

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

INTERCULTURAL EDUCATION AND TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Waleska Oliveira Moura²
Instituto Federal da Bahia

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 (MENDES, 2004) 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. A partir de revisão da literatura de referência da área, entende-se a necessidade de se deslocar o foco central do ensino de língua dos aspectos formais para os aspectos contextuais e culturais, validando a língua-cultura dos diversos alunos presentes em sala de aula e ampliando a competência comunicativa deles.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa; Diversidade linguística; Interculturalidade; Formação docente.

¹ O presente artigo traz uma síntese de algumas das ideias e discussões presentes em Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA. O trabalho realizado durante o Mestrado, além de pesquisa bibliográfica – constituída de revisão da literatura de referência em Linguística Aplicada, Linguística, Educação e Antropologia –, contou com a realização de pesquisa de campo em uma escola estadual de Salvador-BA.

² waleska_let@yahoo.com.br

Abstract: *The article aims to bring reflections about the teaching/learning of Portuguese language in view of the linguistic-cultural diversity in it. From the initial reflections, the assumptions of the Intercultural Approach (MENDES, 2004) will be pointed out in the teacher's education, given its importance with regard to the dialogue between the various cultures existing in the process of teaching and learning language. From a review of the reference literature of the area, we understand the need to shift the central focus of language teaching from formal aspects to contextual and cultural aspects, validating the language-culture of the various students present in the classroom and expanding their communicative competence.*

Keywords: *Teaching/learning Portuguese Language; Linguistic diversity; Interculturality; Teacher training.*

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, dentre os quais Almeida Filho (2007) e Mendes (2004), centram as suas pesquisas na discussão e 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 coconstrução 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 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. Por fim, serão apresentadas as considerações finais referentes ao que foi abordado e discutido.

1 PORTUGUÊS – UMA LÍNGUA PLURAL E POLARIZADA

A língua portuguesa, como quaisquer outras línguas, 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 se utilizam da língua de maneira também diversa, de modo a atender aos seus propósitos comunicativo-interacionais.

Em relação à língua portuguesa, muitos estudiosos, dentre os quais Bagno (2002), Lucchesi (1998), Mattos e Silva (1995, 2006), 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 o português do Brasil: 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, estão situadas duas normas linguísticas – as normas cultas e as normas

vernáculos –, 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 (2006, p. 230): “Pode-se hoje demonstrar que convivem, no Brasil, as ‘normas vernáculos’ 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’”.

Segundo Faraco (2002), as normas vernáculos 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”, ainda conforme esse autor (FARACO, 2002), 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, pesquisadores da linguagem, tais quais Antunes (2007), já apontaram para o caráter discriminador dessa designação. Ela afirma que:

Mesmo não sendo explícito, esse contraste (normas cultas *versus* normas vernáculos) 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 vernáculos.

O contínuo linguístico estabelece uma linha contínua na qual transitam as normas vernáculas e as cultas em termos de adequação do registro às situações sociocomunicativas, ocorrendo, pois, em dados momentos, uma interpenetração entre essas normas, conforme é colocado por Bagno (2002, p. 33), “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.”. 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). Ela afirma que “[...] a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51). Além disso, considera 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, p. 14) 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”.

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, conforme o autor, repousa numa perspectiva que é normativa e frequentemente purista, e a segunda tem como inspiração perspectivas

sociolinguísticas 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 no Brasil – ensino/aprendizagem de língua, tomando como parâmetro as principais orientações para a atividade de ensino dessa língua.

2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Anteriormente, foi exposto que, de acordo com Bagno (2002), o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil ocorre comumente segundo duas orientações. A primeira orientação parte de uma perspectiva normativa e purista (*pedagogia prescritiva centrada no código*), e a segunda, de uma perspectiva funcional acerca da linguagem (*pedagogia centrada no uso do código*).

No Brasil, ainda pode ser observada em sala de aula a 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 ideia, conforme estudiosos como Cardoso (1992) e Mattos e Silva (1995), 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, segundo as autoras supramencionadas, 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 unidades de ensino 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 com a realidade linguística dos alunos.

Magda Soares (2005, p. 10-16) aponta as principais explicações 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, portanto, 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*, e, como afirma Soares (2005, p. 16), “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*”.

Diversos estudos, dentre os quais o de Bortoni-Ricardo (2005), têm demonstrado que, nos dias de hoje, ainda pode ser evidenciado 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.

É fato que a diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada de forma negativa. Então, o encontro das diversas variantes linguísticas ocorre “[...] como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social” (CARDOSO, 1992, p. 127).

Essas inadequadas abordagens de ensinar se revelam 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 (MOURA, 2011).³

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

³ A aversão às aulas de Língua Portuguesa, em decorrência do confronto entre a norma linguística institucionalizada pela escola e as normas linguísticas utilizadas pelos alunos, foi amplamente observada em pesquisa de campo realizada durante o meu Mestrado em uma escola pública de Salvador. As aulas foram registradas em Diário de Campo, bem como há questionários respondidos por alunos atestando essa realidade.

às demandas socioeducacionais contemporâneas, na seção a seguir, serão tecidas algumas considerações e reflexões acerca de uma perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de língua e a formação dos professores 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 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

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 diálogo entre mundos culturais diferentes.

A partir dessa *proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*, a autora pretende que professores e demais profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como elemento muito mais amplo que os aspectos estruturais que a caracterizam, trazendo para sala de aula o componente cultural (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 duas décadas 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).

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 esse autor, 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, a partir do planejamento, da produção de materiais e da avaliação de todo o processo, deve assumir uma nova visão sobre a língua, tomando-a como um construto sociocultural, diversificado e vivo, e adotar novos objetivos para as suas aulas.

Em artigo intitulado *O português como língua de mediação cultural*, Mendes (2011) discute o papel secundário atribuído em muitos contextos ao trabalho com a cultura em sala de aula de Língua Portuguesa e defende que os aspectos culturais ocupem o mesmo lugar que o ensino da própria língua.

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. Essa autora atrela, em seus estudos, língua à história, à sociedade e à cultura. Nesse sentido, tem-se a importância das perspectivas de ensino/aprendizagem interculturais, que visam à formação de um cidadão

linguisticamente crítico e competente, o que se dá a partir da ampliação de sua competência comunicativa.

Ao professor, não cabe apenas uma formação teórica para atuar de modo intercultural em contextos que se revelam cada vez mais complexos. De acordo com Mendes e Sacramento (2018), é necessário que o professor compreenda a realidade que o cerca e a interprete de modo que decida de que maneira / através de quais abordagens ele pode intervir nessa realidade e promover mudanças significativas.

Ser um professor de Língua Portuguesa (PLM) intercultural significa não mais trabalhar com os alunos a partir da análise ou produção de frases soltas, significa não mais centrar o foco na gramática descontextualizada, significa não mais dissociar língua de cultura e, dessa forma, invalidar os conhecimentos linguísticos que os alunos “trazem de casa”.

Desenvolver uma prática educativa intercultural no ensino de línguas é, primeiramente, colocar em xeque as suas concepções (de língua, de cultura, de sociedade, de ensinar e aprender língua) e crenças, se (in)formar com base em pressupostos contemporâneos que se revelem adequados às mudanças e necessidades sociais. A partir daí, esse sujeito parte para as suas experiências, modificando o seu objeto de ensino (da frase solta para o texto autêntico, que é um material que possui um propósito e que, de fato, foi veiculado socialmente), lançando outro olhar (um olhar culturalmente sensível) para os discentes, planejando abordagens e materiais que propiciem ao aluno um novo modo de ver a sua língua-cultura e a do outro e se tornar linguisticamente competente e crítico.

Esse aluno linguisticamente competente e crítico reconhecerá a sua variedade linguística enquanto legítima e terá condições de identificar outras, dentre as quais a que possui maior prestígio socialmente. A exemplo disso, o professor pode realizar discussões em sala sobre temas variados a partir da

leitura de gêneros textuais autênticos de natureza diversa. Após a discussão dos temas, pode-se analisar o texto e proceder a atividades de produção textual também de textos de variados gêneros, atentando para as especificidades referenciais e estruturais desses textos, levando o aluno a uma visão crítica sobre língua, cultura e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As colocações das seções anteriores tiveram o propósito de levar à compreensão de que as demandas socioeducacionais contemporâneas não requerem modos de ensinar ultrapassados e engessados, exigem 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.

A educação intercultural leva em consideração fatores diversos, como, por exemplo, conscientização, um amplo processo de planejamento de aulas e pesquisa, visto que o processo de formação do professor é contínuo, não estando ele preparado para todas as situações de ensino com as quais se defrontará ao longo do seu fazer docente. Essa educação, sobretudo, propõe um novo olhar sobre a língua, que não é mais forma, que não é alheia aos sujeitos que dela fazem uso. Esse novo olhar permite reconhecer a variação, trabalhar com ela e tornar os alunos sujeitos linguisticamente críticos.

Uma pergunta com a qual muitos professores deveriam se confrontar em seu longo processo de formação e atuação é levantada por Kramsch (KRAMSCH, 1993, p. 247 apud MENDES, 2007, p. 133): “O que terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os alunos aprenderam?”. Um professor consciente da importância de sua tarefa entenderia que a ênfase excessiva dada à gramática estaria longe de uma perspectiva de ensino/aprendizagem de língua condizente com o cenário atual e entenderia que o conhecimento das normas e

nomencaturas gramaticais não seria nem o mínimo esperado dos alunos na ampliação de suas competências comunicativo-interacionais.

Assim, 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).

Então, ainda segundo Mendes (2008, p. 60), é de fundamental importância que esses professores compreendam como ensinam, de modo a realimentar e modificar suas práticas a partir das especificidades dos contextos em que atuam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *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.
- BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- 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). *ESTUDOS: lingüísticos e literários*, Salvador, n. 14, p. 127-140, dezembro de 1992.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- LUCCHESI, Dante. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: GROBE,

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: MOTA, Jacyra; CARDOSO, Suzana Alice; 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, 2006, p. 219-250, v. 1.

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*, 2004. 432 p. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural. In: MENDES, Edleise (Ed.). *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011. p. 139-158.

MENDES, Edleise; SACRAMENTO, Ivana. Formação continuada de professores de português como língua materna na Bahia: reflexões sobre o mesmo tema? In: *Revista Observatório*, Palmas, v.4, n. 5, p. 95-115, ago. 2018.

MOURA, Waleska Oliveira. *Ensino/aprendizagem de Português como língua materna: a construção do diálogo intercultural em sala de aula*, 2011. 233 p. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Língua e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 2005.

A AUTORA E O PPGLinC

Waleska Oliveira Moura

Cursei a Licenciatura e o Bacharelado em Letras Vernáculas na UFBA (2005-2009). Nesse período, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), desenvolvendo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que foram fundamentais para a minha prática profissional e para a minha formação humana. Enquanto estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA e bolsista da CAPES (2010-2011), pude ser Editora

Chefe da Revista Inventário e membro da Comissão Organizadora do TEMPÓS, tendo contato com muitas publicações e com professores e pesquisadores de instituições de ensino diversas. As vivências tidas no Instituto de Letras da UFBA foram valiosas e determinantes para mim e perpassam de diferentes modos a minha prática profissional hoje como professora efetiva do IFBA, Campus de Salvador, onde, desde 2012, desenvolvo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 30 de setembro de 2020.

Aprovado em sistema duplo cego em: 16 de fevereiro de 2021.