



---

## ENSINAR PORTUGUÊS ESTUDANDO O MUNDO À VOLTA: MOVIMENTOS DE CRITICIDADE EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Hélvio Frank<sup>1</sup>

### Resumo

Considerando o papel social da linguagem e as ações docentes ao ensinar língua portuguesa, neste texto discuto movimentos de criticidade vinculados ao ensino de língua portuguesa, com vistas a criar inteligibilidade sobre a maneira como textos, práticas discursivas e práticas sociais se fundem em situações de ensino, construindo significados. Com base na Linguística Aplicada Crítica e na revisão de estudos por nós desenvolvidos ao longo de uma década de formação de professores, apontamos para a urgência da problematização da linguagem e de seus usos em sociedade, a fim de estabelecermos um movimento profissional político, emancipador e caracterizador de uma educação linguística.

**Palavras-chave** - Educação linguística; Formação docente; Criticidade.

### INTRODUÇÃO

Por tempos, nós, professores/as de língua portuguesa no Brasil, temos encarado, em sala de aula, a urgência de lidarmos com aspectos integradores e transdisciplinares da linguagem<sup>2</sup> (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004), que façam sentido para nós mesmos/as e para nossos/as alunos/as. Linguagem representa vida social em movimento; por isso, simplesmente significa. Na situação social de aula, a ocorrência epistemológica entre os conhecimentos docente e discente que dali emergem, ainda que essas pessoas se constituam complexas e com culturas diversas, deve ser leal, primando por relações justas, cidadãs e emancipatórias.

Assim sendo, para o que chamamos de ‘educação linguística crítica docente’ (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018), faz-se necessária criticidade às ações (AUSTIN, 1962) do/a professor/a que ensina língua portuguesa em sala de aula. Existe inteligibilidade docente sobre tais práticas educacionais, observando que elas são constituídas ao mesmo tempo pelo

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Itapuranga. Doutor em Estudos Linguísticos (UFG/2013), com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada (UnB/2014). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0553-8075>. E-mail: [helviofrank@hotmail.com](mailto:helviofrank@hotmail.com)

<sup>2</sup> Na referência deste termo, incorpora-se indiscriminadamente a noção de língua como sistema.



objeto de ensino e pelo instrumento de ação social (FAIRCLOUGH, 2001) no mundo sob formas de mediação?

Sob tal preocupação, neste texto discuto ações vinculadas ao ensino de língua portuguesa, com vistas a criar inteligibilidade às questões sociais do fazer docente, de modo a implodir saberes linguísticos, técnicos, pedagógicos etc. Ao apostar no metapragmatismo, a criticidade está em discutir ranços de abordagens de ensino gramatical e tradicional perseguidos há décadas e vislumbrar caminhos mais complexos e éticos, em perspectiva latente de significados, para o que profissionalmente fazemos.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DOCENTE

Educar é um ato político, já dizia Freire (2008). Por consequência da prática, também se constitui como ato de linguagem, uma vez que se estabelece exclusivamente pela correlação social desses objetos (AUSTIN, 1962). Nenhuma aprendizagem, diria Vygotsky (1998, 1999), se consolidaria sem o aspecto social, ao mesmo tempo em que não haveria conhecimento, experiência, sem o exercício de linguagem. Com isso, a ação social de ensinar língua portuguesa em sala de aula é posta em debate, levando-se em conta sua potencialidade de propagação de significados para primordialmente se concretizar a maneira como lemos e interpretamos o mundo.

Em conjunto com a prática social, a linguagem se intersecta sob uma dialética de que a mudança social só é possível com a mudança na linguagem, e vice-versa (FAIRCLOUGH, 2001), e que, no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, a ação se efetiva sob o trabalho de mediação. Isso ocorre, porque ensinar língua portuguesa em sala de aula constitui-se como uso social de linguagem por pessoas que existem e significam em sala de aula. Professor/a e alunos/as não estão isentos/as à maneira política do fazer educação.

Construir conhecimentos é, nessa ótica, um encontro entre o signo, que se funda em significado, e o compartilhamento social, que se exerce para a construção de determinados valores culturais. Assim, as realidades sociais que se escancaram se traduzem na perspicácia que o/a docente possui para implementar possíveis mudanças. Se vasculharmos as manobras



da linguagem possíveis de problematização, observaremos quão dinâmicas elas são para também educarmos criticamente.

## MOVIMENTOS DE CRITICIDADE AO ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

A partir de estudos desenvolvidos (OLIVEIRA, 2014, 2016) somados às diversas experiências profissionais enquanto formador de professores/as, apresento e discuto alguns movimentos de criticidade no ensino de português pautados por dois domínios inseparáveis – pedagógico e linguístico.

### *MAIS MEDIAÇÃO E MENOS TRANSMISSÃO*

A noção docente centrada e a educação bancária e verborrágica (FREIRE, 2008) fizeram rechaçar as chances de discentes questionarem e discutirem. Embora a mediação repercuta numa ação docente desencadeada por uma teoria famosa no contexto educacional (VYGOTSKY, 1998, 1999), ela é derrocada pelas constantes práticas sociais do transmitir, ditar e expor o conteúdo. A metodologia de aula expositiva continua a vigorar como prática idealizada nos planejamentos e procedimentos didáticos, evidenciando uma relação verticalizada de ensino. Diante da relação hierárquica para com discentes, o contestar pode ser considerado um ato de afronta sob o senso comum, a ponto de professores/as se sentirem desconfortáveis com o dissenso, considerando-o como implicância pessoal.

Vivemos, ainda hoje, sob os princípios de uma pedagogia de resposta enquanto poderíamos usufruir da pedagogia da pergunta, a fim de construirmos alunos/as mais autônomos/as. Afinal, quando se fornece a resposta, o/a aluno/a não desempenha papel a não ser o de acomodar, por certo tempo, a informação recebida, depositada. Sabemos que a informação obtida nem sempre reflete conhecimento, caso o/a estudante se torne recipiente e não exerça ação ativa no processo de busca. Diferentemente, a pedagogia da pergunta instiga-o/a a buscar resposta para aquilo que deseja, quando e onde quiser, desmistificando o sentido do aprender e dos lugares em que isso possa se realizar.

A pedagogia centrada docente não favorece, em mínima escala, a autonomia discente. Pelo contrário, ela reitera a todo tempo quem detém o poder/saber. Nessas



representações de dono/a do processo, outros verbos podem continuar perpetuando em práticas, caso não rompamos, com muita disposição, com algumas nomeações e paradigmas: do ‘transmitir’ para o ‘mediar’, do ‘responder’ para o ‘perguntar’, do ‘falar’ para o ‘ouvir’. Afinal, quando é que vamos tentar subverter o senso comum de que somos professores/as pagos/as para promover interação e construir conhecimentos, e não mais para darmos a resposta, porque o Google já tem essa função?

### *MAIS CRIATIVIDADE E MENOS CÓPIAS*

A antiga e atual prática do copiar o que é passado no quadro-negro se instalou e ainda vigora nas práticas educacionais sob a prerrogativa da caligrafia e também da memorização gráfica do léxico. Para além disso, copiar possui implicações de comportamento social dignas de reflexão devido a suas noções hegemônicas e repercussões enquanto prática. Copiar pressupõe postura passiva discente, se comparada a procedimentos de autoria e criação. Copiar infere busca por modelos, ajustes a procura de semelhanças, consensos, regularidade na forma de manutenção; amparo ao comum, prescrições e receitas a serem verticalmente seguidos.

A função docente em algumas escolas ainda é a de ditar regras. Dentro dessa lógica, copiar não abre espaço para contestação, conflito, entre outras condições culturalmente negadas ao se pensar nas relações humanas em sala de aula. Copiar é ato mecânico, que não exige ou do qual se exige minimamente o raciocínio, e a cópia, que é o seu produto, representa tentativas de homogeneização e parametrização de processos.

Se copiar denota algo consensual, verticalizado, no contexto das relações sociais de sala de aula, não se torna ação significativa, uma vez que os/as alunos/as precisam ver sentido no que fazem. Repetir o modelo e a aplicação é de longe uma ação que oportuniza novidade, criatividade, elaboração e invenção. Pelo contrário, ela sub-repticiamente conforma, já que reduz a ordem ativa do empenho discente, abnegando a possibilidade de autonomia e de agenciamento na própria aprendizagem.

No mundo social, o copiar alude a conformismo e comodismo diante de prescrições. Se temos sempre a possibilidade de buscar um modelo para se seguir, acomodamos.





faz cumprir o mandamento (a ação). É o/a professor/a também o/a detentor/a da condição dos limites, no sentido de torná-los inflexíveis ao debate.

Para o/a docente, o enfoque exclusivamente gramatical fortalece seu território de poder por deter, além da norma culta, os limites que suas respostas porventura venham a ocupar. Ter o controle e o domínio dessa situação propicia ao/à professor/a estabelecer limites pedagógicos e também linguísticos de sua atuação prática. As relações de poder e saber existentes, desde a detenção, decisão e vigilância sobre a resposta até o próprio domínio da língua, conferem plena legitimidade à figura docente ao se integrarem à relação social já pressuposta entre quem ensina e quem aprende em dado contexto.

Um caminho promissor seria promulgar um ensino de língua portuguesa sob enfoques textuais, discursivos, sócio-pragmáticos e enunciativos, conforme documentos oficiais orientam (BRASIL, 2006). Entretanto, esse fazer pode reverberar uma prática pedagógica instável, na medida em que a ‘transmissão’ daria espaço para a ‘mediação’ e, com isso, o/a docente não daria mais conta de contornar a imprevisibilidade dos fatos linguísticos e das discussões ocasionadas por gêneros. Aparar o ensino de tipologias textuais é plenamente possível, porque existem apenas seis, bem delimitadas e rígidas. No entanto, dar conta de um gênero textual/discursivo é impraticável, uma vez que não se consegue fornecer, estancar e/ou prever toda sua potencialidade de configuração. Ou seja, há uma infinidade de gêneros.

Para um/a professor/a tradicional, que preza por estabilidade, correr riscos e ter que sair da linha é inadmissível. O ideal da transmissão é sempre ‘dominar’ o turno, o conteúdo e a sala de aula, sem ser interpelado/a por questionamentos estudantis irrespondíveis, improvisados ou sob verdades provisórias. Do contrário, com o ensino de língua portuguesa pautado por ‘novos’ enfoques, o/a professor/a corre o risco de ter alunos/as sanando dúvidas entre si, de os/as estudantes lhe ensinarem determinada questão, configurando, com isso, a efetiva mediação (VYGOTSKY, 1998, 1999).

Todavia, cabe mencionar que não se trata de abandonar a estrutura de uma língua ao ensiná-la. A relevância reside no equilíbrio entre não deixar de analisar aspectos da norma culta com o/a aluno/a, porque talvez seja na escola o único lugar de acesso a tal variedade, e, ao mesmo tempo, não deixar de legitimar aquilo que lhe pertence e lhe é imanente.



Em sala de aula de língua portuguesa, o texto se mostra como materialização de significados proveniente de nossas vivências a ser explorado em linguagem e também socialmente. Para isso, a atividade de leitura deve se antecipar de um clima favorável à reflexão acerca das possibilidades interpretativas e, a partir disso, sobre o rastreamento de itens linguísticos que funcionam para se chegar a determinadas compreensões. A contextualização da gramática envolve isto: perceber, perante a integralidade do texto, os mecanismos de linguagem que, combinados e selecionados, o fazem significar.

A educação linguística crítica docente reside no fato de não compreender os textos como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. Para isso, há que se destacar que o conteúdo desses textos estão para além do diálogo com as realidades discentes no exercício de leitura e interpretação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, todas as ações apresentadas resvalam-se em paradigmas linguísticos e/ou pedagógicos, uma vez que estamos confrontando ‘mediação’ com ‘transmissão’ de conhecimentos, ‘língua’ com ‘gramática’ etc., ao problematizar ações de linguagem/língua docente em sala de aula. Não procurar por transformações implica em continuar na zona de conforto de quem vê o prejuízo e tão somente dele reclama ou por ele se lamenta.

Aula de português se faz de uma perspectiva situada. As concepções de linguagem bakhtinianas e as teorias pedagógicas vygostkyanas já evoluíram no sentido de pensar a relevância do conhecimento social e interativo em sala de aula. Os novos modos de vida nos apresentam a urgência de sensibilidade à pluralidade e à hibridização. Toda essa conjunção nos alerta para uma demanda a ser efetivada a qualquer momento, conforme a reflexão docente sobre cada ação de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.



BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, 19, 31-47, 2014.

\_\_\_\_\_. Repensando o currículo na formação de professores de línguas na contemporaneidade. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, 1, 123-144, 2016.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18, 451-477, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 215 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.