



## ENSINO DE LÍNGUA MATERNA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA PRÁTICA DESCOLONIZADORA

### MOTHER TONGUE TEACHING AS STRATEGY FOR A DECOLONIZING PRACTICE

**Avany Aparecida Garcia**

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: avanygarcia@gmail.com

#### Resumo

Este artigo aborda aspectos da teoria poscolonial, enfatizando as contribuições do ensino de língua materna para o desenvolvimento estratégico de práticas linguísticas que favoreçam a participação social de classes excluídas por diferenças sócio-econômico-culturais, em relação a modelos arbitrários instituídos por sistemas de representação. Assim, discorre-se sobre as perspectivas do poscolonialismo, destacando-se similaridades entre essa abordagem e as reivindicações da sociolinguística no sentido de garantir, através da língua, os instrumentos necessários ao exercício da cidadania, especialmente no que concerne ao resgate da cultura, identidade e autonomia de grupos marginalizados e oprimidos pela dominância social. Considerando que a língua permeia as influências do imperialismo na formação da cultura prestigiada, entende-se que, através dela, também seja possível promover e favorecer um movimento mais coerente, no qual todas as culturas e identidades, inclusive a resultante do amálgama da colonização, teriam seus espaços garantidos e respeitados. Daí, a possibilidade de conceber a escola, como um todo, e, especialmente, as aulas de língua materna como lugares privilegiados para o empreendimento dessa postura descolonizadora pela linguagem.

**Palavras-chave:** Poscolonialismo. Ensino de língua materna. Variação linguística. Identidade.

**Abstract:** In this article we discuss aspects of postcolonial theory, emphasizing the contributions of mother tongue teaching for the strategic development of linguistic practices that promote social participation of excluded classes by socioeconomic-cultural differences, in relation to arbitrary models established by systems of representation. Thus, considers the perspectives of postcolonialism, highlighting similarities between this approach and the claims of sociolinguistics to ensure, through language, the tools required for citizenship, especially in relation to the redemption of culture, identity and autonomy of marginalized and oppressed by the social dominance. Considering that language permeates the influences of



imperialism in the formation of the prestigious culture, it is understood that through it, it is also possible to promote and favor a more coherent movement in which all cultures and identities, including that resulting from the amalgamation of colonization, would have their spaces guaranteed and respected.

**Keywords:** Postcolonialism; Mother tongue teaching; Linguistic variation; Identity.

## Introdução

Desde 1960, a sociolinguística vem postulando uma concepção social da língua (CALVET, 2002), na qual se considera a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura e a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, além das implicações sociais dessas ocorrências na estigmatização de falantes decorrente da diversidade linguística. Similarmente, ainda que com enfoque mais literário, o poscolonialismo<sup>1</sup>, concebido, aqui, como anticolonial, abrange, também, “um constante questionamento sobre as relações entre a cultura e o imperialismo para a compreensão da política e da cultura na era da descolonização” (BONNICI, 2000, p. 10).

Considerando essa afinidade de foco entre a sociolinguística e a teoria poscolonial, pretende-se, neste trabalho, enfatizar as contribuições das aulas de língua materna para a promoção de posturas poscolonias, no sentido descrito acima, especialmente quanto ao favorecimento de situações que oportunizem aos marginalizados e oprimidos o resgate de sua cultura e autonomia. Assim, postula-se que a educação linguística fará jus ao seu propósito de garantir, através da língua, os instrumentos necessários ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, serão abordados, inicialmente, alguns aspectos da teoria poscolonial e suas relações com a linguagem, elucidando alguns teóricos de base desse movimento, como Memmi (1977), Fanon (1968), Said (1990), e outros autores relacionados aos estudos poscoloniais, como Bonnici (2000), Bhabha (1998), Nenevé e Pansini (2009), Pansini e Nenevé (2008), dentre outros. Em seguida, visando enfatizar a similaridade entre essas duas abordagens, serão expostas considerações sobre a concepção social da língua e algumas decorrências do fenômeno da variação linguística, a partir de Calvet (2002), Camacho (2001),

---

<sup>1</sup> Escrito sem o hífen visando conotar novo termo – **anticolonial** –, indo além do sentido costumeiro de “pós-colonial”.

Ferrarezi Jr. (2007); Gnerre (2009), Bagno (2002), Faraco (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Gabler (2009), Pessoa (2009) Ilari e Basso (2009), além de orientações constantes de programas oficiais, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II/Língua Portuguesa, orientado para formação continuada de professores dos anos/séries finais do ensino fundamental.

Assim, espera-se, a partir desse enfoque relacional entre as duas abordagens aludidas, evidenciar a possibilidade de descolonização por meio de um trabalho estratégico com a língua materna.

## 1 Teoria poscolonial e linguagem

Albert Memmi (1977), elencado entre os principais teóricos do poscolonialismo, em sua obra, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1977, p. 95-96), relaciona aspectos da relação poscolonial com a educação. Esta, segundo ele, transmite, através da língua, a herança de um povo. No entanto, referindo-se às crianças colonizadas, faz algumas observações sobre o que a escola vem transmitindo:

A memória que lhe formam não é a de seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua. [...] Tudo parece ter acontecido longe de sua terra; [...] Os livros lhe falam de um mundo que em nada lembra o seu [...] o mestre e a escola representam um universo por demais diferente do universo familiar. Nos dois casos, enfim, longe de preparar o adolescente para assumir-se *totalmente*, a escola estabelece em seu seio uma definitiva dualidade. (MEMMI, 1977, p. 95-96, grifo do autor).

Nota-se que tal atuação da escola favorece e até mantém a continuidade da colonização mesmo em tempos de “independência”, pois, conforme será frisado mais adiante, desfazendo-se da língua dos menos favorecidos, desfaz-se também de sua cultura e, conseqüentemente, de suas identidades.

Destaca-se, também, que essa reflexão de Memmi é análoga aos postulados de Frantz Fanon, um dos primeiros pensadores que fundou as bases da teoria poscolonial ou anticolonial, como a grafia do termo sugere. Em sua obra, *Os Condenados da Terra* (1968), no capítulo “Sobre a Cultura Nacional”, Fanon explicita a tarefa que é posta aos homens de cultura, aos intelectuais colonizados que se desafiam a resgatar a cultura solapada pelos ditames da colonização. Para Fanon,

“[...] os homens de cultura situam-se no quadro da história” (1968, p. 174). Segundo enfatiza,

Inconscientemente talvez os intelectuais colonizados, não podendo enamorar-se da história atual de seu povo oprimido [...], deliberaram ir mais longe, mais fundo, e foi com alegria excepcional que descobriram que o passado não era de vergonha mas de dignidade, de glória e de solenidade. A reivindicação de uma cultura nacional passada não reabilita apenas, em verdade justifica uma cultura nacional futura. (FANON, 1968, p. 174-175).

Fanon elucida, ainda, que “[...] No momento em que dá o trabalho de fazer a obra cultural, o intelectual colonizado não percebe que utiliza técnicas e uma língua emprestadas pelo ocupante” (1968, p. 185).

A respeito dessa situação do escritor, Memmi, ao considerar a dificuldade de se veicular a língua do colonizado, observa que “Uma única saída lhe resta, que se apresenta como natural: escrever na língua do colonizador” (1977, p. 98). Sendo assim, justifica-se, segundo esse teórico, a aspereza dos primeiros escritores ao expressarem seu mal-estar e revolta através da língua dos vencedores de seu povo (1977).

Essa atuação por empréstimo, no entanto, faz parte, conforme entende Memmi, da emergência de uma literatura de colonizados; precede a tomada de consciência coletiva da qual o artista colonizado participa e acelera com sua participação. Assim “a reivindicação mais urgente de um grupo que se recupera é certamente *a libertação e a restauração de sua língua*” (1977, p. 99).

Memmi interroga se a língua francesa, no caso, seria apenas um instrumento eficaz para recuperar a língua do colonizado, sendo que somente esta permitiria retomar seu tempo interrompido e reencontrar a continuidade de sua história. Ao que sustenta: “O escritor colonizado, que chegou penosamente à utilização das línguas europeias [...] não pode deixar de servir-se delas para reclamar em favor da sua” (1977, p. 99).

Como se nota, essas postulações, no sentido de admitir que o colonizado não pode se eximir de usar a língua do colonizador, até para pleitear o espaço da sua, são afins ao propósito deste artigo de enfatizar as contribuições do ensino de língua materna para uma postura poscolonial, considerando que, geralmente, a língua materna que se ensina na escola e é instituída como padrão, é a língua do colonizador.

Essa expressão “poscolonial”, conforme já mencionado, vem sendo usada para “descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias de hoje” (ASHCROFT *et al.* 1991 *apud* BONNICI, 2000, p. 9).

Segundo Bonnici, referindo a Parry (1987), a crítica poscolonialista é enfocada como uma abordagem alternativa que envolve, além do questionamento das relações entre a cultura e o imperialismo, o autoquestionamento do crítico, por solapar as próprias estruturas do saber, e seu engajamento no sentido de criar um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos, para a recuperação da história, da voz e para a abertura das discussões acadêmicas a todos. Inclui ainda uma desconfiança sobre a possível institucionalização da disciplina e a apropriação da mesma pela crítica ocidental, neutralizando a sua mensagem de resistência (2000, p. 10).

Partindo dessa concepção, é possível considerar que a língua, integrante ativa da cultura, não só sofreu as influências do imperialismo, como também se constituiu em um dos principais mecanismos de imposição da cultura do colonizador.

Sem dúvida, muitas questões ainda não foram resolvidas, como a relação da língua europeia trazida pelos colonizadores e as línguas indígenas; a conveniência das traduções; a influência cultural híbrida dentro de uma mesma cultura e fora dela; a paridade da oratura (narrativas orais) com a literatura; os padrões de valores estéticos; a importância das instituições (como as universidades) para a produção literária e crítica; a revisão do cânone literário. (BONNICI, 2000, p. 11).

De acordo com este autor, a crítica poscolonial, sistematizada na década de 1970, se preocupou, entre outras coisas, “com o reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e ainda mantidas pelo sistema capitalista atual” (BONNICI, 2000 p. 12). Lembra ainda que “o estudo dos idiomas europeus como disciplinas acadêmicas e o desenvolvimento dos impérios no século 19 partiram de uma única fonte ideológica”, sendo que os valores, o estilo e os parâmetros inculcados nos acadêmicos confirmaram a superioridade da Europa em detrimento “de qualquer manifestação cultural nativa, considerada inferior, primitiva e selvagem, digna de ser extirpada” (BONNICI, 2000 p. 12). Segundo afirma, “A sedução era tanta que muitos nativos começaram a mergulhar nessa cultura importada e, negando as suas origens, passaram a escrever na *língua padrão europeia* e a imitar os clássicos de sua literatura” (2000, p. 12, grifo nosso).

Em se tratando dessa sobreposição sutil do idioma do colonizador, Edward Said, um dos fundadores da teoria poscolonial, em sua obra, *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, expõe considerações sobre a função representativa da língua em práticas imperialistas, como se verifica na concepção defendida por ele de um Oriente/Outro criado conforme a conveniência do Ocidente: “A minha análise do texto orientalista, portanto, enfatiza a evidência, que de modo algum é invisível, de tais representações como representações, e não como descrições “naturais” do Oriente” (SAID, 1990, p. 32, grifos do autor).

Said apresenta ainda outra razão para insistir na exterioridade da representação, que é a não veracidade do que costuma circular como **discurso cultural**:

É preciso esclarecer sobre o discurso cultural e o intercâmbio no interior de uma cultura que o que costuma circular não é “verdade”, mas representação. Não é necessário demonstrar de novo que a própria linguagem é um sistema altamente organizado e codificado, que emprega muitos dispositivos para exprimir, indicar, intercambiar mensagens e informação, representar e assim por diante. Em qualquer exemplo, pelo menos da linguagem escrita, não existe nada do gênero de uma presença recebida, mas sim uma *re-presença*, ou uma representação. O valor, a eficácia, a força e a aparente veracidade de uma declaração escrita sobre o Oriente, portanto, baseiam-se muito pouco no próprio Oriente, e não podem instrumentalmente depender dele como tal. (SAID, 1990, p. 33, grifos do autor).

Quanto à dominação imperial europeia, Said (1990) afirma que as “representações utilizam-se, para os seus efeitos, de instituições, tradições, convenções e códigos consentidos, e não de um distante e amorfo Oriente” (SAID, 1990, p. 33). Conforme considerado anteriormente, a imposição da língua do colonizador como oficial e padrão faz parte da utilização dessas instituições, tradições e códigos consentidos.

É possível encontrar mais exemplos dessas relações entre os usos intencionais da linguagem e a perspectiva poscolonial na obra *O Local da Cultura* de Homi Bhabha, na qual, esse renomado crítico, além de sua própria eloquência na tessitura dos argumentos, discorre sobre o estratégico e peculiar trabalho de Frantz Fanon relacionado à prerrogativa poscolonial. De acordo com Bhabha, ler Fanon implica vivenciar a *noção de divisão* que prefigura a emergência de um *pensamento radical*, e essa característica o faz provedor de uma *verdade transgressiva e transicional*: “Sua voz é ouvida de forma mais clara na virada subversiva de um

termo familiar, no silêncio de uma ruptura repentina: *O negro não é. Nem tampouco o branco*” (1998, p. 70, grifos do autor).

Com tais estratégias, é possível, segundo Bhabha (JIN, 1987 *apud* BHABHA, 1998, p. 78), interrogar a identidade. Em vez de representá-la, tradicionalmente, a partir de um referente visível, o jogo com a linguagem possibilita descrever o incompleto. Em um dos retratos poscoloniais que esse crítico apresenta, consta o relato de uma mulher negra, descendente de escravos, sobre sua diáspora:

[Chegamos ao Hemisfério Norte  
quando o verão estava a caminho  
correndo das chamas que iluminavam o céu  
sobre a propriedade colonial.  
Éramos um bando de imigrantes em desordem  
em uma paisagem branca como lírio.  
...  
Um dia aprendi  
uma arte secreta,  
Invisibili-Dade, era seu nome.  
Acho que funcionou  
pois ainda agora vocês olham  
mas nunca me vêem  
Só meus olhos ficarão para vigiar e assombrar  
e transformar seus sonhos  
em caos.]

Bhabha entende que a negação da identidade, no momento da identificação colonial, dramatiza a “impossibilidade de reivindicar uma origem para o Eu (ou o Outro) dentro de uma **tradição de representação** que concebe a identidade como a satisfação de um objeto de visão totalizante, plenitudinário” (1998, p. 79, grifo nosso). Segundo Bhabha, “O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas **o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas**” (1998, p. 81, grifo nosso).

A partir dessas considerações de Bhabha, tem-se uma ideia sobre noção de *hibridismo* postulada por ele, sendo que, “no mundo de inscrições duplas [...] nesse espaço da escrita” (1998, p. 84) é possível expor a dupla identidade dos subjugados: “Em vez da consciência simbólica que dá ao signo da identidade sua integridade e unidade, sua profundidade, nos deparamos com uma *dimensão de duplicação*, uma especialização do sujeito [...]” (1998, p. 84, grifo nosso).

Relacionado, também, a essas questões de identidade e à prática de colonização pela língua, consta, em Nenevé e Pansini (2009), um parecer de Ngugi Wa Thiong’o, do livro *Decolonizing the Mind*, sobre a imposição de outra língua às

crianças africanas. Ngugi critica o fato de as crianças serem separadas de suas histórias, de suas lendas e seus mitos e afirma que a pior bomba “é a bomba cultural que é a forma de apagar a memória, cultura e tradições do povo. O efeito [...] é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, sua língua, seu ambiente, sua herança de lutas, e finalmente em si mesmos” (NGUGI, 1986, p. 13 *apud* NENEVÉ; PANSINI, 2009, p. 18).

No artigo *Educação Multicultural e Formação Docente*, de Pansini e Nenevé (2008), é proposta uma discussão sobre “o papel da linguagem dentro do processo de formação, como mecanismo que pode legitimar ou marginalizar a cultura dos alunos” (p. 33). Consta, como princípio, que “todo o conhecimento é fundamentalmente mediado pelas relações linguísticas que são, social e historicamente constituídas” e que “podemos enxergar a linguagem como uma forma de poder, que nos introduz a maneiras particulares de ver e engajar a si mesmo e a outros” (MCLAREN, 2000, p. 60 *apud* PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 42-43).

Também, em Pansini e Nenevé (2008, p. 45-46), postula-se, com Simon (2005), que o desenvolvimento de uma formação multicultural deva estar alicerçado na ideia de pedagogia como um modo vital de transformação social:

[...] a formação necessita assumir um caráter em que frente às discriminações e silenciamentos das culturas populares os educadores se questionem de que modo na sua prática, podem adotar uma postura que esteja inserida numa perspectiva de discurso descolonizador. (Pansini & Nenevé, 2008, p. 46).

Das considerações arroladas, até então, sobre as relações entre o enfoque poscolonial e as questões de linguagem, já é possível dimensionar a importância e a conveniência de um trabalho estratégico com a língua materna através do sistema educacional como um todo, no sentido de se promover posturas descolonizadoras, tanto por parte dos docentes, quanto pelos alunos e comunidade escolar.

No próximo tópico, serão expostas postulações mais direcionadas às implicações de uma concepção social de língua para fenômeno das variações linguísticas e às relações desse fenômeno com o enfoque poscolonial.

## **2 Concepção social de língua e poscolonialismo**

### **2.1 Variação linguística e cultura**



Conforme consta na introdução deste trabalho, a sociolinguística, desde o seu surgimento, vem explicitando as relações intrínsecas entre língua, sociedade e cultura, bem como as implicações desse fenômeno nas variações linguísticas (CALVET, 2002).

William Bright, ao organizar e publicar os trabalhos apresentados na UCLA<sup>2</sup>, esclareceu, no texto introdutório, que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (1966, p. 11 *apud* CALVET, 2002, p. 29).

Corroborando essa postulação, Camacho afirma que “a diversidade é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos”, que “A linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais” (2001, p. 55).

Como se nota, a luta pela concepção social da língua vem de longos trajetos e, felizmente, também nos dias atuais, a sociolinguística, cujas postulações podem ser somadas ao enfoque poscolonial, conforme visto na seção anterior, continua sua jornada na busca de oferecer o aporte necessário à efetivação de práticas que primam pela valorização da diversidade linguística e, conseqüentemente, da identidade cultural, expressa em cada ato de comunicação.

Ferrarezi Jr., discorrendo sobre a concepção de língua que adota: “um sistema de representação do mundo e de seus eventos”, realça que esse conceito, permite, entre outras vantagens, que ele

[...] faça uma relação entre a língua e as peculiaridades pessoais e culturais dos falantes, pois cada forma de ver e representar o(s) mundo(s) é construída a partir do pensamento e da formação cultural de cada falante inserido na comunidade a que ele pertence. [...] A língua, assim vista, só existe e só se realiza como estrutura em função de pessoas inseridas em culturas, pessoas que utilizam essa língua em suas representações cotidianas. (2007, p. 16-17).

Nesse sentido, vale ressaltar, aqui, a concepção de cultura e de língua que vem sendo cotejada, através do programa de formação continuada, instituído pelo

---

<sup>2</sup> University of California, Los Angeles: Conferência sobre a Sociolinguística (11 a 13 de maio de 1964) – ocasião em que se reuniram vinte e cinco pesquisadores, entre os quais, William Labov.

Ministério da Educação – MEC, Gestar II/Língua Portuguesa, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

**A cultura**, entendida como o conjunto de formas de fazer, pensar e sentir de uma pessoa ou de uma sociedade é uma construção histórica e varia no espaço e no tempo. **A língua** é, ao mesmo tempo, a melhor expressão da cultura e um forte elemento de sua transformação. A língua tem o mesmo caráter dinâmico da cultura. (TP 1, 2008, p. 18, grifo nosso).

Essa concepção da língua como expressão da cultura e elemento de sua transformação, adotada também por programas nacionais de educação, condiz com as perspectivas deste trabalho, no sentido de enfatizar a viabilidade e a conveniência de um trabalho pedagógico estratégico com a língua materna, visando o favorecimento de práticas descolonizadoras pela da linguagem.

### *2.1.1 Variação linguística: discriminação e exclusão social*

Convém, às reflexões aqui propostas, lembrar a conhecida asseveração de Maurizio Gnerre, de que “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (2009, p. 6-7, grifo do autor). Esse entendimento impõe, conforme sugere Bagno, a necessidade de se descrever e explicitar “os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística”, fato que implica “na prática da discriminação, da exclusão social”, sendo “uma das tarefas incontornáveis da *educação linguística*”, combater esse preconceito (2002, p. 70, grifo do autor).

Nota-se que o sistema educacional do Brasil caminha, mesmo que a passos lentos, rumo ao reconhecimento de sua realidade multilíngue, como se verifica pelas orientações e diretrizes oficiais em vigência, apesar de ainda haver pouco conhecimento e efetivação dos conteúdos e procedimentos propostos nesses documentos. Resta a expectativa de que práticas sejam efetivadas, de que uma política linguística para o país seja debatida (FARACO, 2007), de que medidas sejam tomadas no sentido de se atender às constatações científicas relativas à complexidade da linguagem.

Referindo-se, às decorrências da diversidade cultural, Gabler (2009, p. 44-45), em seu artigo: *Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos*, dispõe o seguinte parecer:

Uma vez garantida a ideia de que a diversidade cultural – inquestionável e inevitável – é geradora das classes sociais e que os contextos sociais estão, necessariamente, enquadrados em uma delas, cabe aos estudiosos da linguagem [...] focarem suas atenções para as condições de vida, os hábitos, as crenças, as relações dos falantes com os demais membros da comunidade, observarem, afinal, o falante e seus entornos em um contexto social específico.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002), Ilari e Basso (2009) e vários outros estudiosos das ciências da linguagem, concebem a escola como lugar, por excelência, ideal para se descrever, explicitar, confrontar e combater a discriminação e exclusão social em função da diversidade linguística, considerando que se trata de fenômeno inerente a qualquer língua natural viva. No entanto, há entendimento também, de que esse mesmo espaço pode ser usado para se proceder em contrário a essas perspectivas.

Assim sendo, Camacho alerta que é necessário verificar em que grau o ensino de língua materna contribui para o agravamento ou simples manutenção das práticas de exclusão, sendo que, para esse autor, o aspecto mais relevante que responde a esse questionamento, ainda hoje, é “o da relação que se estabelece entre a *cultura imposta como referencial exclusivo* e as *experiências vivenciadas*, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas” (2001, p. 67, grifo nosso).

Camacho enfatiza que, de um ângulo estritamente linguístico, o conflito se delinea “no âmbito da polarização entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, que podemos denominar *variedade padrão*, e o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sociocultural” (2001, p. 67, grifo do autor).

### 2.1.2 Multiculturalismo e diversidade linguístico-cultural

Na busca por salientar a correlação entre língua, sociedade e cultura, visando esclarecer o fenômeno da variação linguística e as consequências sociais

associadas a esse fato, em prol de uma postura poscolonial, entende-se como pertinentes algumas considerações sobre o termo multiculturalismo.

Em Nenev e Pansini (2009, p. 12), é proposta, a partir de uma leitura atual, uma definição de multiculturalismo como

[...] um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, reconhece e valoriza as suas diferenças sócio-culturais e estimula e capacita sua contribuição continuada com um contexto cultural inclusivo dando poder a todas as pessoas nesta organização ou sociedade.

O multiculturalismo “nos capacita a olhar para o outro, especialmente o outro que a sociedade nos ensinou a olhar com desconfiança e suspeita, não como um potencial inimigo, mas um parceiro em nosso trabalho, nossa comunidade” (2009, p. 12).

Nota-se, então, que o multiculturalismo está ligado às perspectivas atuais de tratamento da variação linguística, que visam combater a discriminação social pela linguagem. Nesse sentido, Pessoa (2009, p. 71, grifos da autora) assevera que.

[...] em ambientes pluridialetais a interação pode tornar-se conflituosa, pois, as diferenças culturais terminam por atribuir à linguagem uma classificação que no âmago de sua essência, apenas oculta a não aceitação de um outro modo de agir e de pensar. [...] Quando não aceitamos o Outro colocamos em um nível de superioridade, de “ser melhor que”, de desprezo por tudo aquilo que na verdade não conhecemos. Consideramos o preconceito a maior ofensa que se possa atribuir ao Outro, e, de modo muito particular, é ainda mais ofensivo e vergonhoso o preconceito linguístico.

## **3.2 Ensino de língua materna: estratégias poscoloniais**

### *3.2.1 Função da escola: ações do professor*

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) afirma que:

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para a democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Que é direito do aluno aprender a variedade prestigiada, bem como dever da escola ensiná-la, sem desmerecer as demais, é quase ponto pacífico, como se verifica nas abordagens teóricas, em geral, sobre o ensino de língua materna. Contudo, ainda se percebe pouca investida na efetivação de práticas condizentes com esse ideal, fato que pode ser presumido pelos índices de aprendizagem constatados nacionalmente.

Nota-se que, geralmente, o sistema de ensino, a escola e os professores, concebem o ensino da *variedade prestigiada* como ensino da *norma-padrão* (BAGNO, 2002). Há entendimento de que a variedade prestigiada, também conhecida como *norma “cultura”*, consiste nos *usos reais* verificados na fala e escrita das camadas privilegiadas da sociedade, conforme afirma Faraco (2007, p. 34):

Se as variedades cultas, em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (normal) da língua, a norma-padrão [...] é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma-culta, mas uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal).

Havendo esclarecimento dessa diferença entre **norma culta** e **norma padronizada**, é possível entender que a tarefa da escola, quanto ao ensino de língua materna, se torna até mais amena e conveniente, uma vez que, tratando-se do ensino da variedade prestigiada de fato, estaria se promovendo o conhecimento de **uma das formas da língua** que tem uso real nos meios mais prestigiados da sociedade, nos quais se exige o emprego formal da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em vez de se insistir em regras e “exceções” que não são mais percebidas, nem nos setores mais alegados como referência para norma-padrão, como a linguagem literária e a imprensa, por exemplo (BAGNO, 2002).

Considerando essas postulações, resta saber, então, como deverá proceder o professor de língua materna a fim de empreender, estrategicamente, em sala de aula, o ensino da variedade prestigiada, já que esta, além de constituir dever da escola, consiste em necessidade básica do cidadão que, até para reivindicar e promover sua cultura e autonomia, terá que, primeiro fazê-lo na modalidade oficializada, conforme o entendimento de Memmi (1977), exposto na primeira parte deste artigo.

Ilari e Basso (2009, p. 230) entendem “*que as várias formas de competências com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar*”.

Nesse sentido, Ilari e Basso (2009) observam que

Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível *todas as funções próprias da língua*: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. (ILARI & BASSO, 2009, p. 230-231).

Para efetivar esse ideal, de acordo com Ilari e Basso, será preciso que a criança aprenda a usar de maneira compartilhada objetos linguísticos de tipo textual que se expressam em formatos, gêneros e variedades linguísticas determinadas, (2009, p. 231). Entende-se, assim, que, entre esses formatos, devem ser incluídas as formas de expressão da identidade de todos os grupos e classes, incluindo a “cultura”.

Como se nota, o trabalho com as variedades linguísticas é responsabilidade da escola e constitui o material de trabalho do professor de língua materna, podendo ser empreendido estrategicamente, quando o que se está em pauta é o respeito e a valorização de cada cultura, a conquista e ou a recuperação da autonomia, a formação integral dos alunos e o exercício da cidadania.

### **Considerações finais**

Neste artigo, abordou-se aspectos da teoria pós-colonial, relacionando as similaridades desse enfoque com as postulações da sociolinguística, enfatizando a viabilidade e a conveniência de um trabalho estratégico com língua materna em sala de aula, no sentido de favorecer práticas descolonizadoras.

Discorreu-se, inicialmente, sobre a teoria pós-colonial e suas relações com a linguagem, destacando que a língua, da mesma forma que foi ou é usada para impor uma cultura imperialista, também pode e deve ser usada como instrumento para a recuperação das origens, das culturas subjugadas; para a formação da autonomia, bem como para a formação/descrição de uma nova identidade, já que o espaço da

escrita comporta as inscrições duplas, híbridas que permeiam a nova realidade do colonizado.

Em seguida, considerou-se o percurso teórico de uma concepção social da língua, a partir de postulações que ressaltaram a correlação entre língua, sociedade e cultura, o que permitiu conceber, como sem lógica, atitudes de preconceito e estigmatização pelas diversas manifestações linguísticas, uma vez que, intrínsecas a essas formas, manifestam-se, também, as identidades culturais dos indivíduos. Frisou-se, ainda, que o preconceito linguístico é decorrente do conflito instaurado na escola quanto à *suposta superioridade da variedade prestigiada*, entendida, na maioria das vezes, como **norma-padrão**, em detrimento das inúmeras variedades possibilitadas pelo dinamismo da língua e da cultura.

Argumentou-se, de um modo geral, sobre a responsabilidade da escola e dos professores diante da aspiração por uma educação linguística que garanta aos alunos, tanto a variedade prestigiada da língua, quanto a preservação de suas identidades culturais, expressas pelas diversas manifestações da língua, a fim de que, assim, seja favorecida uma melhor qualidade de vida, pautada pelo respeito e valorização dos indivíduos, bem como de suas histórias vivenciais.

Dessas considerações, enfatizou-se o entendimento de que as variedades linguísticas, em vez de serem vistas como um obstáculo ao sistema de ensino, constituem a matéria-prima do trabalho do professor com a língua materna, até mesmo para favorecer o conhecimento da variedade prestigiada, uma vez que os alunos, sentindo suas culturas e vivências valorizadas, poderão ter menos aversão à escola e, possivelmente, mais disposição para ampliar a competência linguística, valendo-se desta para exercerem a cidadania. E, nesse exercício, destaca-se, como forma de descolonização, a importância de reverenciar, através da linguagem, a memória, a cultura e o meio do povo colonizado.

Daí o entendimento da necessidade e da possibilidade de descolonizar através da educação em língua materna.

## Referências

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p.13-82.

Rev. Igarapé, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 350-366, 2018



- BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONNICI, T. *O Pós-Colonialismo e as Literaturas: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. S.E.B. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP 1: linguagem e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 18.
- CALVET, L. A luta por uma concepção social. In: *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- \_\_\_\_\_. As variáveis linguísticas e as variáveis sociais. In: *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FARACO, C. A.; et al. Por uma Pedagogia da Variação Linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- FERRAREZI Jr., C. *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- GABLER, I. Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos. In: AMARAL, N. F. G. (Org.). *Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5.ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- NENEVÉ, M.; PANSINI, F. Multiculturalismo e Ensino de Literatura. In: AMARAL, N. F. G. (Org.). *Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- PANSINI, F.; NENEVÉ, M. *Educação Multicultural e Formação Docente*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, p. 31-48, Jan/Jun 2008. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini\\_neneve.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2012.
- PESSOA, M. S. Sociolinguística, Formação de Professores e Educação Linguística. In: FERRAREZI, C.; et al. *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009.





SAID. E. W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.