



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

ANTONIA CLEIDE CASTRO FERREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: em uma perspectiva
Pragmática.**

Itaituba-PA

2013

ANTONIA CLEIDE CASTRO FERREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: em uma perspectiva
Pragmática.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para a obtenção do título de
Licenciado Pleno em Letras.

Orientadora: Prof.^a Esp. Railane Esmeralda
Figueira.

Itaituba – PA

2013

ANTONIA CLEIDE CASTRO FERREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: em uma perspectiva
Pragmática.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para a obtenção do título de
Licenciado Pleno em Letras.

Orientadora: Prof.^a Esp. Railane Esmeralda
Figueira.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ nota _____

Prof.^a Djalмира de Sá Almeida, Doutora

Orientadora: _____ Nota _____

Prof.^a Railane Esmeralda Figueira, Especialista

Avaliadora: _____ nota _____

Prof.^a Regina Figueira, Esp.

Resultado: _____ Nota _____

Data: 02 de fevereiro de 2013

Dedico principalmente a Deus que em todos os momentos esteve comigo, que me susteve ao longo de uma caminhada prazerosa, porém muito árdua. E também a uma pessoa muito especial em minha vida, minha avó/mãe Maria que me apoiou nos momentos de dificuldades e que me incentivou a nunca desistir de meus propósitos. E ainda a outra pessoa que me cercou de cuidados, conselhos de encorajamento, força e fé para acreditar que um dia eu venceria esta grande luta, minha conselheira espiritual, amiga, enfim uma pessoa que amo e que me ama a senhora Maria Feitosa. A minha família de modo geral. E todos os amigos e amigas que fiz durante esses quatro anos.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço a Deus que foi quem sempre me ajudou, e deu-me a oportunidade de chegar ao fim de uma etapa da longa estrada que ainda terei que percorrer para chegar a uma vitória maior. Agradeço a minha avo/mãe Maria e toda minha família que esteve ao meu lado direta ou indiretamente.

Aos amigos leais Joila e Elionay, Jakeline, Deuza, Anazete, Francisca enfim todos que permaneceram ao meu lado.

Tenho também um agradecimento especial a fazer a uma pessoa que acreditou em mim em um momento que ate mesmo eu duvidava. Levou-me a faculdade indicou o curso e pagou as minhas primeiras mensalidades sem seu incentivo naquele momento talvez não tivesse chegado até aqui, a professora Norma Iolanda Lindoso Viana.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que contribuíram para meu crescimento intelectual e profissional, em especial a três profissionais marcantes em minha vida acadêmica e acima de tudo pessoal que são elas; Maria Lucia Figueira, Regina Figueira e minha querida orientadora e amiga Railane Esmeralda Figueira.

Agradeço ainda a meus colegas de trabalho pela compreensão nos momentos que tive que me ausentar para trabalhar em minha monografia. Além de todos os amigos pelo o apoio e palavras de encorajamento, pois são nos momentos de dificuldades que temos a oportunidade de conhecê-los.

Durante esses quatro anos, conheci pessoas maravilhosas que fizeram minha vida mais feliz, gente determinada como a Marciele, Valdete, Francinaudo Pinto, Raiane Melo e todos os outros amigos da turma.

A todos muitíssimo obrigada!

“Os métodos se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar - inovações que atingem de múltiplas maneiras, nossos educadores (...). A função da escola consistirá em ensinar a pensar, a dominar a linguagem, ensinar a pensar criticamente”.

Moacir Gadotti.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo basilar oferecer aos professores de Língua Portuguesa uma proposta de Ensino Aprendizagem da língua materna a partir de uma perspectiva pragmática. A metodologia apresentada é direcionada especificamente para o 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da ideia de que o ensino gramatical está defasado, os professores de Língua Portuguesa sentem-se inseguros e sem direcionamentos práticos que os levem a resultados esperados, considerando que, se os alunos tiverem desenvolvido as quatro habilidades básicas: falar, ouvir, ler e escrever, certamente as de lidar com a Língua Portuguesa serão sanadas gradativamente. Só com muita prática, com uso efetivo da língua em situações que se aproximam da realidade e que têm significado para os alunos é que estará, de fato, promovendo um ensino capaz de contribuir para a construção decisiva atuante em sua comunidade. E essa proposta que contempla o conhecimento de mundo que o aluno já traz de casa, os aspectos ideológicos, culturais e sociais inerentes aos falantes da língua materna, é um dos pressupostos básicos de ciência pragmática. Assim, o presente trabalho é voltado para a construção de uma prática em que os alunos são colocados como construtores do próprio conhecimento, sendo que o tratamento como a Língua Portuguesa deixa de ser meramente prescritivista e passe a fazer sentido na vida dos alunos que aprendem a usá-la de maneira muito mais proveitosa.

PALAVRAS- CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa. Prática docente. Propostas Metodológicas. Pragmática.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES NORTEADORAS	12
1.1 FATORES HISTÓRICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	13
1.2 O ENSINO DA GRAMÁTICA E A CULTURA DE MASSA	14
1.3 ORTOGRAFIA, VOCABULÁRIO E A NORMA PADRÃO.....	16
1.4 NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	19
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRAGMÁTICA	23
2.1. O TEXTO E A PRAGMÁTICA:.....	23
3.2 TEORIA DA ENUNCIÇÃO.....	24
2.3 TEORIA DOS ATOS DE FALA	26
2.4 NOÇÕES DE POLIFONIA	29
3. PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA PRAGMÁTICA	33
4 CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Processo de Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa passa por questionamentos e transformações práticas. Uma das ciências que surgem para corroborar com o entendimento e trabalho com a linguagem é a Pragmática. Essa ciência considera o uso cotidiano da língua e o contexto enunciativo, como evidenciadores de sentidos, que serão construídos de acordo com o conhecimento de mundo, aspectos cultural, regional, social de cada falante. Nesse caso contexto, não basta alguém ter domínio das regras gramaticais, pois isso não garante que ela irá necessariamente escrever bem.

(ROCHA, 2002), diz que muitos autores famosos não conhecem as regras gramaticais e precisam de um revisor para corrigir seus textos antes de serem publicados. Motivo pelo qual a habilidade de comunicação e de expressividade é indispensável na formação curricular. Há pessoas que ao escrever apropriam-se de vocábulos obsoletos que poucos conseguem decodificar e, com isso, o texto perde a objetividade. Por isso, os professores devem saber usar o conhecimento dos alunos levando-os a reflexão sobre a necessidade de conhecer a língua. Mas, para isso, é preciso primeiramente mudar a forma de ensino e conscientizar os professores do quanto é importante levar os alunos ao raciocínio crítico. Essa é uma proposta que converge com os pressupostos pragmáticos, evidenciados neste trabalho.

Desse modo, o presente trabalho justifica-se, sobretudo, a partir da ideia de que função da escola não é ensinar a língua materna, pois os alunos já a conhecem, mas é tratar das atividades que objetivem levar o aluno a usar com habilidade a escrita, a leitura, a oralidade e não ficar apenas em atividades de completar frases que representam graus de dificuldade crescente, pois eles já sabem falar frases complexas desde a primeira infância.

Nesse sentido, esse aprendizado natural, a criança perde a partir do momento que ingressa na escola e passa "conhecer" novas regras que são o fundamento da língua que ela usava tão bem até então. O que muitos teóricos postulam é que, na verdade, o uso da linguagem padrão que se inicia na escola é uma variedade da língua que todos os alunos têm a obrigação de aprender, mas esse aprendizado, não necessariamente perpassa pelo ensino descontextualizado e inócuo da gramática normativa de forma tradicional.

Dessa forma, todos aqueles que durante anos foram, e aqueles que ainda estão sendo, martirizados por aulas de análise sintática sem nunca a conseguirem a aprender, ou apenas decoraram alguma coisa mecanicamente sem qualquer proveito prático, todas essas pessoas certamente teriam uma relação diferente com a Língua Portuguesa se a metodologia de Ensino desta fosse voltada para critérios que consideram o indivíduo como participante do processo enunciativo pragmático.

A proposta desse trabalho, portanto, fundamenta-se no fato de que se os alunos tiverem desenvolvido as quatro habilidades básicas: falar, ouvir, ler e escrever, certamente as dificuldades de lidar com a Língua Portuguesa serão sanadas gradativamente. Só com muita prática, o uso efetivo da língua em situações que se aproximam da realidade e que têm significado para os alunos é que se estará de fato promovendo um ensino capaz de contribuir para a construção de um cidadão atuante em sua comunidade.

Nesse contexto, a gramática normativa passará a ser apenas um dos instrumentos nesse processo, não o eixo principal. E os alunos talvez não insistam mais na ideia de que não sabem o português ou de que ele é muito difícil. Quiçá até se apaixonem pela língua e seus encantos e ainda entendam que o papel da linguagem vai muito além da função de comunicar, mais ela também emociona, argumenta, convence, motiva e interage, sempre considerando os enunciativos pragmáticos presentes no discurso.

No primeiro capítulo desse trabalho, serão abordadas questões norteadoras a respeito da Língua Portuguesa concernentes a seu processo histórico, além de aspectos da ortografia, norma culta, ensino gramatical e cultura de massa.

No segundo capítulo, abordar-se-á sobre a Pragmática, ciência que auxilia a linguística no entendimento do texto. Mecanismos como atos de Fala e noções de Polifonia fazem parte dessa abordagem. por sua vez, no terceiro capítulo, serão apresentadas direcionamentos práticos de como se deve trabalhar o Ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva enunciativo - pragmática.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES NORTEADORAS

É perceptível que o ensino de Língua Portuguesa vem passando por momentos de grandes transformações, tendo em vista que o ensino do Português está vivendo uma crise, ou melhor, "a linguagem está em crise" de modo geral. Razão pela qual este tema já vem sendo tratado há bastante tempo por autores renomados como Rocco (1981) devido ao mau desempenho linguístico dos estudantes.

Vários autores que tratam dessa questão cada uma com sua especificidade, referem-se à questão linguístico-pedagógica sempre esclarecendo que esta requer mais atenção, e a maioria deles aponta para uma nova direção sobre o ensino de língua, retratando especialmente a temas relacionados ao fracasso do ensino do Português.

A própria prática de ensino revela a crise, pois se tornou notável a insatisfação dos professores com seu trabalho, sentindo-se frustrados e com uma sensação de derrota na forma de ensino tradicional, as queixas dos alunos são inúmeras por apresentarem um baixo desempenho linguístico; motivo que os levam a desprezar a língua, pois, não compreendem o que leem, são "deficientes" em produção textual, e além do mais não são capazes de pensar e expressar-se.

Para Couto (1986), frequentemente transfere-se esse problema ao aluno. E dificilmente os professores se veem como parte mobilizadora que tem o papel de buscar uma modificação no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Chegando assim a relacionar à incapacidade verbal a questão socioeconômica, à medida que, notou-se o aumento de estudantes matriculados em escolas da rede pública.

Portanto, é de suma importância que analisemos este ponto de maneira detalhada, e buscando as verdadeiras fontes do problema para que cheguemos a uma análise concreta e justa, assim observe as palavras de Suassuma (1995, p. 09) a este respeito:

Se pensarmos no fenômeno dessa crise em termos de causas, veremos que muitos poderiam ser os fatores que a motivaram. Todavia, o que me parece ser o mais decisivo são as próprias circunstâncias em que se vem dando o processo de educação linguística (não só a escolar, mas, sobretudo) dos usuários do Português. Ou seja, a fonte da crise é o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua.

Portanto, será traçado a partir de agora um percurso sobre os estudos que já foram feitos a este respeito, não apenas com intuito de revelar o conceito certo x errado, mas para também evidenciar o quanto esta ideia já foi debatida em tempos anteriores.

2.1 FATORES HISTÓRICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Câmara (1975) no início de sua obra *a História da Linguística* trata de como eram feitos os estudos sobre a língua antes que a Linguística se tornasse Ciência neste ramo. Segundo o linguista, em sociedades da antiguidade não existem ou existiram estudos linguísticos, pois, na verdade, a linguagem é um fenômeno peculiar da vida humana, que fica muito difícil estabelecer um componente específico de estudo. Mas a partir de momentos da história da evolução das sociedades, esses estudos tornaram-se mais propícios, principalmente com o surgimento da escrita, o que facilitou uma análise das estruturas linguísticas.

O autor (CÂMARA, 1975, p 23) menciona alguns exemplos que condicionam esses estudos:

A diferenciação de classes (as classes superiores tentam impor traços linguísticos diferenciadores considerados corretos, às classes inferiores); a) O estudo da linguagem na perspectiva da sociedade humana como fenômeno histórico; b) O estudo da linguagem na perspectiva de sua função na comunicação social.

Tantos outros estudos foram feitos com propósito de exemplificar o certo x errado na linguagem. Trazendo-os para os dias atuais, podemos analisar as gramáticas tradicionais do Português e perceber que até mesmo os gramáticos que diziam seguir o método histórico-comparativo, através de suas obras, citações apresentadas deixaram claro que são adeptos do “falar e escrever corretamente”.

Muitos autores acreditam que a gramática é uma ferramenta para falar e escrever bem. Ribeiro (1930) em sua obra ao falar sobre a gramática afirma que ela “compreende (...) o estudo de regras e de casos especiais que convêm conhecer para o emprego legítimo e bom uso da língua.” (pg. 9). Outro autor que também indica a imitação ou observação como método para adquirir habilidade da escrita e automaticamente da oralidade, é o trabalho de Silveira Bueno (1965):

Podemos ser escritores? Certamente que sim. A literatura é arte; a arte é habito aperfeiçoado no seu máximo grau; o habito adquire-se pela repetição inteligente e sentida dos mesmos atos. (p.1). Muitos autores condenam a imitação dos mestres. Não há razão para se condenar este método que foi sempre seguido e empregado por todos os maiores escritores como se pode demonstrar por um exame rápido das suas obras (...). (p.43).

Analisando as citações mesmo que superficialmente, observa-se que autores antigos veem a imitação como o único meio de se aprender a escrever corretamente, e escrever bem é um dom, ou seja, nem todos podem adquirir a habilidade de escrever. Por isso a gramática para alguns pode servir apenas para conhecer suas regras para usá-la na escrita.

2.2 O ENSINO DA GRAMÁTICA E A CULTURA DE MASSA

Serão tratadas, a partir desse momento, as questões das gramáticas normativas, e assim tentar por em evidencia suas falhas, principalmente em relação ao ensino de língua materna. Com isso nota-se que os eventos linguísticos que essas gramáticas insistem em sistematizar não estão integrados com o Português usado pelos falantes. Têm-se autores que confirmam isto. (Couto 1986); (Perini 1985).

Vejamos dois dos pontos apontados por Perini (1985).

- a) O fato de um mesmo falante utilizar mais de uma variedade linguística conforme a situação;
- b) As diferenças entre estruturas oral e escrita da língua.

O problema na realidade das gramáticas normativas é que se perde muito tempo aprendendo regras prescritas do que a língua em si. E sobre tal assunto Ilari (1985, p. 55) diz:

Dedica-se uma parte preponderante das aulas de gramática a assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é linguisticamente discutível e que, alias, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar: na redação, visa-se a correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrario, visa-se a correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhes são propostas.

De acordo com estudos linguísticos, a gramática tornou-se um conteúdo vazio de informações, pois o estudo é fragmentado e foge completamente a realidade dos estudantes, razão pela qual a maioria deles não demonstra interesse nas aulas de Português. Mesmo sendo constatado o fracasso na forma de ensino, ainda sim se persistem em continuar da mesma maneira.

Outro fator interessante que se atribui a crise a leitura e a escrita são os meios de comunicação de massa; pois as formas veiculadas nesses meios é uma linguagem rápida e resumida e a escola ao invés de adequa-se a essa linguagem muitas vezes fogem esquecendo que elas também veiculam e criam novos conhecimentos. Diz o autor (GUTIERREZ 1978) a respeito à falta de interesse da escola em integrar-se aos meios de comunicação "é urgente a necessidade de revisar a educação a nova luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas. (p.14)"

Por isso, a escola deve buscar uma maneira de trazer para dentro da sala de aula as novas formas de linguagens, ajustando os conteúdos e metodologias a nova realidade estabelecida pelos meios de comunicação. Em relação o caso do ensino de redação vê-se também que as maneiras de correções são feitas por regras preestabelecidas, limitando a produção dos alunos a temas impostos onde os mesmos deveriam por em pratica as regras dadas pela gramatica normativa. Limitando a criatividade dos educandos, impedindo-os que mostrem a carga de conhecimento previamente adquirida por eles.

Sobre tal questão o linguista Geraldi, (1986, p. 25) expõe:

Um discurso tem sua justificativa e sua medida na imagem que o locutor faz do referente, e esta imagem, em algum ponto, ele supõe que seja diferente daquela que o interlocutor faz do referente. É precisamente o fato de o locutor imaginar se situar de modo singular em relação às informações preexistentes (...), entretanto na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que se imagina possuir informações novas (...). Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, a própria escola.

A leitura por sua vez deve também fugir aos limites do ambiente escolar, deixando os educandos apreciarem a leitura que lhes interessem para que com isso tenham mais prazer e habito de ler. O incentivo a leitura deve ocorrer naturalmente, e não feita sem nexos ou significado, para que os alunos apenas interpretem uns amontoados de frases que não despertam nenhum interesse.

O papel do educador neste processo é de grande valia, pois se o professor não demonstrar entusiasmo pela leitura dificilmente conseguirá motivar seu aluno a ser um leitor assíduo. Por isso o professor deve influenciar seu aluno através de sua própria experiência de prática de leitura:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, a semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja menos doloroso possível e que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (LAJOLO, 1985, p. 53-54).

Outro fator que também contribui para o mau desempenho dos alunos na escrita e leitura é o problema da ortografia, ou a maneira com este assunto é conduzido nas salas de aula.

2.3 ORTOGRAFIA, VOCABULÁRIO E A NORMA PADRÃO

Exige-se que a escrita siga as normas da língua padrão supervalorizando os erros ortográficos, tornando assim critério rigoroso de avaliação e competência da escrita. Esquecendo que o conhecimento está além de uma vírgula, de uma letra que faltou ou sobrou. E na maioria das vezes o critério de avaliação ou correção da ortografia prejudica os alunos no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Assim também o vocabulário é visto como fator principal do mau uso da língua, pois gramáticos e estudiosos atribuem "falhas ou erros" alguns fenômenos da linguagem oral. E dificilmente encontra-se nos livros didáticos, temas relacionados a gírias, neologismos, estrangeirismos e outros, ainda quando muito vem em forma de crítica dizendo que esses fenômenos são "vícios de linguagem".

A gramática normativa busca incessantemente estabelecer uma única forma de língua, ou seja, que só há uma maneira de falar e escrever. Mas já que a escola ou o sistema educacional não permite que ocorra uma interação entre locutor/ouvinte (GERALDI, 1986), deve-se aproveitar através das próprias incoerências das regras, fazer ou ao menos tentar fazer, da língua uma constante interação entre os produtores e receptores.

De acordo com (PERINI, 1985), há muitas décadas, as escolas brasileiras submeteram o ensino de Língua Portuguesa à visão tradicionalista, marcada pelo ensino prescritivo da língua. Esse ensino está diretamente ligado às questões estruturais da língua - sejam de ordem morfológica, sintática, semântica ou fonológica, bem como às concepções de língua que vislumbram um produto pronto.

Do ponto de vista do ensino tradicional, saber português inclui, dentre outras habilidades, "ler corretamente" - sem tropeçar nas palavras, ou seja, ler sem gaguejar - a conhecida "boa leitura"; saber escrever relaciona-se, especificamente, ao domínio da gramática, isto é, não se pode cometer "erros ortográficos e de concordância" etc. (PERINI 1985, p. 90).

Essa visão proporciona às escolas e ao professor a garantia de que estão formando leitores e produtores de texto. Com isso, o aprendiz, cujo desempenho não atender a tais habilidades, será reprovado. Essa é uma visão mecânica de ensino que não avalia a criatividade do aluno, visto que focalizam as estruturas, apresentadas pelas gramáticas e/ou livros didáticos, por meio de sentenças isoladas, descontextualizadas, retiradas de fragmentos de romances, poesias e outras obras clássicas brasileiras e/ou portuguesas.

Essa afirmação permite dizer que orientar a língua de um indivíduo é monitorar sua fala, conduzindo-o a regras predeterminadas por uma elite social, logo, existente em um compêndio que representa a norma padrão com o intuito de regular sua competência linguística e, conseqüentemente, anular a sua história que se constrói no aqui e agora, vivenciada e aprendida a partir do meio social, ou seja, de sua língua materna.

Com base nessa visão, Possenti (1996) destaca que "a norma padrão é um construto idealizado" (...) e tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de exclusão sociocultural. Portanto, sendo um ideal de linguagem, ele não reflete a fala da classe trabalhadora, por exemplo, ao contrário, só reitera a homogeneidade utópica da língua, além de estigmatizar a linguagem de uma comunidade, creditada pela dicotomia "certo"/ "errado", promovendo a exclusão e a submissão desse referido grupo.

Essa dicotomia, de acordo com Geraldi (1996), é inaceitável em relação ao uso da língua. O que se considera "errado" não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera "certo"; é apenas aquilo que difere do nome de prestígio, socialmente privilegiado. De acordo com Ilari (1985), Mattoso Câmara já chamava a

atenção para o fato de que "erros de escolares" são, na maioria das vezes, manifestação de uma mudança ou de uma tendência da língua. E acresce suas reflexões, ao afirmar:

[...] hoje podemos ir mais longe, dizendo que muitos "erros" nada mais são do que a manifestação, ou a irrupção, no texto que se produz para a escola, de uma variedade linguística que a escola continua fingindo que não existe. (ILARI, 1985, p. 23)

Ainda sobre o preconceito e desconforto criados pelo ensino tradicional, (GERALDI, idem) observa que para vários estudiosos, essa norma é impraticável e disfuncional, o que torna inócuo seu ensino, e não obstante favoreça a difusão da deletéria "cultura do erro". É importante observar que o "erro" sugere sobreposições culturais, linguísticas e sociais, à medida que promove o apagamento ou anulação das pessoas que apresentam, em decorrência de seu meio, tais características. No espaço escolar, especificamente, "erro", na cultura, é tudo aquilo que não representa a forma oficial.

O ensino de Língua Portuguesa, que corrobora com essa visão e que insiste em difundir e instrumentalizar sua prática, estará contribuindo para que os fatídicos resultados das estatísticas na área de educação robusteçam seus gráficos. Em uma perspectiva contrária à tradicional, em relação ao trabalho em sala de aula com a linguagem, (BAKHTIN, apud PERINI, 1985, p. 23b) destaca:

[...] o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar - como se fossem não pertinentes - as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social (...). A língua vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si.

Desse modo, ensinar uma língua - enfatizando sua sintaxe, morfologia ou fonética como condição para se aprender a ler e a escrever - é desconsiderar ou negar aos falantes sua competência comunicativa, criatividade e capacidade de conduzir uma situação interlocutiva com sucesso, posto que esses indivíduos já possuem o conhecimento de diversos gêneros textuais usados em seu meio.

Perpetuar, dessa forma, o ensino da língua de acordo com a variante padrão é uma postura, por parte da escola, ortodoxa, ensimesmada, que não transcende além dos seus muros. Ao contrário, ergue barreiras que separam os futuros sujeitos

economicamente bem-sucedidos daqueles que a própria escola excluiu, e ainda permite que se camufle uma escola preconceituosa, tradicional e multiplicadora de assujeitados.

Ainda sobre esse aspecto, (ILARI, 1985) afirma que a escola deve passar por várias transformações, dentre elas aceitar as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares e, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas. Sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e heranças culturais. (RICARDO BORTONI) afirma em seus estudos a importância de se entender a língua como

[...] uma instituição social e, ao se conceber seu estudo, é indispensável que se leve em contas variáveis extralinguísticas - socioeconômicas e históricas - que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical).

A escola, portanto, deve pensar em um ensino bilíngue, multilíngue, plurilíngue e ser capaz de entender a sala de aula como o espaço natural do encontro da língua brasileira, de nossas etnias e nossas culturas.

2.4 NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Diante de vários pontos de vista das novas perspectivas relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua materna, pode-se inferir que se torna vital a elaboração de propostas metodológicas que considerem as linguagens não somente como formas de comunicação e expressão, mas como "ferramentas" que auxiliam na significação e na formação de conhecimentos e valores, visto que são elas as responsáveis pela concreta manifestação ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais.

O objetivo de ensino de uma língua para pessoas já falantes dela deve ser a possibilidade de levá-las ao domínio efetivo e consistente das habilidades de leitura e escrita, audição e oralidade.

A escola deve formar alunos capacitados como leitores, e que possam produzir qualquer tipo de texto, inclusive usando da modalidade oral. Porém esse objetivo não será alcançado sem uma prática, mais uma vez vale registrar: ler e escrever devem ser atividades essenciais no ensino da língua. (GERALDI, 1986, p. 43)

Apesar dessa evidência, ao se observar a prática do ensino de Língua Portuguesa, não é custoso perceber que esse objetivo está bastante distante de sua realização efetiva. Há uma defasagem muito grande quando se observa a escrita dos alunos, por exemplo, e se confronta com o padrão gramatical. E, mais grave que isso, não são apenas erros ortográficos ou de acentuação, haja vista conforme aponta (BORTONI RICARDO *idem*, p. 65):

Na maioria dos textos escritos pelos alunos em final de Ensino Médio há perda considerável na relação semântica, sendo praticamente impossível resgatar elementos anafóricos, dêiticos, ou fazer as relações mais elementares de coerência.

Pode-se inferir que isso seja consequência direta das aulas de Língua Portuguesa, normalmente fragmentadas e descontextualizadas, com ênfase ao ensino de gramática “pura”, com exemplos distantes da realidade e da prática linguística dos alunos – “o que leva ao acúmulo de informações, e até a devolução destas em provas com questões de estrutura, sem resultado prático e comunicativo algum” (GERALDI, 1986, p. 02)

Os professores precisam perceber que enfocar o ensino de linguagem na escrita e na comunicação tornará mais produtivo do que persistir só nos recursos gramaticais desvinculados das situações cotidianas e das formas de língua utilizadas pelos seus alunos.

Como todas as crianças quando ingressam na escola já possuem uma gramática internalizada, deve-se explorar a expressividade e permitir que essas variedades linguísticas sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas para que sirvam bem às diversas situações sociais. Tal prática levaria ao ensino da norma culta pelo contraste – comparando a língua que se tem posse com aquela que é exigida como padrão na sociedade, a fim de que o educando possa adequar-se gradativamente ao novo modelo, sem medos ou imposições.

Como isso não ocorre, é perceptível no cotidiano escolar a presença marcante e massiva de discursos do tipo: “o português é uma língua muito difícil de aprender”, “odeio as aulas de Língua Portuguesa” ou “como tem regras”. Tais enunciados são muito comuns entre os alunos, mas também saem dos muros da escola e são reproduzidos por uma imensa maioria da população, a qual,

ironicamente, utiliza da Língua Portuguesa com sucesso e adequação para desempenhar as mais variadas funções.

Ademais, percebe-se nas aulas a chateação por parte dos alunos, pois não entendem o que está sendo proposto - assim, o que deveria levá-los a reflexão e aprendizagem, acaba por gerar confusão e repúdio. Como enfatiza Luft exemplificando por meio de Veríssimo, se não houver mudanças na elaboração do ensino, as aulas de língua portuguesa não servirão para nada.

Diante desse quadro, pode-se perguntar se a língua ensinada na escola não é a mesma que se usa diariamente. Entretanto, apesar de haver alguma diferença na forma escrita, e de serem visíveis algumas variedades linguísticas, pode-se dizer que a língua é basicamente a mesma. É notável que as crianças conhecem a língua e a usam diariamente de forma natural, no convívio com os pais, colegas e seu meio social. Ou seja, se comunicam usando frases bem mais complexas do que as propostas por exercícios usados em salas de aulas, e fazem isso corretamente. Resta à escola perceber isso e fazer com que o aluno estabeleça uma analogia entre as formas, a fim de que perceba que diferentes situações sociais pedem diferentes registros linguísticos e que o domínio da variedade padrão lhe dá mais condições de se adequar às imposições sociais. Para (SUASSUNA, idem, p. 07).

O domínio linguístico intuitivo existe, mas é preciso torná-lo consciente. Todas as pessoas, até no máximo três anos, aprendem a falar sua língua materna de maneira proficiente. Ou seja, a língua que é considerada um objeto muito complexo é aprendida naturalmente e com uma velocidade espantosa – e para tanto não são feitos exercícios de fixação, de completar lacunas ou repetir cem vezes a mesma estrutura.

Ao contrário, qualquer pessoa aprendeu a falar apenas ouvindo outros falarem, no convívio do dia-a-dia. Isso deixa claro que a aprendizagem só ocorre quando há uma prática significativa, porém não é o que acontece na escola, que enfatiza todos os exercícios citados acima, chegando a colocá-los como o centro do “ensino” de língua. Isso é o que se têm visto nas aulas de Língua Portuguesa: conceitos das gramáticas e exercícios de análise estrutural de frases, ou preenchimentos de espaços vazios. As atividades de leitura e escrita têm ficado em segundo plano. Ou seja, apesar de muitos afirmarem o contrário, o ensino ainda está sendo descontextualizado, muito distante da língua usada no cotidiano.

Segundo Possenti saber falar uma língua é conhecer e saber sua gramática, mas não apenas algumas regras que se aprendem na escola, pois além do domínio da estrutura formal é necessário entender o funcionamento discursivo que situa o texto em contextos histórico-sociais nos quais ocorre a interação. Nesse limiar, entende-se que para se ensinar gramática, deve-se partir da fala, sendo que as aulas não podem passar por amontoados de regras, pois o aluno não compreenderá nada.

Então, primeiro o professor precisa observar o cotidiano do aluno, levando-o à reflexão acerca da estrutura linguística – isso ajudará em sua elaboração escrita mais consistente e coerente e lhe permitirá mesmo perceber a importância da leitura na formação do indivíduo, isso porque, a partir do momento em que consegue organizar sintaticamente uma frase, o aluno passa refletir e melhorar sua fala e escrita.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRAGMÁTICA

Pela natureza do trabalho e por outras limitações serão abordadas aqui apenas a pragmática que é a ciência que dialoga com a linguística textual e pode ser operacionalizada na sala de aula no tratamento do texto como instrumento de ensino/ aprendizagem de língua materna.

A partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, Koch (2004), afirma que assumem importância particular as questões de ordem sócio cognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/ escrita, bem como os estudos dos gêneros textuais. De acordo com essas novas perspectivas, um novo panorama sobre o ensino da língua portuguesa precisa ser contemplado.

Ademais, subjacente ao conceito de texto, está o estudo da linguagem humana enquanto atividade para as relações entre língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem. Esse é o caminho da linguística pragmática.

3.1. O TEXTO E A PRAGMÁTICA:

De acordo com a concepção com base pragmática, o texto é visto como “ato de fala complexo” (KOCH, 2006, p.12). Ou seja, “os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), e passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização, e tratamento pelos parceiros da comunicação”. (HEINEMANN e VIEHWEGER apud KOCH, 2006:18) A pragmática prioriza, portanto, o funcionamento da língua em contexto, a maneira como os interlocutores interagem através da linguagem em situações concretas do dia-dia. “A pragmática é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística (...) estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso”. FIORIN (2005, p. 166)

O estudo do uso, nessa perspectiva, é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta da fala. Nesse contexto, Koch (2006) afirma que os linguistas de texto sentiram a

necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica visto ser "o texto a unidade básica de comunicação/ interação humana" (p.13).

Desse modo, a autora afirma que a adoção de uma perspectiva pragmática, vai se impondo e conquistando proeminência nas pesquisas sobre o texto: surgem as teorias de base comunicativa, nas quais ora apenas se preocupava integrar sistematicamente fatores contextuais na descrição do texto, ora a pragmática era tomada como ponto de partida e de chegada para tal descrição.

No entanto, (CUNHA) alerta para o fato de que trazer para a sala de aula uma prática embasada numa concepção pragmática não é nenhuma fórmula mágica que abrirá, por si só, as portas para a prática da leitura entre os discentes. Embora a concepção de linguagem que a pragmática linguística inaugura poderá reverter substanciais mudanças na prática em sala de aula, é necessário que esses conceitos aliem-se com um conjunto coerente de hipóteses.

Cunha postula (idem, 23): "Tal conjunto deve permitir repensar, de modo inter-relacionado, situações de ensino/aprendizagem, objetos de aprendizagem e objetos de ensino condizentes com tais concepções". Wunderlich citado por (KOCH, idem), foi um dos principais responsáveis pela incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto, tendo tratado, em suas obras, de uma série de questões de ordem enunciativa, entre elas a dêixis, particularmente a dêixis espacial e os atos de fala. "Os dêiticos: é um elemento linguístico que indica o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido ou então os participantes de uma situação de produção do enunciado, ou seja, de uma enunciação." (FIORIN, 2005, p. 167).

Neste sentido, (ISENBERG, idem), ressalta a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico: "o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais" (p.15). Segundo (KOCH, ibidem), a visão da linguagem como ação intersubjetiva, que é o grande cerne da ciência pragmática, deriva de dois grandes pólos: de um lado, a Teoria da Enunciação e de outro a Teoria dos Atos de fala, que serão abordados a seguir.

3.2 TEORIA DA ENUNCIAÇÃO.

A Teoria da enunciação que teve como precursor o pensador russo M. Bakhtin (apud KOCH, 1992), ganhou impulso na França com a obra do linguista

Émile Benveniste (idem). Este observou que o discurso num determinado momento, em determinado lugar, um individuo se “apropria” da língua, instaurando-se com “eu” e, concomitantemente, instaurando o outro como “tu”: é uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira. Em função do eu, caracterizam-se o aqui, o agora, todas as coordenadas espaço temporais. Eu e tu, porém, são reversíveis a cada instante: num momento seguinte, o interlocutor pode passar a designar-se eu, passando o antigo eu a tu e assim sucessivamente.

Na obra sua “inter-ação pela linguagem” (KOCH 2002) estabelece uma distinção entre frase e enunciado. Segundo ela, tem-se reservado “o termo frase (= sentença) para a unidade formal do sistema da língua, estruturada de acordo com os princípios da gramática, passível de um sem-número de realizações” (p.13). Por sua vez, o termo enunciado reserva-se para “a manifestação concreta da frase, em situação de interlocução” (p.13). A autora cita o seguinte exemplo: “*Hoje irei ao cinema*”

Para ela esta é uma frase (gramatical) do português. Cada vez que ela é pronunciada – por indivíduos diferentes ou pelo mesmo individuo, em momentos diferentes-, tem-se um enunciado dessa frase. Por sua vez, (FIORIN, 2005), diferencia frase de enunciado como sendo a frase um fato linguístico caracterizado por uma estrutura sintática e uma significação calculada com base na significação das palavras que a compõe, enquanto o enunciado é uma frase a que se acrescentam as informações retiradas da situação, em que é produzida.

Segundo (KOCH, 1992) a Teoria da Enunciação tem por postulado básico que não basta o linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, “o evento único e jamais repetido de produção do enunciado” (KOCH, 1992, p.14). Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título àquilo que se diz é dito.

A autora exemplifica com o enunciado: “O dia está bonito”, em diversas situações de enunciação, pode ter sentidos bastante diferentes: pode tratar-se de uma asserção (uma simples constatação), de uma pergunta (O dia está bonito?), de

uma demonstração de surpresa (O dia está bonito!), pode tratar-se de uma sugestão ou convite para passeio ou mesmo de um aviso ou de uma ameaça (por ex: um amigo me deve um dinheiro; avisei-o de que estava gripado, mas, no primeiro dia bonito, iria cobrar-lhe a dívida). Telefone-lhe e digo-lhe: "O dia está bonito". (KOCH, 1992) sintetiza: "a par daquilo que é dito, há o modo como o que se diz é dito: a enunciação deixa no enunciado marcas que indicam ("mostram") a que título o enunciado é proferido." (p.14).

Fiorin (2005) também sistematiza que "enunciação é o ato de produzir enunciados, que são as realizações linguísticas concretas" (p. 58). Fiorin (1992) aborda sobre a situação enunciativa dando o seguinte exemplo: Havia, numa lousa, da faculdade de filosofia da USP, em que os alunos deixaram recados uns para os outros com a seguinte mensagem: "**Estive aqui hoje e não consegui encontrá-la**".

Segundo o autor, esse aviso é totalmente incompreensível porque não se sabe quem esteve lá, para quem ele escreveu a mensagem e quando ele esteve a procura de uma determinada pessoa. Ou seja, não se pode saber o que significa o eu, você e o hoje da mensagem, pois falta conhecimento da situação da comunicação. Neste caso, para compreender a mensagem, de nada adianta o conhecimento do sistema linguístico (no caso, dos dêiticos) é necessário conhecer a situação de uso.

3.3 TEORIA DOS ATOS DE FALA

De todas as questões de teoria geral do uso linguístico, a Teoria dos Atos de Fala provavelmente foi aquela que suscitou o interesse mais amplo. Para Levinson (2007): "Na pragmática linguística, os atos de fala continuam a ser um dos fenômenos centrais que qualquer teoria pragmática geral deve explicar". (Stephen C. Levinson 2007: 288).

De acordo com Levinson (2007) a teoria dos atos de fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, tendo sido, posteriormente, apropriada pela linguística pragmática. Ainda segundo o autor, Filósofos da Escola Analítica de Oxford, tendo como pioneiro J.L. Austin, seguido por Searle, Strawson e outros, entendendo a linguagem como forma de ação ("todo dizer é um fazer") passaram a refletir sobre os diversos tipos de ação humana que se realizam através da linguagem: os atos de fala, atos de discursos ou atos de linguagem.

Austin (apud LEVINSON, 2007) observou que algumas sentenças não apenas descrevem um estado de coisas, mas sim são ditas ativamente para fazer coisas. Outros autores também baseiam no filósofo John Austin, para falar de atos de fala. Em sua obra "Gêneros Textuais, Tipificação e Interação" (Charles BAZERMAN, 2006) afirma que para Austin as palavras não apenas significam, mas fazem coisas.

(AUSTIN apud LEVINSON 2007) deu as sentenças peculiares e espaciais, e às enunciações que elas permitem realizar, o nome de performativas, e contrastou-as com declarações, asserções e enunciações correspondentes que ele denominou constatativas. Austin (idem) prosseguiu sugerindo que ao contrário das constatativas, as performativas não podem ser verdadeiras nem falsas, mas que ainda assim, podem dar errado, isso depende das convenções específicas que ligam as palavras a processos institucionais. Concernente a isso, (BAZERMAN, 2006) exemplifica dizendo que se uma pessoa que declara duas pessoas casadas, se estas não fossem membros do clero ou do judiciário, ou se ainda tivessem participando de uma peça teatral, não haveria um casamento legal e real.

Posto isso, Bazerman (2006), afirma que todas essas convenções são necessárias para que os atos de fala sejam bem sucedidos, representam as condições de "felicidade". Sem a satisfação dessas condições de felicidade, o ato não seria um ato, ou pelo menos, o mesmo tipo de ato.

Bazerman (ibidem) prossegue argumentando que Austin (2006) deu continuidade a análise dos atos de fala, demonstrando que os atos operam em três níveis: O primeiro é o ato locucionário que, por sua vez, inclui um ato proposicional. Para o autor, o ato locucionário é "literalmente o que é dito" (p.26). Este exemplifica citando que ao dizer: "está um pouco frio nesta sala", estarei reportando um estado de coisas e fazendo uma proposição sobre a temperatura na sala.

No entanto, Bazerman (2006) continua argumentando que o ato que a pessoa estava tentando realizar, possivelmente, era um pedido para que o anfitrião aumentasse o termostato. Ou quem sabe ainda ela estava discordando das afirmações um tanto quanto "frias" que foram feitas sobre alguém. Assim, ao falar indiretamente, o locutor pretendia que suas palavras fossem dotadas de uma força ilocucionária específica, que este acreditava que seria reconhecida pelos outros, em função das circunstâncias imediatas e de modo como a sentença foi expressa. Este ato que o locutor pretendia que o ouvinte reconhecesse, é o que Austin chama de Ato Ilocucionário.

Os ouvintes, no entanto, podem considerar que os comentários feitos significam uma coisa completamente diferente, como uma reclamação sobre a atitude sovina do anfitrião ou uma tentativa de mudar de assunto diante de uma conversa desagradável. As suas reações subsequentes levam em conta, portanto, o pensamento dos interlocutores, a respeito do que o locutor estava fazendo, e não necessariamente aquilo que *e/le* pensou que estava fazendo, ou até o que ele literalmente disse. (BAZERMAN, 2006) diz que o modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações, Austin (idem) chamou de Ato Perlocucionário.

Para (BAZERMAN, ibidem) essa análise de três níveis dos atos de fala _ o que foi literalmente dito, o ato pretendido, e seu efeito real _ é também aplicável a textos escritos. O autor exemplifica:

Você pode escrever uma carta contando os últimos acontecimentos em sua vida, mas sua intenção ilocucionária pode ser de manter uma simples amizade ou provocar uma resposta escrita que revele se um determinado problema foi resolvido (...) a recepção perlocucionária da leitura pode ser a de acreditar que você sente falta dela e está tentando reacender um intenso romance. Então para não encoraja-lo, ela pode decidir nunca responder a essa carta. (p. 27).

Essa análise dos atos de fala em três níveis nos permite, conforme afirma (BAZERMAN, ibidem, p. 27) “compreender o *status* das afirmações ou representações contidas sobre estado de coisas no mundo – atos proposicionais, como afirma Searle” (p.27).

Assim, o processo de análises textuais passa por processos que vai aquém da abstração de informações contidas no texto, pois o sentido não está no texto, nem no leitor e nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três. Para que essa análise seja feita de maneira mais fidedigna possível, é necessário o uso de estratégias. O entendimento de que existem várias maneiras de se debruçar sobre o texto, corrobora para que o ensino da Língua Portuguesa seja contemplado de maneira mais ampla. Para isso, a pragmática ajuda a entender as várias vozes presentes no texto.

3.4 NOÇÕES DE POLIFONIA.

Como já foi mencionado anteriormente, Bakhtin (apud Ferreira 2004) vê a linguagem como um fenômeno social e histórico, que visa à comunicação entre os indivíduos. Assim, para o filósofo, a palavra possui natureza dialógica. As palavras são usadas a partir de um efeito de sentido que o sujeito pretende alcançar no momento da enunciação, ou seja, no momento do uso concreto da língua.

Esse diálogo vai além da troca de enunciados. De acordo com o autor, ele é construído em razão da relação com o sentido, a partir da compreensão de um enunciado. Um discurso, até atingir seu objetivo, que é o de persuadir e construir sentidos baseia-se nas relações que mantém com o Outro, com o interlocutor.

Assim, as palavras não são exclusividades de um único enunciator. Elas são sempre escolhidas, levando-se em consideração as palavras de um Outro. São palavras que já foram ditas em algum lugar da história e, por isso, impregnadas de valores ideológicos, modificando-se o sentido em função do momento do uso. Baseado nesses pressupostos, é que Bakhtin (idem) elabora a sua teoria polifônica, afirmando a existência de uma pluralidade de vozes que compõem um discurso, sem que uma delas se sobressaia ou julgue as demais.

Após verificar que um texto é formado por um “conjunto de vozes”, Oswald Ducrot, (apud CUNHA, 1991) introduz na pragmática a noção de polifonia, que pode ser conceituada como a incorporação que o locutor faz a seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciatadores ou personagens discursivos. Assim, é possível concluir que há polifonia sempre que o locutor e o enunciator forem distintos.

Para Ducrot (idem), “o sentido do enunciado é constituído pela superposição de vários discursos elementares cujos pretensos responsáveis [os enunciatadores]... podem ser totalmente diferentes do responsável que o próprio enunciado se atribui [o locutor]”. Este diferencia pelo menos duas formas de polifonia: A primeira em que se reconhecem ao menos dois locutores diferentes. São os casos da dupla enunciação: diálogos internos, o relato em estilo direto.

Ex: “Alguns dias antes de sua morte, Chico Mendes afirmava ao jornal do Brasil: ‘Se minha morte pudesse reforçar a nossa luta, valeria a pena morrer’...” (Le Monde, 30/02/1988).

No trecho acima, a primeira parte do enunciado é de responsabilidade do locutor 1, que é compreendido como sendo o jornalista D.M.G., autor da reportagem. Já a segunda parte do enunciado, que está em aspas simples, é entendido como sendo Chico Mendes.

b) A segunda é bem mais frequente, pois se reconhece dois ou mais enunciadores, ou seja, segundo (DUCROT): "São os que exprimem através da enunciação sem que lhes atribua precisamente esta ou aquela palavra 'falam' é apenas neste sentido que a enunciação é encarada como expressando ponto de vista, a posição, a atitude deles, mas não no sentido literal do termo, as palavras deles" (CUNHA apud DUCROT, 1984, p. 204)

Ex: "O secretario geral do Ministério da Justiça indicou que a policia tentava também verificar informações segundo as quais a família do suspeito escondia um cemitério clandestino no seu rancho..." (Le Monde, 30/12/1988).

Neste exemplo, é possível verificar como o locutor que é responsável pelo relato em discurso indireto do conteúdo é que exprime o ponto de vista do jornalista, da existência, por seu intermédio, a enunciadores cujos pontos de vista e atitude ele organiza e como sua própria posição pode se manifestar.

O texto 2 em anexo foi extraído do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Gleicy Oliveira de Almeida da Universidade Federal do Pará e identificação das vozes presentes no texto corrobora para a compreensão dessa teoria. Nesse texto, os enunciadores são identificados com as vozes que o constituem.

Como o autor não revela as vozes do ponto de vista do discurso direto e indireto foi considerado sua constituição formal que se percebeu os enunciadores, que foram identificados, a partir da introdução, dois enunciadores: E1: pela primeira pessoa do plural em que o autor valoriza o prazer do corpo sem se preocupar com a estética e o E2: pela terceira pessoa do singular, e está presente o discurso que valoriza a estética como uma forma de prestígio e competição, mas que causa desprazer. Percebe-se a presença do E1 quando se verifica no discurso a valorização das coisas simples da vida como no trecho:

1 - "O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milk-shake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo (...). Os melhores

prazeres são de graça (...). Ter um momento de prazer é compensar os momentos de desprazer. Relaxar, (...) desligar-se da competição (...) – isso é prazer”.

Verificou-se a presença do E2 quando percebe que a boa forma é conseguida através do dinheiro como se percebe no enunciado:

2 - “O que importa e o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe (...)”.

Quando se passa a concepção de que existem padrões de beleza que são impostos pela indústria, pelo comércio e pela sociedade consumista, como no enunciado:

3 - “ As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade”.

Quando se percebe a concepção de que a indústria, através dos padrões de beleza, influencia as pessoas a sentir-se culpadas quando engordam um pouco, para serem induzidos a consumirem os produtos relacionados à estética, como no enunciado:

4 - “(...) um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda (...) porque se não ficamos angustiados não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas”.

Quando se verifica o conceito de que quando as pessoas entram na academia de ginástica para ficar em boa forma não é em busca de saúde, e sim porque querem ser aceitos e admirados por outras pessoas, como no enunciado:

5 - “É hipocrisia dizer que entramos numa academia de ginástica porque estamos preocupados com a saúde. (...). Estamos preocupados em marcar a diferença, e afirmar uma hierarquia social, em sermos distintos da massa”.

Quando se percebe a concepção de que se está no período em que se exibem a beleza e o dinheiro, para que outras pessoas possam admirar sua condição social e econômica, como no enunciado:

7 - “Estamos na fase da beleza ostentatório, que se faz questão de mostrar o dinheiro, o tempo livre para passar tardes em academias e mostrar, afinal, quem nós somos: bonitos, ricos e dignos de ser admirados”.

Verifica-se no texto que o discurso do autor tem como objetivo confrontar o discurso que evidencia a vaidade através da busca de padrões de beleza impostos pela indústria e pelo comércio e o discurso que evidencia que deve-se buscar as coisas simples da vida para sentir o prazer do físico. E o objetivo do autor mostra

qual melhor ideologia (a de que deve-se buscar o prazer do corpo através das coisas simples da vida). O jornalista cita um enunciado, da feminista Naomi Wolf, que evidencia que a indústria da boa forma é um fracasso:

8 - "(...) o segredo da indústria da boa forma é que as pessoas nunca ficam em boa forma: os métodos de rejuvenescimento não impedem o envelhecimento, 90% das pessoas que fazem regimes voltam a engordar, e assim por diante".

Portanto, para Ducrot (ibidem), polifonia é um fato frequente no discurso que proporciona ao locutor a possibilidade de não se responsabilizar diretamente por uma asserção, atribuindo-a a um enunciador estranho. Para ele, o termo serve para indicar dentro de uma visão enunciativa do sentido, as várias perspectivas, pontos de vista ou posições que reproduzem nos enunciados, estabelecendo um distanciamento e não comprometimento com o discurso de outrem.

4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA PRAGMÁTICA

Ao elaborar essa proposta de Ensino da Língua Portuguesa, levou-se em consideração, inicialmente, dois fatores: O nível de ensino dos alunos (a série) e a proposta dos PCN. Ao se aplicar essa proposta metodológica em sala de aula, o programa de ensino deverá dar conta dos interesses (prováveis) dos alunos e da análise das relações sociais e suas contradições.

Nesse contexto, abarca-se o que propõe a ciência pragmática: levar em consideração o contexto situacional, social, étnico, cultural e regional dos discentes. Assim, a proposta de ensino considera o aluno como responsável/ autor pelo aprendizado.

Parte-se, então, do seguinte princípio: O 9º ano é terminal e nele poderia ser desencadeado um processo de reflexão metalinguística, a continuar, formal e sistematicamente no Ensino Médio. Nessa perspectiva, não foi dado o luxo de não condicionar a reflexão metalinguística ao ensino de gramática. Tentou-se, na verdade, fazer da gramática um dos instrumentos de uma reflexão que, sabe-se que é bastante mais complexa do que se pode imaginar.

Uma grande dúvida geralmente incomoda todos os docentes na hora de elaborar propostas metodológicas: Se, ser professor de língua portuguesa não é o mesmo que ser professor de gramática, o que ensinar então? E aí começa um processo doloroso, trabalhoso – o professor tem que imaginar o que fará em sala de aula, resguardando, é claro, a especificidade da matéria (no caso, Português).

Neste trabalho, optou-se por trabalhar exercício de quatro habilidades fundamentais: ler, escrever, ouvir e falar. Em seguida, foi eleito, como eixo do programa, a variação linguística _ para ir contra uma pedagogia tradicional, que prima pela negação do heterogêneo, só há um caminho: trabalhar com a língua nas suas mais diversas manifestações, tal como se apresenta para nós na “vida intensamente vivida”.

O outro passo foi à cata de matéria, textos, principalmente. E, para a seleção não ser tão à toa, ficou estabelecido dois grandes temas, que seriam abordados em cada semestre:

1. A língua e seus usos;

A abordagem dos textos pautou-se em Soares (1981):

- a) Seleção e ordenação dos textos;
- b) Nível das questões de compreensão de texto;
- c) Abordagem das diferentes formas da língua (por exemplo, neologismo, gíria, estrangeirismo... etc.);
- d) Propostas de produção de textos;
- e) Sugestões para o exercício da oralidade;
- f) Fundamentação teórica (presente nas explicações prévias ao professor e nos comentários a cada um dos exercícios propostos);

As razões pelas quais se exclui a possibilidade de continuar com o livro didático de sempre foi, sobretudo que não se pretende ensinar gramática de forma sistemática, a não ser para enriquecer a reflexão sobre a língua e seu funcionamento no seio da vida social. Outro problema geralmente se faz do livro didático uma âncora, criando muito pouco fora dele; só uma vez ou outra eu inventava alguma atividade paralela que se relacionasse com a temática tratada (por exemplo, júri simulado ou músicas).

Objetivos Gerais

- a) Encarar o uso da língua portuguesa como prática histórico-social.
- b) Analisar e produzir diversos tipos de texto, orais ou escritos.
- c) Desenvolver o hábito e o gosto de ler, bem como a sensibilidade linguística.
- d) Transferir os conhecimentos adquiridos e/ou aprofundamentos para as mais diferentes situações de interação social.

Compreensão de Texto

- a) Divisão do texto em partes
- b) Determinação do tema do texto
- c) Interpretações de frases e expressões
- d) Identificação e caracterização de personagens e situações
- e) Interpretação de comparações e metáforas
- f) Identificação de fato, opinião ou argumento em que se fundamenta a ideia.
- g) Inferência
- h) Opinião pessoal e justificativa
- i) Substituição de designações dêiticas pelas expressões que representam
- j) Substituição do código por outro

k) Tipologia do texto

l) Ordenação cronológica de fatos

m) Resumo

n) Justificativa do título do texto

o) Identificação e interpretação de modalizadores

p) Relações: fato – tempo- fato – causa- fato – consequência - fato – explicação- fato – finalidade- fato – conclusão - fato – hipótese ou fato – condição- fato – proporção- problema – solução- objetivo – procedimento- de oposição entre fatos ou seres- de alternância entre fatos- de adição entre fatos.

Vocabulário

a) Uso do dicionário

-Formação de palavras

- derivação prefixal

- derivação sufixal

- derivação parassintética

- derivação imprópria

- derivação regressiva

- família de palavras

- palavras simples e compostas; justaposição e aglutinação

- onomatopeia.

- redução

c) Significação de palavras

- sinônimo

- antônimo

- hipônimo

- hiperônimo

- polissemia

- campo semântico

- variação contextual de sentido

- homônimos

- homógrafos

- variação das palavras

d) Constituição do léxico

- gíria
- neologismo
- brasileirismo
- palavras de origem estrangeiras
- compostos eruditos
- radicais gregos e latinos

Ortografia

- a) Separação de palavras em sílabas
- b) Classificação de palavras quanto ao nº de sílabas
- c) Classificação de palavras quanto a posição da sílaba tônica
- d) Ditongo, tritongo, hiato.
- e) Regras de acentuação gráfica
- f) Monossílabos átonos e tônicos
- g) Letras maiúscula e minúscula
- h) Abreviaturas; formas aportuguesadas.
- i) Emprego de letra e grupos de letras (s, ss, ç, z, j, g... etc.)
- j) Ordem alfabética
- k) Acentos diferenciais
- l) Trema

Pontuação

- a) Reconhecimento, justificativa e emprego de alguns sinais de pontuação.
- b) Ponto final
- c) Ponto de interrogação
- d) Ponto de exclamação
- e) Virgula
- f) Dois pontos
- g) Ponto-e-vírgula
- h) Aspas
- i) Travessão
- j) Parênteses
- k) Reticências

Estilística**Níveis de linguagem**

- coloquial
- formal
- popular
- erudito
- relação nível de linguagem x portador do texto x locutor x interlocutor.

Figuras de linguagem (pleonasma, aliteração, metáfora, metonímia, antítese, sinestesia, inversão, ironia etc.).

- a) Versificação
- b) Ritmo, cadência, rima
- c) Gêneros literários
- d) Tipos de discurso
- e) Estilística da frase: entoação, acento de insistência, interjeição.
- f) Colocação dos termos na oração; discurso direto e indireto
- g) Seleção lexical
- h) Debate, discurso dirigida
- i) Leitura oral
- j) Jogral
- k) Recitação
- l) Música
- m) Conversa espontânea
- n) Júri simulado

Leitura Paradidática**Livros**

- a) - romance
- b) - crônica
- c) - conto
- d) - história infanto-juvenil
- e) - poesia
- f) - biografia

- g) - Revistas
- h) - Jornais
- i) - Gibis
- j) - Enciclopédias
- k) - Folhetos de cordel
- l) - Anúncios publicitários
- m) - Panfletos
- n) - Documento de correspondência
- o) - Textos produzidos colegas
- p) - Livros didáticos.

Produção de Texto

- a) - Narração
- b) - Descrição
- c) - Dissertação
- d) - Relatório
- e) - Atos de correspondência
- f) - Poema
- g) - Jornais mural e circulante
- h) - Ficha de leitura
- i) - Resumo
- j) - Paráfrase
- k) - Título

Recursos Instrumentais

- a) - Quadro de giz
- b) - Mural de isopor
- c) - Cartaz
- d) - Apostila recorte
- e) - Livro paradidático
- f) - Pasta
- g) - Dicionário

Procedimentos de Ensino

- a) Além dos já citados na programação:
- b) - Teatro
- c) - Leitura do não verbal.

Avaliação

- a) - Prova escrita
- b) - Entrevista oral
- c) - Auto avaliação
- d) - Fichamento do material da unidade
- e) - Trabalho extraclasse.

A partir dessas diretrizes que norteiam a presente proposta, serão apresentadas 4 fichas que comandam as quatro etapas dessa metodologia em sala de aula. Os alunos terão direcionamentos práticos para se trabalhar a oralidade, leitura e escrita em sala de aula e temas de grande importância para que o seu senso crítico seja estimulado. A primeira ficha do ano trazia um texto de Sergio Jockymann, chamado "Gramatiques", em que ele critica o ensino tradicional de Língua Portuguesa.

TEXTO 1 :

Gramatiquês (Sérgio Jockymann) Pois recebi uma carta de quatro alunos da segunda série de um colégio do interior. É uma carta muito simpática, que já abre assim... "nunca deixamos de ler seus ótimos artigos que vos escreveis..."

Jesus Cristo, agora que fui reler a carta para conferir a transição, descobri que os autores não são alunos da segunda série, mas do segundo colegial (médio). Dentro de um ano esses rapazes estarão enfrentando o vestibular e ai Deus os salve, os guarde, os aprove. Estou usando esta carta como exemplo, porque não passa uma semana sem que alguém me escreva nesta maldita língua que eu chamo de gramatiques, isto é, português confundido pela gramática. E, senhores, a maldita língua ensinada pela maioria dos jovens brasileiros, um pouco por culpa deles e outro por culpa do ensino oficial.

Porque existem duas línguas no Brasil: o português e o gramatiquês, que os

professores insistem que os alunos escrevam. Digo escrevam porque é absolutamente impossível falar o gramatiquês. Uma vez, numa cidade do interior, fui ter um bate-papo com os alunos sobre jornalismo e, mal subi ao palco, fui saudado por um valente professor. Durante dez minutos o coitado suou sangue para dizer tudo o que havia escrito em gramatiquês. Quando ele terminou, não me contive e respondi: "Bacana, seu discurso é um sarro." Porque fa-lo-ei", ser-lhe-a" e outras batatas quentes, gente que se preza não diz. Isso não é língua de gente, é língua de mofo, gramatiquês do puro.

Na maioria das vezes, os professores teimam em ensinar aos alunos gramatiquês. Resultado: noventa por cento não sabem escrever dez linhas sinceras. As cartas saem horivelmente empoladas e erradas, porque a empolgação é irmã do erro. Amedrontados pelas prateleiras de regras e exceções ficam no "tipo assim", "ne". Ai os velhos intransigentes erguem o nariz e dizem: "Que horror, essa juventude de hoje não sabe falar!" Fora da intimidade eles se sentem totalmente inibidos. Aí onde a educação deveria libertar o aluno, ela faz exatamente o contrário, prende.

Por isso, que a geringonça mais obsoleta deste país é o ensino de português. Ele é coroca, um carro de boi que não consegue acompanhar a era do jato. No entanto, senhores, a grandeza de um povo começa exatamente no manejo da língua. É preciso que ela seja o seu maior instrumento de comunicação.

Estava bem na hora de acabar com essa chatice e transformar os cursos de português em cursos de comunicação. Fazer com que, já no primário, o brasileiro aprendesse a se comunicar com os demais. Dar a ele a língua da vida e não a língua do mofo. Ensinar português vivo e não esse cadáver que os estudantes são obrigados a arrastar até a universidade. (...)

(JOCKYMANN, Sérgio. Gramatiquês. In: MANDRYCK, D & FARACO, A Língua Portuguesa: Prática de redação para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1990).

Após a exploração de referido texto, por meio de exercício de compreensão, estilística, vocabulário e outros propõem-se as seguintes atividades:

1 Linguagem oral

O ensino de Português em julgamento.

- a) A classe divide-se em dois grupos.
- b) Um grupo defenderá o Gramatiques e outro, o Português.
- c) Cada grupo tenta levantar, pelo menos, cinco argumentos de defesa.
- d) Os argumentos serão apresentados alternadamente, após a discussão, e escritos no quadro de giz.
- e) A classe avalia os argumentos e decide quem vence o debate.

2 Produção de texto

Com base nas discussões sobre o ensino de Português, escreva uma redação com o tema "Se eu fosse professor de Português".

A segunda ficha do ano trazia um texto de Carlos Drummond de Andrade: "Aula de Português". Nesse texto, Drummond opõe língua oral e língua escrita, associando esta última a escola.

TEXTO 2

Aula de português

A linguagem

na ponta da língua,

tão fácil de falar

e de entender.

A linguagem

na superfície estrelada de letras,

sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,

e vai desmatando

o Amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas,

atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,

em que pedia para ir lá fora,

em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

(ANDRADE, Drummond Carlos. Boitempo. São Paulo. Companhia das Letras. 1979)

Depois da exploração do texto, será realizado um levantamento das oposições entre o oral e o escrito e será proposto aos alunos que façam uma redação com o mesmo título que Drummond dera ao seu poema.

A ficha nº 3 tinha um texto de Luís Fernando Veríssimo, cujo título é “Comunicação” e que tematiza, de maneira cômica, os ruídos da comunicação.

Texto 3

COMUNICAÇÃO

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...”

“Pois não?”

“Um... como é mesmo o nome?”

“Sim?”

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

“Sim senhor.”

“O senhor vai dar risada quando souber.”

“Sim senhor.”

“Olha, é pontuda, certo?”

“O quê, cavalheiro?”

“Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim,

assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta; a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. E isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro..."

"Ora, você sabe do que eu estou falando."

"Estou me esforçando, mas..."

"Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"

"Se o senhor diz, cavalheiro."

"Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

"Sim senhor. Pontudo numa ponta."

"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

"Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."

"Sinto muito."

"Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números — mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando."

"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."

"Chame o gerente."

"Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feita do quê?"

"É de, sei lá. De metal."

"Muito bem. De metal. Ela se move?"

"Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos."

“É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”

“Tem mais de uma peça? Já vem montado?”

“É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.”

“Francamente...”

“Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e dique, encaixa.”

“Ah — tem dique. É elétrico.”

“Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar.”

“Já sei!”

“Ótimo!”

“O senhor quer uma antena externa de televisão.”

“Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo...”

“Tentemos por outro lado. Para o que serve?”

“Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa.”

“Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e...”

“Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!”

“Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!”

“É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... como é mesmo o nome?”

(Fonte: VERÍSSIMO, Luis Fernando. Comunicação. In PARA gostar de ler, v.7.3. ed. São Paulo: Ática, 1982. p. 35-37.)

A atividade oral constitui exatamente num debate sobre processo comunicativo e seus elementos e, para produção de texto, será sugerido do quatro temas:

- 1) Meios de comunicação;
- 2) O homem como animal comunicante;

3) A língua e a comunicação

4) Relato de experiência mal sucedida quanto ao uso da língua.

Ainda como forma de exploração do texto 3, o professor pode pedir que os alunos imaginem um objeto e criasse uma narrativa parecida com a do texto de Veríssimo e tentasse descrever o objeto sem usar uma única palavra. Esse seria uma proposta para o ensino do Adjetivo numa perspectiva pragmática.

Com a ficha nº 4, pretende discutir as consequências dos chamados erros de português e, para isso, poderá ser trabalhado o texto “por causa de uma vírgula mal encarada”, de José Cândido de Carvalho.

TEXTO 4

POR CAUSA DA VÍRGULA MAL-ENCARADA

E na tarde que o Dr. Feitosa de Castro, diretor das Águas e Encanamentos de São João da Laje, pediu que o escrevente Porfírio Freixeiras retirasse certa vírgula de certo ofício, Freixeiras tremeu nos borzeguins. Espumou gramática, pronomes e crases. Em vinte anos de Águas e Encanamentos, de ofícios e pareceres, nunca chefe algum, em tempo algum, mandou que ele extraísse essa ou aquela vírgula de seus escritos. Com o papel na mão, ficou remoendo, remoendo, tira-a-vírgula, não-tira-a-vírgula. Até que tomou uma decisão definitiva. Chegou junto da mesa de Feitosa de Castro e expediu o seguinte ultimato:

- Ou o doutor deixa a vírgula ou eu peço transferência de repartição. Feitosa, que era homem de pontos de vista firmados, foi claro:

- A vírgula sai e o distinto amigo também.

O resto veio no Diário Oficial. Vejam que barbaridade! Por causa de uma simples vírgula, de uma inútil vírgula, Freixeiras foi redigir ofícios em Barro Amarelo. Lugar que não dava a menor importância às crases, quanto mais às vírgulas.

(CARVALHO, José Cândido de. Porque Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon. Rio de Janeiro, José Olympio, 1971. p. 117-8.)

Após um julgamento das atitudes dos personagens do texto, a atividade que o professor poderá realizar na sua turma é pedir que os alunos escolham, para a redação um entre quatro temas:

- 1) Errar é humano;
- 2) Manda mais quem sabe mais?;
- 3) Uma grande injustiça;
- 4) Saber não significa levar a melhor.

A partir dessas atividades propostas, se espera que os alunos possam usar a Língua Portuguesa de maneira mais apropriada, tanto do ponto de vista oral, quanto da escrita, além de se desenvolver a habilidades da leitura e o senso crítico, de acordo com as potencialidades que esses alunos já trazem de casa e que precisam ser aperfeiçoados de acordo com suas realidades, perspectiva básica da ciência pragmática.

5 CONCLUSÃO

Muitos estudiosos têm-se se debruçado sobre a problemática que sempre inquietou os estudiosos da linguagem: Como ensinar a Língua Portuguesa de maneira a instrumentalizar os alunos para usá-la de maneira correta. Desse modo, muitos estudos têm sido realizados para discutirem as motivações propulsoras do estabelecimento de metas e objetivos para o ensino de língua, nos diversos momentos históricos.

Contudo, ainda é muito discutido atualmente sobre o que seria ensinar Língua Portuguesa nos dias de hoje. Dentre os estudos mais relevantes realizados recentemente sobre o assunto, a pragmática é um alicerce importante quando propõe a trabalhar a linguagem de modo a fazer sentido na vida de seus usuários, considerando os contextos enunciativos em que estes estão inseridos.

Com essa pesquisa bibliográfica acerca de propostas metodológicas para esse ensino, oferecem-se direcionamentos práticos de como trabalhar com os alunos de modo fazer sentido para estes. Assim, as sugestões de abordagem em sala de aula, que aqui são apresentadas, tornam-se alicerce para o professor se instrumentalizar e tornar viável o ensino produtivo e relevante do ponto de vista linguístico.

A elaboração deste trabalho como base em pesquisas bibliográficas, demonstrou que as práticas de leitura, escrita, oralidade e abordagem gramatical desenvolvidas ainda hoje continuavam muito mais próximas daquelas preconizadas nos primórdios da ciência linguística, ou pior ainda, pelos estudos pré-linguísticos, a despeito de todos os avanços verificados na teoria da ciência. Impôs-se, portanto, a constatação de que a incorporação de uma visão pragmática pode trazer resultados mais pertinentes com o que o aluno precisa para se tornar um cidadão mais ativo e crítico.

Diante disso, a prática desenvolvida por professores, em diferentes estabelecimentos de ensino, assim como as teorias linguísticas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir com uma geração de leitores, escritores, oradores, mais participativos e atuantes. Dessa forma, a proposta aqui apresentada pode contribuir para a ampliação das reflexões acerca da política de ensino do Brasil e sua realização na prática escolar.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, Jhon L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1974.
- BORTONI Ricardo, S.M. (2006) **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. 4º ed. rev. e aum. São Paulo: Parábola Editorial. 1º ed. 2004.
- CÂMARA, JR., J.M. **História da linguística**. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1975.
- COUTO, H. **O que é português brasileiro**. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.
- COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. Moçambique: A.E.M.O., 1986.(Coleção Karingana).
- CUNHA, C. F. da. **Novo Manual de Português, Gramática, Ortografia Oficial Redação, Literatura, Textos e Testes**. São Paulo: Globo, 1991.
- DUCROT, O. **Princípios de Semântica Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- DUCROT, Osvaldo. **O Dizer e o Dito**. (trad. Eduardo Guimarães). Campinas. Pontes: 1984.
- FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FIORINI, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. São Paulo: Contexto, 2005.
- GERALDI, J. W (org). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. 2º ed. Cascavel, Assoeste, 1985.
- _____. **"Prática de produção de textos na escola"**. Em: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, Campinas, 1986, pp. 23-29.
- GUTIERREZ, F. **Linguagem total --- Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo, Summus, 1978.
- HEINEMANN, Wolfgang e VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tubing: Niemeyer, 1991.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

ISENBERG, Horst. Überlegungen zur Texttheorie. In: Jens I Jørgensen (ed.). **Literaturwissenschaft und Linguistik**. Frankfurt: Athenäum, 1971, p. 150-173.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação Pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **O Texto e A Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997. v. 2000.

LAJOLO, M. "O texto não é pretexto", 1985. Em: ZILBERMAN 1985, PP. 51-62.

LUFT, C. Língua e liberdade — **Por uma nova concepção da Língua materna e seu ensino**. 2ª ed., Porto Alegre, L & PM, 1985.

POSSENTI, S. "O bom e velho hábito de escrever". *Língua Portuguesa*, v. único, p. 27-31, 2010.

RIBEIRO, J. **Grammatica portuguesa**. 21ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1930.

SEARLE, J. R.- **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**.

SOARES BUENO, F. **A arte de escrever**. 12ª ed., São Paulo, Saraiva, 1965.

STRAWSON, Peter Frederick. **Identifying reference and truth-values**. In: **Logicolinguistic papers**. London: Methuen, 1971, p. 75-95.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas, S.P: Papyrus, 1995.

WUNDERLICH, Dieter (1996). **Models of lexical decomposition**. In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (eds.). **Lexical structures and language use**. Tübingen: Niemeyer. 169-183.