

## 2

### LA e Ensino

*Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista moderna.*

(Moita Lopes, 2006, p.87-88)

Este capítulo propõe uma definição de LA que privilegie seus aspectos sociais e seu caráter transdisciplinar, visando a um estudo da linguagem vinculado aos questionamentos provocados pela vida social contemporânea, mostrando como ela afeta e é afetada pelo mundo e sociedade contemporâneos.

#### 2.1.

#### **A relevância social da pesquisa em LA**

Ao trazermos a discussão sobre os pressupostos teóricos da LA neste capítulo queremos focar, sobretudo, o seu aspecto social e “crítico no sentido de ser relevante socialmente” (Pennycook, 2006, p.67), destacando nossa “preocupação com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social” (Moita Lopes, 2006, p.86). Assim, afastamo-nos um pouco do que Moita

Lopes chama de “modos tradicionais de teorizar e fazer LA” (Moita Lopes, 2006, p.87) – os quais o autor, aliás, aponta como desgastados – ao que Davies (1999) referiu-se como LA normal, que não se desvencilha da Linguística por manter-se presa à discussão sobre a diferença entre LA e aplicação da Linguística.

Não queremos dizer, com isso, que essa discussão não seja pertinente, mas nos parece desgastada, pois conforme colocou Widdowson (1984) a LA não depende da Linguística, já que desenvolve seus próprios modelos. Ao falarmos de Linguística Aplicada, devemos nos remeter, sobretudo, a problemas de caráter prático que venham a surgir através da linguagem, ou melhor, no uso que fazemos desta. A noção de que a LA se define muito mais por sua prática do que pelo seu objeto, justamente por seu caráter prático, aplicado, parece perpassar toda a literatura na área, sendo muito recorrente. Assim, ao passo que a Linguística faz da língua o seu objeto, a LA tem o seu olhar voltado para as práticas linguísticas (Davies, 1999), e é este recorte que assegura a sua especificidade.

A visão de LA que queremos contemplar nesta pesquisa é a de uma LA contemporânea, que a define como uma área de investigação transdisciplinar, voltada para a resolução de problemas de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (Moita Lopes, 2006 et al.), em uma perspectiva que compreende língua sob a ótica do uso, e competência linguística enquanto competência comunicativa, considerando os aspectos sociais que envolvem as questões de linguagem (Halliday, 1994). Em consonância com os estudos de Pennycook (2001, 2006), Rajagopalan (2003; 2004; 2006), Fabrício (2006), Moita Lopes (2004; 2006), Cavalcanti (2004), entre outros, queremos considerar os aspectos ideológicos e políticos envolvidos na relação entre linguagem e realidade, “advogando uma LA problematizadora” (Fabrício, 2006, p.50), e “a defesa de um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção de conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos” (Moita Lopes, 2004, apud Fabrício, 2006, p.51).

Entendemos que esta visão de LA contemporânea está intimamente ligada ao mundo em que vivemos, ao momento que vivenciamos, ou ao “momento contemporâneo”, se formos utilizar a mesma terminologia que Fabrício (2006, p.46). A autora aponta este momento como um momento de revisão das bases

teóricas e dos questionamentos da LA, a “virada linguística e cultural”<sup>1</sup> (p.49) levada, primeiramente, pela ideia de que ao estudarmos a linguagem estamos também estudando a cultura e a sociedade as quais ela ajuda a construir e das quais é parte integrante, já que a linguagem é uma prática social; em segundo lugar, levada pela compreensão de que diferentes efeitos são provocados no mundo social pelas relações de poder que atravessam as escolhas políticas e ideológicas – intencionais ou não – que estão envolvidas em nossas práticas discursivas que não são neutras; e, finalmente, pela noção da existência de “uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos” (p. 48) no mundo contemporâneo. Neste contexto, alinho-me com Fabrício (2006) à perspectiva que defende que a linguagem não deve ser estudada como um “objeto autônomo”, separada das práticas sociais e discursivas as quais “constroem , sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (p. 48), mas sim como uma prática social, observada dentro do todo dos fatores contextuais. Esta perspectiva está, além disso, em perfeita consonância com os pressupostos da LSF, que compreende a linguagem enquanto um fenômeno sociosemiótico, estando, portanto, sua realização submetida a fatores relacionados ao contexto da situação e da cultura presentes na sua realização, e às escolhas linguísticas dos falantes/escritores em diferentes configurações contextuais (Halliday & Hasan, 1989; Barbara, 2008, inter alia).

Neste momento, é importante reforçarmos que nosso objetivo, no presente trabalho, não é apenas analisar o material escrito produzido por nossos alunos para no final rotular sua produção como “boa” ou “ruim”, ou realizar qualquer outro tipo de avaliação no sentido de atribuir-lhes notas. Ao contrário, estamos na contramão das chamadas provas de diagnóstico, conhecidas como “provões”, que visam a conferir conceitos ou notas, quer seja para os alunos ou para as instituições de que são oriundos, sem que se leve em conta o contexto social dentro do qual estes alunos estão inseridos, sem que se faça nada de concreto para promover mudanças positivas e, ainda, sem que se sinalizem caminhos para orientar os professores no sentido de desenvolver um trabalho que possa contribuir para que seus alunos tenham mais e melhores oportunidades em

---

<sup>1</sup> A autora coloca que tais momentos são ainda aludidos pelos termos “virada crítica” e “virada icônica” (Fabrício, 2006:49)

avaliações futuras. Almejamos, com nossa pesquisa, repensar a vida social desses jovens, para localizar as barreiras que os afastam do sucesso profissional e pessoal, como, por exemplo, verificar que a dificuldade em dominar a modalidade escrita da língua pode configurar-se em um fator de desprestígio e exclusão da sociedade da qual fazemos parte. Imbuídos do espírito da “questão contemporânea” da qual nos fala Moita Lopes (2006, p.85), desejamos entender melhor a vida contemporânea, produzindo conhecimento e colaborando “para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, 2006, p.86). Em nosso caso, queremos voltar o olhar para um espaço social onde “a exclusão reina” – a escola pública no Brasil – contraditoriamente ao fato de que tais escolas deveriam ser ainda melhores para proporcionar aos alunos oportunidades de se prepararem “para as exigências da vida contemporânea” (Moita Lopes, 2006, p.93). Dessa forma, mais do que tentar conhecer e explicar a realidade, queremos também vir a transformá-la, no sentido de torná-la melhor para aqueles que a constroem e que nela vivem.

Em consonância com a proposta de Moita Lopes (2006), acreditamos na necessidade de mudanças nos processos de construção de conhecimento que implicam, necessariamente, mudanças na vida social, em dois sentidos. De um lado, vemos essas mudanças da vida contemporânea como reflexos do conhecimento e, de outro, “na direção de um projeto epistemológico com implicações para a vida social” (p. 91). Conforme coloca o autor, não estamos defendendo a ideia de que a ciência deva ser a salvação para os problemas da sociedade moderna, mas também atentamos para o risco de se cair no extremo oposto, que seria ignorar essas questões e fazer calar as vozes dos sujeitos atores desses atos de comunicação, dessas práticas sociais e discursivas. No ensejo de produzir conhecimento capaz de colaborar para a reinvenção da vida social, a LA contemporânea “precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta” (p. 96). No referido trabalho, o autor suscita pontos que nos parecem bastante pertinentes, tais como a “imprescindibilidade de uma Linguística Aplicada híbrida ou mestiça” (p. 97). Estando inserida também no âmbito das ciências sociais (Moita Lopes, 2006), a LA não pode ficar à margem das discussões suscitadas nesses campos e testemunha o alargamento de seus limites do mesmo modo que os limites das ciências sociais e da própria humanidade vêm se alargando (ibidem, 2006). Assim, ao tratarmos de problemas relativamente frequentes em nosso

cotidiano, tais como a dificuldade de comunicação que envolve o uso da linguagem nos mais diferentes ambientes, como, por exemplo, na interação que se dá entre médico e paciente, em determinados documentos escritos, sobretudo da área jurídica (contratos, formulários e escrituras, entre outros) e na própria sala de aula quando nos deparamos com questões como diglossia, bidialetismo e variações linguísticas, estamos mobilizando outras áreas do conhecimento humano - Sociolinguística, Pragmática Intercultural, Estudos de Variação Intercultural, Sociologia e Psicologia, para citar algumas (Davies, 1999) e situando o foco de ação do lingüista aplicado em contextos institucionais diversos (Moita Lopes, 1996). Como consequência, a LA constitui-se em uma área essencialmente interdisciplinar – embora esta interdisciplinaridade seja “ainda vivida de forma tímida na LA” (Moita Lopes, 2006, p.97). Certamente em razão do vínculo inicial com a sala de aula, constante na tradição de pesquisa em LA (Moita Lopes, 1996), os subdomínios mais tradicionais da LA estão mais voltados para este ambiente. O campo de linguagem e ensino, por exemplo, engloba o ensino de línguas e suas práticas, que propõe uma reflexão sobre o que faz ou não se faz e o que se deve pensar e/ou repensar em sala de aula, a aquisição de línguas materna, estrangeira e segunda língua (L1, LE e L2) e a formação de professores, especialmente de línguas. Contudo, como fora anteriormente mencionado, os estudos de LA se interessam também por outros contextos da práxis humana. No campo de linguagem e profissões, destacam-se o inglês/línguas para fins específicos, que em meados da década de 80 teve sua grande virada, voltando-se não mais somente para a leitura, mas para a teoria de gêneros; o estudo da escrita da pesquisa científica, que se ocupa da produção de textos científicos (Oliveira, 2009a); e a construção social do conhecimento, que contempla, além de aspectos estruturais, aspectos sociais e o estudo das relações sociais (Oliveira, 2009b).

O que ocorre atualmente é que uma só disciplina ou área de investigação já não consegue dar conta de um mundo tão globalizado e fluido (Moita Lopes, 2006), onde tudo acontece tão rápido e as informações estão a apenas um “clique” de distância. Embora muitos vejam nesta proposta “uma LA que perde sua essência”, sobretudo aqueles “que levaram anos para criar tal essência” (Moita Lopes, 2006, p.98), é impossível ignorar que este hibridismo está cada vez mais presente em outros campos, entre os quais a LA está inserida, “com cada vez mais empréstimo entre as disciplinas” e “com uma permeabilidade crescente entre as

fronteiras” (Klein, 1990, p.11 apud Moita Lopes, 2006, p.98). Dessa forma, encerramos essa seção com uma reflexão de Moita Lopes (2006) acerca da mestiçagem teórica e metodológica que vem tornando os limites disciplinares cada vez mais sutis no âmbito das ciências sociais e humanas. “Como é possível pretender dar conta da relação entre linguagem e vida social sem teorizações que contemplem tal relação, que contemplem o conhecimento sociológico?” (p. 98)

## **2.2.**

### **O lugar da teoria na prática do professor de línguas**

Uma outra questão levantada por Moita Lopes (2006) ao tratar de uma LA contemporânea diz respeito à relação entre teoria e prática, apontando “a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática” (ibidem, 96). Nesta seção, propomo-nos a discutir o conceito de “teorizar” dentro da perspectiva de LA e a necessidade de apagarmos cada vez mais o distanciamento entre teoria e prática, mostrando a importância da teoria na prática do professor, com ênfase na prática pedagógica do professor de línguas, e da prática na teoria a ser gerada a partir dela.

#### **2.2.1**

##### **O que é, por que e como teorizar?**

A tradição do conhecimento científico baseia-se na crença no afastamento entre o pesquisador e o objeto a ser estudado, impedindo a contaminação das teorizações e da compreensão científica. Esse conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo, que busca objetividade e neutralidade científica (Moita Lopes, 2006) vai de encontro ao posicionamento da LA contemporânea, “um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática” (ibidem, p.100), já que

“Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.” (Moita Lopes, 2006, p 101)

Assim, o autor coloca que não deve haver a distinção entre teoria e prática ao produzirmos conhecimento em LA. Dessa forma, sustenta a idéia de que teoria e prática devem caminhar juntas, o que reitera também minha posição a respeito da teorização a partir da experiência e o papel da teoria na prática do profissional de educação, em um processo que envolve explicar e generalizar, ou melhor, explicar para depois generalizar, no sentido de compartilhar as explicações (Davies, 1999).

O lugar da teoria é central em uma área de conhecimento, pois lhe assegura qualidade e credibilidade dos resultados, assim como a possibilidade de produzir conhecimentos.

Uma das principais razões pelas quais os professores devem teorizar é a notória escassez de teorias que descrevam nossa prática. Observamos assim que muitas teorias de linguagem ou de aprendizado, propostas por linguistas ou psicólogos, têm servido de base para o ensino e sido transformadas em métodos ou abordagens de ensino, o que pode acarretar consequências perigosas, visto que muitas vezes se transpõe uma teoria proposta para descrever fenômenos, ações e objetos específicos, para uma outra finalidade (Oliveira, 2003). Neste contexto, é preciso desenvolver teorias de aprendizagem e de ensino, tanto para o reconhecimento da importância da nossa atividade profissional, quanto para a melhoria da qualidade de ensino, baseando esta teoria na pesquisa do que acontece na sala de aula, levando em consideração a sua dimensão social e pessoal (Prabhu, 1992; Mercer, 1994; Allwright, 1996; Oliveira, 2003).

Teorizar significa fazer teoria, e teorias são ideias, “crenças explícitas e coerentes formalizadas de acordo com a convenção de alguma comunidade científica”<sup>2</sup>. (Edelsky, 1991 apud Oliveira, 2003, p.6). Logo, teorizar significa propor ideias e crenças para descrever ou tentar entender fenômenos do mundo (Widdowson, 1993; Oliveira, 2003). Neste sentido, teoria e prática estão muito próximas entre si e de nossa realidade. Larsen-Freeman (1986) destaca que ao

---

<sup>2</sup> Tradução livre do fragmento “theory is the coherent, explicit beliefs formalized according to conventions of some scientific community”.

observarmos as ações dos professores em sala de aula, veremos que elas são regidas por algum princípio ou crença que eles desenvolveram. Acredito que todas as nossas ações são regidas por um princípio ou por uma crença. Assim, quando um professor faz escolhas em sua sala de aula, ao preparar um exercício ou ao propor uma atividade, estas escolhas estão fundamentadas em seus princípios e crenças e, portanto, já estão fazendo teoria, ainda que de maneira não explicitada (Oliveira, 2003).

Além da escassez de teorias, somamos mais um problema no tocante à realidade de ensino de línguas no Brasil. Os avanços das pesquisas neste sentido parecem não chegar, de fato, à grande parte das salas de aula da escola formal, onde o ensino ainda é muito mais pautado em prescrição do que em interação, conforme coloca Campani (2006). A autora aponta a realidade das condições da escola brasileira como uma das causas deste fato. É bem verdade que, enquanto professores, temos que lidar no dia-a-dia com fatores de diversas ordens e que extrapolam a sala de aula, porém refletem-se nela, como a realidade socioeconômica do nosso país, que nos oferece um cenário onde a falta de estrutura física e problemas com a disciplina são uma constante.

Campani (2006) aponta ainda para a problemática do distanciamento entre a teorização e a implementação dos resultados nas práticas escolares cotidianas, que por vezes repetem o modelo de ensino pautado em pressupostos já ultrapassados (Bagno, Stubbs & Gagné, 2002). No caso do ensino de língua portuguesa, por exemplo, é possível constatar que os exercícios aplicados com maior frequência pelos professores estão embasados na crença de que é preciso dominar integralmente a gramática tradicional, com suas nomenclaturas e definições, para que se atinja o “bem falar” e o “bem escrever”, o que, em muitos casos, reduz o ensino de língua portuguesa ao ensino da norma-padrão (ibidem). Até mesmo a proposta de uso de textos no ensino de línguas materna e estrangeira não é tão recente, no entanto ao transpor essas idéias para a sala de aula, muitos professores acabam usando o texto somente como pretexto para a realização de exercícios gramaticais prescritivos (Cordeiro & Rojo, 2004). O texto ainda é visto como “conjunto de elementos gramaticais” ou como “repositório de mensagem e informações”, e a leitura como decodificação ou avaliação, resultando em uma “concepção autoritária de leitura”, que parte do pressuposto que “há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada” (Kleiman, 2002).

### **2.3.**

#### **Resumo**

Este capítulo enfocou uma visão contemporânea de LA, que dá lugar à investigação transdisciplinar, contemplando e, se necessário, transgredindo outras áreas de conhecimento (Moita Lopes, 2006 et al.). Destacaram-se a importância de se considerar os aspectos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a relevância social da pesquisa em LA e sua relação com a LSF, quanto à sua perspectiva social de linguagem.

Ressaltou-se, ainda, o papel fundamental da teoria na prática do professor de línguas (Oliveira, 2003), enfocando o ensino de línguas no Brasil.