

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS, DIFERENÇAS CULTURAIS E BILINGUISMO NA REGIÃO DA TRÍPLICIA FRONTEIRA.

Gerusa Graeff Hoteit<sup>1</sup>  
 Maria Elena Pires Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo focaliza a formação do professor no contexto de fronteira entre três países – Brasil, Paraguai e Argentina – o qual apresenta um ambiente escolar com línguas e culturas diversificadas. A partir dessa realidade, buscou-se averiguar como ocorreu a formação de uma professora da rede pública de ensino fundamental em relação à multiplicidade linguística e cultural desse cenário. Para tanto, foi realizada uma entrevista não estruturada, respondida pela participante da pesquisa por escrito, via e-mail. A partir da análise, foi possível perceber como a abordagem da multiplicidade cultural e linguística em contexto de fronteira no curso de graduação contribuiu para que, ao estar mais atento para a interculturalidade na aula e também no entorno social, o professor possa desenvolver estratégias para resolver dificuldades que estejam interferindo no aprendizado de seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística, Fronteira, ensino, bilinguismo.

**ABSTRACT:** This article focus the graduation of teachers in a frontier among three countries – Brazil, Paraguay and Argentina - which presents a school environment with different languages and cultures. From this reality, the objective of this paper was investigated how the graduation of a teacher from public system, from Elementary to Junior High, education, happened related to the linguistic and cultural multiplicity scenario. Therefore it was made an interview not structured, answered by the research participant, written and via email. From this analysis it was possible to realize how the approach of a linguistic and cultural multiplicity in a border context, in the graduation course contributed to be more attentive to the interculturalism which occurs inside the classroom and also in the social surrounding, the teacher can develop strategies to solve the difficulties that interfere with the learning of their students.

**KEY-WORDS:** Sociolinguistic, frontier, bilingualism, teaching

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º. Ano do Curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas Literaturas, UNIOESTE/Foz do Iguaçu. ge\_graeff@hotmail.co.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, professora do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE/Foz. Email: mel.pires@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Em um contexto de fronteira entre três países – Brasil, Paraguai, Argentina - o ambiente escolar é amplamente diversificado tanto linguística como culturalmente. Essa amplitude de diversidades, hoje mais do que nunca intensificada frente à circulação sem precedentes de pessoas ao redor do mundo, tem contribuído grandemente para que pesquisadores e educadores questionem a visão arraigada nas práticas educacionais de que o Brasil é um país monolíngue e monocultural. Ao se depararem com as complexas situações multilíngues e multiculturais constitutivas do cotidiano escolar, os professores buscam soluções que contribuam para que estes alunos vivenciem o sucesso escolar. Para garantir esse sucesso, Ladson-Billings (1994) propõe que seja desenvolvida uma “pedagogia culturalmente sensível” para a educação de crianças provenientes de grupos minoritários<sup>3</sup>. Para a autora, esta perspectiva se ancora em um tripé: (a) desempenho escolar – as crianças precisam aprender na escola, não no sentido apenas de lhes ser incutidas informações, mas principalmente na compreensão de que precisam ter oportunidade de desenvolver uma visão crítica a respeito do que estão aprendendo; (b) competência cultural – as crianças precisam entender quem elas são, de onde vêm e por que estes conhecimentos são importantes para ajudá-las na aprendizagem, colaborando para que possam entender que podem ser inteligentes e legais ao mesmo tempo; (c) consciência sociopolítica – ao perceberem que podem ser inteligentes e legais, também precisam compreender que os estudos que fazem na escola e o que aí aprendem têm um objetivo social maior e, por isso, não podem olhar apenas para seu próprio desempenho escolar, no sentido tão incentivado do individualismo.

Levando em conta a importância de uma pedagogia culturalmente sensível e também com a finalidade de dar visibilidade ao contexto sociolinguisticamente complexo de fronteira, o objetivo que aqui se coloca é verificar como ocorreu a formação de uma professora da rede pública de ensino funda-

---

<sup>3</sup> Segundo César e Cavalcanti (2007) são consideradas comunidades, sociedades ou grupos minoritários, aquelas populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

mental quanto à multiplicidade linguística e cultural e como ela reage ao deparar-se com essas diferenças inerentes à sala de aula em contexto de fronteira. Embora estejamos cientes de que os resultados aqui apresentados merecem uma pesquisa mais ampla, esta representa uma primeira aproximação com o objetivo proposto, podendo contribuir para que sejam delineadas futuras investigações.

Para desenvolver o objetivo proposto, foi realizada uma entrevista não estruturada, por escrito, via email, com a professora Laura<sup>4</sup>, de uma escola pública do Oeste do Paraná.

### Da formação à prática docente

A primeira questão direcionada à professora focalizou o relato de sua experiência como acadêmica, em sua graduação, quanto às diferenças linguísticas, como pode ser observado na resposta abaixo:

Em minha graduação esse tema foi muito abordado, mais especificamente quando trabalhamos uma disciplina voltada à sociolinguística. Diferentemente do que sempre me foi repassado na escola, percebi e aprendi o que significava o “falar errado”, pude iniciar minha vida docente desmistificando esse conceito e respeitando as variações linguísticas de meus alunos, mostrando os diferentes contextos e as diferentes linguagens necessárias a cada um deles. [...] Os livros que trabalhei e trabalho tratam a variação linguística de forma natural, tanto a variação regional, quanto as variações relacionadas à idade, sexo, classe intelectual, etc.

Ao afirmar: **diferentemente do que sempre me foi repassado na escola**, a professora Laura demonstra que durante sua graduação, pôde desmistificar conceitos e preceitos a respeito do ensino e aprendizagem a ela impostos durante sua escolaridade anterior. Apesar de não haver na resposta maiores detalhes a respeito das experiências vividas relacionadas às variações linguísticas, principalmente como pessoa, o fato de a professora em questão ter deixado clara a realização da disciplina de Sociolinguística em sua graduação dá sentido a sua fala no trecho a seguir. Ao dizer; **percebi e aprendi o que significava o falar errado, pude iniciar minha vida docente desmistificando esse conceito**, a entrevistada evidencia conhecimento a respeito das questões de diversidades linguísticas no ambiente de sala de aula.

O trecho “falar errado” é apropriadamente colocado entre aspas pela participante da pesquisa e fundamenta-se por considerar que, “se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de outra norma” (FARACO, 2008: 34)

Para melhor entender a relação entre variação linguística, “erro”, norma e comunidade linguística, será aqui aberto um parêntese para apresentar esses conceitos.

Quando se fala de língua, e especificamente neste caso da Língua Portuguesa, este termo não remete a um objeto empírico uno e homogêneo, e sim a uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestação de uma mesma língua por seus falantes (FARACO, 2008: 34). Segundo o autor:

Uma língua é constituída por um conjunto de variedades. [...] É possível, então conceituar norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, sou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008: 33-37).

A partir dessa concepção, o autor propõe a definição de *comunidade linguística* como sendo um grupo de falantes que dominam uma mesma norma, ou ainda, uma mesma forma de falar, de comunicar-se. Ainda deve-se acrescentar que uma mesma comunidade linguística pode possuir mais de uma norma como, por exemplo, adolescentes da mesma comunidade linguística/urbana.

E o que é norma afinal para o autor? Determina-se norma o conjunto de fenômenos linguísticos “normais” em uma determinada comunidade de fala. A partir disto qualquer abordagem de norma deixa claro que “toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização” (FARACO, 2008: 37). Partindo então do princípio de que toda norma é estruturalmente organizada, é impossível afirmar que se fala sem gramática, ou “errado”, como é dito no senso comum, a respeito dos falantes de outras normas que não a norma padrão.

Voltando à análise, segundo a professora, as questões em torno das variações linguísticas são inclusive encontradas em

livros didáticos: **os livros que trabalhei e trabalho tratam a variação linguística de forma natural, tanto a variação regional, quanto as variações relacionadas à idade, sexo, classe intelectual, etc.** Ao abordar o assunto dessa forma, os livros auxiliam os professores e alunos a trazer para a realidade a adequação do ensino, compreendendo e não repelindo de forma traumática as variações linguísticas dentro da sala de aula. Assim, o conceito de variação linguística utilizado pela professora e o respeito, a adequação e as estratégias por ela atestados estão devidamente posicionados quanto à situação encontrada nas escolas a respeito dos diferentes tipos de linguagens. Porém, é importante que os alunos somem às variedades já de seu uso, a norma culta, importante em certas esferas sociais que exigem uma linguagem mais monitorada. Este é o grande desafio do professor de Língua Portuguesa, ou seja, contribuir para que o aluno se reconheça “multilíngue em português” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007: 63). A partir do momento em que os professores possuem conhecimento sociolinguístico, como pode ser observado na entrevista, essas adaptações podem se tornar menos traumáticas e mais bem compreendidas, evitando que os alunos que fazem uso das variedades linguísticas de menor prestígio sejam estigmatizados e prejudicados.

Outra questão apresentada à professora Laura foi a respeito do bilinguismo e das diferenças culturais, principalmente no contexto de fronteira, focalizando a possível presença de aluno bilíngue em sua sala de aula e a existência de orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para estes alunos, comentários que vemos a seguir. Antes de prosseguirmos, porém, apresentaremos os conceitos de bilinguismo e cultura, os quais dão suporte a nossa análise.

Ao recusar os conceitos de bilinguismo que deixam subentendido a concepção de um bilinguismo ideal, ou seja, que preconiza a existência de bilíngues que tenham o mesmo desempenho em todos os domínios das duas ou mais línguas, Maher (2007: 79) propõe que se considere que “bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.” Desta forma, os diferentes usos linguísticos não mais serão considerados “erros”, mas propriedades características que são próprias do indivíduo bilíngue. Desta forma, o bilíngue não será mais visto como aquele idealizado, mas aquele em permanente processo de fluidez em rela-

ção ao seu repertório linguístico.

Da mesma forma que não se pode pensar em um bilingüismo ideal, estático, também é importante nos distanciarmos do conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, para considerar, de acordo com Bhabha (1990), o conceito de cultura como uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação.

Considerando os conceitos apresentados, passamos a análise da resposta da professora Laura, abaixo:

Graças a minha graduação, voltada para essa preocupação, soube diferenciar e apoiar os alunos que até hoje passaram por mim e apresentavam determinadas diferenças e dificuldades relacionadas na maioria das vezes ao seu deslocamento regional (crianças advindas do Paraguai e inseridas na escola brasileira) e as dificuldades com a língua a ser estudada por ser diferente de sua língua materna. Com o apoio da coordenação da escola em questão, sempre foram buscados meios de socializar esse aluno com a língua sem prejudicá-lo por essa peculiaridade.

Não se pode afirmar exatamente se foi pela implantação de políticas públicas que garantem o acesso de todos à escola, ou se pelo aumento das migrações, o fato é que a inclusão do "diferente" está cada vez mais evidente nas salas de aula, tornando impossível ignorar este fato, o que obriga os pesquisadores e educadores a admiti-la e encará-la. De acordo com a citação da professora, o que lhe atribuiu tal consciência a respeito do bilingüismo foi principalmente a disciplina de sociolinguística em sua graduação. É importante ressaltar que ao falar em bilingüismo, considera-se além dos imigrantes como citado pela professora, os surdos, os indígenas, entre outros.

O bilingüismo é um fato facilmente percebido nas regiões de fronteira, principalmente no Oeste do Paraná, por ser uma região onde há vários tipos de imigrantes tais como árabes, chineses, coreanos, japoneses, paraguaios, argentinos, entre outros e, assim, várias culturas também se encontram presentes. Dessa maneira, não é apenas o bilingüismo que deve ser respeitado, mas também o pluralismo cultural. A cultura do aluno se manifesta de forma muito menos expressiva na escola por ser esta quem dita as regras de comportamento e sociabilização. Se a cultura do aluno for distinta daquela esperada pela escola, isto geralmente resulta em um choque, por se

considerar seus comportamentos peculiares, inapropriados, uma vez que questões de estilo comunicativo são quase sempre inconscientes e estão intimamente associadas à identidade do falante” (MAHER, 2007: 83). Como exemplo, podemos citar os estudos etnográficos realizados por Phillips (1972), relatados por Maher (2007), em que o autor examina o efeito da cultura dita “invisível”, em escolas indígenas nos EUA e Canadá. Foi constatado que os alunos indígenas encaravam “o falar alto dos professores” como sinal de hostilidade e raiva. Já para o professor, o “falar muito baixo” dos alunos dava impressão de timidez ou desinteresse. Porém, para o povo Navajo, indígenas pesquisados, falar baixo era sinal de boa educação. Assim como ocorreu nesse experimento, também acontece em nossas salas de aula e cabe principalmente aos educadores e professores a sensibilidade de perceber e interpretar tais traços, por mais que não se trate de uma turma inteira como no caso dos indígenas, mas sim das salas de aula da região em questão, onde a forma de bilinguismo caracteriza-se por ser denominada compulsória, ou seja, não há opção para estes alunos, eles têm que aprender a língua majoritária do país e inevitavelmente tornarem-se bilíngues. Além disso, o fato desse tipo de bilinguismo ser característico de grupos minoritários, faz com que sua escolarização esteja submetida a relações desiguais de poder, já que o termo ‘minoria’ não se refere a números, mas sim a grupos sociais desprovidos de poder.

Desta forma, podemos afirmar que a situação de bilinguismo característica de regiões de fronteira é bastante diferente de situações que se referem a línguas de prestígio como, por exemplo, o aprendizado da língua inglesa por falantes de língua portuguesa. Neste caso, não se questiona a validade deste aprendizado. Já em relação às línguas de grupos minoritários como, por exemplo, de imigrantes, de surdos, de índios, entre outros, a avaliação já não é a mesma e o bilinguismo passa a ser visto como um problema que deve ser erradicado.

Assim, a atitude mais comum consiste em que o aluno abdique de sua língua materna e, conseqüentemente, da sua cultura, tornando-se monolíngue em Português. Este aluno, ao ser inserido em uma sala de aula na qual não tem contato algum com sua língua materna que, além disso, passa a ser estigmatizada, acaba sendo forçado a abandoná-la. Segundo Maher (2007) esta prática pedagógica pode ser compreendida como

Modelo Assimilacionista de Submersão, a qual, somada ao Modelo Assimilacionista de Transição - que consiste basicamente na substituição paulatina da língua de origem pelo língua majoritária, de forma que nas primeiras séries as aulas sejam na língua materna do aluno e a língua majoritária seja introduzida lentamente até atingir o objetivo de deslocar a língua primeira - ambos os modelos são desrespeitosos e, por isso, ainda segundo a autora, estes modelos educacionais são criticados por teóricos consagrados da área como Romaine (1989), Baker (1993), Cummins (2001) e Crawford (2004).

A justificativa infundada para estas práticas se ancora na crença de que a língua minoritária atrapalharia a aquisição da língua de prestígio. Porém, como nos alerta Maher (2007) essa justificativa não procede, uma vez que, por exemplo, na África, falantes de várias línguas são comumente encontrados interagindo entre si e falam por vezes mais de três línguas, sem problema algum.

Voltando à análise, retomamos o que diz a professora em relação à influência da formação na sua prática de sala de aula: **sempre foi buscado meios de socializar esse aluno com a língua sem prejudicá-lo por essa peculiaridade.** É importante ressaltar que essa peculiaridade deve referir-se a uma característica da cultura, da identidade do indivíduo, sendo que

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua [...] as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas (RAJAGOPALAN, 2001: 41).

Sendo assim, apresenta-se nesse contexto uma avaliação positiva do bilinguismo onde aparente e propiciamente há o denominado Modelo de Enriquecimento Linguístico (conf. Maher, 2007) segundo o qual a língua portuguesa é adicionada ao repertório comunicativo do aluno, não se esquecendo de enriquecer e manter a língua materna. É o que se comprova na afirmação da professora, quanto aos seus alunos bilíngues, a seguir:

Sim, todos eles foram alunos vindos do Paraguai, na maioria das vezes com conhecimento intelectual, porém com dificuldades algumas vezes na fala, mas principalmente na escrita do português já que traziam internalizadas as regras do espanhol, a tarefa não era corrigir os erros gramaticais em uma redação, por exemplo, já que isso seria



injusto para com esse aluno, mas sim analisar a sua produção, suas idéias, sua análise crítica, argumentação, etc., pois temos em mente que problemas relacionados à escrita correta e a internalização do idioma é algo que só se resolverá com leitura e tempo. Esses alunos trazem marcas de influências da língua claras em seus textos, o que é diferente de erros ortográficos.

Na fala da professora percebe-se um conceito de bilinguismo que se distancia das definições que, basicamente, idealizam o indivíduo bilíngue, ao considerar que ele teria o mesmo desempenho nas duas línguas, o que não é real, pois isso dependeria de tópico, modalidade, gênero discursivo em pauta e exigências de sua comunidade de fala, sendo que a identidade étnica ou social, frequentemente, afeta o grau de competência demonstrado pelo bilíngüe nas diferentes línguas de seu repertório.

Ainda nesse contexto, tratando-se das questões que se referem aos pontos acerca das práticas pedagógicas específicas aplicadas a estes alunos pela professora Laura, temos a seguinte afirmação:

Respeito a sua variação, analiso todos os aspectos relacionados à parte cognitiva, não só a escrita dentro da norma padrão, mas tudo que abrange a aquisição de conhecimento. Utilizo vários recursos pedagógicos para avaliar o aluno, já que essa parte para nós professores talvez seja a de maior dificuldade.

Conforme Maher (2007: 75) “o funcionamento, ao menos discursivo, do aluno bilíngue prevê a utilização da mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowing*) em sua gramática”. Portanto, ao respeitar a diversidade linguística, atestado pela professora, como a influência da língua materna do aluno na aprendizagem da língua portuguesa, a mesma colabora para o êxito desses alunos, especialmente, desmistificando o falante ideal. É também importante a compreensão por parte dos professores e educadores quanto à transição entre diferentes línguas, de forma a não inibir a manutenção da(s) língua(s) materna(s), auxiliando os alunos bilíngues a adquirirem a habilidade de utilizar-se de ambas da melhor forma possível, tendo em vista que “um ‘bom’ bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto.” (MAHER, 2008: 75).

Das considerações finais da professora temos:

Acredito que seja de extrema importância esse estudo desde a graduação, pois é comum nos depararmos com professores estruturalistas que traumatizam seus alunos partindo de determinados pressupostos e conceitos arcaicos.

Definitivamente, os professores devem ter em sua formação, como sugere a professora, já na graduação, acesso às diferentes teorias e práticas que dão suporte a uma prática pedagógica que garanta o sucesso do aluno e também garanta que este mantenha sua língua materna e sua cultura. Para que possamos entender e adaptar o ambiente escolar à educação de alunos bilíngues, os professores precisam abdicar de idealizações do tipo que definem o sujeito bilíngue como “alguém com uma configuração única e específica” conforme propõe Grosjean (1982), citado por Maher (2007: 77).

## CONCLUSÃO

Ao focalizar a formação de uma professora da rede pública do ensino fundamental, para analisar sua percepção quanto à multiplicidade linguística e cultural de seus alunos, foi possível observar as reações desta educadora perante as diferenças vinculadas à sala de aula em contexto de fronteira. As medidas tomadas pela professora em relação às diferenças encontradas em sala de aula evidenciam uma formação voltada para a interculturalidade e para práticas pedagógicas que contribuem para a eliminação do preconceito e estigmatização em relação aos usuários de línguas minoritárias em contexto de fronteira. Esta é uma atitude extremamente importante neste contexto, pois como afirma Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), ignorar as diversidades linguísticas e culturais é uma forma de contribuir para que as diferenças sociais se aprofundem e se perpetuem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, H. k. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BAKER, C. **Foundation of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S.M.; DETTONI, R.V. *Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*. Em: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

CÉSAR A.L.; CAVALCANTI, M.C. *Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio*. Em: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, 45-66.

CAVALCANTI, M. G. P. **Diagnóstico por Imagem da Face**. Editora Santos: São Paulo, 2008.

CRAWFORD, J. "No child left behind: Misguided accountability system for ELLS". Trabalho apresentado na National Association for Bilingual Education, 2004. Disponível em <http://ourworld.composerve.com/homepages/JWCrawford>, acesso em 23 de abril de 2005.

CUMMINS, J. (2001). *Language and the Human Spirit*. **Tesol Matters**, 2001. Disponível em [www.iteaclearn.com/cummins/laughuman.02.htm](http://www.iteaclearn.com/cummins/laughuman.02.htm), acesso em 23 de abril de 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola, 2008.

GROSJEAN, F. **Life with two languages. An introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

LADSON-BILLINGS, G. **The dreamkeepers: successful teachers for African-American children**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MAHER, T. M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. Em: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, 67-96.

PHILLIPS, S.U. "Participant structure and communicative competence: Warm spring children in community and classroom". Em: CAZDEN, D.; JOHN, C.V.; HYMES, D. (orgs.). **Functions of language in the classroom**. Nova York: Teachers College Press, 1972.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editora, 2003.

ROMAINE, S. (1989). **Bilingualism**. Nova York: Basil Blackwell.

Enviado em: 22/03/2010 - Aceito em: 10/05/2010