

ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Waleska Oliveira Moura

Mestrado em Língua e Cultura – UFBA

waleska_let@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, será discutido o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, tomando como ponto central a diversidade linguístico-cultural que lhe é característica. Nesse sentido, serão tecidas considerações acerca da Abordagem Intercultural proposta por Mendes (MENDES, 2004), que se torna de grande importância para os estudos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, por deslocar o foco central desse ensino dos aspectos formais aos aspectos contextuais e culturais referentes às “línguas-culturas” envolvidas no processo.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Diversidade linguística. Abordagem Intercultural.

Abstract

In this article, we will discuss the Portuguese language teaching/learning, taking as central the cultural-linguistic diversity which is characteristic. To achieve this, some considerations about the Intercultural Approach proposed by Mendes (Mendes, 2004), which becomes of great importance to studies about teaching and learning of languages, by shifting the central focus of the teaching of formal aspects of contextual and cultural aspects referring to “languages-cultures” involved.

Keywords: Teaching/learning of Portuguese. Linguistic diversity. Intercultural Approach.

1 Introdução

O ensino/aprendizagem de língua portuguesa tem sido cada vez mais alvo de interesse de diversos profissionais, como pesquisadores pertencentes ao campo dos estudos aplicados da linguagem, professores de língua portuguesa, bem como educadores de um modo geral.

As diversas investigações nesse segmento apontam para questões como, por exemplo, o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa e como trabalhar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística presente.

Em relação ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, Irandé Antunes (2003) expõe que a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

Segundo a autora, o trabalho com a oralidade deve ser voltado para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, de modo que essa oralidade seja orientada para facilitar o convívio social, para proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em relação ao segundo eixo, a escrita, Antunes aponta para atividades que fortaleçam a composição de textos que tenham, de fato, leitores, sendo, pois, adequados em sua forma de se apresentar. No que se refere às práticas de leitura em sala de aula, coloca que as atividades devem garantir leituras diversificadas e motivadas, tendo como meta uma atividade crítica, que extrapole a mera decodificação de palavras e chegue à interpretação dos aspectos ideológicos do texto. O trabalho com a gramática, para ela, terá que prever a pluralidade de normas linguísticas, pois "a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua" (ANTUNES, 2003, p. 89).

Em termos gerais, a autora propõe que "[...] as aulas de português seriam aulas de *falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa*" (ANTUNES, 2003, p. 111).

O que é percebido nas salas de aula de língua portuguesa e, muitas vezes, tem sido apontado como a "pedra no caminho" das aulas é que há, em muitas instituições escolares, sobretudo de classes econômicas desfavorecidas, um enorme distanciamento entre a norma linguística dos alunos e a que serve de objeto de ensino, que é proposta a esses alunos nos textos que lhes são "cobrados" e que é exposta a eles nos textos trabalhados pelos professores.

Em relação a isso, apesar de hoje já termos inúmeras investigações que apontam para a diversidade linguística como algo natural e inerente às línguas e para um tratamento adequado das variantes linguísticas em sala de aula, o

que pode ser constatado é que ainda existem inúmeras crenças negativas que ainda se perpetuam a esse respeito e que se revelam como barreiras intransponíveis no processo de ensinar e aprender língua.

Os documentos oficiais que regulam o ensino de língua portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, já apontam, há mais de uma década, para a incoerência dessas crenças, conforme pode ser visto em:

"[...] existe muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma "correta" de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala "correta" é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural [...]" (BRASIL, 1998, p. 31).

Diante dessa problemática, a proposta do presente artigo é refletir sobre a diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa no Brasil e relacioná-la ao ensino, sobretudo no que tange à formação do professor de língua portuguesa.

2 Língua portuguesa: uma língua, diversas normas

Enquanto continuidade histórica, a língua utilizada, majoritariamente, no Brasil é a língua portuguesa. Essa língua, entretanto, e como quaisquer outras, não passa isenta de variação. De acordo com Alkmim (2001, p. 33), "língua e variação são inseparáveis", visto que há uma tendência inata das línguas naturais à variação, que faz jus à própria diversidade da espécie humana, que utiliza a língua de diversas formas de modo a atender aos seus propósitos comunicativo-interacionais.

Conforme apontado anteriormente, as línguas são marcadas pela diversidade, e essa diversidade segmenta a língua em diversas normas. De acordo com 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' e, no horizonte, para ou pára a 'norma padrão' (MATTOS E SILVA, 2006, p. 230).

As normas vernáculas fazem parte do repertório linguístico de segmentos populares da sociedade e são marcadas de forma mais intensa pela variação, que é alvo de forte estigma social. Em contraposição, as normas cultas são utilizadas pelos segmentos de maior prestígio socioeconômico, apresentando menor variação.

O termo "cultas", atribuído à norma linguística da população de maior prestígio socioeconômico, está diretamente atrelado à cultura escrita, evidenciando o distanciamento das duas comunidades linguísticas em relação ao acesso aos bens culturais da sociedade.

Em relação à designação "cultas", tem-se que vários estudiosos já apontaram para o seu caráter discriminador, como Antunes, que afirma que: "mesmo não sendo explícito, esse contraste 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).

Buscando "amenizar" as valorações em relação às normas linguísticas cultas e vernáculas, estudiosos da linguagem têm trabalhado com o conceito de *contínuo linguístico*. Dentre esses estudiosos, está Bortoni-Ricardo (2004), sociolinguista e etnógrafa que julga que "[...] a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51), além da impressão equivocada de que existem fronteiras rígidas entre as normas. A autora propõe, na obra mencionada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-70), 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.

O contínuo linguístico constitui uma linha contínua na qual transitam as normas vernáculas e as cultas em termos de adequação do registro às mais diversas situações sócio-comunicativas, ocorrendo, pois, em dados momentos, uma interpenetração entre essas normas. Assim, não se pode mencionar a superioridade de certos usos linguísticos em detrimento de outros.

A norma padrão, tal qual apontada em texto de Mattos e Silva, anteriormente, é a norma escolhida para ser o modelo, é, em suas palavras, “[...] 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).

No que se refere à diversidade linguística e à pluralidade de normas constitutivas da língua portuguesa e sua relação com o ensino, Bagno sugere que:

“O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão” (BAGNO, 2006, p. 19).

Com isso, o autor postula o imperativo de que todas as instituições voltadas para a educação e cultura abandonem o mito da unidade do português no Brasil, reconhecendo a verdadeira diversidade linguística brasileira, de modo a planejarem melhor as suas políticas de ação junto à população que é marginalizada pelo uso de variedades não padrão.

A partir dessas considerações em relação à diversidade da língua portuguesa, manifesta na pluralidade de normas linguístico-sociais existentes e de um padrão proposto como objeto de ensino, resta discutir, a partir de breve histórico sobre o processo de escolarização no Brasil, caminhos alternativos e possíveis de ensinar língua, tomando como pano de fundo essa diversidade nela existente.

3 Diversidade linguística e ensino de língua portuguesa: caminhos possíveis

3.1 O processo de escolarização no Brasil

Em relação ao processo de escolarização no Brasil, diversos pesquisadores, como, por exemplo, Soares (2005), expõem que a escola brasileira começa a expandir-se no século XIX, período da chamada “democratização do ensino”, pautando-se no ensino de português com uma norma padrão de tradição lusitana.

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.

Com isso, os alunos dos segmentos sociais de menor prestígio social fracassavam na escola, fracasso esse refletido nas altas taxas de repetência e evasão, que era, acima de tudo, consequência da falta de preparo teórico-metodológico das escolas e dos professores da época, que tomavam como objeto de ensino de língua portuguesa a já referida norma linguística lusitana, que não condizia, em grande parte, com o conhecimento e a realidade linguística dos alunos.

Desse momento aos dias de hoje, apesar de algumas mudanças poderem ser evidenciadas, tem-se que os alunos usuários das variantes de menor prestígio linguístico-social continuam a fracassar na escola, tendo a sua linguagem considerada como “deficiente”, e os professores continuam sem grandes subsídios para lidar com a realidade linguística heterogênea que se instaura em suas salas de aula.

Em livro que pretende analisar as relações entre linguagem e escola, *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*, Magda Soares (2005) discute as explicações que vêm sendo atribuídas ao fracasso dos usuários de variedades linguísticas de menor prestígio na escola.

A primeira explicação, a ideologia do dom, expõe que não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno. Ao invés disso, essa ideologia prega que as classes socioeconomicamente minoritárias são incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas, i.e, o aluno fracassa na escola pela incapacidade de adaptar-se ao que lhe é oferecido. De acordo com a segunda explicação, a ideologia da deficiência cultural, o aluno oriundo das 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. Nesse caso, caberia à escola “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).

Nesse sentido, Soares (2005, p. 16) defende que “[...] 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*”.

A diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada, na grande maioria das vezes, de forma negativa pelos professores, e o encontro das diversas variantes linguísticas na escola não se dá de modo que se promova o enriquecimento. De acordo com Cardoso (1992, p. 127), esse encontro ocorre “[...] como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social”. Ou seja, na escola,

“[...] variações são concebidas, pelo professor em geral, como “erros”. E a atuação desse professor, ou seja, a forma como ele procede diante de “erros”, a que ele atribui como causas a esses, como os explica e como didaticamente tenta resolvê-los parece não atender lingüística e pedagogicamente às necessidades dos alunos, nem corresponde ao que os estudos nessa área preconizam como o mais indicado” (PAVIANI; DAMIANI, 2001, p. 155-156).

Tal fato revela-se algo negativo ao processo de ensino/aprendizagem de língua, pois leva o corpo discente a uma aversão às aulas de Língua Portuguesa, passando a ver essa disciplina como mais uma, a principal, que apenas ratifica a sua ideia de que não sabe português.

Atualmente, diversos estudos têm se revelado importantes ao ensino/aprendizagem de línguas, pois dão encaminhamentos e fundamentam 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. Essa perspectiva tem sido amplamente discutida no campo dos estudos aplicados da linguagem e tem apontado caminhos possíveis a um ensino culturalmente sensível a todos os atores envolvidos no processo de ensinar e aprender língua, um ensino que não se resume à transmissão de conteúdos linguísticos e que possa alcançar o objetivo almejado de ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos.

3.2 Que professores queremos formar? Caminhos possíveis à formação docente

Os estudos referentes ao ensino/aprendizagem de línguas contam desde o século XIX com inúmeras investigações sobre a maneira mais adequada de se ensinar. Nesse sentido, propostas de métodos e abordagens de ensino têm sido levantadas até os dias de hoje, algumas de base estruturalista e outras de base funcionalista, as últimas centradas no que acontece, de fato, quando mais de uma pessoa interage por meio da linguagem.

Dentre os métodos e abordagens propostos ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, neste artigo, ganha evidência a Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004). Essa abordagem centra-se na concepção de língua como algo além da forma, algo que funciona como um instrumento de diálogos entre mundos culturais diferentes. Com ela, a autora pretende que

“[...] professores e profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo” (MENDES, 2004, p. 137).

A “escolha” pela Abordagem Intercultural toma como parâmetro o fato de que se a língua portuguesa é marcada pela diversidade linguístico-cultural – são diversos usos linguísticos que decorrem de aspectos culturais e sociais também diversos dos que a têm como língua materna – tornam-se reducionistas quaisquer tentativas de se trabalhar a língua em sala de aula somente através do ponto de vista estrutural, gramatical.

Para Almeida Filho (2007, p. 64), uma língua materna “[...] é uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. Ela é uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa [...]”. Por isso, para ele, ensinar essa língua “[...] não mais se resume ao ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre a língua-alvo, ensinar metalinguagem)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 64).

Ele expõe que, no contexto de ensino/aprendizagem de língua materna, o pretendido seria ensinar ao aluno reconhecer-se em uma variedade e permitir a expansão dos seus recursos linguísticos, para que, assim, ele consiga transitar pelas diversas variedades da língua, sobretudo pela de prestígio. Esse “movimento” extrapola o conhecimento formal da língua, ampliando-a em suas especificidades contextuais / culturais.

No ensino/aprendizagem de português como língua materna, diferentemente do ensino dessa língua em outras situações, como português como língua estrangeira ou segunda, pode ser percebido 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 variantes dessa língua, de modo a não tomar a diferença como deficiência, o que já foi discutido na seção anterior.

No que se refere a esse ensino, Mendes (2008, p. 59) expõe que o aprendizado da língua portuguesa deve significar para os alunos desenvolver competências para *ser* e *agir* em sua própria língua com criticidade, em diferentes contextos. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental, por conduzir e orientar as experiências de uso da língua em sala de aula.

A Abordagem Intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas proposta por Mendes, desenvolvida no contexto do ensino/aprendizagem de português como segunda língua para hispano-falantes, mas que se destina à reflexão sobre o processo geral de ensinar e aprender línguas, pode ser sintetizada como

“[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas” (MENDES, 2004, p. 154),

o que leva à constatação da real dimensão do que 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.

A adoção de uma perspectiva intercultural no ensino/aprendizagem de português como língua materna, centrando a preocupação em uma postura culturalmente sensível, pode ser responsável por “desestrangeirizar”, como tem apontado Almeida Filho em sua obra, a língua-alvo, de modo que os alunos trafeguem entre culturas e variedades linguísticas sem dificuldades e sem prejuízos ao seu processo de aprendizagem.

Desse modo, entende-se que, para ser agente de um processo de ensino/aprendizagem eficiente, o professor de língua portuguesa deve assumir uma nova visão sobre a língua, adotando um novo objetivo para as suas aulas.

Irané Antunes, mencionada no início desse artigo, repensando o ensino de Língua Portuguesa e enxergando o ensino para fora da sala de aula, em trabalho de 2009, busca apontar elementos que sirvam para ajudar a compreender como o ensino de línguas pode favorecer a formação do sujeito para a cidadania.

A perspectiva intercultural, aqui, defendida, materializada na Abordagem Intercultural proposta por Mendes (2004), assenta-se exatamente no anseio de formação de um cidadão linguisticamente crítico e competente, a partir da ampliação de suas competências comunicativo-interacionais.

4 Considerações Finais

A partir das explicações apontadas acima, torna-se notório que ensinar português como língua materna seria buscar meios de se ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos, expondo a diversidade constitutiva dessa língua, o que significaria “[...] 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 envolve conscientização, pesquisa e um processo de planejamento de aulas, visto que as atitudes diárias tomadas pelo professor apontarão para o que deve ser feito nas aulas seguintes, pois ele não está “pronto” para todas as situações de ensino com as quais se defrontará.

Em defesa da proposta de uma abordagem de ensino/aprendizagem intercultural, Mendes expõe a pergunta que Kramsch levanta acerca do ensino, “O que terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os alunos aprenderam?” (GRAMSCH, 1993, p. 247 apud MENDES, 2007, p. 133). Certamente, a ênfase excessiva dada à gramática, pelos fatores que já são conhecidos, estaria longe de uma perspectiva de ensino/aprendizagem de língua adequada.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. (2001). Sociolingüística. Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, v. 1. p. 21-47.

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

ANTUNES, I. (2003). *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

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

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

BAGNO, Marcos. (2006). *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 46. ed. São Paulo: Edições Loyola.

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

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

CARDOSO, Suzana Alice. (1992). 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. p. 127-140.

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

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. (2006). Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: MOTA, Jacyra; CARDOSO, Suzana; MATTOS e SILVA, 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, p. 219-250.

MENDES, Edleise. (2004). *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.

MENDES, Edleise. (2007). 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. p. 119-140.

MENDES, Edleise. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 57-78.

PAVIANI, N. M. S; DAMIANI, Suzana. (2001). 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, p. 143-191.

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