30 ANOS DA ALAB: 30 ANOS DE LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

ALAB'S 30TH BIRTHDAY: 30 YEARS OF APPLIED LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

Rogério Tilio[1]
[https://orcid.org/0000-0002-3635-9395]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12195

RESUMO: A história da Linguística Aplicada está intimamente ligada à história do ensino de línguas estrangeiras. Da mesma forma, a história dos últimos 30 anos (1990-2020) da Linguística Aplicada e do ensino de línguas no Brasil se confunde com a história dos 30 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse artigo busca recuperar brevemente o trajeto da Linguística Aplicada no país nesses 30 anos, traçando um paralelo com a pesquisa brasileira sobre ensino e aprendizagem de línguas – ainda o lócus que concentra o maior número de pesquisas da área. A partir daí, discute-se o papel e a atuação da ALAB e os desafios que se colocam para o ensino de línguas no contexto brasileiro, para a área da Linguística Aplicada e, consequentemente, para a ALAB.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; ensino de línguas; ALAB.

ABSTRACT: The history of Applied Linguistics is closely linked to the history of foreign language teaching. Likewise, the history of the last 30 years (1990-2020) of Applied Linguistics and language teaching in Brazil is intertwined with the history of the 30 years of the Brazilian Association of Applied Linguistics (ALAB). This article seeks to briefly review the path of Applied Linguistics in the country in the last 30 years, tracing a parallel between Brazilian research on language teaching and learning - still the locus that concentrates the largest amount of research in the area. Since then, it discusses the role and performance of ALAB and the challenges posed for language teaching in the Brazilian context, for the area of Applied Linguistics and, consequently, for ALAB.

Keywords: Applied Linguistics; language teaching; ALAB.

INTRODUÇÃO

A história dos últimos 30 anos (1990-2020) da Linguística Aplicada e do ensino de línguas no Brasil se confunde com a história dos 30 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Embora presente no Brasil desde a década de 1970, foi em

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutor, Professor Associado. E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br.

1990 que a Linguística Aplicada se fortaleceu e se consolidou em terras brasileiras com a fundação da ALAB.

De acordo com Tucker (s.d.), o termo "linguística aplicada" surgiu pela primeira vez em 1946, dando título a um curso independente da Universidade de Michigan. À época, referia-se à aplicação de uma abordagem científica ao ensino de línguas estrangeiras. Contribuíram para a definição da área o trabalho de dois de seus docentes, Charles Fries e Robert Lado, para a melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras, a fundação, em 1948, de um novo periódico, *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Mais tarde, o termo passou a abarcar também o estudo de tradução automática. Até que, em 1964, foi fundada durante o Colóquio Internacional de Linguística Aplicada na universidade de Nancy, na França, a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (*the International Association of Applied Linguistics*), abreviada como AILA, acrônimo do título francês). No mesmo ano e na mesma cidade aconteceu seu primeiro congresso, organizado a partir de três eixos temáticos: ensino de línguas, tradução automática e cooperação em pesquisa na Europa.

Com o passar do tempo, a pesquisa na área se expandiu, e atualmente a página da associação na internet expõe que a:

> Linguística aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos aplicando teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou desenvolvendo novas estruturas teóricas e metodológicas na Linguística para trabalhar. sobre esses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral, principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita para problemas práticos do cotidiano relacionados à linguagem e comunicação. Os problemas da Linguística Aplicada abrangem desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, como aquisição da primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios da linguagem, etc. até problemas relacionados à linguagem e comunicação em e entre sociedades, como por exemplo variação linguística e discriminação linguística, multilinguismo, conflito linguístico, política e planejamento linguístico. (Disponível em: https://aila.info Acesso em 31/05/2020).

Tal definição difere um pouco da visão brasileira (como será discutido mais adiante), na medida em que ainda é muito centrada na resolução de problemas, na aplicação de teorias e na própria Linguística. Contudo, é representativa da área. Cabe lembrar que, apesar das divergências, a própria ALAB é filiada à AILA.

No Brasil, a expansão da Linguística Aplicada se deu a partir da década de 1970, tendo como alguns de seus marcos a criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP (1970) e a criação do Centro de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (1974). Fortaleceu-se como área em 1990, com a fundação da ALAB, e tendo conseguido projeção mundial notadamente em 2017, quando esta organizou o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA.

Apesar do seu campo de atuação ir muito além do ensino de línguas, ainda é ele que predomina, no Brasil e no mundo. A história da Linguística Aplicada está intimamente ligada à história do ensino de línguas estrangeiras. Esse artigo busca recuperar brevemente o trajeto da Linguística Aplicada no Brasil nos últimos 30 anos, traçando um paralelo com a pesquisa brasileira sobre ensino e aprendizagem de línguas, dada a relevância

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

de concentrar o maior número de pesquisas da área. A partir daí, discute-se o papel e a atuação da ALAB e os desafios que se colocam para o ensino de línguas no contexto brasileiro, para a área da Linguística Aplicada e, consequentemente, para a ALAB.

1. 30 ANOS DA ALAB, 1990 – 2020: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Até a década de 1990, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil emulava a tendência internacional. As principais teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem convocadas eram a comportamentalista, a cognitivista e a comunicativa.

Segundo a teoria comportamentalista, a linguagem, ancorada nas teorias de Leonard Bloomfield, é entendida como um conjunto de estruturas linguísticas que pode ser analisado como um sistema, cujos elementos se organizam de acordo com um comportamento padrão: "um estímulo externo (S) leva alguém a falar (r), [e] esta resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico (s) que provoca uma resposta prática (R)". (LEPSCHY, 1975, p. 89). Dessa forma, a teoria comportamentalista de linguagem busca explicar os fenômenos linguísticos, tanto de significação quanto de comunicação, com bases empíricas, ou seja, a partir de estímulos observáveis e das consequentes respostas produzidas pelos interlocutores em situações específicas.

Em uma perspectiva comportamentalista, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é entendido como a atividade de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. Isso se dá mediante a automatização desses novos hábitos, operacionalizado por uma rotina que envolveria: estímulo fornecido pelo professor, com a exposição aos conteúdos a serem aprendidos; resposta do aluno ao estímulo; e reforço, em que o professor avalia a resposta do aluno, dando-lhe um retorno (*feedback*), que pode ser positivo ou negativo. As teorias comportamentalistas de linguagem e de ensino e aprendizagem resultaram na criação de metodologias de ensino de língua estrangeira que enfatizam e priorizam exercícios de repetição e substituição.

Em contraponto à visão comportamentalista estão as teorias cognitivistas, que entendem a linguagem humana não como resultado da repetição de padrões de comportamento, mas como resultado das experiências de um indivíduo – experiência física, social e cultural. Nessa perspectiva, a linguagem possui uma função categorizadora e organizadora que lhe impõe uma estrutura e, ao mesmo tempo, contribui também para a construção e o conhecimento do real. Essa relação entre corpo, linguagem e mundo é o que George Lakoff (1987) classificou como *experiencialismo* (em oposição ao *objetivismo*). Assim, a realidade é um fenômeno linguístico e cognitivo, o resultado da interação entre nossas experiências corpóreas e o mundo.

Em uma perspectiva cognitivista, a metodologia de ensino prioriza as estratégias a serem utilizadas pelos alunos durante a aprendizagem da língua estrangeira. O pressuposto é que a mente humana já é cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Com base no que já sabe sobre as regras e funcionamento da língua materna, o aprendiz elabora hipóteses sobre as regras e funcionamento de uma língua estrangeira e as testa. Os erros são, portanto, necessários para o desenvolvimento da aprendizagem – diferentemente da visão comportamentalista, em que os erros são considerados

mau hábitos que devem ser exterminados para não contaminar a aprendizagem. No entanto, ainda prevalece uma visão estruturalista da linguagem.

Uma outra visão de ensino de língua estrangeira é a comunicativa, que pode ser considerada a corrente dominante internacionalmente. Tomando como base a ideia de que a função primordial da linguagem é a comunicação, a chamada abordagem comunicativa para o ensino de línguas foi desenvolvida a partir do conceito de *competência comunicativa* (HYMES, 1972) – que inclui as competências gramatical, sociolinguística e estratégica (CANALE; SWAIN, 1980), além da discursiva (CANALE, 1983). O conceito, obviamente, é abstrato, mas Richards (2006, p. 3) propõe a seguinte interpretação:

> ▪ Saber usar o idioma para diversos propósitos e funções
>
> ▪ Saber como variar o uso da linguagem de acordo com a configuração e os participantes (por exemplo, saber quando usar a fala formal e informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a escrita e a comunicação falada)
>
> ▪ Saber produzir e entender diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas, conversas)
>
> ▪ Saber manter a comunicação apesar de ter limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, usando diferentes tipos de estratégias de comunicação)

Da mesma forma que é importante ressaltar que o conceito de competência comunicativa é relativamente abstrato, a ideia da *abordagem comunicativa* não se refere a um procedimento metodológico único, mas a um conjunto de procedimentos, e até mesmo de metodologias (aprendizagem baseada em tarefas, abordagem lexical, aprendizagem baseada em conteúdos, aprendizagem baseada em textos, aprendizagem baseada em competências etc.), que servem a um objetivo principal: a comunicação.

> Discutir a abordagem comunicativa é, de certa forma, problemático, pois o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes e as práticas diárias da sala de aula podem parecer bastante diferentes quando os princípios da abordagem comunicativa são aplicados em diferentes contextos sociais e educacionais. Assim, o termo abordagem comunicativa pode ser visto como um termo abrangente que descreve uma mudança de pensamento sobre os objetivos e processos da aprendizagem de idiomas em sala de aula (SAVIGNON, 2004), com várias interpretações de como isso pode ser realizado na prática. A chave para todas as vertentes da abordagem comunicativa, no entanto, é a mudança do ensino da linguagem como estruturas linguísticas individuais para ensinar as pessoas a usar a linguagem de maneira eficaz ao se comunicar, na verdade uma mudança do ensino da competência linguística para a competência comunicativa. (HALL, 2011, p.93)

De qualquer forma, alguns princípios norteadores permeiam a ideia de abordagem comunicativa, apesar de suas diferentes interpretações. Além de amplamente encontrados na literatura especializada internacional (CELCE-MURCIA; BRINTON; SNOW, 2014; BROWN, 2015; HAMMER, 2015; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; RICHARDS; RODGERS, 2014; SCRIVENER, 2010), são também encontrados em livros didáticos globais contemporâneos para o ensino de língua estrangeira – sobretudo os de inglês). Richards elenca dez pressupostos básicos que, talvez com algumas variações, permeiam práticas correntes da abordagem comunicativa:

> 1. A aprendizagem da segunda língua é facilitada quando os alunos estão envolvidos em interação e comunicação significativa.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

> 2. Tarefas e exercícios eficazes de aprendizagem em sala de aula oferecem oportunidades para os alunos negociarem significado, expandirem seus recursos de linguagem, observarem como a linguagem é usada e participarem de um intercâmbio interpessoal significativo.
>
> 3. A comunicação significativa resulta do fato de os alunos processarem conteúdo relevante, objetivo, interessante e envolvente.
>
> 4. A comunicação é um processo holístico que frequentemente exige o uso de várias habilidades ou modalidades de linguagem.
>
> 5. A aprendizagem de idiomas é facilitada tanto por atividades que envolvem aprendizagem indutiva ou por descoberta de regras subjacentes ao uso e organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão da linguagem.
>
> 6. A aprendizagem de idiomas é um processo gradual que envolve o uso criativo da linguagem e o método de tentativa e erro. Embora os erros sejam produtos normais da aprendizagem, o objetivo final da aprendizagem é poder usar o novo idioma com precisão e fluência.
>
> 7. Os alunos desenvolvem suas próprias rotas para a aprendizagem de idiomas, progridem em ritmos diferentes e têm necessidades e motivações diferentes para a aprendizagem de idiomas.
>
> 8. O sucesso da aprendizagem de idiomas envolve o uso de estratégias eficazes de aprendizagem e comunicação.
>
> 9. O papel do professor na sala de aula de idiomas é o de um facilitador, que cria um clima de sala de aula propício à aprendizagem de idiomas e oferece oportunidades para os alunos usarem e praticarem o idioma e refletir sobre o uso e a aprendizagem de idiomas.
>
> 10. A sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem através da colaboração e do compartilhamento. (RICHARDS, 2006, p. 23)

Embora a proposta comunicativa de ensino de línguas certamente represente um rompimento do paradigma estruturalista que permeia as teorias comportamentalista e cognitivista, na medida em que, pelo menos em seus pressupostos teóricos, não privilegia a língua como estrutura, ela ainda traz alguns desafios, sendo o principal a própria ideia de comunicação. O que é comunicação? Existe apenas um tipo de comunicação? Será que esses princípios, ainda que relevantes, estão sintonizados com as necessidades reais do conhecimento de línguas na contemporaneidade? São suficientes para promover a comunicação? Dominar as quatro habilidades (cf. princípio 4 acima) é realmente suficiente para o entendimento da língua?

Mesmo alegando-se que os princípios da abordagem comunicativa podem ser colocados em prática de diferentes formas, é importante lançar um olhar para livros didáticos internacionais/globais – aqueles produzidos por autores e editores de países onde a língua ensinada é a primeira língua, o que lhes atesta um caráter legitimador, e destinados ao público global. Tais livros, de certa forma, acabam "ditando" uma metodologia de trabalho dita comunicativa, ao disseminarem globalmente uma determinada forma de fazer abordagem comunicativa. Atrelada a ela está a divulgação e apregoação de bens e valores culturais relacionados a esses países, que passam a, de certa forma, ser incorporados aos fundamentos da abordagem. Uma análise cuidadosa de livros didáticos internacionais/globais que alegam adotar a abordagem comunicativa é capaz de manifestar a ideia de comunicação como um processo de entender e fazer-se entender

durante uma troca de mensagens na língua-alvo, especialmente contextualizando-as em países falantes da língua-alvo como língua nativa.

Contudo, as críticas à abordagem comunicativa não são unânimes, e esta continua sendo a corrente metodológica dominante no cenário internacional. No contexto brasileiro tais ponderações surgiram e ganharam espaço a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990. Esses documentos trouxeram a teoria sociointeracional e a noção de gêneros discursivos para a discussão sobre ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998a) e língua portuguesa (BRASIL, 1998b) respectivamente.

A teoria sociointeracional se baseia primordialmente nas ideias do Círculo de Bakhtin e de Vigotski (1978 [1994]; 1934 [2001]), na medida em que consideram que o conhecimento é sempre construído e ancorado em interações situadas em contextos sociais, históricos e culturais.[2] Na visão sociointeracional,

> aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. (BRASIL, 1998a, pp. 57-58)

Na visão sociointeracional, a linguagem não é entendida como um mero conjunto de estruturas linguísticas a serem assimiladas e replicadas, mesmo que a serviço da comunicação, mas como um conjunto de padrões dinâmicos, porém relativamente estáveis, construído processualmente em interações sociais durante a negociação de significados. Linguagem é entendida

> como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.
>
> [...]
>
> Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.
>
> [...]
>
> Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998b, p. 20).

[2] Vale ressaltar que o termo sociointeracional, presente nos PCN, não é utilizado por autores do Círculo de Bakhtin ou por Vigotski, mas expressa suas ideias, que atrelam o conhecimento a conjunturas e valoração social, ao materialismo histórico e à situacionalidade cultural. Nesse sentido, o termo é análogo a sociocultural, histórico-cultural, histórico-social ou sócio-histórico-cultural.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

Nessa visão sociointeracional, o conceito de gêneros discursivos é fundamental. O discurso não acontece em um vácuo social, histórico e cultural, mas se organiza em gêneros discursivos. Ou seja, a organização do discurso considera seu conteúdo temático (o conteúdo do texto; o que é dito), sua construção composicional (a estrutura do texto; como o dizer é organizado) e seu estilo (a seleção de recursos linguísticos; quais unidades de linguagem compõem o dizer). Toda essa organização considera fatores como a finalidade do discurso, as intenções e posicionamentos do locutor, os conhecimentos e posicionamentos projetados para o interlocutor, das relações sociais e de poder entre os interlocutores, dentre outros. Segundo os PCN,

> A noção de gêneros refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998b, p. 22)

Na perspectiva sociointeracional, a aprendizagem não é entendida como transmissão de conteúdos, mas como a criação de oportunidades para a negociação de significados em interações sociais visando à construção de conhecimentos.

> O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998b, p. 22)

O texto, portanto, é a unidade linguística fundamental para organizar a aprendizagem, uma vez que a linguagem só existe por meio de textos que circulam socialmente. Obviamente, o conceito de texto aqui adotado não se limita a sua estrutura linguística (conjunto de frases organizadas em parágrafos); qualquer enunciado com sentido completo constitui-se em um texto (mesmo que contendo apenas uma palavra). Da mesma forma, uma estrutura linguística complexamente organizada em frases e parágrafos não é um texto se não possuir uma unidade de significado: "um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados" (BRASIL, 1998b, p. 21).

> O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. (BRASIL, 1998b, p. 21)

Decorre daí que, na perspectiva sociointeracional, não faz sentido trabalhar a linguagem no nível da frase ou em qualquer nível inferior ao texto, dado que é através de textos, organizados em gêneros discursivos, que a linguagem se materializa socialmente. Isso não significa dizer que o ensino de línguas deva se reduzir a escrutinação

de textos e à análise e produção aleatória de gêneros discursivos. O texto, e, consequentemente, os gêneros, são a unidade em que a linguagem é enunciada com o propósito de promover interações sociais. Sua análise, portanto, visa a entender o papel da linguagem na construção dessas interações.

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.
>
> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998b, p. 23)

Um olhar menos atento pode não perceber uma diferença significativa entre a visão comunicativa e a visão sociointeracional, na medida em que ambas compartilham as ideias de social e cultural. Além disso, a ideia de comunicação também pode ser confundida com a de interação social. No entanto, o ato de comunicar pressupõe que há algo pronto a ser comunicado, e está fortemente atrelado a um pragmatismo funcional. Por outro lado, a visão sociointeracional tem um caráter processual e dinâmico, com foco maior no processo do que no produto, uma vez que o significado do produto isolado é diferente do significado do produto atrelado ao processo.

Antes de explorar mais as diferenças entre a visão comunicativa e a visão sociointeracional, é importante mencionar um outro documento que expande a perspectiva sociointeracional: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). O volume destinado à área de linguagens (BRASIL, 2006) contribuiu para disseminar, no Brasil, no âmbito do ensino de línguas, os conceitos de letramento e letramento crítico. O documento traz um "novo" conceito de letramento, que "não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida" (BRASIL, 2006, p. 29).

> No uso da linguagem em "comunidades de prática", é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de "leitura", "escrita", "fala" e "compreensão oral". Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de "leitura" interagem com formas de "escrita" em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de "alfabetização", pautado ainda na concepção da "escrita" como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita.
>
> O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como "letramento visual", "letramento digital", etc. Surge assim o conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática. (BRASIL, 2006, p. 106)

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

Outro conceito difundido pelo documento foi o de letramento crítico, entendido como um aparato analítico-crítico que conscientiza os agentes discursivos sobre experiências e práticas com a linguagem, levando-os a refletir sobre seus usos situados. Embora polissêmico, o conceito de letramento crítico proposto não pode ser tomado como um procedimento metodológico único, mas como "uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da [linguagem] oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política" (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 1). Nessa perspectiva, são pressupostos do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001):

- o conhecimento não é natural ou neutro; é ideológico, pois baseia-se em regras discursivas de cada comunidade;
- a realidade não é única e definitiva, não podendo ser "capturada"; a "verdade" não se encontra dada, devendo ser compreendida de forma situada;
- o significado nunca é dado; é sempre múltiplo, negociável, contestável, (re/co) construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais;
- o desenvolvimento de consciência crítica, que leve o cidadão a adotar um comportamento proativo, agente de transformações.

O enfoque nos letramentos e no letramento crítico é compatível com, e complementa, a teoria sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, na medida em que as entende como práticas socioculturais. Nesse trabalho, "ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116).

Apresentada a visão sociointeracional, alinhada à perspectiva dos letramentos e do letramento crítico, cabe agora contrastá-la à visão comunicativa, com o intuito de argumentar que, apesar de uma possível semelhança entre os conceitos de comunicação e interação, as visões são epistemologicamente diferentes.

> Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de "quarto habilidades", também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários. (BRASIL, 2006, p. 107)

Para começar, a visão comunicativa para o ensino e aprendizagem de línguas é globalmente entendida como uma abordagem, enquanto a visão sociointeracional pode ser entendida como um letramento. A definição clássica de abordagem é a de Anthony (1963, p. 64), segundo a qual

> Uma abordagem é um conjunto de proposições correlativas que lidam com a natureza de ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Estabelece um ponto de vista, uma filosofia,

> um artigo de fé/dogma - algo que alguém acredita, mas não pode necessariamente provar. Muitas vezes é indiscutível, exceto em termos da eficácia dos métodos que dela decorrem. (ANTHONY, 1963, p. 64)

Tal definição é usualmente apresentada em contraste à definição de método:

> O método é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, nenhuma parte da qual contradiz e toda a qual é baseada na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual.
>
> Dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos. (ANTHONY, 1963, p. 65)

Embora tal contraste tenda a posicionar a abordagem em uma hierarquia superior ao método (a palavra hierarquia é usada pelo próprio Anthony, em seu artigo seminal de 1963), e, sem dúvida, trabalhar com a noção de abordagem dá mais liberdade ao professor do que trabalhar estritamente dentro de um método, o conceito ainda apresenta limitações que não dialogam com uma visão sociointeracional. Notadamente, seu caráter axiomático, dogmático e incontestável, a ser seguido cegamente e de forma indiscutível. Tal perspectiva não cabe em uma visão enunciativa e sociointeracional de linguagem, e menos ainda como proposta pedagógica alinhada a essa visão.

Ao invés do conceito de abordagem, prefiro defender o conceito de uma pedagogia de letramento(s). Letramentos podem ser definidos como modos dinâmicos, interdependentes e contextualizados social, histórica e culturalmente de não apenas usar a linguagem, nas modalidades escrita e oral, mas também de pensar e (inter)agir por meio da linguagem. Kern (2012) destaca sete princípios que perpassam a ideia de letramento:

1. Letramento envolve interpretação. Cada vez que produzimos um enunciado, estamos interpretando e estruturando o mundo (eventos, experiências, ideias etc.) do nosso ponto de vista único. Da mesma forma, quando somos expostos a enunciados de outros, estamos interpretando a interpretação de um escritor com base em nossos conhecimentos e em nossas próprias convicções e compreensão do mundo.

2. Letramento envolve alteridade. Sempre produzimos enunciados para um interlocutor, mesmo que esse interlocutor seja nós mesmos ou apenas um interlocutor projetado/imaginado/idealizado. Nossas decisões sobre o que pode e deve ser dito são baseadas no nosso conhecimento do interlocutor. Este, por sua vez, interage com o que é dito para construir significados sobre o enunciado.

3. Letramento envolve convenções. Modos de enunciação, em suas diversas modalidades, não são universais, mas são governados por convenções culturais que variam entre contextos e gêneros, se modificam com o tempo e com o uso, e podem variar a depender do propósito.

4. Letramento envolve conhecimento cultural. O enunciador traz inevitavelmente ideologias, atitudes, crenças, costumes, ideais e valores ao seu discurso. E todos esses fatores estão atrelados a sistemas culturais específicos.

5. Letramento envolve inferência. As palavras estão sempre incorporadas a contextos linguísticos e situacionais, que envolvem a compreensão das relações entre palavras, entre unidades maiores de significado, e entre textos e mundos reais ou imaginários.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

6. Letramento envolve reflexão e reflexividade. Ao produzirmos e/ou sermos expostos a discursos, somos forçados a pensar sobre a linguagem e suas relações com o mundo e conosco.

7. Letramento envolve o conhecimento de como a linguagem é usada em diferentes contextos e por meio de diferentes modos para criar significados. Letramento não pressupõe apenas saber decodificar e/ou usar um sistema de escrita específico, nem apenas ter conhecimento lexical e gramatical.

Essas sete premissas trazem implicações importantes para o ensino de línguas porque estabelecem relações entre letramento e comunicação, fornecendo uma ponte para preencher a lacuna que muitas vezes separa o ensino "comunicativo" (supostamente ideal para níveis iniciantes), focando no funcionalismo da linguagem, e o ensino "cultural" (equivocadamente tido como apenas possível em níveis mais avançados), privilegiando análises e pensamento crítico. É por meio de práticas de letramento, e não apenas praticando habilidades, que os alunos não apenas aprendem vocabulário e gramática, mas também aprendem (sobre) as narrativas que perpassam o(s) contexto(s) em que a língua é colocada em uso: histórias, mitos, noções culturais e ideias do imaginário coletivo que tornam a linguagem compreensível. Em vez de atribuir correspondências simplistas e deterministas para significados, práticas de letramento levam os aprendizes a lidar com incertezas e ambiguidades; a aprender maneiras novas e alternativas de pensar e se expressar; a não apenas resolver problemas, mas também a problematizar; a entender como os textos moldam a cultura e como a cultura molda os textos (KERN, 2012).

O quadro a seguir apresenta as principais diferenças epistemológicas entre as duas visões, que serão discutidas detidamente a seguir.

Quadro 1: Contraste entre abordagem comunicativa e pedagogia de letramento sociointeracional crítico

Conceito	Abordagem comunicativa	Pedagogia de letramento sociointeracional crítico[3]
Língua	meio de comunicação de mensagens	(um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
Linguagem	verbal (quatro habilidades linguísticas)	Letramentos múltiplos; multiletramentos; gêneros discursivos
Lexicogramática	competência sociolinguística e discursiva	construção de significados, sociolinguística e discursivamente
Significado	frase, texto, cotexto e contexto imediato	construção e negociação em interações sociais; contexto sócio-histórico-cultural
Unidade (mínima) de significado	frase	texto e gênero discursivo
Cultura	constatação e respeito a diferenças	entendimento de processos de (re)produção e circulação
Criticidade	adaptação a contextos	reflexividade sobre construção de significados
Autenticidade	genuinidade	autenticidade de uso
Aluno e professor	usuários da língua	usuários reflexivos da língua; agência
Ensino	indivíduos adaptáveis	agentes capazes de agir socialmente
Temas	motivadores	problematizadores

[3] Termo cunhado por Tilio (2015) para designar uma proposta metodológica ancorada na teoria sociointeracional (BRASIL, 1998a), e em letramentos e letramento crítico (BRASIL, 2006).

Enquanto na abordagem comunicativa a língua é entendida como um meio de comunicar mensagens prontas, a pedagogia do letramento sociointeracional crítico entende a língua como mais um dos sistemas de construção de significados no discurso. Nessa última visão, as mensagens não estão prontas para serem transmitidas, mas são construídas na interação.

A abordagem comunicativa considera primordialmente a linguagem verbal, expressa por meio das quatro habilidades linguísticas – compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. A pedagogia do letramento sociointeracional crítico, por sua vez, entende a linguagem pelo viés dos multiletramentos e dos gêneros discursivos. As chamadas quatro habilidades linguísticas não se resumem apenas a habilidades; são letramentos: letramento de leitura, letramento de escrita, letramento de oralidade, letramento de áudio. Mais do que habilidades, são modos culturais de pensar e de construir e expressar significados. Por estarem diretamente relacionados à linguagem verbal, são formas de letramento linguístico. A eles associam-se outros letramentos: letramento visual, letramento sonoro, letramento gestual, letramento espacial, letramento digital etc. Daí decorrem os dois significados do prefixo multi- do termo multiletramentos: multiplicidade de modos de significação (multimodalidade) e multiplicidade cultural (os modos de significação são culturais). Além disso, todo e qualquer excerto de linguagem só é, de fato, linguagem quando parte de um gênero discursivo identificável.

Na abordagem comunicativa, a lexicogramática serve às competências sociolinguística e discursiva. Nesse sentido, gramática e vocabulário são ensinados como sistemas prontos que devem ser aplicados com vistas a uma suposta pré-adequação sociolinguística e discursiva. Na pedagogia do letramento sociointeracional crítico, não se ensina apenas o que é dado como adequado ou não: ensina-se que os significados são construídos por meio do sistema lexicogramatical, e que esses significados são variáveis e fluidos sociolinguística e discursivamente.

Isso porque o significado, na abordagem comunicativa, está dado na materialidade linguística (frase, texto, cotexto) ou no contexto imediato, aquele que pode ser recuperado imediatamente, o cenário. Em contraste a esse significado dado, a pedagogia do letramento sociointeracional crítico entende que o significado é construído e negociado em interações sociais e tais interações são contextualizadas não somente situacionalmente, mas principalmente social, histórica e culturalmente. Como consequência direta, a abordagem comunicativa entende a frase como a unidade mínima de significado, mas para a pedagogia do letramento sociointeracional crítico essa unidade mínima é o texto, entendido como pertencente a determinado gênero discursivo.

Partindo para uma concepção mais macro, ambas as visões também entendem cultura e criticidade de formas diferentes. Na abordagem comunicativa, ambos os conceitos são estáticos, fixos: cultura é constatação e respeito a diferenças, tidas como dadas, enquanto criticidade é a capacidade de adaptação a contextos, também dados. Por outro lado, na pedagogia do letramento sociointeracional crítico os conceitos são dinâmicos: cultura é o entendimento dos processos de (re)produção e circulação de discursos, e a criticidade é a reflexividade sobre a construção de significados.

Um conceito caro a ambas as visões é o de autenticidade, na medida em que se acredita que o material autêntico é propulsor de comunicação e de interação social.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

Contudo, enquanto na abordagem comunicativa a autenticidade é tida como sinônimo de genuinidade, na pedagogia do letramento sociointeracional crítico ela é entendida como autenticidade de uso. E tais concepções chegam a ser opostas. Genuinidade é uma característica própria da linguagem, uma propriedade absoluta da linguagem, refere-se a linguagem produzida para circular em outros contextos, que não o escolar, e transposta, sem modificações de qualquer natureza, para a sala de aula. Autenticidade de uso, por outro lado, refere-se a linguagem que desperta no usuário atitudes responsivas pertinentes e condizentes com as práticas sociais que emulam. Note-se que a genuinidade não necessariamente garante a autenticidade de uso, caso o discurso, apesar de genuíno, não pertença às práticas sociais dos alunos, não despertando neles, portanto, atitudes responsivas pertinentes. Por outro lado, a autenticidade de uso não precisa ser necessariamente genuína, pois o que importa é a responsividade, e não a origem do discurso. Em uma situação ideal, genuinidade e autenticidade de uso caminham juntas, mas a segunda é preponderante, a primeira servindo primordialmente para corroborar a segunda.

Em termos dos participantes, a pedagogia do letramento sociointeracional crítico atribui a eles um papel mais agentivo. Enquanto na abordagem comunicativa alunos e professores são usuários da língua, pois a função do ensino é formar indivíduos adaptáveis, na pedagogia do letramento sociointeracional crítico são usuários reflexivos da língua, dotados de agência, uma vez que a função do ensino é formar agentes capazes de agir socialmente.

Finalmente, vale chamar a atenção para o lugar da escolha dos temas em cada uma das visões. Ambas ressaltam a relevância de se trabalhar temas relevantes que contextualizem a linguagem. No entanto, na abordagem comunicativa isso se limita à escolha de temas motivadores, acreditando-se que a motivação, seja por qual motivo for, seja suficiente para o aluno se engajar em situações comunicativas e, consequentemente, aprender a língua. Por outro lado, a pedagogia do letramento sociointeracional crítico, sem desmerecer o papel da motivação na aprendizagem, entende que a prioridade é abordar temas problematizadores. Tais temas tendem a ser inerentemente motivadores, além de possuírem uma função social e educacional.

2. 30 ANOS DA ALAB, 1990 – 2020: LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi fundada em 26 de junho de 1990, em assembleia geral ocorrida durante o V Encontro Nacional da ANPOLL, na Unicamp. Seu objetivo era o de (re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de Linguística Aplicada, marcando a emancipação desta em relação à Linguística. Seu foco era o de não conceber a Linguística Aplicada como aplicação de teorias linguísticas, mas sim como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social, caracterizando-se como um campo de investigação indisciplinar, transdisciplinar, transgressivo, híbrido e indisciplinar.

Logo no início de sua disseminação no Brasil, a partir de 1990, principalmente se concebermos a fundação da ALAB como um marco no fortalecimento da Linguística

Aplicada no Brasil, seu principal foco de pesquisa, assim como no cenário internacional, era o ensino de línguas. Além disso, também fazia parte de sua agenda consolidar-se como área do conhecimento autônoma, independente da Linguística, com identidade própria.

Nos anos 1990, era consenso no Brasil definir a Linguística Aplicada como uma ciência interdisciplinar (ao buscar subsídios em outras áreas do conhecimento) e transdisciplinar (não apenas apropriando-se de conhecimentos de outras áreas, mas transformando-os em próprios da Linguística Aplicada), que buscava "a solução de problemas relacionados à linguagem" (CELANI, 1992). Uma definição clássica é a de Moita Lopes:

> uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996, pp. 22-23)

Com o passar do tempo, o próprio Moita Lopes reviu sua definição inicial, passando a entender a Linguística Aplicada como uma área do conhecimento que busca "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Tal definição, contudo, não é unânime, e não é incomum encontrarmos pesquisadores trabalhando com a primeira definição. A ALAB, no entanto, passou a entender a Linguística Aplicada a partir de uma perspectiva não apenas inter e transdisciplinar, mas também (e principalmente) transgressiva (PENNYCCOOK, 2004) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada passa a contribuir para a transformação social com vistas a aliviar o sofrimento e a dor (MOITA LOPES, 2009). Assim, a Linguística Aplicada "não é sobre o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que tornará o fazer da Linguística Aplicada mais rigoroso, mais objetivo, mas sobre tornar a Linguística Aplicada mais politicamente responsável" (PENNYCOOK, 2004, p. 798).

Tornar a Linguística Aplicada mais politicamente responsável significa dizer que ela opera alinhada a um paradigma crítico, sendo o conceito de crítico aqui adotado o de prática problematizadora. Nessa concepção, adotar uma postura crítica denota engajar-se com as diferenças, reconhecendo comprometimentos políticos e considerando e problematizando as relações de poder em jogo, que não são fixas e não podem jamais ser tomadas como dadas ou naturalizadas. Aderir ao paradigma de uma Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar implica o questionamento constante e incessante de categorias consideradas cotidianas pela Linguística Aplicada – língua(gem), comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, letramento etc. – e de categorias de teoria social crítica – ideologia, poder, raça, gênero, sexualidade, classe, conhecimento, política, ética etc. (PENNYCOOK, 2004).

Reconhecendo os próprios "limites de seu saber/conhecer" (SPIVAK, 1993, p. 25), a Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar, assim como o conceito de "crítico" como prática problematizadora, pressupõe uma postura autorreflexiva de reconhecer limites e limitações, e, sobretudo, de não pretender prescrever novas "verdades" que substituam as "verdades" criticadas. Ao invés de oferecer soluções, como se acreditava na década de 1990, o intuito dessa Linguística Aplicada contemporânea é o de construir entendimentos sobre problemas sociais envolvendo o uso da linguagem por meio da

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

problematização das diferenças e do questionamento, de forma ética, do conhecimento, uma vez que este é construído subjetivamente e ideologicamente imbricado. Dessa forma, a pesquisa em Linguística Aplicada busca contribuir para o protagonismo de cidadãos críticos, capazes de promover transformação social por meio do conhecimento.

Apesar desse caráter abrangente e epistemológico, a Linguística Aplicada brasileira segue a tendência presente no cenário internacional e concentra a maior parte de suas pesquisas no ensino de línguas. Tal afirmação encontra respaldo na análise da programação do maior evento internacional da área, o Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA World Congress) e do maior evento nacional, o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), organizado pela ALAB. Por serem os mais importantes eventos da área em seus respectivos contextos, apontam para a direção das pesquisas. Tais eventos são fóruns privilegiados de divulgação da produção teórico-científica da Linguistica Aplicada e, principalmente, um momento em que

> a comunidade científica da área se questiona sobre sua prática e sobre os rumos que segue ou pretende seguir. Não podemos abstrair o fato de que a criação de um evento científico específico de uma área, tal qual um congresso, é, por natureza, uma tarefa que busca dar visibilidade ao campo do conhecimento, àquilo que ele produz, bem como aos pesquisadores que lá se apresentam, para que, periodicamente e cada vez mais, esse campo possa afirmar-se e reafirmar-se como campo de saber legítimo, fazendo convergir forças que representam um saber científico mas também político e social. (ARCHANJO, 2011, p. 612)

O quadro 2 lista os títulos ou tema(s) de cada edição do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Três edições (II CBLA, III CBLA e V CBLA) não tiveram um título; ao invés, foram organizados em torno de seminários (II CBLA), de um tema (III CBLA), ou de áreas (V CBLA). Vale notar que todos os títulos das edições do evento remetem ao caráter mais amplo da Linguística Aplicada, assim como o evento que teve um tema geral. Por sua vez, as edições que não tiveram título ou tema geral foram organizadas em seminários/áreas que tiveram no ensino de línguas o seu foco principal. Contudo, examinando as programações de todas as edições, percebe-se que a maior parte dos trabalhos é relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas e temas afins. O mesmo também pode ser afirmado sobre as edições do Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA, que reúne majoritariamente pesquisas sobre ensino de línguas.

Quadro 2: Títulos/temas das edições dos Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

Edição	Título / tema(s)
I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada Unicamp, 1986	"Pesquisas e Perspectivas"
II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada Unicamp, 1989	Seminários: 1- Discursividade e aprendizagem de línguas; 2- Dicionário para aprendizes e ensino de línguas; 3- Tendências no ensino de português para estrangeiros no Brasil; 4- A pesquisa em tradução, a teoria, o ensino e a prática; 5- Ensino e pesquisa em leitura; 6- Folktales, rhythm and poetry in ESL.
III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada Unicamp, 1992	Tema: relação entre a Linguística Aplicada e a Linguística

Edição	Título / tema(s)
IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada Unicamp, 1995	"Aspectos Transdisciplinares da Linguística Aplicada"
V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UFRGS, 1998	Áreas: ensino e aprendizagem de língua materna, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tradução e educação bilíngue
VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UFMG, 2001	"A linguagem como prática social"
VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada PUC-SP, 2004	"Linguística Aplicada e contemporaneidade"
VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UnB, 2007	"Contextos Brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem"
IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UFRJ, 2011	"Linguística Aplicada e sociedade"
10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UFRJ, 2013	"Política e políticas linguísticas"
11º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UEMS, 2015	"Linguística Aplicada para além das fronteiras"
18th AILA World Congress UFRJ, 2017	"Innovation and Epistemological Challenges in Applied Linguistics"
12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada UFES, 2019	"Transitando e transpondo (n)a Linguística Aplicada"

Fonte: o autor

Inicialmente acontecendo sempre na Unicamp e com periodicidade trienal, a partir de 1998 o CBLA passou a ser sediado na cidade onde o/a presidente da associação atuava. E a partir de 2011 a diretoria optou por tornar o evento bienal, a fim de dar tempo hábil para sua organização, uma vez que o mandato de cada diretoria eleita é bienal. Em 2017, no entanto, a ALAB não organizou uma edição do CBLA por conta da organização do 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA, o evento de Linguística Aplicada mais importante do mundo, e que a ALAB ganhou o direito de organizar ao apresentar uma candidatura vitoriosa em 2011. Por conta desse evento e da sua magnitude, a diretoria da ALAB do biênio 2016-2017 deixou claro que sua principal função seria a organização desse congresso mundial, e que, portanto, não faria sentido organizar um CBLA, já que os participantes brasileiros teriam uma oportunidade ímpar de comparecer ao "evento-mãe" do CBLA em nosso próprio país, no Rio de Janeiro.

A ALAB tem, portanto, um papel fundamental na pesquisa (sobretudo brasileira, mas também mundial) sobre ensino de línguas, uma vez que seus eventos contribuem para disseminar trabalhos sobre o assunto. Além disso, os próprios membros da diretoria da associação assumiram, ao longo dos anos, papéis protagonistas no cenário nacional da Linguística Aplicada. Destaco alguns exemplos da última década, quando tive a oportunidade de participar da organização de quatro CBLAs e de um *AILA World Congress*, de quatro gestões da associação (2012-2013, tesoureiro; 2014-2015, vice-presidente; 2016-2017, tesoureiro; 2019-2020, vice-presidente), além de ter sido um colaborador muito próximo na gestão 2010-2011:

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

- em 2011, a presidente da ALAB, professora Paula Szundy, juntamente com o restante da diretoria, mobilizou esforços para apresentar uma candidatura para a ALAB sediar o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA no Rio de Janeiro;
- durante o ano de 2012, a presidente da ALAB, professora Christine Nicolaides, juntamente comigo, o tesoureiro da associação, participamos de uma série de reuniões e eventos no Ministério da Educação na tentativa de formar uma rede nacional de formação continuada de professores da rede pública; a rede cresceu e chegou a abarcar representantes de todos os estados da federação, mas o projeto não chegou a se concretizar;
- em 2017, a presidente da ALAB, professora Paula Szundy, e o tesoureiro, eu, coordenamos a organização do 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA no Rio de Janeiro;
- em 2018, o vice-presidente da ALAB, eu, embora não atuando em nome da ALAB, teve uma coleção de livros didáticos para o ensino de inglês aprovada pelo Progama Nacional do Livro Didático (PNLD 2018), com a proposta metodológica apresentada anteriormente nesse artigo, a pedagogia de letramento sociointeracional crítico;
- em 2019, a professora Paula Szundy, então ex-presidente da ALAB, mas convidada por conta de sua atuação na associação, foi uma das coordenadoras do PNLD 2020.

Essas são algumas das ações em que a ALAB e membros da sua diretoria, em exercício ou não, vêm colaborando para a Linguística Aplicada brasileira, notadamente no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

3. DESAFIOS, RUPTURAS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: O PAPEL DA ALAB

Considerando-se o papel da pesquisa em Linguística Aplicada de contribuir para o protagonismo de cidadãos críticos, capazes de promover transformação social por meio do conhecimento e com vistas a aliviar o sofrimento e a dor, a ALAB tem muito a contribuir enquanto associação forte e consolidada. Ao longo desses 30 anos, a ALAB vem reforçando o compromisso social da Linguística Aplicada de construir entendimentos sobre problemas sociais envolvendo o uso da linguagem por meio da problematização das diferenças e do questionamento do conhecimento, sempre de forma ética e reconhecendo sua subjetividade e implicações ideológicas.

Assim como a Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar, a ALAB, reconhecendo seus limites, adota uma postura autorreflexiva de reconhecer seus limites e suas limitações, e não pretende, de forma alguma, prescrever "verdades". Ao invés de oferecer soluções, a ALAB tem o compromisso de estar atenta aos desafios do mundo atual que, perpassando os usos (e abusos) da linguagem em suas múltiplas semioses, possam ser problematizados pela Linguística Aplicada, sempre estabelecendo diálogos inter, trans e indisciplinares.

A ALAB já tem um compromisso consolidado com a transformação de políticas públicas na área de ensino de línguas. Para o futuro, esperamos que a associação dê continuidade a esse compromisso de sucesso e busque desafios em outras áreas da

mesma forma protagonista que atua no ensino de línguas. A diretoria que assumiu em 2020 parece ter vindo com fôlego para tal. Com apenas 3 meses de gestão, a diretoria e o mundo se viram mergulhados em uma pandemia de covid-19 que parou o mundo. Mas a ALAB não parou; a ALAB se reinventou e começou uma atuação virtual nunca vista em sua história. Esse parece ser apenas o começo do futuro da associação. O futuro em um mundo pós covid-19 que certamente exigirá novos conhecimentos, novas (des) aprendizagens, novos desafios e novas epistemologias. A Linguística Aplicada aceita o desafio. E tenho certeza que a ALAB também. O futuro dirá. E que venham mais 30 anos.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 17 – 36 | set/dez 2020

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching,** 17, pp. 63-57, 1963.

ARCHANJO, R. **Linguística Aplicada:** uma identidade construída nos CBLA. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 11, n. 3, 2011, pp. 609-632.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 19/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em 19/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf Acesso em 19/05/2020.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. 4. ed. London: Longman, 2015.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Language and communication**. Singapore: Longman, 1983. pp. 2- 27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1, 1980, pp. 1-47.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M (Eds) **Teaching English as a second or foreign language.** 4. ed. Boston: Cengage, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Abril de 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html Acesso em 6/10/2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching:** Language in Action. New York: Routledge, 2011.

HAMMER, J. **The practice of English language teaching.** 5. ed. London: Longman, 2015.

HOWATT, A.; WIDDOWSON, H. **A History of English Language Teaching.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HYMES, D. On communicative competence. **In:** PRIDE, J. B.; HOMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KERN, R. Literacy-based language teaching. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (eds.) **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LAKOFF, George. **Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching.** 3. ed. New York: Oxford University Press, 2011.

LEPSCHY, Giulio C. **A Linguística Estrutural**. São Paulo: Perspectiva: 1975.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies.** St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**. Niterói, n. 27, pp. 33-50, 2. sem. 2009. Disponível em: http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/195/180 Acesso em 29/01/2019.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. **In:** MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. **In:** DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) **The handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Blackwell, 2004.

RICHARDS, J. **Communicative Language Teaching Today.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SCRIVENER, J. **Learning teaching:** a guidebook for English language teachers. 3. ed. Oxford: Macmillan, 2010.

SPIVAK, G. C. **Outside in the teaching machine.** New York: Routledge, 1993.

TILIO, R. **Voices Plus.** v. 1-3. São Paulo: Richmond, 2016.

TILIO, R. **Voices**. v. 1-4. São Paulo: Moderna, 2015.

TUCKER, G.R. **Applied Linguistics.** Disponível em: https://www.linguisticsociety.org/resource/applied-linguistics Acesso em 31/05/2020.

VIGOTSKYI. L. S. [1978] **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. [1934]. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em 31/05/2020
Aceito em 30/07/2020