


Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social

Critical linguistic education: to (re)think inclusion in the social world

Educación lingüística crítica: (re)pensar la inclusión en el mundo social

Flavius Almeida dos Anjos

 0000-0001-9918-7693 ¹

RESUMO: Este ensaio propõe uma reflexão acerca da educação linguística crítica fundamentando-se nos princípios da pedagogia crítica Freireana. O objetivo desta breve reflexão é discutir como as aulas de línguas podem ser estruturadas a partir de uma perspectiva crítica, promovendo a transformação da percepção dos alunos sobre a língua(gem) e o mundo que os cerca. Busca-se, assim, provocar um movimento reflexivo que possibilite ao aprendiz alterar a sua percepção do mundo ao analisar a língua(gem) veiculada na sociedade em geral, desvelando as ideologias. Com esse propósito, esta reflexão, se orienta pela noção de que nenhum texto é neutro mas sim reflexo do mundo em que vivemos e, por isso, todos eles são políticos, considerando que as formações discursivas são políticas e ideológicas por essência, o que justifica uma educação linguística crítica. Assim, em consonância com a Pedagogia da Libertação Freireana e com a BNCC, este ensaio, de caráter bibliográfico, se constitui a partir da noção de que a compreensão e uso da linguagem possibilita apreensão do mundo a nossa volta, quando conseguimos problematizar as concepções ideológicas presentes nos textos, até mesmo para confrontá-las. Esta reflexão se justifica quando pode contribuir com a formação de professores de línguas, para que possam ter uma outra percepção da educação linguística e adotem uma abordagem mais crítica e inclusiva para o ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística; Crítica; Inclusiva; Ideologia.

ABSTRACT: this essay is about critical language education. For this purpose, it is anchored in Freirean critical pedagogy. The aim of this brief reflection is to discuss how

¹Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB). Flaviusanjos@ufr.edu.br

language classes can be structured from a critical perspective, to enable the transformation of students' perception of language and the world around them. It seeks to provoke a movement that makes it possible that a learner alters his/her perception of the world, upon analyzing the language conveyed in general society, unveiling ideologies. Thus, this reflection is guided by the notion that no text is naive, and that all texts are the reflection of the world we live in, and, that is why, all of them are political in essence, what justifies a critical linguistic education. Thus, in consonance with the Freirean Pedagogy of Liberation and with the BNCC, this bibliographical essay is based on the conception that language use and understanding makes it possible to understand the world around us, when we are able to problematize the ideological conceptions present in it, even to confront them. This reflection is justified when it can contribute with language teacher education, so that they can have another perception on the linguistic education and adopt a more critical and inclusive approach for language teaching.

KEYWORDS: Language education; Critical; Inclusive; Ideology.

RESUMEN: Este ensayo reflexiona sobre la educación lingüística crítica fundamentándose en los principios de la pedagogía crítica freireana. Su objetivo principal es debatir cómo pueden estructurarse las clases de idiomas desde una perspectiva crítica, la transformación de la percepción que tienen los estudiantes de la(s) lengua(s) y del mundo que les rodea. Busca provocar un movimiento que lleve al educando a cambiar su percepción del mundo, a través del análisis del lenguaje, difundida en la sociedad en general, revelando ideologías. Con este propósito, esta reflexión se guía por la noción de que ningún texto es ingenuo, y que todos los textos son un reflejo del mundo en que vivimos y, por tanto, todos son políticos, considerando que las formaciones discursivas son políticas e ideológicas por esencia, lo que justifica la educación lingüística crítica. En sintonía con la Pedagogía de la Liberación Freireana e con la BNCC, este ensayo bibliográfico se basa en la noción de que la comprensión y el uso del lenguaje posibilita comprender el mundo que nos rodea, especialmente cuando somos capaces de problematizar las concepciones ideológicas presentes en él, incluso de confrontar. a ellos. Esta reflexión se justifica cuando puede contribuir a la formación de profesores de lenguas, para que puedan tener una percepción diferente sobre la educación de idiomas y adoptar un enfoque más crítico e inclusivo de la enseñanza de lenguas.

PALABRAS CLAVE: Educación de idiomas; Crítica; Inclusivo; Ideología.

Introdução

O ofício docente na contemporaneidade requer uma postura que valorize e uma preocupação com a criação de espaços e momentos educacionais inclusivos e críticos. Isso se faz necessário para que todos possam participar, onde o conteúdo seja relevante para as diferentes identidades e contemple os diversos interesses (Saunders; Wong, 2020). Desse modo, o educador seguirá uma linha de respeito à leitura de mundo do educando, para que, com ele,

possa superar uma visão ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo (Freire, 1996).

Isso também implica a compreensão do mundo social, das questões de ordem econômica, política, cultural e ideológica. Nesse sentido, entender o ensino de línguas em uma perspectiva crítica tem um papel essencial para que o professor exerça a sua prática docente. Esse viés crítico possibilita (in)formar os aprendizes sobre essas questões ideologicamente fundamentadas, que, muitas vezes, manipulam as nossas formas de ser e pensar. Exatamente por isso, a ideologia é um aspecto central no processo educacional, considerando que ela também opera em consonância com o princípio da exclusão.

Nesse cenário, embora a concepção popular frequentemente reduza a educação linguística ao ensino da estrutura dos conceitos linguísticos, o viés crítico de línguas se apresenta como uma alternativa em potencial para conscientizar sobre questões sociais, as mais problemáticas e que suscitam um posicionamento crítico da nossa parte. Afinal, a vida em sociedade é articulada pela/na linguagem. O que possibilita inferir que compreender as demandas sociais e viver em sociedade requer saber usar a linguagem.

Por essa razão, é preciso ultrapassar a noção estruturalista de língua, porque ela não é apenas isso. Uma língua é um instrumento sociopolítico; um sistema de significação de ideias, que tem um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos (Pennycook, 1998). E como circulam amplamente na sociedade, ela também se configura como um instrumento de dominação e de poder. E exatamente por conta disso, é que o professor de línguas tem um papel crucial para explicar concepções que são articuladas pela língua na sociedade em geral, embora se depare com obstáculos no âmbito da própria escola.

O papel da escola, embora, muitas vezes, orientada por uma abordagem tradicional técnica e passiva, deve ser, na verdade, o de pavimentar o caminho a partir da compreensão e do uso de uma linguagem que possibilite compreender, à altura, a própria estrutura e o significado da escolarização (Giroux, 1997). Isso auxiliará os aprendizes a desenvolverem uma percepção e

linguagem mais crítica do mundo, extirpando a sua limitação, não apenas de linguagem, mas de compreensão do próprio meio social em que vivem.

Uma pessoa pode ter limitações de compreensão das questões sociais, o que pode ser explicado à luz dos limites da sua linguagem. Isso remete à célebre frase do filósofo austríaco Wittgenstein, que assegurava que os limites da nossa linguagem são os limites do nosso mundo. Ou seja, o nosso mundo é do tamanho da nossa linguagem. Quanto mais conseguimos nos articular, mais enxergamos a realidade social à nossa volta. Em outros termos, parece que a limitação da linguagem impossibilita uma compreensão ampla ou real do mundo social. Por conta disso, é como se as pessoas ficassem presas, subordinadas ao uso da língua(gem) dominante, conforme o exercício do poder através dela.

Para sair desse mundo enclausurado, as pessoas precisam ser libertadas, e a via é a própria língua(gem), com a qual será possível compreender a sociedade, as ideologias vigentes, para confrontá-las criticamente. Desse modo, defendemos uma pedagogia crítica para o ensino de línguas, que visa também a inclusão social, já que a linguagem pode ser usada para o bem ou para o mal, isto é, também para oprimir, segregar e excluir. Assim, vamos refletir sobre a educação linguística crítica, em consonância com os princípios da pedagogia crítica, o que pensamos, poderá favorecer uma atmosfera de ensino e aprendizagem significativa, inclusiva e promotora de justiça social. Como tudo isso se articula pela língua(gem), nada mais genuíno do que o professor de línguas para exercer esse papel mediador.

Linguagem escolar, Pedagogia Crítica e educação linguística crítica

A linguagem empregada no ambiente escolar, em muitos contextos, ainda segue uma abordagem tradicional, um tanto mecânica e limitada. Tal prática permanece centrada na figura do professor, e se baseia em princípios behavioristas de aprendizagem, desconsiderando as identidades, os conhecimentos que os aprendizes trazem e como isso tudo pode dialogar com o mundo. Isso tem impossibilitado que os professores examinem criticamente

as suposições ideológicas presentes na sua própria linguagem e nas experiências que proporcionam aos estudantes por meio dela (Giroux, 1997). Tal acepção de linguagem se configura como um verdadeiro contrassenso, considerando o que está preconizado na BNCC (Brasil, 2018, p. 9):

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência **crítica** e responsabilidade.

A limitação de linguagem ou impedimento de uso, por razões institucionais ideológicas, impossibilita que o professor atue na linha de uma educação linguística crítica. Neste contexto, usamos a palavra “crítica”, nos mesmos termos de Crookes (2012), para o qual este vocábulo adquire um sentido de criticismo construtivo e sistemático, com base em estudos da sociedade, da língua, das pessoas etc. Esse criticismo tem a ver com a percepção da realidade, que, quase sempre, se apresenta de maneira distorcida, camuflada por ideologias, que impedem as pessoas de enxergar as coisas como elas são. E, desse modo, reiteramos, o papel da educação linguística crítica para promover o exercício da cidadania, fazendo com que as pessoas consigam ter uma visão nítida dos fatos, para que estejam incluídas nas questões sociais em diversos níveis.

Em termos conceituais, a educação linguística crítica é uma abordagem de ensino que compreende que a língua não é meramente um sistema de comunicação, mas uma ferramenta poderosa para compreensão e transformação social. Isso porque essa abordagem possibilita o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes, viabilizando que eles percebam como a linguagem é usada para sustentar estruturas de poder, a desigualdade e a exclusão.

Nesse sentido é que a educação linguística crítica encontra respaldo nos princípios da pedagogia crítica, porque ela preconiza a necessidade do estabelecimento de condições para se aprender criticamente, para que as pessoas se tornem protagonistas reais da construção e da reconstrução do saber e da sociedade. Essa noção se alinha com a promoção da justiça social

e se opõe à opressão social, e, necessita da prática da liberdade como exercício pedagógico.

Nessa linha de pensamento, para Hooks (2013) a educação crítica, compreendida como uma pedagogia engajada, que possibilita a prática da liberdade, quando professores e alunos se empenham ativamente para construir a sociedade, desviando-se do viés passivo. No entanto, tal prática, em diversos contextos, é impedida por professores hostis, que revestidos de uma arrogância farisaica (Freire, 1996), acabam julgando e negando a generosidade aos estudantes. E mais do que isso, impedem o alcance de uma consciência libertadora, porque negam o exercício da linguagem, que viabiliza a compreensão dos fatos sociais como são. Eles optam pela ideologia dominante e não se engajam no compromisso de promover a inclusão e a justiça social, e acabam atuando em uma linha da opressão e da perpetuação da alienação. E quando há algum tipo de reação, não é bem recepcionada. Muito pelo contrário, é mal interpretada. Sobre isso, Giroux (1997, p. 34-35) argumenta que:

O modo como a linguagem pode mistificar e esconder suas próprias suposições torna-se claro, por exemplo, na forma como os educadores rotulam os estudantes que respondem a experiências escolares alienantes e opressivas com toda uma gama de comportamentos resistentes. Eles chamam estes estudantes de desviados, em vez de resistentes.

A própria sociedade, por sua vez, opera por meio de uma linguagem subversiva, que busca dominar a maioria, entendida como minoria. Ela faz isso para subverter a realidade social através de ideologias, que furtivamente oprimem, limitam, segregam e excluem as pessoas, estabelecendo a divisão de mundos: os que têm e os que não têm, os que podem e os que não podem, os que pensam e os que não pensam. Trata-se, na realidade, de um processo de manipulação da realidade, com que se busca levar adiante o projeto das elites de dominação, obscurecendo os fatos, desviando os olhares. A esse respeito, Santos (2008) alerta que:

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada, que em lugar de esclarecer, confunde. Isso é

tanto mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas, na medida em que chega até às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (Santos, 2008, p. 39).

A respeito disso, Freire (1996) também adverte sobre como vamos proceder para desocultar verdades, desmistificar farsas ideológicas, que, embora atraentes, enganam e aprisionam. Nesse sentido, Giroux (1997) destaca que a dominação se expressa na maneira como o poder, a tecnologia e a ideologia são articuladas para produzir e disseminar conhecimento, determinar relações sociais e outras formas culturais, que acabam silenciando as pessoas. Por isso, Freire (1996) destaca o poder da mídia, que se utiliza de uma linguagem para anunciar o fato, ao tempo em que minimiza instantaneamente a cruel realidade, que não precisa de holofotes, passando de um assunto ao outro, completamente distintos, para não aguçar a nossa criticidade. Ele argumenta que:

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe”, que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para reflexão sobre variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa para um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilhou em Zurique (Freire, 1996, p. 139).

Essa abordagem midiática contribui para esconder realidades sociais que são desagradáveis, e suscitam um olhar crítico, para que sejam mudadas. Nesse cenário, o professor, no sentido autêntico do termo, é quem deve mediar a dor (mediador). E como já afirmamos, nada mais genuíno do que o professor de línguas para fazer esse papel. Mas como o professor de línguas pode atuar nessa linha? Como ele deve proceder para executar uma abordagem crítica de línguas?

A educação linguística crítica como movimento de formação

A educação linguística crítica pode ser compreendida como um movimento essencial, que precisa ser realizado pelo professor, para favorecer o aluno. Para fundamentar essa abordagem, utilizamos, como analogia, o conceito de movimento, elaborado por René Descartes (1596-1642), considerado o pai da filosofia moderna. De acordo com o princípio da conservação do momento linear ou da quantidade de movimento, Deus teria criado o universo de extensão infinita e também lhe conferiu um movimento. A parte que nos interessa desse postulado é que o movimento de um corpo pode ser alterado pela troca com outro e cada corpo permanece em seu estado de movimento retilíneo até que seja afetado por uma força externa.

Desse modo, se aplicarmos este princípio à educação linguística crítica, estamos querendo dizer que o professor é responsável por alterar o nível de conhecimento dos alunos. Dessa relação professor-aluno, o professor, compreendido como corpo 2 ou força externa, viabiliza no/para (o) aluno alterações nas formas de ver e perceber o mundo. Ele provoca um movimento no aluno em oposição a um estado letárgico ocasionado pela sociedade. Isso porque, como já vimos, as concepções ideológicas dominantes na sociedade favorecem o estado de inércia das pessoas, para que não possam questionar os poderes e o domínio que advém deles. Assim, a educação linguística crítica precisa também ser compreendida como um movimento que deve ser articulado pelo professor.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de língua como discurso, conforme Bourdieu (2008), torna-se central. Para ele, a língua não é apenas um mero instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas de poder. O professor de línguas, nesse sentido, tem a tarefa de promover uma educação linguística crítica que possibilite, a médio ou longo prazo, que os aprendizes alcancem competências. Dentre elas, a pragmática, para que, ao se engajarem em uma situação de comunicação, eles compreendam a língua como um capital simbólico, que é usada para exercer poder, nas instituições, para que as pessoas respeitem e obedeçam à ideologia dominante.

Assim, a noção de competência não está apenas vinculada à língua, mas ao discurso também. Essa competência é alcançada quando se sabe usar os signos da autoridade, para que as pessoas, impactadas por atos perlocucionários, estabeleçam uma relação de força simbólica, a partir de um dado capital linguístico, que é o discurso. Esse discurso será não apenas avaliado, mas aceito, seguido, obedecido, e que poderá proporcionar lucro material ou simbólico a quem o proferiu. Desse modo, a educação linguística crítica tem esse papel de conscientizar sobre os discursos ideológicos. Ela é necessária para todos, porque possibilita a inserção na trajetória histórica da humanidade, como sujeitos que escrevem a história individual e coletiva, mas que, quase sempre, são impedidos, por uma linguagem ideológica dominante que é imposta.

Essa abordagem crítica de línguas se torna uma condição *sine qua non* à educação linguística, considerando que a vida em sociedade se articula por meio de linguagens, discursos, que constantemente, obscurecem ideologicamente a realidade social. Desse modo, é essencial observar que a escola, muitas vezes, segue essa linha dos discursos ideologicamente fundamentados, que se manifestam pela própria língua(gem) que ela utiliza, e que também autoriza os alunos usarem no seu ambiente. Ao endossar tais discursos, ela acaba fazendo parte de uma estrutura teórica específica (Giroux, 1997), que se limita a não discordar das estruturas do poder. Mas essa mesma linguagem limita a percepção de mundo dos estudantes.

A respeito disso, Freire (1996) alerta que os professores devem se resguardar das artimanhas da ideologia, observando com acuidade as questões sociais. Para ele, a educação se configura como uma forma de intervenção no mundo e, como tal, deve possibilitar que os professores compreendam que mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas, apesar de difícil superação, não são *ad aeternum*. Para superar tais condições, o professor precisa abordar com os alunos a realidade concreta dos fatos, ainda que tal realidade seja agressiva.

Assim, o professor de línguas deve atuar de modo a problematizar com os alunos os discursos que refletem a dominação, que dissimulam questões

problemáticas da vida social, e oprimem as pessoas. Sobre isso, Crookes (2012) esclarece que:

Uma característica central é que os elementos do currículo de línguas devem relacionar as questões da vida dos estudantes e as coisas nas suas vidas que são problemáticas, as quais eles devem ser capazes de mudar e melhorar através de ferramentas de letramento ou de uma língua adicional, e da mudança de consciência que advém disso (Crookes, 2012, p. 3, tradução nossa).

O pensamento de Crookes (2012) está fundamentado nas concepções Freireanas da pedagogia crítica. Para Freire (1996), a educação crítica se configura como uma prática problematizadora, que respeita os saberes dos aprendizes. Por isso, ele recomenda que os professores devem buscar o estabelecimento de uma relação entre as realidades dos alunos e os saberes curriculares, considerando isso como essencial para a formação desses últimos. E nessa linha de raciocínio, Freire (1996) questiona a razão pela qual diversos professores negligenciam essa abordagem, sobretudo, porque não discutem o descaso com a camada mais pobre da sociedade, examinando, principalmente, as implicações políticas e ideológicas. Isso possibilitará o abandono de uma concepção de ensino de línguas voltado mais para o mundo da leitura apenas, ao passo em que viabiliza aos estudantes exercitarem a leitura do mundo, o que tem muito a ver com educação linguística crítica e a pedagogia crítica.

Para Bozkurt e Topkaya (2023), no universo do ensino de línguas, a pedagogia crítica se materializa por meio de práticas instrucionais que encorajam o estudo da língua, de modo a promover a justiça social. Tais abordagens abarcam a crítica às estruturas sociais e refletem os interesses de grupos que vivem à margem da sociedade, incluindo as mulheres, indivíduos do grupo LGBTQIA +, minorias étnicas e a classe trabalhadora. Busca-se com isso visibilizar os silenciados, os ignorados, estimulando a inclusão deles na sala de aula e no mundo. Entretanto, essa ação só será possível a partir do enfrentamento das ideologias impostas, que os aprendizes devem aprender a fazer na sala de aula, com o auxílio do professor. Esse exercício de enfrentamento, ao nosso ver, levará ao desenvolvimento de uma das

competências preconizadas pela BNCC para o ensino fundamental, especificamente no componente de língua portuguesa:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2018, p. 87).

Esses grupos marginalizados são, quase sempre, ignorados, silenciados ou oprimidos no âmbito da própria escola. E quando há iniciativas de se abordar os interesses deles, há também reações contrárias. É comum, por exemplo, vermos pais questionando abordagens em sala de aula que contemplem a diversidade racial, com que buscam repreender professores, por compreenderem tal discussão como irrelevante, já que não faz parte das suas demandas pessoais e, por isso, não precisa ser problematizada. A respeito disso, Giroux (1997) chama atenção para o que não é incluído em uma visão de mundo, o que ele denominou de questões problemáticas, argumentando que o que não é dito é tão importante quanto aquilo que é. Ele coloca em xeque o fato de a escola tradicional não incluir uma linguagem ou modo de análise que olhe para além do que está posto, e alerta para a operacionalização de um currículo oculto que se reveste de mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes de maneira implícita.

Elas [as escolas] não incluem um foco sobre a natureza e função do currículo oculto, isto é, aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar. As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas (Giroux, 1997, p. 36).

Desse modo, as escolas, nesta era em que vivemos, precisam, de uma vez por todas, se adequar às novas demandas de ensino, viabilizando aprendizagens mais críticas, com abordagens de temas que tratem da realidade social, o que pode representar um desafio para todos, professores e alunos. Sobre isso, Bozkurt e Topkaya (2023) argumentam que a pedagogia crítica vem a desafiar os professores, para que atuem além da perspectiva

instrucional de língua, e passem a examinar os vieses que dizem respeito à língua, ao poder e equidade que moldam o uso dela. Para esses pesquisadores, a pedagogia crítica enfatiza a importância do desenvolvimento de abordagens críticas, no sentido de compreender e analisar o conhecimento cultural e social no ensino de línguas, principalmente para as pessoas que estão em desvantagem, que são/estão marginalizadas, os grupos vulneráveis etc.

A partir dessa perspectiva, os professores de línguas podem promover a leitura de textos diversos. Contudo, não se trata de qualquer texto ou abordagem. Devem ser textos que abordam problemas sociais, as mazelas, a fome, a intolerância, a corrupção, os conflitos, as guerras, as favelas, as políticas públicas, questões de gênero, raça, dentre outros. A seguir, apresentamos algumas orientações de como é possível atuar em uma linha crítica, considerando o contexto da sala de aula de línguas:

- i. Promover a leitura e a interpretação de textos de maneira crítica, para que os alunos percebam como a linguagem pode ser usada para controlar, excluir e/ou marginalizar certos grupos. Mas também como ela pode ser usada como instrumento para transformar a sociedade.
- ii. Em vez de apresentar prescrições gramaticais, o professor deve preparar os alunos a usar a linguagem de forma crítica e reflexiva, o que pode ser feito por meio de estimulação de questionamentos dos discursos dominantes, como os presentes em meios de comunicação, literatura, políticas públicas e outros textos que formam nossa visão de mundo.
- iii. Criar momentos para que os alunos analisem e desconstruam as mensagens presentes em textos e discursos, e que compreendam como as palavras são usadas para manipular, persuadir ou manter o *status quo*.
- iv. Estimular uma prática inclusiva, a partir do reconhecimento das diversas identidades linguísticas presentes nas salas de aula, especialmente em contextos multiculturais e multilinguísticos.

- v. Pensar com os alunos sobre as vozes marginalizadas, analisando e respeitando as diversas formas de expressão linguística dos estudantes, como variedades regionais, socioeconômicas e culturais da língua, e até mesmo línguas indígenas ou de imigrantes.
- vi. Ancorada na Pedagogia Crítica Freireana, a educação linguística crítica deve promover a práxis (ação-reflexão-ação). Em outros termos, a linguagem não deve ser estudada apenas teoricamente, em perspectivas conceituais, mas ela deve ser usada ativamente como ferramenta para agir e transformar a realidade social, a partir do questionamento sobre as desigualdades, das injustiças sociais e das normas opressoras socialmente articuladas.

Desse modo, juntos, professor e alunos devem buscar identificar e questionar os aspectos ideológicos a linguagem socialmente articulada. Considerando que nenhum texto é ingênuo; todo texto reflete uma porção do mundo em que vivemos e, por isso, eles são políticos, porque todas as formações discursivas são políticas. Logo, analisar textos é analisar formação discursiva essencialmente políticas e ideológicas por natureza (Kumaravadivelu, 2006).

Nesse aspecto, a BNCC (Brasil, 2018) preconiza o desenvolvimento de habilidades para que os aprendizes possam alcançar uma consciência crítica sobre os fatos sociais, de modo a aprender a se posicionar criticamente sobre eles. Vejamos a seguir algumas dessas habilidades direcionadas ao ensino fundamental:

Tabela 1 – Habilidades a serem desenvolvidas para o ensino fundamental

HABILIDADES	
6º ANO	7º ANO
(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise
(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	

Fonte: Brasil (2018).

Assim, o que se propõe com a abordagem crítica é que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, a partir de questionamentos-problemas, o que pode ser adaptado para as aulas de línguas e aplicados em uma unidade de um livro didático, onde as aulas giram em torno de perguntas, sobre questões sociopolíticas e de linguagem. Essa abordagem se contrapõe a uma educação bancária (Freire, 2015), e prepara os aprendizes para ler com uma atitude questionadora, usando questionamentos como: qual é o propósito deste texto? Quais perspectivas são expressas? E quem se beneficiará com as ideias apresentadas? Assim, ao serem engajados em aulas nessa perspectiva, os

aprendizes podem analisar e usar atitudes, enquanto realizam performances comunicativas e linguísticas (Bozkurt; Topkaya, 2023).

Exercendo a sua tarefa desse modo, o professor estará não apenas lecionando línguas, mas promovendo oportunidades formativas para engajar os aprendizes na luta pela mudança do mundo, para um mundo melhor. Desse modo, o ensino de línguas segue uma rota de não apenas ensinar línguas, mas também conteúdos relevantes, se distanciando da neutralidade disciplinar, que tanto enclausura a disciplina. Por essas razões, a educação linguística crítica se configura como um movimento que o professor deve fazer para provocar um estado de alteração na consciência dos aprendizes, para que possam pensar a própria inclusão no mundo social.

Considerações finais

Embora a distinção, em termos gráficos, das formas verbais ‘ser’ e ‘estar’ não seja sempre assim em todas as línguas, no entanto, em termos semânticos, em qualquer uma delas, parece haver sempre tal distinção. ‘Estar no mundo’ diz respeito a viver em sociedade, sem participar de muitas ações que engendram a vida social. O indivíduo simplesmente está presente, com o seu corpo, mas não consegue agir, participar ativamente, se engajando em práticas sociais que atravessam, engendram, regem a sua própria vida. Ele é um sujeito passivo, e, como tal, sofre as ações do meio em que vive, já que não consegue agir, e, por isso, obedece. Já no caso de ‘ser no mundo’ denota que o indivíduo não apenas está presente, mas age no mundo social, já que ele é o próprio agente, participando e engendrando as ações na vida social. Mas para que isso aconteça, a escola tem um papel de extrema relevância.

Inclui-se nesse universo, o ensino crítico de línguas. Mas, ensinar línguas, em uma perspectiva crítica, requer preparação e uma tomada de consciência por parte do professor, de que a vida em sociedade é atravessada por relações ideológicas e de poder. Apenas desse modo ele conseguirá aplicar abordagens que problematizam questões sociais, que suscitam uma compreensão acurada, capaz de identificar tais relações.

A educação linguística crítica é também um movimento educativo de libertação, sobretudo para as pessoas menos favorecidas, que precisam dessa ferramenta, como forma de se apropriar de uma linguagem capaz de possibilitar participação nas ações sociais. Nesse sentido, o professor, ao atuar nessa linha, inicia aguçando a curiosidade dos aprendizes, que avança para a criticidade (Freire, 1996), o que, na realidade, começa a emergir por conta de inquietações advindas das problematizações, como exercício na sala de aula. Esse exercício é que possibilitará a chamada libertação, que todo cidadão comum necessita para sair do estado de opressão, e a escola é o espaço ideal para que isso aconteça.

Sobre essa questão, Freire (2015) pontua momentos distintos pelos quais os oprimidos devem passar até alcançar a libertação. Ele assegura que esse movimento em direção à libertação é já um estágio em que o indivíduo consegue se colocar no mundo, adicionando algo seu. O que permite inferir que a inclusão no mundo social passa pelo crivo da libertação, que poderá ser alcançada pela compreensão e apropriação da linguagem usada amplamente na sociedade, identificando, através dela, sobretudo, questões de ordem ideológicas.

Assim, a educação linguística crítica é uma grande oportunidade para conscientizar e conscientizar-se, juntos professor e alunos, de modo a sacudir as estruturas fundamentalistas que obscurecem, mas que ainda alicerçam a sociedade e manipulam as pessoas. Logo, ensinar línguas criticamente é proceder o exercício da língua(gem) ao tempo em que se exercita a curiosidade, a dúvida, a prática de questionamentos, abre frente para a investigação, a criatividade, mediada pela imaginação e reflexão, com que se busca alcançar meios de pensar soluções para os problemas sociais. Tudo isso preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, espera-se que o professor de línguas realize um movimento no sentido de alterar a consciência dos aprendizes (*status quo*), para que possam alcançar o estágio de “ser”. Mudar o mundo demanda ‘ser’ inserido nele. Por fim, concluímos como iniciamos essas considerações finais.

‘Estar’ pode ser passageiro. Já ‘ser’ é permanente. Por isso, não dá apenas para ‘estar’. É preciso ser no mundo também.

Referências

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOZKURT, D.; TOPKAYA, E. Z. Critical pedagogy in english language teaching. *Innovational Research in ELT*, Abingdon, v. 4, n. 2, p. 53-58, Dec. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29329/irelt.2023.623.5>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. *In*: ORTEGA, L. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012. p. 1-9.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: LOPES, L. P. M. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAUNDERS, L.; WONG, M. A. *Critical pedagogy: challenging bias and creating inclusive classrooms*. Urbana: Windsor and Downs Press, 2020.

ANJOS, F. A. dos.
Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social

Recebido em: 08 set. 2024.
Aprovado em: 28 out. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Beatriz Grenci
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

