

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DA DIVERSIDADE E DA INTERCULTURALIDADE

LINGUISTIC EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES: THE EDUCATION OF TEACHERS IN CONTEXTS OF DIVERSITY AND INTERCULTURALITY

Suziane de Oliveira Porto Silva

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1407956849369388>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9941-6238>

E-mail: suziane.porto@hotmail.com

Resumo: Este artigo discute os desafios e as possibilidades da formação de professores de Língua Portuguesa para contextos plurilíngues e interculturais, à luz da Educação Linguística. Em um cenário marcado por desigualdades históricas e silenciamento das variedades linguísticas e culturais dos estudantes, defendemos uma formação docente que vá além da prescrição normativa da língua, reconhecendo a diversidade como valor formativo e político. Fundamentados em autores como Freire, Bagno, Bortoni-Ricardo, De Mauro, Antunes, Koch e Marcuschi, realizamos uma análise teórico-reflexiva de documentos oficiais (PCNs e BNCC), de propostas formativas e de práticas pedagógicas documentadas em pesquisas acadêmicas. Os resultados indicam que, embora os documentos normativos reconheçam a variação linguística, ainda prevalece uma abordagem superficial e desarticulada da diversidade nas orientações curriculares. Além disso, a formação inicial e continuada de professores muitas vezes reforça o ensino da norma-padrão como única forma legítima de expressão linguística. Por outro lado, destacamos experiências pedagógicas que evidenciam a potência de práticas de letramento crítico, valorização da oralidade e mediação intercultural. Concluímos que a consolidação de uma política linguística emancipatória na escola pública exige reformas curriculares, investimentos na formação docente e o fortalecimento de redes pedagógicas comprometidas com a linguística e com a construção de uma educação democrática.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação linguística. Diversidade linguística. Ensino de português. Interculturalidade.

Abstract: This article discusses the challenges and possibilities of Portuguese language teacher education in plurilingual and intercultural contexts, from the perspective of language education. In a setting marked by historical inequalities and the silencing of students' linguistic and cultural varieties, we advocate for a teacher education model that goes beyond normative prescriptions, recognizing diversity as a formative and political value. Based on authors such as Freire, Bagno, Bortoni-Ricardo, De Mauro, Antunes, Koch, and Marcuschi, we conduct a theoretical-reflective analysis of official documents (PCNs and BNCC), teacher education proposals, and pedagogical practices documented in academic research. The results indicate that, although official guidelines acknowledge linguistic variation, they still adopt a superficial and fragmented approach to diversity. Furthermore, initial and continuing teacher education often reinforces the exclusive teaching of standard Portuguese as the only legitimate form of language use. On the other hand, we highlight pedagogical experiences that demonstrate the potential of critical literacy practices, the valorization of orality, and intercultural mediation. We conclude that consolidating an emancipatory language policy in public schools requires curriculum reform, investment in teacher training, and the strengthening of pedagogical networks committed to linguistic justice and to building a democratic education.

Keywords: Teacher education. Language education. Linguistic diversity. Portuguese teaching. Interculturality.

Introdução

Nos últimos anos, a intensificação dos fluxos migratórios, a globalização e as transformações socioculturais têm desafiado os sistemas educacionais a repensarem suas práticas de ensino de línguas. Em países marcados por desigualdades históricas e pela presença de múltiplas comunidades linguísticas, como o Brasil, torna-se urgente adotar uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade como potência e não como obstáculo. Nesse cenário, emergem os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade como eixos estruturantes de uma educação comprometida com a justiça linguística e social.

A coexistência entre diferentes línguas, culturas e identidades nas salas de aula brasileiras não é novidade, mas durante muito tempo essa pluralidade foi negligenciada em nome de uma homogeneização linguística pautada pela normatividade da língua padrão. As práticas escolares historicamente silenciaram variedades linguísticas regionais, línguas indígenas, afro-brasileiras e estrangeiras presentes no cotidiano dos estudantes, reforçando uma lógica monocultural e excludente (Bagno, 2005; Bortoni-Ricardo, 2004). Nesse contexto, o papel do professor de línguas, especialmente na escola pública, ganha centralidade como agente formador de sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de atuar com empatia e competência em sociedades multilíngues e multiculturais.

Observamos, assim, a necessidade de uma formação docente crítica que vá além da mera preparação técnica para o ensino da norma-padrão. Inspirados nos pressupostos da Educação Linguística crítica (Freire, [1968] 2019; De Mauro, 2018; Bagno, 2019), consideramos que a formação de professores deve articular teoria e prática em um processo contínuo de conscientização, reflexão e ação transformadora. Isso implica não apenas reconhecer a pluralidade linguística e cultural dos alunos, mas também construir práticas pedagógicas que a valorizem, promovendo a cidadania linguística e o respeito à diversidade.

A abordagem crítica da formação docente em contextos plurilíngues e interculturais não se restringe ao campo teórico, mas está diretamente relacionada às condições materiais, políticas e epistemológicas em que os professores atuam. A realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas situadas em regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeconômicas, como o Nordeste, revela uma série de contradições: por um lado, a presença viva de repertórios linguísticos diversos; por outro, a persistência de práticas escolares normativas, centradas na valorização exclusiva da variedade culta urbana, frequentemente associada aos modelos do Sul e Sudeste do país (Bagno, 2019).

Nesse cenário, o compromisso ético e político da formação de professores se torna ainda mais evidente. É preciso preparar docentes capazes de compreender as línguas como práticas sociais e os sujeitos como produtores de sentido em contextos marcados pela diversidade. Isso exige a superação de uma concepção de ensino baseada na mera transmissão de regras gramaticais e na repressão das variedades linguísticas divergentes da norma-padrão. Requer, sobretudo, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante das políticas linguísticas, dos materiais didáticos e das orientações curriculares.

Este artigo busca, portanto, lançar luz sobre a complexidade da formação docente para contextos interculturais e plurilíngues, discutindo como essa formação pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e democráticas. De modo que estruturamos nossa reflexão em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, discutimos os principais conceitos e abordagens teóricas que sustentam a proposta de uma Educação Linguística crítica, com destaque para os trabalhos de Freire ([1968] 2019), que compreende a educação como prática de liberdade; de Bagno (2019), que denuncia o preconceito linguístico e defende uma pedagogia plural; de Bortoni-Ricardo (2004), que propõe uma Sociolinguística Educacional voltada para a realidade dos alunos da escola pública; e de De Mauro (2018), que relaciona educação linguística e cidadania democrática. Em seguida, exploramos práticas de formação docente que tensionam a hegemonia do monolinguismo escolar e propõem caminhos alternativos baseados na valorização da diversidade linguística e cultural. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, nas quais sintetizamos os principais achados do estudo, refletimos sobre seus desdobramentos e sugerimos direções para pesquisas e políticas futuras.

Acreditamos que essa discussão possa contribuir não apenas para o campo da Linguística Aplicada e da Educação, mas também para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais comprometidas com a inclusão, a justiça e a democracia linguística nas escolas brasileiras.

Pressupostos para uma Educação Linguística

A partir da compreensão de que a linguagem é atravessada por relações sociais, políticas e culturais, é necessário delinear os fundamentos que sustentam uma proposta crítica de Educação Linguística voltada à formação de professores. Nesta seção, exploramos os principais pressupostos que embasam essa abordagem, destacando, inicialmente, os aportes teóricos que compreendem o ensino de línguas como prática social e política. Em seguida, refletimos sobre os desafios e caminhos possíveis para uma formação docente sensível à diversidade linguística, cultural e identitária, com foco em práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos reais das escolas públicas brasileiras.

A formação docente sob a perspectiva da educação linguística

A discussão sobre a formação de professores para contextos plurilíngues e interculturais encontra, na proposta da Educação Linguística crítica, um fundamento epistemológico e político indispensável. Tal abordagem parte do reconhecimento de que as línguas não são apenas sistemas gramaticais, mas práticas sociais, marcadas por relações de poder, ideologias e disputas simbólicas. Ensinar línguas, portanto, é também ensinar modos de significar o mundo, posicionar-se e agir socialmente. Nessa perspectiva, a Educação Linguística crítica se apresenta como um caminho para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, em que a diversidade de repertórios seja valorizada e não reprimida.

Inspirando-se nas ideias de Paulo Freire ([1968] 2019), essa concepção entende que todo processo educativo é, antes de tudo, um ato político. O autor rejeita a visão bancária da educação, aquela que concebe o aluno como recipiente passivo de conhecimentos previamente elaborados, e propõe uma pedagogia dialógica, na qual educadores e educandos constroem saberes em interação, a partir de sua realidade concreta. No campo da Educação Linguística, essa perspectiva implica romper com a centralidade da norma-padrão como única possibilidade legítima de uso da língua, abrindo espaço para a escuta, o acolhimento e o reconhecimento dos múltiplos modos de falar e escrever existentes na sociedade.

Essa proposta de educação crítica e emancipadora dialoga com a concepção de competência plurilíngue e intercultural defendida por Mauro (2018), que propõe uma formação linguística fundamentada no respeito às diferenças e na promoção da cidadania. Para o autor, a aprendizagem de línguas deve estar associada à construção de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção em um mundo marcado por múltiplas línguas e culturas. A competência linguística, nesse sentido, não se restringe à fluência em uma variedade legitimada socialmente, mas à capacidade de transitar por diferentes registros e contextos, reconhecendo suas implicações ideológicas.

A esse respeito, Marcos Bagno (2005) tem sido uma das vozes mais atuantes na defesa da valorização das variedades linguísticas brasileiras no contexto escolar. Para o autor, a escola precisa abandonar a lógica repressiva e excludente que historicamente marginalizou as formas populares da língua em nome de uma idealização da norma culta. Ao reafirmar que “toda língua é legítima” (Bagno, 2005, p. 12), Bagno convoca os professores a assumirem uma postura política diante do ensino da língua portuguesa, reconhecendo que o preconceito linguístico é, na verdade, um disfarce para preconceitos sociais mais amplos, como o de classe, de raça e de região.

A Educação Linguística, portanto, propõe-se como um campo de resistência e de transformação social. Ela se opõe à ideia de neutralidade no ensino de línguas e compreende que toda escolha pedagógica é também uma escolha ética e política. Como educadores, somos constantemente convocados a refletir sobre quais vozes permitimos circular em nossas salas de aula, quais silenciados e quais promovemos. Formar professores para contextos plurilíngues e interculturais significa, assim, prepará-los para lidar com essa complexidade de maneira ética, consciente e comprometida com a justiça social. Ao adotar uma Educação Linguística crítica,

buscamos formar professores que não apenas ensinem regras gramaticais, mas que também cultivem a escuta, a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de atuar de forma transformadora no mundo.

Formação de professores e diversidade linguística

A formação de professores de Língua Portuguesa em um país caracterizado por uma profunda diversidade linguística, como o Brasil, impõe desafios significativos que vão além do domínio técnico da língua padrão. Enfrentar esses desafios requer a desconstrução de paradigmas normativos, ainda fortemente presentes na formação inicial, e a consolidação de uma visão mais ampla e crítica da linguagem, que reconheça os usos linguísticos reais dos sujeitos e os contextos sociais em que eles estão inseridos.

A obra de Bortoni-Ricardo (2004) é fundamental para compreendermos como a Sociolinguística Educacional contribui para a transformação das práticas docentes. A autora defende que o professor precisa ser capaz de reconhecer a escola como um espaço de conflito linguístico, no qual se cruzam e colidem diferentes variedades da língua, legitimadas ou estigmatizadas por forças sociais. Para atuar nesse cenário, o docente necessita de uma formação que inclua não apenas conteúdos sobre variação e mudança linguística, mas também uma postura investigativa e reflexiva que o capacite a tomar decisões pedagógicas adequadas a cada realidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o ensino tradicional da língua portuguesa costuma ser centrado na imposição da norma-padrão e desconsidera os saberes linguísticos dos alunos oriundos de classes populares ou de comunidades não urbanas. Isso produz o que a autora chama de “deslocamento de competência”, ou seja, a desvalorização das competências linguísticas reais dos alunos, que passam a ser considerados *deficientes linguísticos*. Esse modelo reforça desigualdades e contribui para o fracasso escolar, ao invés de promover o acesso crítico às diferentes formas de linguagem.

A necessidade de uma formação crítica é também apontada pelos documentos normativos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Ambos os documentos reconhecem, em maior ou menor grau, a importância de considerar os diferentes usos da língua e suas variações regionais, sociais e situacionais. No entanto, apesar do avanço no discurso oficial, o desafio persiste na efetivação dessas diretrizes nos currículos dos cursos de formação e na prática docente cotidiana.

A BNCC, por exemplo, ao tratar da área de Linguagens, enfatiza a importância da análise linguística como instrumento para a compreensão e produção de textos, e aponta a variação linguística como um conteúdo essencial para o desenvolvimento de competências sociocomunicativas dos alunos. Todavia, em muitos contextos, essa diretriz ainda é tratada como um tópico periférico, dissociado das práticas efetivas de ensino e dos materiais didáticos utilizados. É comum que a abordagem da variação linguística fique restrita a conteúdos isolados, como o estudo de dialetos ou registros, sem conexão com os letramentos vivenciados em sala.

Nesse cenário, torna-se fundamental defender uma formação que vá além da dimensão técnica e normativa da língua. Os professores precisam ser formados para reconhecer as práticas linguísticas de seus alunos como legítimas e significativas, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promovam o diálogo entre os diferentes repertórios linguísticos. Como destaca Bagno (2019), essa postura exige, do professor, coragem epistemológica para questionar os modelos herdados e sensibilidade para acolher a diversidade linguística sem reforçar hierarquias.

Além disso, é preciso considerar que o trabalho docente em contextos de diversidade não pode ser responsabilidade exclusiva do indivíduo. A formação para a pluralidade linguística e cultural precisa ser também institucional, coletiva e sistemática. Isso significa que as políticas públicas de formação inicial e continuada devem priorizar a inserção de temas como letramentos críticos, educação linguística e justiça linguística como pilares da preparação docente. Sem isso, o risco é transferir ao professor a responsabilidade por enfrentar, isoladamente, os conflitos e desigualdades que são, em essência, estruturais.

Portanto, uma formação crítica para a diversidade linguística requer não apenas o domínio

conceitual da variação e da mudança, mas também o desenvolvimento de competências éticas e políticas. O professor deve ser compreendido como agente intelectual e transformador, capaz de construir, em conjunto com seus alunos, uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual os diferentes modos de falar e de escrever sejam reconhecidos como expressões legítimas de identidades plurais.

Práticas pedagógicas interculturais e letramentos críticos

A promoção de práticas pedagógicas alinhadas ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural requer mais do que boa vontade docente: exige fundamentação teórica consistente e o desenvolvimento de estratégias que articulem o ensino da língua às práticas sociais efetivas de comunicação. Nesse sentido, as abordagens de letramento crítico e de ensino por gêneros discursivos têm se mostrado fundamentais para uma prática pedagógica que considere as línguas como fenômenos históricos, culturais e ideológicos, e que fomente uma aprendizagem significativa, situada e ética.

Para Marcuschi (2008), o ensino de língua portuguesa deve se basear na análise dos gêneros textuais em uso, reconhecendo sua dimensão social e discursiva. Os gêneros não são apenas formas textuais padronizadas, mas modos de ação social que permitem aos sujeitos atuarem em diferentes esferas da vida pública e privada. Dessa forma, ao trabalhar com gêneros variados, da carta pessoal ao artigo de opinião, da entrevista à resenha crítica, o professor possibilita que os alunos desenvolvam competências comunicativas reais, ao mesmo tempo em que adquirem consciência crítica sobre as formas de produção de sentido.

Essa abordagem é especialmente relevante em contextos plurilíngues, nos quais os estudantes trazem para a escola múltiplos repertórios e modos de significar o mundo. O ensino baseado em gêneros favorece a valorização dessa diversidade, pois permite que diferentes formas de dizer, escrever e argumentar sejam reconhecidas, discutidas e elaboradas em sala de aula. Além disso, essa perspectiva favorece a construção de pontes entre as variedades linguísticas dos alunos e os registros mais valorizados socialmente, sem apagá-los ou estigmatizá-los.

Irândé Antunes (2003) também tem contribuído significativamente para essa discussão ao defender uma prática pedagógica que vá além da memorização de regras e da fragmentação do conteúdo gramatical. Em suas obras, a autora propõe uma análise linguística que se articule com a produção de sentidos nos textos e com os usos reais da linguagem, promovendo o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a língua em uso. Para Antunes, ensinar língua portuguesa é, antes de tudo, ensinar a pensar com e pela linguagem, e isso só é possível quando o aluno é instigado a observar, comparar, argumentar e interpretar os diferentes usos da língua em circulação.

Essa visão se aproxima das contribuições de Koch (2001), que também propõe uma abordagem da leitura e da escrita como práticas sociais. A autora destaca que o sentido não está “no texto”, mas na relação entre texto, contexto e leitor, o que exige do professor uma mediação ativa e sensível. A leitura, nesse sentido, é um ato de construção crítica, em que o sujeito leitor assume um papel ativo na interpretação e na produção dos sentidos. Em contextos interculturais, essa concepção é especialmente relevante, pois permite que os textos escolares sejam lidos a partir de diferentes perspectivas culturais e linguísticas, fomentando o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças.

As práticas de letramento crítico, conforme delineadas por esses autores, colocam o ensino da língua em estreita relação com a formação cidadã. Isso significa, por exemplo, discutir os discursos que circulam na mídia, problematizar os estereótipos presentes nos textos, analisar as formas de representação de grupos sociais marginalizados e incentivar a produção de textos que reflitam sobre o mundo e proponham mudanças. Essa abordagem se conecta diretamente à proposta de uma Educação Linguística crítica e emancipatória, tal como defendida por Freire ([1968] 2019) e retomada por Bagno (2019), pois parte da experiência concreta dos sujeitos e busca transformá-la por meio da linguagem.

Além disso, é importante ressaltar que essas práticas não devem ser concebidas como estratégias isoladas, mas como parte de uma proposta curricular coerente, que reconheça a pluralidade dos sujeitos e das linguagens. Trabalhar com gêneros diversos, promover a análise crítica

da linguagem e estimular a produção textual significativa são ações que precisam estar integradas à formação docente e aos materiais didáticos utilizados. Sem essa articulação, corre-se o risco de que essas propostas se tornem superficiais ou desvinculadas da realidade escolar.

Docência de línguas na diversidade: percursos, impasses e proposições

Com base nas discussões apresentadas anteriormente, passamos agora a refletir sobre como a diversidade linguística é tratada na formação e na prática docente. Nesta seção, reunimos nossas análises sobre alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa diante da pluralidade linguística e cultural presente nas escolas. Discutimos, em especial, o modo como os documentos oficiais abordam a variação linguística, as marcas do preconceito nas práticas escolares, as possibilidades formativas alinhadas a uma perspectiva crítica e o papel do professor como mediador intercultural. Nosso objetivo é evidenciar tanto os limites quanto as brechas existentes para uma atuação docente mais consciente, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

O tratamento da diversidade linguística nos documentos oficiais

Ao analisarmos os principais documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível perceber avanços discursivos no que se refere ao reconhecimento da variação linguística como um fenômeno legítimo. Contudo, ao examinarmos mais atentamente a forma como essa diversidade é incorporada às orientações pedagógicas, emergem tensões, omissões e contradições que revelam a permanência de uma concepção normativa e homogeneizadora da linguagem.

Os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), por exemplo, reconhecem a existência da variação linguística e sugerem que o professor promova o conhecimento dos diferentes usos da língua, respeitando os falares regionais e populares. No entanto, essa abordagem é frequentemente atenuada por formulações ambíguas, que reafirmam a centralidade da norma-padrão como referência privilegiada para o ensino. A proposta de trabalhar a variação aparece, muitas vezes, subordinada à ideia de “adequação linguística”, o que tende a reduzir a diversidade a uma questão de escolha pragmática e não de identidade sociocultural.

Já na BNCC (Brasil, 2018), o reconhecimento da variação linguística é retomado com ênfase na valorização da diversidade cultural brasileira. A competência geral número 7, por exemplo, propõe que os alunos “argumentem com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 9). No entanto, quando se trata da área de Linguagens e, mais especificamente, da disciplina de Língua Portuguesa, o espaço dedicado à diversidade linguística torna-se limitado e pouco operacionalizável. Ainda que a variação linguística seja mencionada como conteúdo a ser trabalhado, não há clareza sobre metodologias, nem orientações que ajudem o professor a articular esse conteúdo à prática pedagógica cotidiana.

Essa dissonância entre o discurso normativo e sua efetiva concretização revela o que chamamos, aqui, de “silêncios curriculares”: ausências estratégicas ou atenuações discursivas que evitam enfrentar diretamente o preconceito linguístico estrutural presente nas escolas brasileiras. A diversidade linguística é mencionada, mas raramente é transformada em eixo formativo; ela aparece como um tópico isolado, sem conexão com a leitura crítica dos textos, com a produção escrita ou com a análise das relações de poder que atravessam os usos da linguagem.

Como observa Bortoni-Ricardo (2004), essa lacuna tem implicações profundas na formação docente. Se os documentos normativos não oferecem respaldo sólido para práticas que valorizem a pluralidade, muitos professores tendem a reproduzir o modelo tradicional, centrado na correção gramatical e na exclusão de variantes populares e regionais. Em cursos de Letras, essa

reprodução é ainda mais aguda, dado que a formação, frequentemente, se ancora em manuais de gramática normativa e na literatura canônica, negligenciando os estudos da variação linguística, da sociolinguística crítica e das práticas de letramento.

É importante destacar que o problema não reside unicamente nos documentos em si, mas também na forma como são interpretados e implementados. A ausência de diretrizes metodológicas claras deixa o professor em uma posição vulnerável, especialmente quando este já enfrenta pressões institucionais, sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada. Em contextos de maior vulnerabilidade social, a tendência à reprodução do modelo tradicional se intensifica, pois o ensino da norma-padrão passa a ser visto como um “passaporte” simbólico para a ascensão social dos alunos, reforçando, paradoxalmente, o silenciamento de suas próprias vozes.

Apesar desses limites, é possível identificar brechas e possibilidades de resistência nos próprios documentos. Ao tratar da competência leitora, por exemplo, a BNCC enfatiza que o ensino deve considerar os textos em suas condições de produção e circulação. Essa orientação pode ser uma via de entrada para o trabalho com diferentes gêneros discursivos, práticas culturais e registros linguísticos, desde que o professor esteja sensibilizado e preparado para explorá-la criticamente.

Em síntese, os documentos oficiais oscilam entre o reconhecimento da diversidade linguística e a reafirmação da norma como modelo. Essa ambivalência gera um espaço de tensão, no qual coexistem diretrizes potencialmente emancipatórias e dispositivos de manutenção da homogeneidade. Cabe ao professor, portanto, exercer um papel interpretativo e crítico diante dessas prescrições, transformando os currículos em práticas de escuta, acolhimento e valorização da multiplicidade linguística dos sujeitos escolares.

Preconceito linguístico e formação docente: o desafio da desconstrução

O preconceito linguístico é uma das manifestações mais naturalizadas de exclusão no espaço escolar brasileiro. Diferente de outras formas de preconceito, como o racial, o de classe ou o de gênero, ele frequentemente se disfarça sob a aparência de correção, de cuidado com a língua ou mesmo de exigência acadêmica. Essa naturalização o torna ainda mais difícil de combater, especialmente no processo de formação de professores, que muitas vezes reforça, em vez de questionar, a centralidade da norma-padrão como única forma legítima de expressão linguística.

Os estudos têm reiteradamente mostrado que alguns cursos de Letras ainda estruturam seu currículo com base em abordagens normativas e descritivas tradicionais, em que o ensino de gramática ocupa posição de destaque, muitas vezes dissociado das práticas de linguagem vivenciadas socialmente. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), essa formação técnica e conteudista distancia o futuro professor das práticas sociolinguísticas reais de seus alunos e o impede de compreender as implicações sociais e políticas da variação linguística.

Essa lacuna formativa leva a uma reprodução inconsciente do preconceito linguístico nas salas de aula, sob a justificativa de que o professor estaria apenas “ensinando o certo”. Expressões como “isso é erro”, “isso não é português” ou “essa forma não existe” ainda são comuns no discurso de muitos docentes em formação e em exercício, revelando a internalização de uma ideologia linguística excludente, que associa prestígio à variedade padrão e inferioridade às demais variantes.

Marcos Bagno (2019) denuncia que essa lógica sustenta uma pedagogia do silenciamento, na qual o aluno, ao perceber que sua forma de falar é desvalorizada, tende a se retrair, a evitar interações orais e a se afastar das atividades escolares. Esse processo não apenas compromete o desenvolvimento linguístico do aluno, como também afeta sua autoestima, sua identidade e seu vínculo com a escola. Como consequência, o ensino de Língua Portuguesa se torna um espaço de opressão simbólica, e não de emancipação.

A desconstrução desse modelo exige, portanto, uma formação docente que vá além do domínio técnico da língua. É necessário formar professores capazes de reconhecer que a linguagem está intrinsecamente ligada às relações de poder e que, portanto, o ensino da língua não é neutro. Assumir essa postura crítica implica tomar consciência de que toda decisão pedagógica, seja a escolha de um texto, a correção de uma fala ou a avaliação de uma produção escrita, carrega valores e ideologias que precisam ser analisados e discutidos.

Para tanto, é fundamental incorporar, à formação inicial e continuada, disciplinas e atividades que promovam a reflexão sobre variação linguística, ideologias linguísticas e preconceito. Oficinas de análise crítica de livros didáticos, estudos de caso sobre práticas escolares, debates sobre políticas de linguagem e produção de materiais didáticos alternativos são algumas das estratégias que têm se mostrado eficazes nesse processo de sensibilização e ressignificação.

Além disso, é necessário que os próprios formadores de professores estejam comprometidos com essa abordagem crítica, pois não é raro encontrar docentes universitários que ainda perpetuam uma visão normativa e elitista da língua, dificultando a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação docente precisa ser também uma formação política, no sentido freiriano do termo, que envolva consciência de mundo, compromisso com a justiça social e disposição para a escuta e o diálogo.

Outro ponto relevante é o enfrentamento das tensões entre as exigências institucionais, como vestibulares, ENEM e avaliações externas, e a proposta de um ensino de língua plural e crítico. Muitos professores relatam o dilema entre preparar seus alunos para exames que valorizam a norma-padrão e, ao mesmo tempo, promover uma pedagogia inclusiva. A superação desse dilema passa por políticas públicas que reconheçam a diversidade linguística como um valor e que incorporem essa perspectiva nas avaliações em larga escala.

Em suma, o enfrentamento do preconceito linguístico na formação docente é um processo complexo, que exige não apenas mudanças curriculares, mas também deslocamentos éticos, epistemológicos e afetivos. Trata-se de formar professores que compreendam a língua como lugar de identidade e de resistência, e que sejam capazes de construir, com seus alunos, um ensino de Língua Portuguesa que respeite, valorize e mobilize os repertórios linguísticos diversos presentes na escola.

Propostas formativas alinhadas à Educação Linguística crítica

A transformação das práticas de ensino de língua portuguesa em contextos plurilíngues e interculturais exige não apenas a denúncia das exclusões promovidas pelo ensino normativo, mas também a criação de propostas formativas concretas que operem a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória. Essas propostas devem se articular aos princípios da Educação Linguística crítica, que, como discutido anteriormente, não se limita à tolerância em relação à diversidade linguística, mas a reconhece como constitutiva dos sujeitos e dos sentidos que produzem no mundo.

As propostas que emergem geralmente incluem atividades de análise crítica de textos midiáticos, produção de podcasts com registros linguísticos diversos, projetos de leitura baseados em narrativas orais e familiares dos estudantes, entre outras práticas que visam valorizar os repertórios linguísticos dos sujeitos escolares. Essas experiências revelam que a mudança é possível quando os professores têm espaço para refletir, experimentar e ressignificar sua prática.

Um exemplo relevante encontra-se em iniciativas de curricularização das práticas sociolinguísticas locais, nas quais os professores, em parceria com suas turmas, realizam mapeamentos linguísticos da comunidade escolar, identificando as diferentes formas de falar, as expressões típicas da região, os bilinguismos existentes (como o português e línguas indígenas, em alguns contextos), e discutindo sua importância na construção das identidades dos sujeitos. Tais projetos contribuem para desconstruir a ideia de erro linguístico e reforçam o pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, uma vez que suas experiências passam a ser reconhecidas como conhecimento válido.

Essas propostas convergem com o que propõe Irandé Antunes (2014) ao afirmar que a escola precisa “dar sentido ao ensino da língua”, o que só será possível quando o trabalho com a linguagem estiver vinculado à realidade dos estudantes, à escuta ativa de suas vozes e à produção de sentidos significativos para sua vida. Também dialogam com a concepção de letramentos críticos de Koch (2014) e Marcuschi (2012), ao promoverem práticas em que os sujeitos não apenas aprendem a ler e escrever, mas são levados a refletir sobre os efeitos ideológicos da linguagem, a questionar discursos e a se posicionar no mundo.

Importa destacar que tais experiências, ainda que inspiradoras, não se institucionalizam

com facilidade. Muitas vezes, elas dependem do engajamento individual de professores que atuam como agentes de resistência dentro de sistemas escolares ainda marcados por padrões avaliativos, curriculares e editoriais centrados na homogeneização. Por isso, sua valorização e sistematização, em programas de formação inicial e continuada, tornam-se urgentes.

Nesse sentido, defendemos que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa incorporem, como eixos estruturantes, o trabalho com gêneros discursivos diversos, a análise crítica de práticas de linguagem, o estudo da variação linguística e o debate sobre políticas linguísticas. Além disso, é fundamental que esses cursos incentivem a produção de práticas pedagógicas autorais, baseadas nos contextos reais de atuação dos futuros docentes, rompendo com o modelo de ensino prescritivo e descontextualizado.

Também nas políticas públicas, é possível vislumbrar avanços. Em algumas redes de ensino, como no caso de secretarias municipais que adotaram programas de valorização dos falares locais, os professores foram estimulados a desenvolver materiais didáticos que dialogassem com os modos de falar dos alunos, promovendo a valorização da oralidade e das marcas linguísticas regionais. Essas iniciativas não apenas contribuem para o fortalecimento da identidade local, como também ampliam o repertório crítico dos estudantes sobre os usos da linguagem.

O papel do professor como agente intercultural e político

A atuação docente em contextos plurilíngues e interculturais não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas pedagógicas ou a um domínio normativo da língua padrão. Ela exige, sobretudo, uma compreensão profunda da escola como espaço de disputa simbólica, onde se cruzam saberes, culturas, valores e formas de linguagem em constante negociação. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa ocupa uma posição central na mediação dessas tensões, sendo chamado a atuar como agente intercultural e político, capaz de promover não apenas o ensino da linguagem, mas a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus repertórios e capazes de interagir com empatia e respeito diante da diferença.

A concepção de professor como agente político não é nova, mas adquire contornos ainda mais urgentes diante da atual conjuntura educacional brasileira, marcada por discursos conservadores, ataques à diversidade e tentativas de silenciamento de práticas pedagógicas críticas. Como afirma Paulo Freire ([1968] 2019), ensinar é um ato político, e negar esse caráter é colaborar com a manutenção das estruturas de opressão. No campo da educação linguística, isso significa compreender que o ensino da língua é sempre atravessado por escolhas ideológicas: optar pela escuta ou pelo silenciamento, pela valorização ou pela repressão, pela diversidade ou pela homogeneização.

Essa compreensão ética e política da docência se articula diretamente à noção de interculturalidade crítica, que ultrapassa a ideia de “convivência pacífica entre culturas” e propõe a construção de espaços de diálogo em que as diferentes vozes sejam reconhecidas em pé de igualdade. Em contextos escolares marcados pela heterogeneidade linguística e cultural, o professor torna-se um mediador desses encontros, sendo responsável por criar condições para que a pluralidade se manifeste, seja tematizada e produza aprendizagens significativas.

Ser um agente intercultural implica, assim, estar atento às linguagens que circulam na escola e às hierarquias de valor a elas atribuídas. Isso exige, por exemplo, problematizar a hegemonia da norma-padrão, mas também refletir sobre o lugar das línguas indígenas, das línguas de imigração, das formas populares de fala e dos discursos midiáticos nos currículos escolares. É preciso reconhecer que as escolhas linguísticas expressam identidades, pertencimentos e resistências, e que silenciá-las é silenciar os próprios sujeitos.

Como aponta Mauro (2018), formar sujeitos plurilíngues não é apenas proporcionar o aprendizado de várias línguas, mas formar a consciência de que o mundo é feito de línguas em contato, de culturas em trânsito, de fronteiras que se negociam cotidianamente. Essa formação só será possível se os professores forem também sujeitos plurais, capazes de reconhecer suas próprias trajetórias linguísticas, refletir criticamente sobre sua formação e adotar uma postura de abertura ao outro — postura essa que deve ser ensinada e vivida na prática pedagógica.

Nesse processo, o professor assume o papel de curador de experiências linguísticas (Kleiman, 2016), selecionando textos, gêneros e discursos que ampliem o repertório dos alunos e lhes ofereçam a possibilidade de refletir criticamente sobre o mundo. Isso significa, por exemplo, escolher deliberadamente trabalhar com textos que tragam diferentes marcas de oralidade, que valorizem narrativas de grupos historicamente marginalizados, que apresentem variedades linguísticas autênticas e que estimulem o questionamento de estereótipos e discursos excludentes.

É importante destacar que essa atuação não é isenta de desafios. Muitos professores enfrentam resistências institucionais, cobranças por resultados padronizados, falta de apoio da gestão escolar e até hostilidade por parte de famílias e setores conservadores. Assumir uma postura intercultural e crítica é, muitas vezes, uma escolha solitária e difícil. Por isso, torna-se essencial que a formação docente inclua espaços de fortalecimento coletivo, de construção de redes de apoio e de partilha de experiências entre educadores comprometidos com a transformação social.

Caminhos para uma política linguística emancipatória na escola

As análises realizadas ao longo deste artigo evidenciam que a construção de uma educação linguística sensível à diversidade cultural e linguística dos sujeitos escolares depende de transformações profundas nas políticas formativas e pedagógicas que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Para que a escola pública deixe de ser um espaço de reprodução de hierarquias e passe a constituir-se como território de valorização das vozes plurais que a compõem, é necessário pensar em uma política linguística emancipatória, capaz de articular formação docente, currículo, práticas pedagógicas e gestão escolar.

Uma política linguística com esse perfil precisa, antes de tudo, reconhecer que a linguagem não é neutra. Ao contrário, ela participa ativamente da constituição de identidades, da distribuição de poder e da organização dos modos de vida. Negar ou silenciar os usos linguísticos de determinados grupos sociais, como falantes de variedades populares, comunidades indígenas, imigrantes ou sujeitos racializados, é negar sua humanidade e restringir seu acesso à plena participação na vida social. Portanto, qualquer projeto de formação docente comprometido com a justiça social deve incorporar, como eixo central, a valorização dos repertórios linguísticos diversos que circulam nos espaços escolares.

Isso implica, em primeiro lugar, reformular os currículos dos cursos de Letras, inserindo de forma sistemática disciplinas que tratem da sociolinguística, da educação linguística intercultural, dos letramentos múltiplos e das práticas discursivas contemporâneas. Essas disciplinas não devem figurar como conteúdos periféricos ou optativos, mas como parte integrante da formação de base do professor de língua. É necessário que os futuros docentes compreendam que ensinar língua portuguesa não é apenas ensinar regras gramaticais, mas também discutir os usos da linguagem em contextos sociais concretos, identificar relações de poder que permeiam esses usos e criar práticas pedagógicas que ampliem o repertório comunicativo dos estudantes, sem negar sua forma de falar.

No campo da formação continuada, é urgente investir em programas que promovam espaços de escuta e troca entre educadores, nos quais seja possível refletir coletivamente sobre os desafios da prática e construir propostas pedagógicas contextualizadas. As formações devem incluir oficinas de análise de materiais didáticos, estudos de casos sobre preconceito linguístico, produção de sequências didáticas com base em gêneros locais, entre outras estratégias que ajudem a colocar em prática os princípios da educação linguística crítica.

Do ponto de vista das políticas públicas, torna-se necessário revisar os critérios de elaboração e avaliação de materiais didáticos, de provas externas e de orientações curriculares, de modo que a diversidade linguística seja reconhecida como valor formativo e não como obstáculo à aprendizagem. Muitas avaliações em larga escala, por exemplo, continuam a penalizar o uso de variantes populares na escrita dos estudantes, reforçando a ideia de que só a norma-padrão é aceitável. Uma política linguística emancipatória precisa romper com essa lógica excludente e criar instrumentos avaliativos mais justos, que considerem os processos de aprendizagem, a apropriação de diferentes gêneros e a capacidade de refletir criticamente sobre os usos da linguagem.

Outro aspecto essencial é o envolvimento da gestão escolar nesse processo. Diretores,

coordenadores e supervisores pedagógicos devem ser formados para reconhecer a importância da diversidade linguística e apoiar os professores em suas práticas interculturais. Sem esse apoio institucional, as iniciativas docentes tendem a se isolar, tornando-se mais frágeis diante das resistências e das pressões por conformidade.

Também é fundamental garantir que as vozes dos estudantes estejam presentes na construção dessas políticas. Como protagonistas do processo educativo, os alunos devem ser incentivados a expressar suas experiências linguísticas, a compartilhar seus saberes e a refletir sobre os discursos que os constituem. Projetos de mapeamento linguístico, rodas de conversa, produções orais e escritas sobre suas comunidades são exemplos de atividades que podem articular ensino, escuta e cidadania.

Por fim, reafirmamos que uma política linguística emancipatória não se constrói apenas por decreto ou por diretriz curricular. Ela se constrói na escuta cotidiana, no enfrentamento das práticas excludentes, na valorização dos saberes locais e na disposição ética e política de construir uma escola verdadeiramente democrática. O professor, nesse processo, é peça central: sua formação, sua sensibilidade e sua postura diante da diversidade fazem toda a diferença entre a escola que silencia e a escola que liberta.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo central discutir os desafios e as possibilidades da formação de professores de Língua Portuguesa para contextos plurilíngues e interculturais, à luz da Educação Linguística crítica. Fundamentamos nossa análise em autores como Freire ([1968] 2019), Bagno (2005, 2019), Bortoni-Ricardo (2004), Mauro (2018), Antunes (2003, 2010, 2014), Koch (2014) e Marcuschi (2008, 2012), articulando seus aportes teóricos à análise crítica de documentos oficiais, práticas formativas e experiências pedagógicas desenvolvidas na escola pública.

A partir das nossas reflexões, observamos a permanência de uma lógica normativa e homogeneizadora no ensino de língua portuguesa, mesmo em um país marcado pela diversidade linguística e cultural como o Brasil. Essa lógica se expressa tanto nos documentos oficiais, que mencionam a variação linguística, mas não a operacionalizam de forma efetiva, quanto na formação inicial e continuada de professores, que frequentemente se ancora em abordagens fortemente gramaticais, descoladas dos usos reais da linguagem e das necessidades concretas dos alunos.

A análise demonstrou que o preconceito linguístico, muitas vezes naturalizado no discurso pedagógico, constitui um dos principais obstáculos à construção de uma escola democrática e inclusiva. A desvalorização das formas populares de falar, a estigmatização de sotaques e o silenciamento das línguas indígenas, das línguas de imigração e das variedades regionais evidenciam a urgência de uma formação docente comprometida com a justiça linguística. Essa formação deve capacitar o professor a reconhecer os usos linguísticos dos alunos como legítimos e significativos, oferecendo estratégias para mediar o contato entre os diferentes repertórios sem apagá-los.

Mostramos também que existem práticas pedagógicas promissoras, inspiradas em uma concepção crítica de linguagem, que têm conseguido operar deslocamentos importantes na maneira como se ensina e se aprende língua portuguesa. Oficinas de letramento crítico, projetos de mapeamento linguístico da comunidade, uso de gêneros discursivos plurais e inserção de textos que representam diferentes vozes sociais são exemplos de ações que promovem a valorização da diversidade e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Tais práticas, no entanto, ainda ocorrem de forma pontual, muitas vezes sustentadas pelo esforço individual de professores comprometidos com a transformação social.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de políticas públicas que assegurem as condições institucionais e formativas para que essas experiências se disseminem e se consolidem como práticas de base. A construção de uma política linguística emancipatória exige reformas curriculares nos cursos de Letras, programas de formação continuada articulados com a realidade escolar e avaliações educacionais que considerem a pluralidade dos sujeitos, em vez de penalizá-la. Exige, sobretudo, um engajamento ético e político da escola como espaço de acolhimento, escuta e produção de sentidos plurais.

Como desdobramento deste estudo, sugerimos o aprofundamento de investigações empíricas que documentem e analisem práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade linguística na escola pública, especialmente em regiões historicamente marginalizadas do país. Tais estudos podem contribuir para a construção de bancos de práticas inspiradoras, a formação de redes colaborativas entre professores e o fortalecimento de políticas de formação docente mais sensíveis à pluralidade.

Por fim, reiteramos que pensar a formação de professores de Língua Portuguesa em contextos plurilíngues e interculturais é pensar, também, o futuro da educação pública no Brasil. A escola que desejamos não pode continuar silenciando línguas e culturas: ela precisa abrir-se ao múltiplo, ao contraditório, ao diferente. E essa abertura só será possível se formarmos professores conscientes de seu papel histórico, críticos diante das desigualdades e comprometidos com a construção de práticas pedagógicas que respeitem e potencializem a diversidade como valor fundamental da vida em sociedade.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **A coesão textual**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um letramento linguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna e a variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- DE MAURO, Tullio. **Educação linguística e democracia**. Tradução de Renata Junqueira de Souza. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. [1968]
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e práticas sociais de linguagem**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. **Gêneros textuais**: teoria, métodos e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 17–35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido: 16 de maio de 2025
Aceite: 15 de julho de 2025