitos linguísticos e na preservação das línguas minoritárias. Trata-se de uma ferramenta

poderosa para promover os direitos linguísticos e preservar as línguas minoritárias. Movimentos de revitalização linguística mostram como políticas educacionais e culturais podem ser implementadas para garantir a inclusão social e a preservação das identidades culturais.

O ativismo linguístico tem um papel fundamental na promoção dos direitos linguísticos e na preservação das línguas minoritárias. Isso porque, na concepção de Paravisini (2024, p. 68), “Ativismo linguístico é transformar marginalização em resistência e celebração de línguas e culturas.” A autora afirma ainda que “O ativismo linguístico tem mostrado que é possível reverter o declínio das línguas minoritárias, construindo políticas educacionais bem planejadas e programas de revitalização” (Paravisini, 2024, p. 68). Ora, diante disso é preciso ressaltar que é por meio do ativismo linguístico que é possível provocar, desencadear políticas públicas, neste caso políticas (sócio)linguísticas de valorização e preservação de línguas minoritárias, através de promulgação de leis que assegurem a existência e resistência dessas línguas minoritárias, inclusive reconhecendo-as como co-oficiais e como patrimônio imaterial da cultura de um povo ou comunidade linguística.

Como exemplos de ativismo linguístico, é possível citar o que ocorreu em países como o Paraguai, o Brasil, a Nova Zelândia e a Espanha. As políticas linguísticas adotadas por esses países mostram que é possível criar políticas inclusivas e bem-sucedidas que apoiam a preservação das línguas minoritárias, porém, no caso do Brasil, em relação à LIBRAS, precisa de uma política mais efetiva no sentido de torná-la mais presente nas salas de aulas por meio da formação de professores e como uma disciplina na matriz curricular do ensino básico.

Os estudos sobre língua, cultura e identidade se aplicam e reverberam em nossa realidade cotidiana à medida que vamos tomando consciência da relação intrínseca entre esses três elementos, haja vista que a língua é um produto cultural ao mesmo tempo que é o veículo propagador dessa cultura que, por sua vez, agrega a identidade expressa pela cultura por meio da língua, seja de uma comunidade seja de um povo. Em outros termos, é na língua que se concretiza, por meio do léxico, essa relação entre língua, cultura e identidade porque os usos linguísticos pelos falantes dessa língua denotam a sua realidade cotidiana, na interação com o(s) outro(o) e com o ambiente social, tempo/idade, classe social, nível de escolaridade ou espaço geográfico em que vivem.

Uma consequência evidente disso é a existência do fenômeno da língua conhecido como "variação linguística". Como exemplificação disso, faço o seguinte relato: sou do

estado de Sergipe e atualmente estou morando no estado do Ceará, na região do Cariri (sul do estado). Apesar de ser dois estados da região Nordeste, senti as diferenças linguísticas de significados em relação a algumas palavras, expressões ou usos em determinados contextos, embora tivessem os mesmos significantes. Por exemplo: "rebolar" = jogar fora"; "girmum" = gerimum; "ir de 3h" = "ir às 3h" (uso da preposição "de" ao invés de uso da preposição "a"); "uso do sufixo "-im" para marcar o diminutivo: "tudim, pequenim"; uso do pronome "tu" e não do "você" (embora o verbo não varie, flexione para a segunda pessoa do singular) etc. Outra questão que me chamou a atenção foi a culinária, os nomes de pratos de comidas típicas. Por exemplo: "mungunzá" = "macunzá", "mucunzá", "muncunzá" (embora o dicionário registre as formas: manguzá, mugunzá, munguzá); além das variações linguísticas, essa comida, feita com milho e leite de coco, em Sergipe, é doce; no Ceará, é feita com milho e feijão verde (de preferência) e outros ingredientes, é salgada.

O conhecimento adquirido sobre língua, cultura e identidade pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa para aprimorar tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas porque isso implicaria ao professor reconhecer e respeitar as variedades linguísticas como uma consequência da relação entre língua, cultura e identidade e não como "erros de português". Nesse sentido, tende a promover um processo de conscientização e de identidade, tanto do professor quanto do aluno, de que as diferenças, ou variações linguísticas, são processos (fenômenos) naturais de uma língua natural porque é usada por falantes reais e se adapta ao seu momento e contexto histórico-social e cultural no qual ela está inserida.

Como uma possível consequência disso, colocaríamos por terra o preconceito linguístico que predomina, ainda, na sociedade, com base na ideia de uma língua vernácula perfeita, ideal e uniforme. Na contramão dessa ideia de uma pureza linguística, a Sociolinguística revela que o natural de uma língua é sua diversidade dentro de uma unidade, ou seja, toda língua natural sofre variação e mudança. Portanto, trabalhar a relação língua, cultura e identidade, no contexto de ensino-aprendizagem de língua (mas não só), certamente traria benefícios à aprendizagem dos alunos à medida que os alunos se reconhecessem como falantes natos de uma variedade linguística que é tão "língua portuguesa" quanto aquela que a escola quer que ele aprenda. Ele tem que/precisa aprender esse "outro" português por questões político-sociais e não porque ele "não sabe falar português".

Os estudos sobre língua, cultura e identidade auxiliam no entendimento da realidade, contribuindo para um melhor tratamento do tema na e pela sociedade. Nesse sentido, o entendimento da diversidade auxilia um melhor tratamento das diferentes identidades e culturas no ambiente escolar, que entende como o aluno se comporta e que isso se relaciona diretamente com sua cultura ajuda na construção de um método de ensino mais relacionado à realidade em que se insere.

De acordo com Costa (s.d.), as identidades revelam modos de ser e pensar em uma sociedade cada vez mais diversa, seja pela globalização, seja pelas próprias mudanças decorrentes de movimentos sociais. A autora continua afirmando que tudo isso nos leva a compreender como o tema traz consigo questões políticas, de representação, uma vez que os diferentes sujeitos almejam espaços socioculturais e respeito em suas individualidades, cobrando o reconhecimento de seus direitos da própria sociedade e, evidentemente, do Estado. Nesse sentido, “[...] a política identitária pode ser entendida como uma apropriação da categoria contemporânea de identidade como base para determinadas ações políticas, voltadas especialmente para as questões de gênero, sexualidade e raça” (Sousa Alves; Alkmin, 2021, p. 589-590, *apud* Costa, s.d., p. 31). Essas políticas buscam enfrentar desigualdades históricas e estruturais, bem como desafiar sistemas de opressão e discriminação em prol de justiça social.

Assim, para finalizar, é preciso considerar que os arquétipos da Modernidade já não servem ou não se encaixam na Pós-Modernidade e seus reflexos para a construção das identidades e das pós-identidades. Assim, a representatividade das minorias se relaciona intimamente com a busca por justiça social por parte de identidades que por vezes se afastam da “normatividade” de modelos socialmente estabelecidos.

2.3.2 Decolonialidade e cibercultura

O termo *decolonialidade* – ou *descolonialidade* ou *decolonialismo* –, conforme Barbosa (2024, p. 2), “[...] significa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu.”

Para o citado autor, decolonialismo é diferente de descolonização. Barbosa (2024, p. 2) justifica essa diferença ao afirmar que “Enquanto a descolonização se refere às lutas das colônias africanas, asiáticas e latino-americanas para se tornarem independentes das

respectivas metrópoles, o decolonialismo tem como princípio que a independência política não acabou com instituições, hábitos e práticas coloniais.”

A partir dos estudos decoloniais, pois, ressalta o referido autor, é que se entende que, mesmo após a independência política, as nações continuam sofrendo com as feridas provocadas pelos séculos de colonialismo (Barbosa, 2024).

Para **Walter Mignolo** (2007 *apud* Costa, s.d., p. 35), a decolonialidade surgiu em resposta à colonialidade e à modernidade inicialmente nas Américas pela resistência do pensamento indígena e afrocaribenho, mas também na Ásia e na África, com a contraposição ao imperialismo britânico e ao colonialismo francês. Segundo Mignolo (2017, p. 15),



A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica.

Fonte: <https://today.duke.edu/2016/12/argentinian-university-presents-honorary-degree-walter-mignolo>

Oliveira e Lucini (2021, p. 108 *apud* Costa, s.d., p. 35), por sua vez, explicam que:

A decolonialidade atua como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e contra o padrão de poder, e a sua teorização se dá a partir da “construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”.

De acordo com Kilomba (Costa, s.d., p. 35), é possível identificar as aproximações entre as políticas identitárias e a de colonialidade, haja vista que esta se mostra como atos de luta e denúncia, mas também como teoria. **Grada Kilomba** (2016, p. 17 *apud* Costa, s.d., p. 36) afirma que:



Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros. Quando os acadêmicos/as brancos/as afirmam ter um discurso neutro e objetivo, eles/as não estão reconhecendo que também escrevem a partir de um lugar específico, que, naturalmente, não é neutro nem objetivo, tampouco universal, mas dominante. Eles/as escrevem a partir de um lugar de poder.

Fonte: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>

Comentado [JMESdF43]: Walter Mignolo

É um semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos. É conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade. Inicialmente interessou-se pela filosofia da linguagem e semiótica, realizando algumas contribuições para o entendimento de extos coloniais do século XVI. Chegou aos Estados Unidos em 1973, primeiro como professor da Universidade de Indiana e depois Michigan. Dos estudos coloniais passou a interessar-se pelas teorias pós-coloniais, que estavam muito em voga nos Estados Unidos durante a década de noventa. Em 1995 publicou seu livro *The Darker Side of the Renaissance*, que o fez reconhecido mundialmente no campo dos estudos pós-coloniais e subalternos, bem como no âmbito da Filosofia latino-americana, devido a suas constantes referências à obra de filósofos como Edmundo O'Gorman, Rodolfo Kusch, Leopoldo Zea e Enrique Dussel. Neste livro, Mignolo sustenta a tese de que o renascimento europeu dos séculos XV e XVI teve "outra cara" esquecida e invisibilizada: a colonização das Américas. Esta converte-se-ia numa das teses centrais do Grupo modernidade/colonialidade, em cuja formação Mignolo cumpriu um papel chave. O grupo estava conformado por grandes figuras da intelectualidade acadêmica latino-americana, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander e outros. Seus escritos nutriram boa parte do trabalho coletivo do grupo. Entre suas contribuições mais importantes estão a produção de categorias de análises como "diferença colonial", "pensamento fronteiriço", "colonialidade do ser" e a ideia de "hemisfério ocidental/atlântico norte". Desde 1993 trabalha na Universidade de Duke (Estados Unidos), onde atualmente é diretor do Instituto Franklin para estudos interdisciplinares e internacionais.

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Walter_Mignolo

Comentado [JMESdF44]: Grada Kilomba

Nascida em Portugal, com ascendência são-tomense e angolana, Kilomba é escritora, ensaísta e artista interdisciplinar, doutora em Psicologia Clínica e Psicanálise pela Freie Universität, na Alemanha. Não é à toa, então, que o trauma seja um tema frequentemente explorado em seu trabalho, a exemplo de *Plantation memories (Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano)*, livro que reúne relatos reais sobre o racismo presente na sociedade europeia e que foi, posteriormente, adaptado para o teatro pela própria autora.

Fonte:

<https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>

De acordo com **Neide Higino da Silva** (2024, p. 10630),

A decolonialidade é, para além de um projeto acadêmico, um convite à prática de dessacralização das estruturas e das instituições que constituem a colonialidade do poder, é a ruptura com o paradigma Ocidental que estabeleceu um padrão universal, hegemônico e racionalista para produção de bens materiais, culturais e para o estabelecimento das relações sociais.

A autora problematiza a decolonialidade em relação à língua tomando como objeto de discussão a “variação linguística” e o “preconceito linguístico” que, apesar de constar em documentos oficiais de referência para o ensino de Língua Portuguesa, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), não têm o mesmo tratamento nos livros didáticos em relação aos conteúdos da gramática normativa, ou o professor de Português não tem o preparo ou a formação bem fundamentada e embasada na Sociolinguística para abordar com segurança, propriedade e autoridade o assunto. Ou então, devido ao próprio preconceito linguístico que está arraigado no professor de línguas, ele não consiga enxergar além dos limites do que estabelece o ensino tradicional de base prescritivo-normativa.

Muito embora essa discussão não seja nova, segundo a autora, as questões que subjazem a esse tema continuam vigorosamente em disputa. A imposição do conhecimento, como uma construção única, hegemônica e hierarquizante, afirma Silva (2024), nos impele a revisitar e a trazer uma análise sobre o assunto, sobretudo no contexto social brasileiro fortemente marcado, ainda, pelo preconceito e pela intolerância.



A primeira edição de **Preconceito linguístico: o que é, como se faz** é de 1999, pela editora Edições Loyola, e de lá para cá houve mudanças significativas no ensino de língua materna. Certamente, por força dos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, segundo Bagno (2015 *apud* Silva, 2024), os temas **variação linguística** e preconceito linguístico estão presentes

nos livros didáticos, em textos em que predominam o discurso pela diversidade linguística e contra o preconceito. Contudo, o autor observa que não é dado aos assuntos a mesma importância que se dá ao ensino da doutrina gramatical.

Silva (2024) discute a resistência de certa parcela da sociedade contra a orientação de ter a variação linguística como objeto de ensino na Educação Básica, como um eixo que atravesse as reflexões sobre linguagem nas aulas de língua materna, embora a variação linguística seja um dos pilares dos PCN e uma das Competências da BNCC para o ensino de língua portuguesa.

Comentado [JMESdF45]: Neide Higino da Silva

possui graduação em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), mestrado (2011) e doutorado (2016) em Letras (Letras Vernáculas) pela mesma instituição. Faz parte do Núcleo de Estudos Morfossemântico do Português (NEMP).

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/2322044/neide-higino-da-silva>

Comentado [JMESdF46]: SUGESTÃO:

“O livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, obra consagrada de Marcos Bagno, publicado em 1999, desmentou a discussão sobre uma forma de preconceito reconhecida pelos sociolinguistas e invisível no panorama social, o linguístico. O livro trouxe para a pauta acadêmica e para além dos muros da universidade o debate sobre a essência da língua: a heterogeneidade, a variação. Bagno elenca uma série de crenças geradas por uma visão uniforme e fossilizada da língua, criadas e defendidas por pseudoespecialistas que são apoiados por setores conservadores da sociedade. Denuncia as idiosincrasias das regras inventadas, desvinculadas da realidade das manifestações linguísticas e até mesmo da compreensão de norma-culta prescrita por gramáticos consagrados. Expõe as consequências da interferência desse tipo de visão no ensino de língua portuguesa, mostra a importância da linguística na compreensão dos fenômenos da linguagem e convoca os professores para uma mudança de atitude e de paradigma frente ao ensino de língua materna.” (Silva, 2024, p. 10634)

Além da leitura da obra, para saber um pouco mais sobre o livro e a temática, acesse os vídeos nos seguintes sites: <https://www.youtube.com/watch?v=EgqsTLkeS3U>

<https://www.youtube.com/watch?v=cllfcB3whhY>

No primeiro, é do discussão do livro; no segundo, é o próprio autor que fala sobre o tema central do livro em um curso em três aulas.

Comentado [JMESdF47]: DICAS DE LEITURA:

Sobre a variação linguística em livros didáticos, na formação de professores de línguas e nos documentos oficiais, recomendo a leitura de três artigos que se complementam:

SILVA, Maria Juliane Gomes; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. O tratamento da variação linguística no livro didático de português no Ensino Fundamental. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 1, p. 79-97, jan.-abr. 2018.

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de; NASCIMENTO, Josefa Felix do. Sociolinguística no ensino de língua portuguesa: saberes docentes sobre variação linguística. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 3, p. 643-662, set.-dez. 2018.

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. Sobre o papel da variação linguística em documentos normativos referentes à formação de professores e à educação básica: uma visão

A referida autora, em acordo com o programa da decolonialidade, levanta a seguinte hipótese: o entendimento da língua como fenômeno sociocultural, constituído pela diversidade de falares, põe em foco a heterogeneidade linguística e coloca em xeque a “ideologia da língua-padrão/norma padrão” (cf. Módulo 1, seção 1.1). Essa ideologia, conforme sinalizado por Bagno (2004), tem servido de sustentação ao discurso discriminatório, ferramenta para alijar grupos historicamente marginalizados. Portanto, conclui a pesquisadora, a assunção da variação linguística como um eixo do ensino de língua materna pode desnudar os aspectos históricos e políticos que estão por trás do conceito socialmente predominante de língua, além de apontar para uma prática pedagógica significativa para uma grande parcela da sociedade que utiliza as denominadas “variedades estigmatizadas”.

Assim, alinhado com a perspectiva decolonial, um professor mediador crítico-reflexivo, dentro de seu papel político-social, tem como uma de suas missões justamente “desnudar os aspectos históricos e políticos que estão por trás do conceito socialmente predominante de língua”, porque esse conceito é opressor e excludente política e socialmente para as classes sociais menos favorecidas.

Dentro desse contexto, Zilles e Faraco (2015, p. 9 *apud* Silva, 2024, 10629) fazem a seguinte consideração: “Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares [variedades estigmatizadas], parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la [...]” Essa “construção” proposta pelos autores está ajustada a uma postura decolonial que o professor de língua materna deve assumir para “desconstruir”, por exemplo, falácias como: existe uma língua melhor que outra: o inglês é melhor que o português porque tem uma gramática mais fácil; o português falado em Portugal é mais correto que o português falado no Brasil; as línguas indígenas, por serem selvagens, bárbaras, não têm gramática; etc. Tudo isso, ainda é fruto da “colonização linguística” europeia e norte-americana que ainda perdura em nosso imaginário e em nossa cultura de eternos subalternos colonizados.

Como uma consequência dessa visão deturpada pela perspectiva colonial, é desconsiderado que:

A linguagem é um dispositivo bio-sociocultural responsável pela humanização da nossa espécie, conferindo subjetividade, ou seja, constituindo a realidade interior do indivíduo, criando a possibilidade da existência de um “eu” e do compartilhamento de senti dos com o “outro”. Por meio dela, o ser humano representa o mundo físico e simbólico em que está inserido, produz e transmite conhecimento. [...] No entanto, o processo de dominação destituiu os não-

européus da possibilidade de manifestarem-se de forma original nas relações intersubjetivas e materiais, isto é, por meio de suas identidades e cultura. (Silva, 2024, p. 10632)

Em acordo com essa perspectiva, se ainda hoje acreditamos que existe uma língua-padrão e que devemos aprendê-la e segui-la rigorosamente conforme está prescrita pela gramática normativa, nos moldes da língua de Portugal, é fruto de uma ideia de superioridade linguística que ainda perdura porque ainda é ensinada dessa forma, desconsiderando que o “português brasileiro” com suas variedades próprias não precisa estar ajustada à gramática normativa do “português europeu”.

A cibercultura e a *internet*, dentro da cultura escolar e da transculturalidade, no entanto, podem ser utilizadas para promover um ensino de línguas mais crítico, decolonial e transcultural e combater o preconceito linguístico numa perspectiva crítico-reflexiva. Contudo, o uso dessas ferramentas não pode e não deve ser de forma indiscriminada e sem limites, sem critérios e sem contexto adequado ao ambiente escolar. Sem dúvida, com a eclosão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e seu uso na cultura escolar, novos paradigmas de ensino-aprendizagem precisaram ser revistos, pois saímos de uma perspectiva analógica para uma perspectiva digital, e isso não pode ser negado nem ignorado pela escola e pelo professor. Isso requereu, na verdade, que os professores, de um modo geral, se familiarizassem e se atualizassem (não sem resistência, claro!) para fazer uso de tais ferramentas como recursos didático-pedagógicos, porque, diga-se de passagem, boa parte do alunado já as dominavam/dominam com certa destreza.

Assim, é preciso considerar, e neste ponto concordo com o autor, que “[...] a desconfiança em relação ao uso da *internet* no processo de ensino/aprendizagem escolar. Essa desconfiança é salutar e reforça uma postura crítica diante das informações, produtos e serviços que o mundo digital ‘oferece’ e comercializa” (Rückert, 2024, p. 54). Diante disso, defendo que as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (mas não só!) incorporem as potencialidades de ferramentas digitais, tais como: produção de *podcast*, criação de *blog* (tenho uma experiência muito exitosa com esse recurso), *site*, *padlet*, aplicativo etc.

No tocante ao modo como a cibercultura e a *internet* podem ser utilizadas para promover um ensino de línguas mais crítico, decolonial e transcultural, também acredita-se que podem ser aliadas poderosas na promoção de um ensino de línguas crítico e decolonial. Ferramentas digitais, como aplicativos de aprendizado de línguas e plataformas de redes sociais, permitem que comunidades indígenas compartilhem suas

culturas e línguas de forma interativa, por exemplo. Iniciativas como cursos online de línguas indígenas e projetos colaborativos que envolvem jovens em experiências culturais digitais exemplificam como a tecnologia pode valorizar a diversidade linguística, criando um espaço de diálogo e intercâmbio cultural.

2.3.3 Cultura escolar, transculturalidade e translinguagem

Os conceitos de *cultura escolar* e transculturalidade se relacionam com o ensino de línguas, sem dúvida, porque a compreensão e a adoção dessas categorias podem fazer a diferença na prática docente do professor de português (mas não só nesta disciplina!). “Quando aplicada no estudo das línguas e dos fenômenos linguísticos, a transculturalidade ressalta o aspecto dinâmico e mutável da linguagem e nos adverte para a necessidade da reflexão crítica sobre as relações entre cultura, identidades e ensino de línguas” (Rückert, 2024, p. 11).

A cultura escolar, segundo Rückert (2024), pode ser tomada tanto como campo de estudos quanto categoria de análise. Como campo de estudos, a cultura escolar abrange temas como: as relações entre currículo, disciplinas, cotidiano escolar, práticas de ensino e de aprendizagem e transposição didática. Tudo isso tem uma relação direta com o ensino de línguas à proporção que, como parte da cultura escolar, que por sua vez reflete as políticas educacionais e linguísticas adotadas, “[...] a escola seria uma instituição capaz de produzir e transmitir elementos culturais específicos a partir das disciplinas e dos saberes incorporados nas suas práticas cotidianas” (Rückert, 2024, p. 61).

Assim, é parte da educação linguística escolar atender a política linguística adotada pelo governo e, por isso, ensinar apenas as formas da língua materna que são valorizadas socialmente: a denominada língua padrão ou variedade culta que seria equivalente à língua nacional/oficial. Nesse sentido, a escola, ou o sistema educacional como um todo, enquanto aparelho ideológico do Estado, segundo Althusser (1998), deve priorizar o ensino da língua padrão em detrimento da diversidade linguística.

Como uma consequência nociva imediata desse processo violento que nega e apaga as variedades linguísticas e as línguas minoritárias, porque são vistas e tratadas como inferiores e de menor prestígio social, “[...] de forma consciente ou inconsciente, a escola negligencia o potencial construtivo da língua e prioriza a sua estruturação em categorias fonéticas e gramaticais” (Rückert, 2024, p. 13), o que leva ao “preconceito

linguístico". Isto é, a escola propaga e ratifica a equivocada ideia de que existem formas linguísticas melhores ou mais bonitas, "certas" que não são aquelas que os alunos (menos favorecidos social e economicamente, claro!) fazem uso para se comunicarem em sua comunidade de fala, em seu ambiente familiar etc. Ora, como "[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação das massas que ela determina [...]" (Chervel, 1990, p. 184 *apud* Rückert, 2024, p. 61), a disciplina de língua portuguesa, e o professor de português, por extensão, mais especificamente, são moldados ideologicamente para proceder justamente sob a égide da superioridade linguística: as formas linguísticas consideradas cultas ou padrão são "superiores", porque são corretas, e as formas linguísticas não cultas ou não padrão são inferiores, porque são erradas/incorretas.

Possivelmente, um ensino de língua(s) numa perspectiva de abordagem linguística transcultural provocasse, com o tempo, a desconstrução da ideia de superioridade linguística (que não se sustenta cientificamente) e do preconceito linguístico contra as variedades linguísticas não padrão ou não cultas.

Alinhado com o pensamento de Rückert (2024), acredita-se que pelo fato de a inovação está intrinsecamente ligada à busca por uma educação mais significativa, que valoriza o contexto dos alunos e promove o engajamento ativo, seja um desafio porque isso implicaria uma formação docente numa perspectiva transcultural, portanto implicaria também rever os paradigmas dessa formação para atender tal demanda. Isso precisaria de uma política educacional voltada para uma formação que valorize a transculturalidade como base de um ensino de língua(s) considerando as variedades e a diversidade linguísticas. Por isso, há "A necessidade de formação de docentes interessados na dimensão cultural dos fenômenos linguísticos e capacitados para produção e uso de novos saberes" (Rückert, 2024, p. 76).

Ainda de acordo com o referido autor, em consonância com sua reflexão, outro fator que, possivelmente, pode ser considerado como mais um desafio para a inovação no ensino de línguas na perspectiva da transculturalidade seja "[...] a complexidade que o Ensino de Línguas ganha quando pensado - e praticado - na perspectiva da transculturalidade" (Rückert, 2024, p. 75). Isso porque necessariamente tiraria o professor "gramatiquero" - preso ao ensino de língua por meio de regras, conceitos e categorias gramaticais - de sua zona de conforto, para adentrar em questões complexas de usos e

práticas sociais de linguagem, relacionando a língua(gem) a fatores sociais, políticos, ideológicos e culturais.

Acredita-se que há boas práticas de ensino inovadoras utilizando não só as TDICs, mas também usando outros recursos não tecnológicos. Pessoalmente, em minha prática docente, tento o máximo possível colocar o aluno no centro, dando-lhe autonomia para criar, desenvolver a produção de certos gêneros textuais e exercitar as práticas sociais de linguagem, tanto orais quanto escritas.

À medida que avançamos em nossa exploração dos estudos da linguagem, encontramos o conceito dinâmico e inovador de *translinguagem*. Este conceito não apenas desafia nossas compreensões tradicionais de linguagem e comunicação, mas também abre novas avenidas para compreender como interagimos em um mundo cada vez mais interconectado e multilíngue.

Uma possibilidade de interpretação da noção ou conceito de *translinguagem* seria o uso de recursos de linguagens em diversas semioses com o objetivo de produzir um ato comunicativo em determinado contexto interativo seja por meio de um gênero textual multimodal seja em um gênero hibridizado. Esse conceito diverge das noções tradicionais de linguagem e comunicação à medida que está intrínseco a ele a noção de texto multimodal e de hibridização de gêneros textuais.

Em 2023 fiz uma viagem para fora do Brasil, a um país de língua espanhola. Eu achava que compreendia bem o espanhol por conseguir ler com certa fluência os textos e compreender relativamente a fala. No entanto, no contato direto com os nativos do país, tive muita dificuldade de comunicação. Assim, para conseguir me comunicar, fiz muito uso do portunhol, de gestos indicativos, e até mímicas ou até mesmo mostrei a imagem do que queria, como a escolha de um prato no cardápio. Tudo isso quando não tinha alguém que dominava a língua ao meu lado para intermediar. Acho que isso ilustra bem a condição de uso da *translinguagem*, fazendo uso de várias semioses e de uma "língua" (talvez um *pidjin*) para conseguir êxito num ato interativo entre falantes de línguas diferentes.

Há múltiplas práticas discursivas, principalmente em contextos onde há falantes de línguas diferentes, que precisam ser consideradas a partir de um olhar heterogêneo e multifacetado sobre a linguagem deixando de lado, assim, a falsa crença de que o Brasil é um país eminentemente monolíngue.

O Brasil, mesmo insuflado com a ideologia monolinguística de subalternização, não é um país homogêneo. Mais do que não se mostrar de acordo com várias realidades em nosso país, sem a consideração histórica e sem um entendimento profundo do que seja

uma língua, o entendimento do país como monolíngue ainda é responsável pelo silenciamento de expressões, de sentimentos, de formas de viver, que são, todas, construídas através dos signos (BAKHTIN,1981).

2.3.4 Letramentos, multiletramentos e linguagens tecnológicas/digitais

Definir "letramentos" não é uma tarefa fácil diante do volume de discussões, desdobramentos, entendimentos, interpretações dados à concepção inicial de "letramento", que nos chegou no início dos anos 90 (no Brasil), com o trabalho de Magda Soares, principalmente no contraponto com a concepção de "alfabetização".

Soares (2004, p. 20) estabelecia a seguinte distinção entre os dois termos: "Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamento e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos." Essa distinção inicial não era de caráter excludente, como a referida autora esclarece: "[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de letramento, este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema da escrita" (Soares, 2004, p. 20).

É possível perceber, na citação anterior última, que há uma clara restrição da noção apresentada à "aprendizagem do sistema da escrita". Mas também fica suficientemente claro que a autora já traz aí a defesa do que ela vai chamar de "alfabetizar letrando" (como ela expõe nas *lives*), proposta que ela irá defender nos trabalhos subsequentes, inclusive bem marcado pelo uso neologismo "alfalettrar" (no qual a autora funde os dois verbos: "alfabetizar" e "letrar", aliás título de um de seus últimos livros publicados em vida).

Todo esse preâmbulo é para esclarecer que quando a noção de "letramento" chega até nós ainda não estava em pauta a inclusão de textos "multimodais" na agenda de discussões acadêmicas, no contexto brasileiro, embora o Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996, já estava com essa discussão em foco.

Dionísio (2006), certamente influenciada pelo Manifesto do Grupo, intitulado "Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais" (*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*), propõe uma revisão do conceito de "letramento" a partir da constatação de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. A autora designa por multiletramento a "[...] capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais" (Dionísio, 2006, p. 130). Desta forma, a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Para a autora, "[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem" (Dionísio, 2006, p. 131).

É na esteira dessa proposta de revisão da concepção de "letramento", a partir do que propõe o GNL, é que o uso da palavra "letramentos" passa a ser necessária para abranger os processos de leitura e escrita dos chamados textos multimodais (envolvendo aí também os hipertextos digitais surgidos com as tecnologias digitais). Daí faz sentido a afirmação de Casotti e Ferraz (2019, p. 24 *apud* Ono, s.d., p. 19) sobre Letramentos: "entendemos Letramentos como movimentos educacionais entrecruzados, desenhados a partir da necessidade de revisitarmos o que se entende por língua, linguagem e ensino de línguas e sociedade."

Assim, numa tentativa de uma formulação de um conceito de Letramentos, com as leituras propostas, faço a seguinte síntese: o termo "Letramentos" pode ser entendido como práticas sociais de linguagem, seja oral ou escrita, de caráter crítico e reflexivo de apreensão histórica, compreensão política e manifestação ideológica, da/na sociedade e seu entorno por meio da leitura ou da produção de textos dos diversos gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente. a proposta apresentada e defendida por Magda Soares deve ser de "alfabetizar letrando", ou seja, não se trata de uma relação de oposição, mas de complementariedade, pensando aqui na prática escolar.

Apesar de pensarmos a escola (ou o sistema escolar como um todo) como a principal agência de letramento, é preciso deixar claro que ela não é a única e nem a primeira. Até porque, um indivíduo pode ter um certo nível de letramento e não ser escolarizado. Nesse sentido, lembremos da pedagogia freireana que afirma que o indivíduo tem a leitura de mundo antes da leitura da palavra. Nessa concepção de letramentos, é preferível se referir a "níveis de letramentos".

Acredita-se que os estudos sobre multiletramentos e letramentos digitais oferecem subsídios teórico-aplicados suficientes para que professores e pesquisadores possam repensar as suas práticas de linguagem, levando em consideração a referida emergência de linguagens e culturas na medida em que a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta um conjunto de princípios educacionais e movimentos pedagógicos sugeridos pelos próprios criadores do Grupo de Nova Londres, além de atentar para o fato de que os letramentos digitais são uma realidade que não pode ser ignorada, mas, pelo contrário, deve ser incorporada ao ensino de línguas porque tudo isso é parte das práticas sociais de linguagens e das culturas emergentes: os gêneros digitais e a hibridização semiótica própria desse tipo de gênero favorecida pelo suporte digital e telemático.

De fato, o estudo acerca dos letramentos digitais e multiletramentos oferece um aporte teórico muito rico para ressignificação das práticas pedagógicas no ensino de línguas. A noção de Letramentos proposta aqui é justamente de ampliar as concepções de texto, de leitura e de escrita, à medida que, na atualidade, circulam uma diversidade de formas textuais nas mais diversas manifestações semióticas, ou seja, de linguagens verbais e não verbais constituindo um gênero textual/discursivo, podendo, inclusive haver a hibridização de gêneros.

A meu ver, as intersecções entre Linguística Aplicada Crítica (LAC) e Letramento Digital Crítico (LDC) podem ser, sim, uma fonte valiosa de subsídios teóricos e práticos para capacitar os professores de línguas na criação de práticas de linguagem com um caráter verdadeiramente emancipatório e transformador à medida que ambos têm um foco, um olhar "crítico" sobre estar no mundo e o que o norteia política e ideologicamente. Ou seja, ambos têm o mesmo propósito: fazer uma abordagem crítica sobre as práticas sociais de linguagem em suas diversas formas de manifestação.

Assim, o compromisso que a LAC tem com 1. A diversidade; 2. O reconhecimento de que outro mundo é possível; 3. O aprendizado é para o mundo e não para a escola, pode-se também atribuir ao LDC. A diferença é que este está centrado no ambiente digital, porém os princípios e as bases epistemológicas são os mesmos para ambos. Nesse sentido, é possível afirmar, de forma indelével, que, para formar mentes emancipadas e transformadoras, é necessário, primeiro, formar professores, emancipados criticamente e transformadores, numa abordagem de perspectiva crítica e reflexiva e, assim, de ricochete, formar alunos/as cidadãos/ãs. Por isso, acredito que a LAC e o LDC são subsídios teóricos e práticos para uma formação emancipadora e transformadora tanto na formação docente quanto na formação do/a cidadão/ã.

2.3.5 Políticas (sócio)linguísticas

A relação entre prestígio linguístico e políticas (sócio)linguísticas, de fato, podem influenciar a valorização ou marginalização de variantes linguísticas e dialetos minoritários, à medida que ao elevar certa variedade linguística à categoria de língua oficial ou nacional promove (intencionalmente ou não) um desprestígio dessas outras variedades linguísticas existentes ou dialetos minoritários. É essa variedade linguística que adquire tal *status* de oficial, que passa a ser ensinada no sistema escolar/educacional e com a qual se produz os documentos oficiais, que é valorizada social e politicamente.

De acordo com Cavalcanti (1999 *apud* Paravisini, 2024, p. 38), “a variação linguística, seja regional, social ou estilística, reflete a diversidade cultural e social de uma comunidade. A normatização, embora necessária para a padronização, pode excluir variações linguísticas e marginalizar dialetos regionais.”

Como consequência dessa política, os falantes de variantes linguísticas e dialetos minoritários se veem obrigados (de forma violenta, diga-se de passagem, porque é por imposição!) a dominar essa variedade de prestígio para ser aceito social e politicamente e, possivelmente, obter uma ascensão social e econômica (porque isso também é propagado na escola). Assim, muitos desses falantes rejeitam sua língua de origem porque ela se torna motivo de preconceito e de rejeição social contra eles. Isso, porém, não é sem conflito, conforme ressalva Paravisini (2024, p. 38): “Esses conflitos refletem questões de identidade, poder, acesso a recursos e, geralmente, resultam em marginalização por preconceito linguístico e/ou extinção de línguas minoritárias.”

“A imposição do português padrão, muitas vezes em detrimento das línguas indígenas e outras línguas minoritárias, reflete uma tentativa de homogeneização linguística que pode levar à perda de patrimônios linguísticos valiosos” (Thomaz, 2005 *apud* Paravisini, 2024, p. 38).

No entanto, é preciso deixar claro que há as resistências dessas línguas minoritárias e de dialetos que passam, por força política e mobilização social, a ser reconhecidas como línguas oficiais pelo poder político e a ter certa evidência por meio de produções artísticas (mais não só) divulgadas por meio da *internet*/redes sociais diversas. Em termos gerais, de acordo com Paravisini (2024), é possível afirmar que tanto o bilinguismo quanto a

diglossia podem dar origem a conflitos linguísticos, que surgem quando há disputas pelo reconhecimento e uso de línguas em uma sociedade.

Considerando que as políticas (sócio)linguísticas, de um modo geral, seguem uma orientação de preservação das variedades linguísticas e línguas minoritárias convivendo com a língua de prestígio oficial. Assim, se tem políticas (sócio)linguísticas que avançaram em propostas de multilinguismo, reconhecendo a possível convivência de diversas condições de bilinguismo, tais como: bilinguismo individual, bilinguismo societal, multilinguismo, trilinguismo, segunda língua, *code-switching*, interlíngua, língua de herança, translinguagem.

Há países que têm duas ou mais línguas oficiais, como a Suíça (alemão, francês, italiano e romanche) e o Canadá (francês e inglês); e outros, como a Espanha, que tem a língua oficial, o espanhol ou castelhano, e reconhece outras línguas locais como co-oficiais (galego, basco, aranés e catalão, por exemplo).

As políticas linguísticas desempenham um papel crucial na manutenção ou na erosão da diversidade linguística em um contexto globalizado. A globalização pode promover línguas majoritárias, como o inglês, enquanto marginaliza línguas minoritárias. No entanto, também pode oferecer oportunidades para revitalização de línguas em risco. É essencial compreender como as políticas linguísticas podem equilibrar essas forças.

Considerando os impactos da globalização na diversidade linguística, as políticas linguísticas podem atuar tanto para a preservação quanto para a marginalização das línguas minoritárias, embora pareça paradoxal.

As políticas linguísticas, segundo Paravisini (2024), refletem ideologias profundamente enraizadas, moldando identidades culturais em contextos locais e globais. Em vista disso, a autora observa que elas podem tanto reforçar a hegemonia cultural e linguística quanto promover a diversidade e a inclusão. Nesse sentido, o Estado desempenha um papel crucial, intervindo por meio de legislação, da educação e de políticas públicas. Paravisini (2024, p. 14) ressalta que “As políticas linguísticas se concentram na regulamentação e no planejamento do uso das línguas em contextos específicos, como na educação e na administração pública.”

A professora Adriana Paravisini afirma que “Para promover a inclusão e o respeito pela diversidade linguística e cultural, é necessário desenvolver políticas que reconheçam e valorizem a multiplicidade de línguas e identidades” (Paravisini, 2024, p. 9). Acredito que essa posição assumida pela autora se coaduna com aquilo que afirma Rückert (2024, p. 18) ao tratar de educação linguística numa perspectiva da transculturalidade como forma

de valorizar e respeitar as línguas minoritárias: “Para que essas e outras disparidades linguísticas possam ser reconhecidas, discutidas e combatidas, dentro e fora do sistema escolar de ensino, necessitamos de uma Educação Linguística comprometida com a transculturalidade.”

Políticas linguísticas eficazes, afirma a referida linguista, pois, “[...] devem ser fundamentadas em princípios de direitos linguísticos, garantindo que todas as comunidades linguísticas tenham acesso a serviços públicos, educação e meios de comunicação em suas próprias línguas” (Paravisini, 2024, p. 9). Por isso, se faz necessária uma política linguística que proponha uma educação linguística transcultural, em que as línguas minoritárias tenham espaço em suas respectivas comunidades de fala, como as línguas das comunidades indígenas remanescentes.

Já o mercado, por sua vez, de acordo com Paravisini (2024), valoriza línguas com amplo alcance global, transformando habilidades linguísticas em *commodities* valiosas. Assim, impulsionada pelo mercado, a globalização representa, paradoxalmente, tanto uma ameaça quanto uma oportunidade para a diversidade linguística. Enquanto promove a predominância de línguas globais como o Inglês, o Espanhol e o Português, por exemplo, a globalização também cria oportunidades para a expressão e (pró)revitalização de línguas em perigo de extinção.

Para Rajagopalan (2003, p. 73 *apud* Paravisini, 2024, p. 17), “a globalização implica a dominação de certas línguas, em especial o inglês, o que pode levar à marginalização de línguas locais.” Ainda alinhado com o que foi proposto na disciplina de “Transculturalidade e Educação”, a hierarquização dessas línguas tomadas como hegemônicas em face da desvalorização das “línguas minoritárias”. Como consequência desse posicionamento político-ideológico, se manifestam no contexto educacional as ideias de “superioridade” e “inferioridade” linguísticas, relacionadas, respectivamente, a “línguas globais” e a “línguas minoritárias”.

No entanto, como discutido também na disciplina “Linguagens e Identidades”, as línguas estão diretamente ligadas às identidades culturais de um povo/comunidade por meio de sua língua materna, como é o caso das línguas indígenas. E essa identidade cultural por meio da língua pode promover uma política linguística de valorização e reconhecimento linguístico de línguas minoritárias, como uma política de resistência, como consequência também da globalização. De acordo com Buzato (2006, p. 119 *apud* Paravisini, 2024, p. 17), “a globalização também pode criar espaços para o surgimento e a revitalização de línguas, a partir de movimentos sociais e da mídia digital, que

proporcionam novas plataformas para a expressão linguística e cultural.” Tomemos como exemplos as línguas originárias das américas que passaram a ter espaços nas mídias digitais, redes sociais, propagando arte e cultura em suas respectivas línguas maternas.

Considerações Finais

Como foi discutido, a formação crítico-reflexiva do professor de Língua Portuguesa (ou de Línguas) está prevista e almejada pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) assim como na BNC-Formação que prevê uma formação para atender as demandas da BNCC, a qual traz, também, assim como já estava presente nos PCN, uma perspectiva de ensino-aprendizagem que está muito além de simples domínio de conhecimento de estrutural gramatical da língua. Assim, a formação pretendida requer um olhar mais amplo, mais holístico, mais intercultural e voltada para um trabalho com as diversas linguagens semiótica e culturalmente constituídas por um povo ou uma comunidade de fala. E isso independe ser uma língua de uma minoria social e politicamente desfavorecida ou de uma língua nacional, portanto majoritária.

A Linguística, em quanto ciência da língua(gem), contribuiu com significativas mudanças para os cursos de Letras, proporcionando conhecimento científico sobre o fenômeno linguístico e promovendo revisões sobre qual o objeto de formação docente nos cursos de Letras. Como consequência disso, houve uma mudança significativa de perspectiva de constituição do curso: de uma perspectiva “histórico-filológica” para uma perspectiva “linguístico-científica”. Porém, como anotaram Bechara (1995), Ilari (1997) e Marcuschi (2000), a Linguística não provocou a mudança profunda talvez esperada ou prometida.

Fato é que os estudos linguísticos contribuíram significativamente, sim, para não só a revisão dos cursos de Letras como também para o ensino de línguas e as práticas escolares sobre esse ensino. Essa contribuição está no escopo de estudos de um ramo da Linguística, a Linguística Aplicada (LA) e, posteriormente, dentro da abordagem crítica, própria da Pós-Modernidade, a chamada Linguística Aplicada Crítica (LAC). Esta última

amplia o campo de abrangência ao relacionar os usos linguísticos e as práticas sociais de linguagem com temas político-sociais e as políticas linguísticas.

Destarte, a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) têm dado valiosas contribuições para fomentar essas reflexões e abordagens críticas na atuação e ação do professor de LP sob uma perspectiva crítico-reflexiva que fundamentem tanto a formação inicial quanto a continuada. A questão, pois, está em promover uma mudança de paradigmas em relação ao foco da formação inicial em Letras para, então, chegar ao chão da escola.

A reflexão crítico-analítica como elemento constitutivo da formação docente inicial em Letras, portanto, deve ter um papel de destaque se quiser, de fato, promover e efetivar a tal mudança pretendida pelos documentos oficiais e pela academia que possa mudar a forma de ensinar e o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Quiçá, somente quando a academia, os cursos de Letras, conseguir engendrar uma formação que “conscientize”, isto é, leve à compreensão plena de que o ensino de Português é mais que ensinar somente a “gramática normativa” e passar a abordá-la (porque é necessário) em conjunto com a leitura, a produção de texto e a análise linguística, promovendo a reflexão e a crítica sobre os fenômenos linguísticos próprios de uma língua, e o que está em seu entorno influenciando-a, então, aí, uma mudança significativa poderá ocorrer tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 30. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BALTAR, M. *et al.* O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. In: **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159- 172, jun. 2005.

BARBOSA, A. O que é decolonialismo? Disponível em: <https://www.eca.usp.br/noticias/cje-departamento-de-jornalismo-e-editoracao/o-que-e-decolonialismo-por-alexandre-barbosa#:~:text=> Acesso em: 22 maio 2025.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teacher. In: RICHARD, J. C.; NUNAN, D. (orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge: University Press, 1990.

BECHARA, E. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, vol. 3)

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer CNE/CES N.º 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em: 22/10/2011

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acessado em: 22/10/2011

COSTA, D. S. S. **Linguagens e identidades.** EAD/AGEAD/UFMS, s.d.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. in: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio.** João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008. p. 59-79

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar: discursos sobre o ensino de português.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement: a focus on the teacher.** London: Falme Press, 1987.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul,** Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas.** Disponível em: http://relin.lettras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acessado em: 02/02/2015

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. M. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-120

ONO, F. T. **(Multi)Letramentos decoloniais translíngues**. EAD/AGEAD/UFMS, s.d.

PARAVISINI, A. V. P. **Políticas (sócio)linguísticas e diversidade**. Campo Grande: EAD/AGEAD/UFMS, 2024.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, R. H.; ROHLING, N. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 10 - n. 2 - p. 410-432 - jul./dez. 2014

RÜCKERT, F. Q. **Transculturalidades e educação**. Campo Grande: EAD/AGEAD/UFMS, 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S. (orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-40

SILVA, N. H. Colonialidade do poder e o preconceito linguístico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 10628-10640, jul./set. 2024.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**. Ano VIII, nº 29, fev/abr, 2004. p. 19-22

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 27 dez. 2022.