

Ensino da Aprendizagem da Língua Portuguesa



PARÂMETROS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- O QUE É ENSINAR Língua Portuguesa na escola

básica?

Vista a linguagem como meio de ação e interação, seu ensino deve estar voltado para o desenvolvimento das capacidades de **ler, ouvir, falar e escrever**.

A escola deve, portanto, comprometer-se com práticas que garantam o **domínio da língua**, em situações diversas de comunicação, como condição para uma atuação autônoma e cidadã no mundo.

ONDE FICA A “GRAMÁTICA” NO

ENSINO DE LINGUAGEM?

O aprendizado da língua ultrapassa o ensino de estruturas gramaticais.

Neste documento, “conteúdos de gramática”, que eram objeto central das práticas tradicionais, ganham nova abordagem e novo espaço:

a **reflexão metalinguística** e o **domínio de normas** que regulam o uso da língua em situações formais de comunicação compõem um EIXO VERTICAL.

Como se organizam os Parâmetros de Língua Portuguesa?

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

EIXO 3 - ORALIDADE

EIXO 4- LEITURA

EIXO 5- ESCRITA

EIXO 6– ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS (EXCLUSIVO PARA O ENSINO MÉDIO)

EIXO 2 VERTICAL – ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Categorias organizadoras:

tipologias e gêneros textuais

Considerando:

- que “*a língua é uma atividade interativa, social e mental*”
- que “*seu uso se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente*” (Marcuschi, 2008:65)

as categorias GÊNERO e TIPOLOGIA TEXTUAL possibilitam a construção de práticas mais produtivas, voltadas para o **uso da língua** em situações diversas de comunicação.

Eixo 1: Apropriação do sistema

alfabético

- Reúne **expectativas de aprendizagem** relativas ao domínio das regras que organizam o SISTEMA DE ESCRITA em Língua Portuguesa.
- Concebe a **Alfabetização** e o **Letramento** como processos distintos do ponto de vista conceitual, mas indissociáveis do ponto de vista das práticas de ensino.
- **Alfabetização**- apropriação da leitura e da escrita.
- **Letramento**- usos sociais da leitura e da escrita.

Eixo 1: Apropriação do sistema

alfabético

O EIXO 1 organiza-se a partir dos seguintes tópicos:

- Propriedades e convenções do sistema alfabético – EA relativas ao reconhecimento da escrita como sistema de representação regido por convenções de organização do texto na página e de utilização das letras do alfabeto.
- Leitura – EA das relações entre os sons da fala e os sinais gráficos que a representam + valorização de objetos e situações que envolvem a cultura escrita.
- Escrita- EA relativas à apropriação do sistema alfabético na perspectiva do escritor.

Eixo 2: Análise Linguística

Porque situar a Análise Linguística em um EIXO VERTICAL?

- A reflexão sobre a língua faz sentido apenas quando orientada para seu uso competente em situações de comunicação oral, de leitura ou de escrita.
- O ensino METALINGUÍSTICO – normativo e classificatório – dá lugar ao ensino EPILINGUÍSTICO – funcional e discursivo.

Eixo 2: Análise Linguística

- Envolve também o domínio da NORMA CULTA, considerada em sua relação com as demais variedades., numa perspectiva que vise à superação de preconceitos e simplificações e que vise à adequação da linguagem a situações distintas de comunicação.
- Superando a abordagem normativa, a prática de **análise linguística** alia leitura, escrita e unidades linguísticas.

A análise linguística no Ensino

Médio

NO ENSINO MÉDIO, a prática de análise linguística

amplia-se.

Ela deve possibilitar o aprofundamento e a sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, sua morfologia e sintaxe, (bem como sobre os recursos linguísticos responsáveis pela construção da coesão/ coerência textual).

Eixo 3: Oralidade

O que/como ensinar a oralidade na escola?

- Propor situações sistemáticas e organizadas, de modo que o estudante possa exercitar gêneros textuais orais diversos – debates, seminários, palestras etc – , aprendendo a organizar a própria fala, a partir da consideração das especificidades do contexto interativo.
- Ensinar a oralidade é ocupar-se dos processos de construção de sentidos, em atividades de escuta e produção da fala.

Eixo 3: Oralidade

- Conversar, desenvolver trabalhos em grupo, resolver exercícios oralmente não são atividades suficientes para desenvolver habilidades orais.
- As práticas de oralidade devem propor a PRODUÇÃO, a ESCUTA e a ANÁLISE LINGUÍSTICA de diversos gêneros do oral, bem como a RETEXTUALIZAÇÃO do oral para o escrito e do escrito para o oral.

Eixo 4: Leitura

Definir a leitura como eixo central destes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa implica assumir a

relevância e a prioridade da tarefa de formação de **leitores.**

O Eixo 4 diz respeito ao “ENSINO DA LEITURA”.

O que é “ler”?

Premissas fundamentais deste documento:

- A leitura é **construção subjetiva** de leitores que **atuam** sobre o texto a partir de um conjunto vasto de conhecimentos acumulados e estruturados pela vivência em determinada cultura.
- O “significado” não está pronto no texto. O texto oferece um conjunto de pistas que guiam a **construção de sentidos**.
- A leitura é atividade sócio-cognitiva e interacional que implica diálogo mediado pelo texto.

O que é “ensinar a leitura”?

A tarefa de ensinar a ler não seria incoerente com a natureza subjetiva da leitura, “*se o ensino da leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das HABILIDADES linguísticas, por outra.*”

(KLEIMAN 1993, p. 49)

Como “ensinar a ler”?

O ensino da leitura deve envolver o **exercício sistemático**

daquilo que faz um leitor proficiente quando lê:

- Localizar informações.
- Levantar hipóteses e confirmá-las.
- Inferir e relacionar informações.
- Selecionar e refletir sobre recursos linguísticos mobilizados por determinados gêneros.
- Construir hipóteses sobre os objetivos dos textos.
- Comparar textos

...

Eixo 4 leitura: tópicos estruturantes

- 1) **Gêneros textuais e suas funções comunicativas-** Expectativas de Aprendizagem relativas à competência do leitor em avaliar elementos da agenda comunicativa do texto para produzir sentido.
- 2) **Procedimentos de leitura em diferentes discursos-** Expectativas de Aprendizagem relativas a procedimentos gerais de leitura mobilizados pelos leitores.
- 3) **Organização temática-** Expectativas de Aprendizagem relativas ao reconhecimento das relações entre as partes de um texto.
- 4) **Tipologias-** Expectativas de Aprendizagem relativas ao reconhecimento da organização estrutural dos gêneros/tipos textuais e dos recursos linguísticos implicados em sua construção.

Como pensar a formação do leitor

de literatura?

- ❑ A leitura literária tem lugar de destaque na formação de um leitor proficiente.
- ❑ Letramento literário- práticas que possibilitem aos estudantes apropriarem-se da literatura pela vivência de experiências estéticas que lhes revelem o valor da arte.
- ❑ O trabalho com o texto literário, portanto, exige um tratamento metodológico diferenciado. Para além das expectativas de aprendizagem de leitura envolvidas na apropriação do textoliterário, “letrar literariamente” implica a descoberta da fruição que caracteriza o contato com a literatura.

Eixo 5: Escrita

As práticas de escrita devem ser pensadas na perspectiva dos “gêneros textuais”. Os estudantes devem:

- ❑ Vivenciar situações comunicativas mediadas pelo texto escrito.
- ❑ Reconhecer as especificidades dos contextos comunicativos e a forma como estas determinam escolhas sintáticas e lexicais.
- ❑ Apropriar-se, como leitor e como escritor, de um repertório de gêneros, reconhecendo sequências tipológicas, elementos estruturais e recursos coesivos próprios de determinados gêneros.

Eixo 5: Escrita

Abordar a escrita na perspectiva dos gêneros textuais requer a criação, no espaço da sala de aula, de situações reais de comunicação, nas quais a linguagem escrita se constitua uma forma de interação entre os sujeitos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a produção escrita deve estar vinculada a situações ligadas às esferas da vida social mais próximas à criança, nas quais o grau de formalidade é pequeno. Progressivamente, esse repertório amplia-se, abrangendo esferas distantes do cotidiano e que exigem maior grau de formalidade.

Eixo 6: Estéticas Literárias e seus

contextos sócio-históricos

O Eixo 6 deve ser pensado dentro de um projeto de **formação do leitor de literatura**. Conforme sinalizam os PCNs para o Ensino Médio:

“Para cumprir com esses objetivos (da literatura no E.M.), entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL/MEC, 2006, p.54)

Sistematização e progressão

Para demarcar as séries escolares nas quais cada uma das expectativas de aprendizagem descritas deva ser objeto de ensino sistemático pelos professores, foram utilizadas três cores:

- a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada pelas práticas de ensino, ainda que de forma não sistemática;
- a cor azul celeste indica o(s) ano(s) durante o(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino;
- a cor azul escura indica o(s) anos(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa de aprendizagem seja efetivada, com condições para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

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

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

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

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

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

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

Em relação a isso, apesar de hoje já termos inúmeras investigações que apontam para a diversidade linguística como algo natural e inerente às línguas e para um tratamento adequado das variantes linguísticas em sala de aula, o que pode ser constatado é que ainda existem inúmeras crenças negativas que ainda se perpetuam a esse respeito e que se revelam como barreiras

intransponíveis no processo de ensinar e aprender língua.

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

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

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

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

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

□ Língua portuguesa: uma língua, diversas normas

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

Conforme apontado anteriormente, as línguas são marcadas pela diversidade, e essa diversidade segmenta a língua em diversas normas. De acordo com Mattos e Silva: “pode-se hoje demonstrar que convivem, no Brasil, as ‘normas vernáculas’ ou o ‘português popular brasileiro’; as ‘normas cultas’ ou o ‘português culto brasileiro’ e, no horizonte, paira ou pára a ‘norma padrão’ (MATTOS E SILVA, 2006, p. 230).

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

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

Em relação à designação “cultura”, tem-se que vários estudiosos já apontaram para o seu caráter discriminador, como Antunes, que afirma que: “mesmo não sendo explícito, esse contraste pode ser pernicioso, se não se chama atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes de classes sociais menos favorecidas” (ANTUNES, 2007, p. 87).

Buscando “amenizar” as valorações em relação às normas linguísticas cultas e vernáculas, estudiosos da linguagem têm trabalhado com o conceito de *contínuo linguístico*. Dentre esses estudiosos, está Bortoni-Ricardo (2004), sociolinguista e etnógrafa que julga que “[...] a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51), além da impressão equivocada de que existem fronteiras rígidas entre as normas. A autora propõe, na obra mencionada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-70), a análise da interação verbal com base em três contínuos, o contínuo rural-urbano, o contínuo oralidade-letramento e o contínuo de monitoramento estilístico, em contraponto à análise polarizada da língua.

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

A norma padrão, tal qual apontada em texto de Mattos e Silva, anteriormente, é a norma escolhida para ser o modelo, é, em suas palavras, “[...] um conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de **erro** o que não segue esse modelo” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 14).

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

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

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

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

- Diversidade linguística e ensino de língua portuguesa: caminhos possíveis

3.1 O processo de escolarização no Brasil

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

A escola, que até esse momento atendia aos membros da classe social dominante – usuários de uma norma linguística de maior prestígio –, vê-se despreparada para atender à nova demanda educacional do país: alunos que utilizavam uma variedade linguística qualificada como inferior e deficiente.

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

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

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

A primeira explicação, a ideologia do dom, expõe que não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno. Ao invés disso, essa ideologia prega que as classes socioeconomicamente minoritárias são incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas, i.e, o aluno fracassa na escola pela incapacidade de adaptar-se ao que lhe é oferecido. De acordo com a segunda explicação, a ideologia da deficiência cultural, o aluno oriundo das classes socioeconômicas desfavorecidas apresentaria deficiências de ordens diversas (afetivas, cognitivas e linguísticas) que seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Nesse caso, caberia à escola “compensar” as deficiências dos alunos, decorrentes de suas privações. A terceira explicação, a ideologia das diferenças culturais, aponta que o aluno sofre, na escola, um processo de marginalização cultural, e o seu fracasso não se deve a deficiências intelectuais (ideologia do dom) ou culturais (ideologia da deficiência cultural), mas porque é **diferente** (ênfase nossa).

Nesse sentido, Soares (2005, p. 16) defende que “[...] a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*”.

A diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada, na grande maioria das vezes, de forma negativa pelos professores, e o encontro das diversas variantes linguísticas na escola não se dá de modo que se promova o enriquecimento. De acordo com Cardoso (1992, p. 127), esse encontro ocorre “[...] como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social”. Ou seja, na escola, “[...] variações são concebidas, pelo professor em geral, como “erros”. E a atuação desse professor, ou seja, a forma como ele procede diante de “erros”, a que ele atribui como causas a esses, como os explica e como didaticamente tenta resolvê-los parece não atender lingüística e pedagogicamente às necessidades dos alunos, nem corresponde ao que os estudos nessa área preconizam como o mais indicado” (PAVIANI; DAMIANI, 2001, p. 155- 156).

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

Atualmente, diversos estudos têm se revelado importantes ao ensino/aprendizagem de línguas, pois dão encaminhamentos e fundamentam situações de ensino que sejam mais coerentes e adequadas às demandas socioeducacionais contemporâneas.

Na seção que segue, serão tecidas algumas considerações e reflexões acerca de uma perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de língua. Essa perspectiva tem sido amplamente discutida no campo dos estudos aplicados da linguagem e tem apontado caminhos possíveis a um ensino culturalmente sensível a todos os atores envolvidos no processo de ensinar e aprender língua, um ensino que não se resume à transmissão de conteúdos linguísticos e que possa alcançar o objetivo almejado de ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos.

3.2 Que professores queremos formar? Caminhos possíveis à formação docente

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

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

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

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

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

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

No ensino/aprendizagem de português como língua materna, diferentemente do ensino dessa língua em outras situações, como português como língua estrangeira ou segunda, pode ser percebido que a estrutura da língua do aluno e da língua alvo (a padrão ou culta) é a mesma, sendo distinguida uma da outra exatamente pelo componente cultural, que é responsável pela diferença de usos entre elas. O diálogo entre culturas, pressuposto fundamental da interculturalidade, consistiria na aproximação entre as variantes dessa língua, de modo a não tomar a diferença como deficiência, o que já foi discutido na seção anterior.

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

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

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

o que leva à constatação da real dimensão do que é colocado como uma abordagem de ensinar, que é mais ampla que um simples método, por envolver as diversas dimensões do ensino: o planejamento, a produção de materiais e a avaliação de todo o processo.

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

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

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

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

O CERTO E O ERRADO:

A Língua Portuguesa

Mesmo que você saiba de todas essas formas corretas, passe adiante, pode ser útil para outras pessoas.

A Língua Portuguesa agradece.

Nunca diga:

- Menas (sempre menos)
- Iorgute (iogurte)
- Mortandela (mortadela)
- Mendingo (mendigo)
- Trabisseiro (travesseiro) - essa é de doer, hein!
- Cardaço (cadarço)
- Asterístico (asterisco)
- Meia cansada (meio cansada)

E lembre-se:

- Mal - Bem
- Mau - Bom
 - Trezentas gramas (a grama pode ser de um pasto). Se você quer falar de peso, então é **O** grama: trezent**O**s gramas.
 - Di menor, di maior (é simplesmente maior ou menor de idade).
 - Beneficiente (beneficente - lembre-se de Beneficência Portuguesa)
 - O certo é **BASCULANTE** e não **VASCULHANTE**, aquela janela do banheiro ou da cozinha.
- Se você estiver com muito calor, poderá dizer que está "suando" (com u) e não "soando", pois quem "soa" é sino !
- A casa é **GEMINADA** (do latim geminare = duplicar) e não **GERMINADA** que vem de germinar, nascer, brotar.
- O peixe tem **ESPINHA** (espinha dorsal) e não **ESPINHO**. Plantas têm espinhos.
- Homens dizem **OBRIGADO** e mulheres **OBRIGADA**.

- "FAZ dois anos que não o vejo" e não "FAZEM dois anos"
- "HAVIA muitas pessoas no local" e não "HAVIAM"
- "PODE HAVER problemas" e não "PODEM HAVER. "

(os verbos fazer e haver são impessoais!!)

- PROBLEMA e não POBLEMA ou POBREMA

(deixe isso para o Zé Dirceu)

- A PARTIR e não À PARTIR

- O certo é HAJA VISTA (que se oferece à vista) e não HAJA VISTO.

- POR ISSO e não PORISSO (muito comum nas páginas de recado do orkut, junto com o AGENTE pode marcar algo... Se é um agente, ele pode ser secreto, aduaneiro, de viagens...)

A GENTE = NÓS

- O certo é CUSPIR e não GOSPIR.

- HALL é RÓL não RAU, nem AU.

- Para EU fazer, para EU comprar, para EU comer e não para MIM fazer, para mim comprar ou para mim comer...

(mim não conjuga verbo, apenas "eu, tu, eles, nós, vós, eles")

- Você pode ficar com dó (ou com um dó) de alguém, mas nunca com "uma dó"; a palavra dó no feminino é só a nota musical (do, ré, mi, etc etc.)

- As pronúncias: CD-ROM é igual a ROMA sem o A. Não é CD-RUM (nem CD-pinga, CD- vodka etc). ROM é abreviatura de *Read Only Memory* - memória apenas para leitura.

E agora, o horror divulgado pelo pessoal do TELEMARKETING:

Não é

“eu vou ESTAR mandando” “vou ESTAR passando” “vou ESTAR verificando”

E sim

eu vou MANDAR vou PASSAR vou VERIFICAR

(muito mais simples, mais elegante e CORRETO).

-Da mesma forma é incorreto perguntar: **COM QUEM VOCÊ QUER ESTAR FALANDO?**

- Veja como é o correto e mais simples: **COM QUEM VOCÊ QUER FALAR?**

- Ao telefone não use: Quem gostaria? (É de matar...)

- Não use: peraí, aguenta aí, só um pouquinho (prefira: Aguarde um momento, por favor)

- Por último, e talvez a pior de todas: Por favor, arranquem os malditos **SEJE** e **ESTEJE** do seu vocabulário (estas palavras não existem!!)

- Não é elegante você tratar ao telefone, pessoas que não conhece, utilizando termos como: querido(a), meu filho(a), meu bem, amigo(a)... (a não ser que você esteja ironizando-a(o).
Utilize o nome da pessoa ou senhor(a).

CURIOSIDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA:

Agora, explicações de algumas expressões que usamos e nem sempre sabemos de onde se originou:

NAS COXAS

As primeiras telhas do Brasil eram feitas de argila moldada nas coxas dos escravos. Como os escravos variavam de tamanho e porte físicos, as telhas ficavam desiguais.

Daí a expressão **fazendo nas coxas**, ou seja, de qualquer jeito.

VOTO DE MINERVA

Na Mitologia Grega, Orestes, filho de Clitemnestra, foi acusado de tê-la assassinado.

No julgamento havia empate entre os jurados, cabendo à deusa Minerva, da Sabedoria, o voto decisivo.

O réu foi absolvido, e Voto de Minerva é, portanto, o voto decisivo.

CASA DA MÃE JOANA

Na época do Brasil Império, mais especificamente durante a menoridade do Dom Pedro II, os homens que realmente mandavam no país costumavam se encontrar num prostíbulo do Rio de Janeiro cuja proprietária se chamava Joana.

Como, fora dali, esses homens mandavam e desmandavam no país, a expressão casa da mãe Joana ficou conhecida como sinônimo de lugar em que ninguém manda.

CONTO DO VIGÁRIO

Duas igrejas de Ouro Preto receberam, como presente, uma única imagem de determinada santa, e, para decidir qual das duas ficaria com a escultura, os vigários apelaram à decisão de um burrico. Colocaram-no entre as duas paróquias e esperaram o animalzinho caminhar até uma delas.

A escolhida pelo quadrúpede ficaria com a santa. E o burrico caminhou direto para uma delas...

Só que, mais tarde, descobriram que um dos vigários havia treinado o burrico, e conto do vigário passou a ser sinônimo de falcatura e malandragem.

A VER NAVIOS

Dom Sebastião, jovem e querido rei de Portugal (sec XVI), desapareceu na batalha de Alcácer- Quibir, no Marrocos.

Provavelmente morreu, mas seu corpo nunca foi encontrado.

Por isso o povo português se recusava a acreditar na morte do monarca, e era comum que pessoas subirem ao Alto de Santa Catarina, em Lisboa, na esperança de ver o Rei regressando à Pátria. Como ele não regressou, o povo ficava a ver navios.

NÃO ENTENDO PATAVINAS

Os portugueses tinham enorme dificuldade em entender o que falavam os frades italianos patavinos, originários de Pádua, ou Padova.

Daí que não entender patavina significa não entender nada.

DOURAR A PÍLULA

Antigamente as farmácias embrulhavam as pílulas amargas em papel dourado para melhorar o aspecto do remédio.

A expressão dourar a pílula significa melhorar a aparência de algo ruim.

SEM EIRA NEM BEIRA

Os telhados de antigamente possuíam eira e beira, detalhes que conferiam status ao dono do imóvel.

Possuir eira e beira era sinal de riqueza e de cultura. Estar sem eira nem beira significa que a pessoa é pobre e não tem sustentáculo no raciocínio.