

(PÓS) MODERNIDADE, (PÓS) ESTRUTURALISMO E
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONSTRUINDO SENTIDOS,
ENSEJANDO TRANSFORMAÇÕES

Daniel de Mello Ferraz
Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

What this postmodern and polycultural moment marks out is yet another critique of the very foundational assumptions of 20th-century secular literacy education: (a) that the practice of literacy is a universal human capacity above ideology and difference; (b) that literacy is amenable to and the rightful object of positivist scientific study; and (c) that politically charged contestation about the institutional construction and distribution of literacy can be resolved through the development of scientifically based technologies for curriculum, instruction, and evaluation.

Luke and Freebody, *Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction*.

Em Ferraz (2015), afirmei que as transformações vivenciadas em praticamente todas as esferas sociais (relações afetivas, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, educacionais, tecnológicas/digitais/virtuais e do mundo do trabalho) são exponenciais e nunca vivenciadas antes por cidadãos de décadas atrás. Pierre Levy, por exemplo, vem apontando que, desde a década de 1990, nunca antes as mudanças supracitadas ocorreram tão rapidamente e de forma tão desestabilizadora (LEVY,

2007). Assim, a palavra *transformação* tem se tornado um termo-chave para todas as áreas do conhecimento, pois constroem imaginários sociais que certamente levam às ações coletivas (TAYLOR, 2007), como por exemplo, o discurso da necessidade constante de transformação, o qual pode ser extremamente benéfico (por ex. “preciso de uma transformação espiritual”) ou prejudicial (por ex. quando o termo é raptado pelas mídias de massa: “Compre a marca X e sua vida se transformará!”). Nos sentidos apresentados, questionamos: “E as humanidades, a educação e a educação de/em línguas estrangeiras, de que maneiras determinam/são determinadas por essas transformações?” (FERRAZ, 2015, p. 14).

Os conceitos imbuídos na Modernidade e Pós-Modernidade certamente ensejam as transformações sociais que temos vivenciado. Vistos filosoficamente, tornam-se fundamentações teóricas essenciais para entendermos a educação linguística em tempos contemporâneos. Embora Latour (2008) tenha veementemente afirmado que “jamais fomos modernos”, as bases filosóficas da modernidade, quais sejam, o cientificismo/racionalismo, o positivismo e o iluminismo contribuíram para a construção do mito da modernidade que, segundo Dussel (apud MIGNOLO, 2000), fundamenta-se em falácias impostas, mitos naturalizados e dicotomias, ou o que Sousa Santos (2007) vem chamando de linhas abissais do pensamento moderno.

Desse modo, Latour (2008, p. 17) critica a sociedade moderna baseada nas ciências e nas técnicas (*Science Studies*) e afirma que ela se encontra em crise: “se a modernidade foi assim tão eficaz em seu trabalho de separação e de proliferação, por que ela está enfraquecendo hoje, nos impedindo de sermos modernos de fato? (...) Como desejar as Luzes sem a modernidade?”. Latour aponta para o paradoxo latente na sociedade moderna: quanto mais nos proibimos de pensar os híbridos, mais seu cruzamento se torna possível.

Por sua vez, a pós-modernidade, embora muitas vezes erroneamente entendida como continuidade da modernidade (movimento que veio cronologicamente antes da pós-modernidade), impulsiona questionamentos epistemológicos e ontológicos desse mito. Em Fonseca e

Ferraz (2016, p. 284) argumentamos que “Um enfrentamento ao mito da modernidade vem dos questionamentos feitos pela pós-colonialidade e pela pós-modernidade”, no qual os termos “pós” (em pós-modernidade e pós-colonialidade) “traduzem um movimento crítico de reação ou de resistência ao período” (Ibid.).

Destarte, a proposta desta reflexão é conectar, sob a perspectiva da filosofia da linguagem pós-estruturalista, a (pós) modernidade, as transformações sociais e a educação linguística. Para isso, minha escolha se concentra na relação entre linguagem, língua e construção de sentidos.

Portanto, além desta introdução, o capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, desenvolvo um breve glossário contendo os termos-chave desta reflexão: transformação social, modernidade, pós-modernidade, filosofia da linguagem pós-estruturalista e educação linguística. Na segunda parte, discuto o estruturalismo e o pós-estruturalismo sob vieses modernos e pós-modernos, apontando como a construção de sentidos se dá diametralmente oposta em cada perspectiva. Na terceira seção, retomo os conceitos de língua e linguagem com base nas filosofias da linguagem estruturalista (Saussure) e pós-estruturalista (Bakhtin, Derrida, Eco). A quarta seção focaliza a construção de sentidos na educação linguística por meio da língua inglesa (LI). Nela, apresento algumas práticas pedagógicas (embasadas no letramento visual) que podem fomentar uma perspectiva linguística/educacional para o ensino de LI. Por fim, na quinta seção volto a defender os estudos filosóficos como essenciais para entendermos as maneiras pelas quais a modernidade e a pós-modernidade influenciam/determinam nossas visões de educação/ensino e nossas práticas pedagógicas. Para tal fim, sugiro três breves orientações político-filosófico-educacionais.

TERMOS-CHAVE

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual (...)
Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc.
Deleuze e Guattari, *O que é a filosofia?*

Nesta primeira seção, desenvolvo um breve glossário contendo os termos-chave desta reflexão: transformação social, modernidade, pós-modernidade, filosofia, filosofia da linguagem pós-estruturalista e educação linguística. Corroborando Deleuze e Guattari acima, ao me apoiar em alguns autores e na minha interpretação dos mesmos, em absoluto pretendo que tais definições sejam vistas hermeticamente, mas, ao contrário, que sejam vislumbradas como termos contextuais, em transformação e em movimento, que vêm determinando e modificando as práticas sociais contemporâneas e, como veremos, as epistemologias e ontologias que sustentam o ensino e aprendizagem/educação linguística de/em línguas estrangeiras.

- **Transformação (social):** Sociólogos e filósofos afirmam que para mudar o mundo social é necessário um modo inteiramente diferente de refletir sobre a nossa existência em tempos cada vez mais binários, midiáticos e neoliberais. Como as condições sociais mudam, mudam também as categorias e os conceitos que usamos para fazer sentido da sociedade. Por isso, é preciso desconstruir fundamentalmente a maneira que habitualmente olhamos para o mundo social. Segundo Sawaia (2014, p. 5), a transformação é realizada pela ação humana, “que se materializa historicamente em relações de produção, dominação política e processos de subjetivação; assim, contraditoriamente, cria obstáculos à transformação, sem contudo impedi-la”. Ainda segundo o autor,

A transformação não é apenas uma questão estrutural, política ou econômica, e a subjetividade, uma mera panaceia. Ao contrário, tal perspectiva pressupõe a essencialidade do engajamento subjetivo para a transformação social ou, em outras palavras, que a subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói (SAWAIA, 2014, p. 5)

Como ressaltai na introdução deste trabalho, interessa-me problematizar o termo transformação (social), pois, embora pareça um conceito naturalizado e de fácil entendimento, as visões da psicologia social

fomentadas em Sawaia acima nos mostram que se trata de um termo complexo, em que os domínios da materialidade, política, economia e subjetivação se entrelaçam.

- **Modernidade:** Walter Mignolo (2000, p. 107¹) chama de modernidade “a consolidação do império e nações/impérios na Europa, um discurso que constrói a ideia de Ocidentalismo, a subjugação de povos e culturas, e os contradiscursos e movimentos sociais que resistem à expansão Euro-Americana”. A era moderna surgiu com o fim da Idade Média europeia. De início, como ressalta Mignolo, a modernidade refere-se à Europa (noção importante se levarmos em consideração que havia outras maneiras de ver o mundo; a modernidade, portanto, excluiu o resto do globo). A quebra do monopólio do cristianismo e a inicial formação do capitalismo deram condições à transição Idade Média > Era Moderna. O homem passa a ter novos modos de produção, relações comerciais e novas concepções religiosas. Antes teocêntrico e governado pelos ideais cristãos em que Deus era o centro do universo, o homem passa a olhar para si, colocando-se nesse centro. Todas essas transformações influenciaram o modo de pensar. Não obstante, o saber filosófico adquire novo formato: não é mais a metafísica que explica os fenômenos sociais, mas o racionalismo (a razão humana), o positivismo (o estado positivo de anular/eliminar o negativo) e o cientificismo. Com eles, revigora-se o conceito de ciência e, conseqüentemente, o mito de objetividade e verdade modernas. A esse respeito, Dussel (apud MIGNOLO, 2000, p. 107) assevera que

(1) Modern (European) civilization understands itself as the most modern, the superior, civilization; (2) This sense of superiority obliges it, in the form of categorical imperative, as it were, to “develop” (civilize, uplift, educate) the more primitive, barbarous, underdeveloped civilizations; (3) The path of such development should be that followed by Europe in its own development out of Antiquity and the Middle ages;

1 Optei por traduzir para a língua portuguesa somente as citações com menos de três linhas. As citações com mais de quatro linhas adentradas não serão traduzidas. Meu intuito é incentivar o translíngüismo/translíngüismo.

(4) Where the barbarians or primitive opposes the civilizing process, the praxis of modernity must, in the last instance, have recourse to the violence necessary to remove the obstacles to modernization; (...).

Entretanto, para Lyotard, tais características da civilização moderna compõem grandes narrativas que não passam de mitos modernos e violentamente naturalizados. Tais mitos/metanarrativas são questionados pela pós-modernidade, como veremos a seguir.

- **Pós-modernidade:** Ainda nos entendimentos de Mignolo (2000, p. 107), se a modernidade consiste simultaneamente na consolidação da história europeia (um desenho global) e das vozes silenciadas das colônias periféricas (histórias locais), a pós-modernidade e o pós-colonialismo/pós-ocidentalismo são processos de enfrentamento à modernidade. O termo pós-moderno, segundo Lyotard (op. cit. HALL 1992, p. 357), “designa o estado de nossa cultura que segue as transformações as quais, desde o séc. XIX vêm alterando as regras do jogo para a ciência, literatura e as artes”. Para o autor, o pós-moderno pode ser definido “como uma incredulidade em relação às metanarrativas”. Desse modo, Lyotard resume a condição pós-moderna como sendo a descrença/crítica às grandes narrativas, ou seja, às grandes verdades (modernidade, país desenvolvido, cultura superior, língua hegemônica, globalização, entre outros) que são inquestionáveis, pois o mundo (Europa) “sempre foi assim”. Impregnadas em nós desde os primeiros contatos com nossas famílias e os primeiros passos na escola, essas verdades/metanarrativas passam despercebidas e, por “sempre estarem lá”, tornam-se invisíveis, inquestionáveis e perigosamente naturalizadas para muitos. Nesses sentidos, a manutenção das relações de poder se perpetua e a “invisível” hierarquia em todos os níveis sociais se mantém. A pós-modernidade, ao lidar com a incerteza, qual seja, “um labirinto em constante transformação” (KIZILTAN, BAIN; CANIZARES 1993, p. 225) e, ao ser contingencial, engendra o conceito de sistemas abertos e mutáveis, questionando as verdades/grandes narrativas da modernidade.

- **Filosofia:** Aprendi com Walkyria Monte Mór (1999) que filosofia, educação, educação linguística e as nossas práticas pedagógicas são indissociáveis, uma se conecta à outra, de alguma forma. Aprendi que nossas práticas pedagógicas e nossas maneiras de ver o mundo estão sempre baseadas em alguma epistemologia e ontologia, qual seja, em uma filosofia. Isto posto, apresento uma breve definição de filosofia, por Deleuze e Guattari (2013, p. 11):

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia (Ibid.).

Corroborando os ensinamentos de Monte Mór, penso que a filosofia (mesmo colocada como uma categoria generalizante), por abarcar as bases dos nossos pensamentos, é essencial para repensarmos todos os aspectos da educação linguística em línguas estrangeiras: as teorizações/fundamentações, as formações docentes, as metodologias e métodos, as práticas pedagógicas, enfim, todas estão baseadas em alguma visão epistemológica e ontológica.

- **Filosofia da linguagem pós-estruturalista:** Em Ferraz (2018, p. 97-98), afirmei que a filosofia da linguagem pós-estruturalista, baseada nos estudos de Bakhtin, Foucault e Derrida, “revisitam o estruturalismo e apresentam outros entendimentos para a linguagem: a dialogia, a desconstrução e a genealogia são alguns exemplos”. Prossegui afirmando que “Ela contribui para entendimentos sobre as origens de nossos posicionamentos epistemológicos, possibilidade de construirmos nossas próprias epistemologias e ontologias” (Ibid.). Nos entendimentos de Pecoraro (2005, p. 14):

O estruturalismo, surgido como reação ao domínio do sujeito ao qual se contrapôs o poder da estrutura, a saber, as interações, as relações, as conexões simbólicas e de significado dentro das quais o ser humano está irremediavelmente inserido, é criticado e ultrapassado por forças interiores a ele próprio, sucessivamente caracterizada pelo prefixo “pós”. Por sua vez, o pós-estruturalismo compreende os efeitos do pensamento nietzschiano, as ressonâncias da reflexão literária e poética de autores como Bataille, Blanchot, Artaud, a aversão à dialética, as obras de Deleuze e Foucault, Derrida e a desconstrução, a pós-modernidade.

-Ensino/aprendizagem de línguas versus Educação linguística: Ainda em Ferraz (2018, p. 93), apresentei meus entendimentos sobre educação linguística (em contraposição ao que vimos chamando de ensino/aprendizagem de línguas), os quais considerei importante resgatar neste capítulo:

[...] ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, “passar” o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos ‘novos’ papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a *WWW* vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade (Ibid.).

(PÓS) MODERNIDADE, (PÓS) ESTRUTURALISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

It is fine with me to assert that there is no inside and outside, out there in the world. It is fine with me to eliminate dichotomies, or at least to try. What is more difficult to achieve is forgetting or eliminating the historical dichotomies that colonial discourse and epistemology imposed upon the world by inventing colonial difference.

Mignolo, *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*.

A arriscada e necessária proposta que faço para esta seção (arriscada, por conta da perigosa generalização, e necessária, pois modernidade e pós-modernidade delineiam filosofias que definem nossas visões educacionais) defende que, assim como da modernidade decorrem as visões estruturalistas da linguagem, da pós-modernidade, obviamente, decorre o pós-estruturalismo. Sob o prisma da modernidade (positivismo, cientificismo, iluminismo, estruturalismo), determina-se uma visão de língua e linguagem, mormente científica (ensinar e aprender línguas se resume a técnicas e métodos), positivista (ensinar a aprender línguas significa aprender o certo *versus* errado) e iluminista (são os professores que devem iluminar, trazer a luz do conhecimento para os alunos ignorantes e sem luz). De outro modo, sob o prisma da pós-modernidade, ensinar e aprender línguas pode abarcar as práticas supracitadas, porém, tais práticas já não “dão conta” das transformações sociais vivenciadas no séc. XXI. Apoiada em Silva (2010), Ferreira (2018) complementa que as teorias pós-coloniais, pós-modernas e pós-estruturalistas, embora apresentem diferenças, buscam “questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual posição de privilégio” (SILVA, 2010, apud FERREIRA, 2018, p. 65). Deveras, talvez não faça mais sentido insistirmos no conceito “ensino e aprendizagem de línguas” (o professor é quem ensina, o aluno é quem aprende), mas sim, vislumbrarmos uma educação linguística entre educadores e educandos em que se entrelacem o ensino linguístico, a perspectiva educacional, a formação cidadã e a criticidade **por meio** das línguas.

A relação entre os pressupostos da filosofia da linguagem estruturalista (principalmente de Saussure) e pós-estruturalista (nos entendimentos de Derrida) fornecem as bases para entendermos – a posteriori – os estudos sobre construção de sentidos. Como veremos, a construção de sentidos via estruturalismo prevê caminhos unívocos e fixos (língua e linguagem são significadas por meio da relação estática entre significante e significado) ao passo que a construção de sentidos sob as perspectivas do pós-estruturalismo é vista como algo que não escapa ao jogo das diferenças (língua e linguagem nunca são unívocas e fixas, pois, a cada contexto, significam algo inteiramente novo).

Para Rabenhorst (2002, p. 2), “O estruturalismo pode ser genericamente definido como a tentativa de se utilizar o modelo linguístico de Saussure como paradigma das ciências humanas”. O mesmo autor afirma ainda que “O estruturalismo foi largamente empregado no campo da filosofia e da crítica literária (Foucault, Bhartes, Greimas, por exemplo), mas também na antropologia (Levi Strauss), na psicanálise (Lacan)” (RABENHORST, 2002, p. 2). Dessarte, embora, mormente visto como um movimento filosófico linguístico, o estruturalismo apresentado por Rabenhorst é complexo e permitiu movimentos transdisciplinares para outras áreas do conhecimento.

Grosso modo, o estruturalismo inspirado/fundado por Saussure sugere que a língua “é um sistema abstrato com letras de funcionamento”. Nos entendimentos do autor, “a linguagem não pode ser definida por seu conteúdo substancial, pois ela compõe um sistema de diferenças no qual cada signo recebe seu valor por uma negatividade em oposição a outros signos” (RABENHORST, 2002, p. 3). A construção de sentidos, segundo essa visão, remete-se ao sentido dado, qual seja, aquele que é transparente e fixado na linguagem, como se significante e significado representassem a palavra e a sua realidade material. Por exemplo, quando falamos ou escrevemos a palavra “crime” em alguma situação comunicacional, entendemos, com base no estruturalismo, que crime significa “alguém cometeu algo ilícito”.

Acontece que a linguagem (e as línguas) não é (são) um sistema abstrato no qual o significado é dado. No exemplo citado, a palavra crime pode ser entendida diferentemente em diferentes contextos (o que é crime no Brasil não necessariamente o é em outro país), em diferentes momentos sócio-históricos (para a mulher, adultério já foi crime no Brasil e em outros países) e em diferentes simulacros (por exemplo, na vida real, o crime deveria ser punido; no cinema e nas artes, o crime é válido como expressão artística; nos jogos digitais, o crime é ressignificado como extravaso de sentimentos e algo positivo).

O pós-estruturalismo, influenciado pelas teorizações de Derrida, Bakhtin e Foucault, questiona a estaticidade do signo linguístico, bem como seu aspecto transparente, abstrato e atemporal. Nos entendimentos desses filósofos, a língua/linguagem é construída e reconstruída contextualmente e a tentativa de congelá-la mantém a ilusão de sua sistematicidade e abstração. Por esse ângulo, o signo linguístico e diversas outras categorias fixadas por um conceito estrutural de língua (norma culta versus não culta, estrutura fixa versus fluidez) são desconstruídas.

Uma das grandes desconstruções de Jacques Derrida é o questionamento do pensamento positivista da busca da verdade absoluta. Derrida toca na questão do centro versus margem, mostrando como a sociedade ocidental sempre se preocupa em estabelecer um centro em detrimento de uma margem. Com isso, estabelece-se como o homem vê o mundo: a verdade, a religião, a escola, as relações sociais, a raça, a classe, o gênero, o sexo. O problema é que esta visão unívoca sempre privilegia uma ficando “a outra visão” marginalizada e não aceita. Esse conceito gera um outro, as oposições binárias (Ocidente - Oriente, bem - mal, homem - mulher, desenvolvido - subdesenvolvido) as quais, segundo Derrida, não são estáticas, como defendem muitas correntes da filosofia ocidental (por ex., o estruturalismo).

Derrida (2002), por meio das teorias desconstrucionistas das oposições binárias, mostra que a linguagem e língua, herdeiras do logocentrismo (a razão é o centro) e do positivismo (certo *versus* errado, verdade

versus mentira) não representam uma estrutura, mas estão, na verdade, no jogo das diferenças. Isso significa que, ao contrário do que postulou o estruturalismo, a linguagem é dinâmica e está sempre num jogo em que se alternam suas significações e sentidos a cada mudança de contexto. Para Derrida (2002, p. 323), a palavra, dentro de um “sistema no qual o significado central original e transcendental nunca está absolutamente presente faz parte de um sistema de diferenças”. Segundo o autor, “A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo das diferenças” (DERRIDA, 2002, p. 323). Em relação ao jogo da linguagem (o jogo das diferenças), o autor afirma, ainda, que “O jogo é sempre jogo de ausência e de presença: é preciso pensar o ser como presença ou ausência a partir da possibilidade do jogo e não inversamente” (Ibid., p. 248).

Portanto, para Derrida é justamente no jogo das diferenças que uma palavra ou conceito, ora no centro, ora fora dele, acontece. Por exemplo, na palavra (e no ato de...) crime, como vimos, podemos asseverar inúmeros significados a ela, dependendo do contexto. Quando o crime de um brasileiro pobre qualquer (geralmente moreno, pardo ou negro) é reportado, isso é repudiado e punido: “cadeia para o criminoso”. Porém, quando o crime é realizado por um político brasileiro (“rico”, branco), vemos aí o próprio jogo das diferenças: a palavra, além de ressignificada (crime, aqui, significa não punição, ou, para ficar mais elegante, significa foro privilegiado), sai do centro da significação e seu sentido se desloca.

Como veremos a seguir, essas acepções sobre língua e linguagem são fundamentais para entendermos os processos de construção de sentidos. Parece óbvio mencionar que “crime” pode carregar diversos sentidos, porém, as construções sociais e os efeitos de sentido dessa palavra (colocada no jogo das diferenças), variam enormemente em cada contexto, para diferentes classes sociais e, certamente, para cada formador de professores que educa diariamente por meio da LI.

LINGUAGEM, LÍNGUAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Um texto é um universo aberto em que o intérprete pode descobrir infinitas interconexões.

Umberto Eco, *Os limites da Interpretação*.

Como língua(s) e linguagem constroem sentidos? Na esteira da seção anterior, uma visão de linguagem/língua estrutural em relação à construção de sentidos entenderá que “cada língua tem seus problemas peculiares de significação para o aprendiz estrangeiro. Muitos concordam que esses problemas, embora fascinantes, se concentram nas áreas dos *phrasal verbs*, aspecto, tempo e modalidade” (LEECH, 2013, p. 10). Nessa visão, a construção de sentidos está pautada primordialmente no entendimento da estrutura da língua. De outro modo, as visões pós-estruturalistas buscam visões socioculturais e políticas em relação à linguagem/línguas.

Língua e linguagem são muitas vezes confundidas ou tomadas como sinônimos. Inspirados em Bakhtin, entre outros filósofos da linguagem, podemos afirmar que a linguagem é “uma prática social que tem na língua a sua realidade material e a língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante” (PIRES, 2002, p. 37), mas como “um processo da evolução ininterrupto construído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Assim é que a linguagem como prática social mais abrangente encontra nas línguas sua realização social; a língua é, sobretudo, dialógica (por isso não é possível fixá-la em pares binários ou centros de significação universal):

There is neither nor a last word and there are no limits to the dialogic context (...) At any moment in the development of the dialogue there are immense, boundless masses of forgotten contextual meanings, but at certain moments of the dialogue's subsequent development along the way they are recalled and invigorated in renewed form (in a new context). (BAKHTIN, 1986, p. 170)

Sob vieses políticos, complementam o debate Makoni e Pennycook (2007) sobre o que entendemos por línguas, afirmando que as línguas são construídas:

When we argue that languages are constructed, we seek to go beyond the obvious point that linguistic criteria are not sufficient to establish the existence of a language (the old language dialect boundary debates) in order to identify the important social and semiotic processes that lead to their construction. Social processes include, for example, the development of colonial and nationalist ideologies through literacy programs. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1)

Portanto, as línguas são construções e são construídas e reconstruídas, de maneira incomensurável. Perceber que são filhas da era moderna, herdeiras e veículos dos ideais dos estados-nações (“uma língua une uma nação”) e, portanto, promotoras de ideologias coloniais e nacionalistas, nos faz pensar que “A multiplicidade das línguas permite colocar sob a suspeita da homogeneidade, a identidade e a integridade do sistema linguístico” (SKLIAR, 2005, p. 29), as quais, segundo o autor, são “prerrogativas sob as quais se sustentam as teses tradicionais de legitimidade e também da colonialidade derivada do fato de uma língua se impor sobre a outra”.

Em relação à construção de sentidos, entendemos que ambas as visões estruturalistas e pós-estruturalistas são necessárias. A construção de sentidos pode ser entendida sob perspectivas multifacetadas. Neste trabalho, elas são concebidas numa proposta de entrelaçamento entre as perspectivas linguísticas (estruturalistas) e socioculturais (pós-estruturalistas). Não deveríamos excluir uma da agenda da outra, mas sim, problematizar e questionar o binarismo em que são usualmente colocadas (essa asserção é uma autocrítica desta reflexão). Contudo, é preciso reforçar que, colocadas em dimensões diametralmente opostas, tais visões continuarão incentivando visões fragmentadas de língua, linguagem, pesquisa e educação.

Alternativamente, sugiro que a construção de sentidos seja vista como um processo interpretativo. Nas palavras de Derrida, “Há, portanto, duas interpretações da interpretação, da estrutura, do signo e do jogo”. Para o autor, “Uma procura decifrar, sonha decifrar uma verdade, ou a origem que escapam ao jogo e a ordem do signo. A outra, que já não está voltada para a origem, afirma o jogo e procura superar o homem e o humanismo” (DERRIDA, 2002, p. 252). Outrossim, colocadas separadamente, tais perspectivas promovem diferentes formações cidadãs, humanas.

Assim, se para Eco (1997), “a linguagem é incapaz de apreender um significado único e preexistente: o dever da linguagem é, ao contrário, mostrar que aquilo de que podemos falar é apenas a coincidência dos opostos” (ECO, 1997, p. 45), podemos afirmar que a construção de sentidos é similarmente incapaz de apreender um significado unívoco, preexistente, universal. Ou seja, “Apesar das diferenças óbvias quanto aos graus de certeza e incerteza, toda descrição do mundo (seja uma lei científica, seja um romance), é um livro em si mesmo, aberto a outras interpretações” (ECO, 1997, p. 177). Nos sentidos apresentados pelo autor, a construção de sentidos está ligada à interpretação do mundo ao nosso redor. Os pensamentos de Ricoeur (1976) dialogam com os de Eco quando afirmam que “a interpretação é um processo pelo qual o provimento de novas formas de ser, ou nos termos de Wittgenstein a Heidegger, de novas formas de vida, dá ao sujeito uma nova capacidade de conhecer a si mesmo” (RICOUER, 1976, p. 94). Essas concepções, que serão retomadas na seção sobre aprendizagem e ensino de língua inglesa, formam condições *sine qua non* para o entendimento e o provimento de construções de sentidos em nossas aulas.

O LETRAMENTO VISUAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

In today's world meanings circulate visually, in addition to orally and textually. Images convey information, afford pleasure and displeasure, influence style, determine consumption and mediate power relations.

Mirzoeff, *The visual culture reader*.

Nesta seção, a construção de sentidos é conectada com a educação linguística em língua inglesa na graduação em Letras Inglês. Para isso, discuto o conceito de *learnification* e as funções educacionais de qualificação, socialização e subjetificação propostas por Biesta (2012). Ademais, sugiro que as dimensões sociais e subjetificadoras podem prover um rico solo para a construção de sentidos pelos estudantes, algo que Freire de longa data vem apontando como essencial: combater a educação bancária significa reconhecer que o estudante tem totais condições (e talvez, melhores condições) de interpretar o mundo à sua volta. Adicionalmente, apresento o letramento visual como possibilidade de prática pedagógica contemporânea de construção de sentidos por meio de imagens.

Rashomon (KUROSAWA, 1950) é um filme que narra o julgamento de um crime misterioso, algo que poderia ser considerado banal: um filme de um crime a ser solucionado, à la Agatha Christie. Entretanto, a genialidade de Kurosawa faz com que o filme se torne uma obra prima do cinema e, para os fins desta reflexão, um exemplo da potencialidade do cinema como provedor de processos de construção de sentidos na educação linguística em língua inglesa, mais especificamente. Segundo a descrição do filme por Brandshaw (2010, p. 1):

Rashomon is about a court proceeding, recalled in flashback relating to a mysterious crime. A bandit, Tajo-maru is on trial for murdering a samurai, and raping his wife in the remote forest. Each of these three figures addresses the court, the dead man via a medium. A forth witness offers his own version, again different. Crucially, the bandit, the samurai, and the wife each claim to have committed the murderous act themselves. (BRANDSHAW, 2010, p. 1)

Sem saber quem realmente foi o assassino, ao leitor/espectador resta, pelo menos até o final do filme, o incômodo de lidar com o não esperado, com as várias visões e com anseio de solucionar a questão. A construção de sentidos é evidenciada nas versões/interpretações que cada uma das quatro personagens apresenta em relação ao crime; cada uma, surpreendentemente, assume ter cometido o assassinato. Como poderia

tal filme nos ajudar a pensar os processos de construção de sentidos em aulas de língua inglesa? Quais outros sentidos emergiriam em relação à *Rashomon*, por exemplo? Como se dão, usualmente, os processos de construção de sentidos pelos estudantes de Letras-Inglês, futuros professores/educadores?

Biesta (2012) vem criticando o que chamou de “*learnification of education*”, qual seja, uma visão educacional em que aprendizagem é obviamente essencial, porém, o foco exclusivo no educando pode ser problemático, em pelo menos dois aspectos:

Um é que aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos. (BIESTA, 2012, p. 816)

Biesta sugere, assim, que os educadores se atentem para outras dimensões da educação, além do foco na aprendizagem, quais sejam, as funções de qualificação (do verbo qualificar, adquirir domínio), socialização (realizada na comunidade de prática escolar) e subjetivação (dimensão subjetiva e individual). O autor ressalta que “A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar um sujeito” (Ibid., p. 818).

Retomando o exemplo do filme *Rashomon*, uma velha discussão na área se remete à prática, atribuída ao professor de inglês, de passar um filme para “enforçar a aula”, na qual o professor solicita um resumo do filme com verbos no passado ou uma lista de dez palavras que o estudante

entendeu durante o filme. Entendo que essa prática representa a dimensão qualificadora de Biesta acima, pois almeja-se, com a lista de palavras ou resumo do filme, um aluno capaz de aprender novas palavras e lidar com o *Past tense*, melhorando seu conhecimento de inglês (qualitativamente).

Vale ressaltar que, nessa prática de “passar o filme para matar aulas”, o professor de inglês geralmente sai da sala (quando não faltou à aula!) ou, mesmo ficando na sala, não assiste ao filme, pois realiza outras atividades na frente dos alunos (dando a desculpa que já o assistiu). Em relação ao segundo aspecto, a socialização, percebemos que no caso explanado, embora tal prática seja linguisticamente relevante, perde-se a oportunidade de discussão, construção de sentidos e socialização para a vida (Rashomon pode ampliar nosso escopo sobre as possibilidades interpretativas de um filme, sobre o translinguismo ou sobre uma situação “real” vivenciada). Ademais, as práticas focalizadas na composição de um texto com verbos no passado ou aprendizagem de vocabulário a serem entregues na próxima aula não permitem a expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2013).

Em relação à última função, a subjetificação, Fortes (2018) explica que:

A subjetificação defendida nos trabalhos de Biesta expande, ou ainda, ressignifica a relação de aprendiz com conteúdos e práticas escolares na medida em que encoraja e permite que sujeitos se desidentifiquem com os mesmos, assumindo a possibilidade de haver conflito e desacordo e, portanto, o ‘risco’ inerente a pedagogias críticas, subversivas e revolucionárias, que, por sua vez, acolhem o dissenso, a contradição e a complexidade como subjetividades desejadas por serem condizentes com a constituição de sujeitos e da sociedade na contemporaneidade. (FORTES, 2018, p. 200)

A prática de letramento visual, ao promover a expansão interpretativa pelo sujeito ao mesmo tempo em que coloca tais interpretações em conflito produtivo/dissenso, pode colaborar enormemente com a função subjetificadora da educação. Vale ressaltar que se trata de uma prática que busca “conciliar/alternar/equilibrar o ensino e aprendizagem lingüís-

tica (essenciais, uma vez que somos professores de línguas) e educação linguística (o que venho chamando *EELT – Education through English Language Teaching*)” (FERRAZ, 2017, p. 265).

Para citar um exemplo, ainda em Ferraz (2017), realizei a discussão de uma atividade com o filme *Hachiko*, utilizada em um curso de graduação. Na atividade, uma crítica do filme em LI foi inserida como início da discussão. Em seguida, algumas atividades foram desenvolvidas:

Part 1 – Language

1. What are the meanings of the world harsh, tears and bond?
(...)

Part 2 – Discussion

5. Does the movie have a happy ending or a sad ending or any other in your opinion? What do you think of happy endings in movies? (FERRAZ, 2017, p. 268)

Enquanto a primeira atividade focaliza a aprendizagem de vocabulário, a segunda incentiva a construção de sentidos pelos estudantes, indo além da dicotomia *happy or sad ending*. À vista disso, buscou-se conciliar a aprendizagem linguística (estruturalista, aprendizagem de vocabulário), foco da primeira parte, com as práticas de letramento visual (dimensões de socialização e subjetificação). Embora seja uma atividade trivial em aulas de inglês, a parte que focaliza a construção de sentidos múltiplos pelos estudantes parece ser ainda pormenorizada, ou mesmo excluída, das práticas pedagógicas, em muitos contextos escolares no Brasil.

(IN)CONCLUSÕES

Como se relacionam, então, modernidade e pós-modernidade, estruturalismo e pós-estruturalismo com a educação linguística em línguas estrangeiras? Primeiramente, nós (educadores) estamos inseridos no projeto da modernidade e não conhecemos outras correntes filosóficas que não o positivismo, cientificismo e iluminismo. Portanto, estamos inseridos no contexto positivista/iluminista/cientificista e muitas vezes os mantemos em nossas aulas de forma inconsciente e naturalizada. O

pós-moderno/pós-colonial busca promover uma tomada de consciência por parte dos educadores. Todavia, mesmo estando em um contexto onde prevaleça o modo de pensar positivista (quase todos os contextos escolares brasileiros), cabe ao educador a consciência de que se formou em concepções filosóficas *x* ou *y*, e que, ainda assim, cabe a ele realizar um trabalho crítico que focalize a produção de conhecimentos/construção de sentidos. Ao retomar as definições de Dussel (1993) sobre o mito da modernidade (iluminar o terceiro mundo, os bárbaros que carecem de luz, esclarecimento e conhecimento), veremos que estamos repetindo esses conceitos em sala de aula (iluminar o aluno, o ignorante carente de conhecimentos). Na maioria das vezes, não negociamos o saber e, ainda, estabelecemos as regras. Portanto, há como realizar uma pedagogia pós-moderna/contramoderna brasileira?

O educador crítico pós-moderno é contingencial e agente. Ele não se esquece que há um *locus* de enunciação, qual seja, não se esquece de que há um contexto e que determinadas metodologias não servem para todos os contextos. Ao assistir a um filme, por exemplo, o que realmente espero de meus alunos se eu mesmo o assisto com olhos modernos, querendo achar uma razão, uma linha de raciocínio, um objetivo? Como posso exigir de meus alunos outras interpretações? Como posso exigir outras leituras se a minha própria leitura é fixa? O exercício da interpretação deve ser diário e contextual. Outrossim, a construção de sentidos, algo que pode passar despercebida nas formações docentes, haja vista a perspectiva do sentido dado, unívoco e universal, é um tema fundamental na formação docente e na aprendizagem de forma crítica e autocrítica. Para encerrar, ancorado no título desta reflexão, “(Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações”, proponho três orientações finais, questionamentos para repensarmos a educação linguística e os desafios a ela colocados:

1. Em relação à/ao (pós) modernidade/(pós) estruturalismo: que, juntamente com o Iluminismo, Racionalismo, Cientificismo, Neoliberalismo, entre outros, sejam entendidos e problematizados; que sejam vistos como as bases naturalizadas de nossos pensamentos e práticas pedagógicas;

2. Em relação à Educação linguística em línguas estrangeiras/ língua inglesa: que inclua e teça, cada vez mais, conhecimentos transdisciplinares, outras vozes, outras perspectivas; que se empenhe por reconhecimento, valorização e que seja vista como um campo importante nos estudos da linguagem;

3. Em relação à construção de sentidos e o ensejo de transformações: À guisa de (in)conclusão, que possamos, juntos, no consenso e no dissenso, no conflito e na complexidade, repensar os conceitos de língua, linguagem, ensino, educação e educação linguística em tempos contemporâneos desafiadores.

Nesta reflexão, busquei conectar língua, linguagem e construção de sentidos com os conceitos imbuídos nas dicotomias modernidade/estruturalismo e pós-modernidade/pós-estruturalismo. Tarefa árdua que não se cessa! Este capítulo teve por objetivo expandir os diálogos transdisciplinares à área de educação linguística em línguas estrangeiras/língua inglesa: diálogos que buscam as transformações necessárias para revisitarmos a nós mesmos enquanto educadores, cidadãos e seres humanos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and Other late essays*. Austin: University of Texas, 1986.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*, 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p. 808-825 set./dez. 2012.

BRANDSHAW, Peter. Rachomon. Film Review. Disponível em: www.theguardian.co.uk Acesso em 6 fev. 2018.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 3ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

- ECO, Umberto. *Os limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FERRAZ, Daniel de Mello. *Letramento Visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em língua inglesa: Neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- FERRAZ, Daniel de Mello. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*, 3ª ed., Campinas: Pontes editores, 2017, p. 255-270.
- FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 90-103.
- FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, 2018.
- FONSECA, Camila Oliveira; FERRAZ, Daniel de Mello. O pensamento pós-colonial e pós-moderno: um exercício de desconstrução de sentidos essencializados. In: TOMAZI, Micheline Mattedi.; ROCHA, Lúcia Helena P.; FERRAZ, Daniel de Mello. *Estudos Linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: Editora do PPGEL-UFES, 2016, p. 279-290.
- FORTES, Livia. “Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.
- HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Anthony. *Modernity and its Futures: Understanding Modern Societies*. Polity Press, 1992.
- KIZILTAN, M. U.; BAIN, W. J.; CANIZARES M., As Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205-232.
- KUROSAWA, Akira. *Rashômon*. Filme, 1h28, Crime, mistério, drama, 1950.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.
- LEECH, Geoffrey. *Meaning and the English verb*. London and New York: Routledge, 2013.
- LEVY, Pierre. *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum: New York, 2007.
- LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter. Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997, p. 1-18.

- MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- MONTE MÓR, Walkyria. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1999.
- MONTE MÓR, Walkyria. *Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares*. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 33, Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Cleverdon, Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledge and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- MIRZOEFF, Nicholas. *The visual culture reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 2002.
- PECORARO, Rossano. *niilismo e (pós)modernidade: introdução ao pensamento fraco de gianni vattimo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- PIRES, Vera L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação de Bakhtin, 2002, p. 35-48. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakhtin.pdf Acesso em: 21 março 2018.
- RABENHORST, Eduardo. Sobre os limites da interpretação: o debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. *Prim@ Facie*, n.1, 2002.
- RICOUER, Paul. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of meaning*. Fort Worth: Teras Christian University Press, 1976.
- SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. especial 2), p. 4-17, 2014.
- SKLIAR, Carlos. *Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUSA SANTOS, B. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. *Review*, v. xxx.1, Fernand Braudel Center, Binghamton University, 2007.
- TAYLOR, Charles. *Modern Social Imaginaries*. Durham and London: Duke University Press. 2007.