

## **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Waleska Oliveira Moura\*

**Resumo:** *O artigo objetiva trazer reflexões acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa diante da diversidade linguístico-cultural nela existente. A partir das iniciais reflexões, serão apontados os pressupostos da abordagem intercultural na formação do professor, dada a sua importância no que diz respeito ao diálogo entre as diversas culturas existentes no processo de ensinar e aprender língua.*

**Palavras-Chave:** Ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Diversidade linguística. Interculturalidade. Formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, tem crescido o interesse pelo ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Muitos profissionais, dentre os quais estão pesquisadores filiados ao campo dos estudos aplicados da linguagem, professores de língua portuguesa, bem como educadores de um modo geral, têm se ancorado em diversas investigações que tomam como objetivo a melhoria de questões referentes aos processos de ensinar e aprender essa língua.

Alguns estudiosos centram as suas pesquisas no desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino/aprendizagem que assegurem ao aluno certo sucesso no seu aprendizado, fugindo de padrões de ensino essencialmente estruturais, que, apesar de serem ainda amplamente difundidos e utilizados, são considerados ultrapassados e ineficazes.

Esses estudos tomam como ponto central a figura do professor, por entender que esse tem um papel de grande importância no processo de co-construção de conhecimentos junto ao corpo discente.

No presente artigo, será discutida a formação do professor de português como língua materna, tendo como referencial a diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa no Brasil e o imperativo por novas maneiras de trabalhar essa língua que sejam culturalmente

---

\* Autora – Possui Licenciatura e Bacharelado em Letras Vernáculas pela UFBA e Mestrado em Língua e Cultura pela UFBA. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e integra o Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação (IFBA / CNPQ).

sensíveis a todos os atores envolvidos no processo tão complexo de ensinar e aprender uma língua.

Inicialmente, serão tecidas considerações em torno da realidade diversificada da língua portuguesa, para, em seguida, estabelecer relações entre essa realidade e o ensino da língua. Partindo desses aspectos iniciais, será discutido sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva de ensino/aprendizagem intercultural. Com isso, serão apresentadas as considerações finais referentes ao que foi apresentado e discutido.

## **1 PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA PLURAL E POLARIZADA**

É sabido que, enquanto continuidade histórica, a língua utilizada, majoritariamente, no Brasil é a Língua Portuguesa. Essa língua, como quaisquer outras, apresenta variação. De acordo com Bagno (2002, p. 39), “Uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural”, pois a própria diversidade da espécie humana condiciona a variação linguística, visto que diversos grupamentos sociais utilizam-se da língua de maneira também diversa, de modo a atender aos seus propósitos comunicativo-interacionais.

Em relação à língua portuguesa, muitos estudiosos têm apontado o seu caráter plural, notado pela sua realidade transcontinental – uma língua transplantada e utilizada como língua materna e / ou oficial em diversos continentes.

Entretanto, além de seu caráter transcontinental, a diversidade da língua portuguesa pode ser percebida internamente em cada um dos territórios em que é utilizada. Lucchesi (1998), a partir desse fato, apresentou outra caracterização para essa língua: a língua portuguesa, além de ser uma língua plural, pluralidade manifestada pela variação de usos linguísticos nos diversos territórios dos quais faz parte, é uma língua polarizada. Na extremidade dos polos, situa duas normas linguísticas, as normas cultas e as normas vernáculas, usos concretos da língua de ocorrência em um pequeno espaço geográfico.

Em relação a essas normas e à realidade linguística do Brasil, para Mattos e Silva: “Pode-se hoje demonstrar que convivem, no Brasil, as ‘normas vernáculas’ ou o ‘português popular brasileiro’; as ‘normas cultas’ ou o ‘português culto brasileiro’ [...]”. Além disso,

continua a autora, “[...] no horizonte, paira ou pára a ‘norma padrão’” (MATTOS E SILVA, 2006, p. 230).

As normas vernáculas constituem a realização linguística de segmentos populares da sociedade. Elas são marcadas por intensa variação, e essa variação é alvo de marginalização social. Em contraposição, as normas cultas são as realizações linguísticas dos segmentos de maior prestígio socioeconômico e apresentam menor variação, além de não serem alvo de marginalização social, por já serem utilizadas pelo grupo detentor de maior prestígio social.

A designação “cultas” faz referência mais diretamente a um determinado tipo de cultura, a cultura escrita, explicitando que há o distanciamento das duas comunidades linguísticas em relação ao acesso aos bens culturais da sociedade.

Também em decorrência disso, vários pesquisadores da linguagem já apontaram para o caráter discriminador dessa designação. Antunes afirma que: “Mesmo não sendo explícito, esse contraste (normas cultas *versus* normas vernáculas) pode ser pernicioso, se não se chama atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes de classes sociais menos favorecidas” (ANTUNES, 2007, p. 87).

Nesse sentido, no campo dos estudos linguísticos, passou a ser difundida e utilizada a noção de contínuo linguístico, buscando atenuar as valorações em relação às normas linguísticas cultas e vernáculas.

O contínuo linguístico constitui uma linha contínua na qual transitam as normas vernáculas e as cultas em termos de adequação do registro às situações sócio-comunicativas, ocorrendo, pois, em dados momentos, uma interpenetração entre essas normas, conforme é colocado por Bagno, “No que diz respeito à língua, verifica-se no Brasil de hoje uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc.” (BAGNO, 2002, p. 33). Assim, não se pode mencionar a superioridade de certos usos linguísticos em detrimento de outros.

Dentre os estudiosos que têm lançado mão desse conceito, está Bortoni-Ricardo (2004), que julga que “[...] a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51), além disso, a autora coloca que a distribuição linguística em polos deixa a impressão equivocada de que existem fronteiras rígidas entre as normas. Na obra mencionada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-70), a autora propõe a análise da interação verbal com base em três contínuos, o contínuo rural-urbano, o contínuo

oralidade-letramento e o contínuo de monitoramento estilístico, em contraponto à análise polarizada da língua.

Em relação à norma padrão, que “paira ou pára no horizonte”, em trabalho anterior, Mattos e Silva (1995) expõe como “[...] um conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de **erro** o que não segue esse modelo” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 14).

Trazendo a diversidade linguística inerente à língua portuguesa para o contexto de ensino/aprendizagem dessa língua, Bagno (2002) expõe que as atividades de ensino da língua materna ocorrem segundo duas orientações, a *pedagogia prescritiva centrada no código* e a *pedagogia centrada no uso do código*. A primeira, segundo o autor, repousa numa perspectiva que é normativa e frequentemente purista, e a segunda tem como inspiração perspectivas sociolinguistas e funcionais acerca da língua e da linguagem, considerando que as variedades linguísticas são aceitáveis em função das diversas circunstâncias e situações de comunicação.

Nas seções seguintes, serão discutidos os aspectos concernentes à relação diversidade da língua portuguesa - ensino/aprendizagem de língua, tomando como parâmetro as principais orientações para a atividade de ensino dessa língua.

## **2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Anteriormente, foi exposto que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa ocorre comumente segundo duas orientações. A primeira orientação parte de uma perspectiva normativa e purista (*pedagogia prescritiva centrada no código*) e a segunda parte de uma perspectiva funcional acerca da linguagem (*pedagogia centrada no uso do código*).

No Brasil, pode ser vista a primazia, de modo geral, de uma pedagogia prescritiva centrada no código, o que se revela extremamente prejudicial aos usuários de normas linguísticas de pouco prestígio social, pois as suas variantes passam longe do seu processo de ensino/aprendizagem, dando-lhes a impressão de que utilizam uma linguagem “deficiente”.

Essa impressão já perpassava a mente de professores do século XIX, que, com o processo de democratização do ensino, receberam em suas salas de aula alunos oriundos de classes econômicas desfavorecidas, que até então não tinham acesso à educação formal.

A escola, que até esse momento atendia aos membros da classe social dominante – usuários de uma norma linguística de maior prestígio – vê-se despreparada para atender à nova demanda educacional do país: alunos que utilizavam uma variedade linguística qualificada como inferior e deficiente, que passaram a fracassar na escola em consequência da falta de preparo teórico-metodológico das escolas e dos professores da época, que tomavam como objeto de ensino de língua portuguesa a norma linguística lusitana, que não condizia, em grande parte, com o conhecimento e a realidade linguística dos alunos.

Magda Soares (2005, p. 10-16) aponta as principais explicações que vêm sendo atribuídas ao fracasso dos usuários de variedades linguísticas de menor prestígio na escola, a saber:

- Explicação 1: a ideologia do dom;
- Explicação 2: a ideologia da deficiência cultural;
- Explicação 3: a ideologia das diferenças culturais.

A primeira explicação, a ideologia do dom, expõe que ao invés de a escola ser a responsável pelo fracasso dos alunos, seriam as classes socioeconomicamente minoritárias as incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhes são oferecidas, ou seja, o aluno fracassa na escola pela incapacidade de adaptação ao que lhe é oferecido. Para a segunda explicação, a ideologia da deficiência cultural, o aluno que provém de classes socioeconômicas desfavorecidas apresentaria deficiências de ordens diversas (afetivas, cognitivas e linguísticas) que seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. De acordo com essa ideologia,

Seria natural que os alunos provenientes das classes dominadas tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertenceriam a essas classes exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes (SOARES, 2005, p. 12).

À escola caberia a função de “compensar” as deficiências dos alunos, decorrentes de suas privações. A terceira explicação, a ideologia das diferenças culturais, aponta que o aluno sofre, na escola, um processo de *marginalização cultural*, e o seu fracasso não se deve a deficiências intelectuais (ideologia do dom) ou culturais (ideologia da deficiência cultural), mas porque é **diferente** (ênfase nossa), e como afirma Soares (2003),

Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências* (SOARES, 2005, p. 16).

Nos dias de hoje, pode ser evidenciado, acima de quaisquer mudanças que foram surgindo, que os alunos usuários das variantes de menor prestígio linguístico-social continuam a fracassar na escola, tendo a sua linguagem considerada como deficiente, visto que os professores continuam sem grandes subsídios para lidar com a realidade linguística heterogênea que se instaura em suas salas de aula.

O que, de fato, ocorre é que muitos professores avaliam a diversidade linguística presente nas salas de aula de forma negativa. Então, ao invés de o encontro das diversas variantes linguísticas na escola se dá de modo enriquecedor, esse encontro ocorre “[...] como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social” (CARDOSO, 1992, p. 127).

Na escola, de acordo com o que aponta Paviani e Damiani (2001, p. 155-156), as variações linguísticas são concebidas como “erros”, e a atuação do professor diante dessa situação de ensino/aprendizagem parece não atender ao que os estudos nessa área preconizam como o mais indicado.

Essas inadequadas abordagens de ensinar revelam-se extremamente prejudiciais ao processo de ensino/aprendizagem de língua, por serem responsáveis por levar o corpo discente, no mínimo, a uma aversão às aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que, atualmente, diversos estudos têm se revelado importantes ao ensino/aprendizagem de línguas, por darem encaminhamentos e por fundamentarem situações de ensino que sejam mais coerentes e adequadas às demandas socioeducacionais contemporâneas, na seção que segue, serão tecidas algumas considerações e reflexões acerca de uma perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de língua e a formação do professor de língua portuguesa. Essa perspectiva tem sido amplamente discutida no campo dos estudos aplicados da linguagem e aponta caminhos possíveis a um ensino culturalmente sensível a todos os atores envolvidos no processo de ensinar e aprender língua.

### **3 INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Desde o século XIX, inúmeros estudos referentes ao ensino/aprendizagem de línguas têm se debruçado em busca do “melhor método ou abordagem” de ensino. Algumas dessas propostas de ensinar apresentam em sua base o paradigma estruturalista (consoante à *pedagogia prescritiva centrada no código*), e outras tomam por base o paradigma funcionalista (*pedagogia centrada no uso do código*), estando, essas últimas, centradas no que ocorre, de fato, quando pessoas interagem por meio da linguagem.

Dentre os métodos e abordagens propostos ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, tem-se a Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004). Essa abordagem ancorada numa perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas, assume a concepção de língua como algo além da forma, algo que funciona como um instrumento de diálogos entre mundos culturais diferentes.

A partir dessa “proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas” - subtítulo da tese de doutorado que apresenta a Abordagem Intercultural - a autora pretende que professores e demais profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como algo muito mais amplo que os aspectos estruturais que a caracterizam (MENDES, 2004, p. 137).

No que se refere à língua portuguesa, pode ser percebida a existência de diversos usos linguísticos que decorrem de aspectos culturais e sociais também diversos dos que a têm como língua materna. Assim, tornam-se reducionistas as propostas de se trabalhar a língua em sala de aula somente através do ponto de vista estrutural, gramatical. Essa consideração já é exposta há mais de dez anos pelos documentos oficiais que regulam o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme pode ser visto abaixo:

A 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, 1998, p. 20, grifo nosso).

Em artigo que busca atrelar os seus conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira à realidade do ensino/aprendizagem de português como língua materna, Almeida Filho (2007, p. 64) expõe que uma língua materna “[...] é uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa [...]”. Por isso, para ele, ensinar essa língua não deveria se resumir a ensinar o seu sistema gramatical. O pretendido seria, pois, ensinar ao aluno reconhecer-se em uma variedade e permitir a expansão dos seus recursos linguísticos, para que ele possa transitar pelas diversas variedades da língua, sobretudo pela de prestígio.

No ensino/aprendizagem de português como língua materna, tem-se que a estrutura da língua do aluno e da língua-alvo (a padrão ou culta) é a mesma, sendo distinguida uma da outra exatamente pelo componente cultural, que é responsável pela diferença de usos entre elas. O diálogo entre culturas, pressuposto fundamental da interculturalidade, consistiria na aproximação entre as variedades dessa língua. Assim, a diferença linguística não seria mais vista pelo professor como deficiência, equívoco que já foi discutido na seção anterior.

A Abordagem Intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas proposta por Mendes, que se destina à reflexão sobre o processo geral de ensinar e aprender línguas, aponta para a real dimensão do que se é colocado como uma abordagem de ensinar, que é mais ampla que um simples método, por envolver as diversas dimensões do ensino: o planejamento, a produção de materiais e a avaliação de todo o processo. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental, por estar à frente das situações de ensino/aprendizagem (em termos de planejamento de curso, desenvolvimento de materiais e avaliação do processo de aprendizagem), por conduzir e orientar as experiências de uso da língua em sala de aula.

Para ser agente de um processo de ensino/aprendizagem eficiente, o professor de língua portuguesa deve assumir uma nova visão sobre a língua e deve adotar novos objetivos para as suas aulas.

Antunes (2009), repensando o ensino de Língua Portuguesa e enxergando esse ensino para fora da sala de aula, busca apontar elementos que sirvam para ajudar a compreender como o ensino de línguas pode favorecer a formação do sujeito para a cidadania.

As perspectivas de ensino/aprendizagem interculturais assentam-se exatamente no anseio de formação de um cidadão linguisticamente crítico e competente, a partir da ampliação de suas competências comunicativo-interacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As explanações apontadas acima têm o propósito de levar à compreensão de que as demandas socioeducacionais contemporâneas não requerem modos de ensinar ultrapassados e engessados, requerem modos alternativos de se pensar e conceber a língua, bem como de se atuar diante de tamanha diversidade linguística com a qual nos defrontamos diariamente. Ao professor de língua portuguesa, torna-se imperativo “[...] elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do esquema de tratar a língua como o conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve” (MENDES, 2007, p. 119).

A interculturalidade almejada à formação docente envolve uma série de fatores, como conscientização, pesquisa e um amplo processo de planejamento de aulas, visto que o processo de formação do professor é contínuo, pois o professor não está “pronto” para todas as situações de ensino com as quais se defrontará, e deve estar atento a isso.

Uma pergunta com a qual muitos professores deveriam se confrontar em seu longo processo de formação e atuação é levantada por Kramersch (1993, p. 247 apud MENDES 2007, p. 133): “O que terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os alunos aprenderam?”. Certamente, um professor consciente da importância de sua tarefa entenderia que a ênfase excessiva dada à gramática, pelos fatores que já são conhecidos, estaria longe de uma perspectiva de ensino/aprendizagem de língua adequada e que as normas e nomenclaturas gramaticais não seriam nem o mínimo esperado dos alunos na ampliação de suas competências comunicativo-interacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael (Org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Português*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Suzana Alice. Diversidade e ensino do português (reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna no 1º grau). In: *ESTUDOS: lingüísticos e literários*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, n. 14, dezembro. 1992. p. 127-140.

LUCCHESI, Dante. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: Große, Sybille & Zimmermann, Klaus (ed.). *“Substandard” e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am main: TFM, 1998. p. 73-100.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de Português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: EDUFBA, 1995.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: Jacyra Mota, Suzana Cardoso, Rosa Virgínia. (Org.). *Quinhentos anos da História Lingüística do Brasil*. 1 ed. Salvador: Secretaria da Cultura e do Turismo do Estado da Bahia, v. 1, 2006. p. 219-250.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 119-140.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

PAVIANI, N. M. S; DAMIANI, Suzana. Caracterização de “erros” de português em situações de uso oral e escrito da língua e reflexões lingüístico-pedagógicas. In: DAMIANI, Suzana et al (Org.). *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. 1. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, v. 1, 2001. p. 143-191.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática. 2005.