

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TEORIA DE AÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sandra Helena Dias de Melo*

RESUMO: *Este trabalho objetiva discutir, à luz da teoria crítica (cf. HORKHEIMER, 1975), compreendida como uma teoria de ação, o ensino de língua portuguesa na escola, apresentando algumas contribuições advindas da filosofia da linguagem, no campo da Pragmática. Ao abordar a teoria da ação no campo pedagógico e a contribuição dos estudos da pragmática para a educação, mais especificamente para o ensino de língua, buscou-se mostrar as consequências advindas desses estudos para a percepção sobre língua, sujeito e conteúdos programáticos. Tendo em vista esse deslocamento de visão nas formas de abordagem do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, propôs-se uma conclusão que diz respeito à aplicação desse recorte teórico nas escolas.*

PALAVRAS-CHAVE: *teoria da ação, pragmática, educação, ensino de língua portuguesa*

ABSTRACT: *This work aims to discuss, in the light of critical theory (cf. HORKHEIMER, 1975), understood as an action theory, Portuguese language teaching in school, presenting some contributions from language philosophy, in Pragmatics field. Through action in pedagogical setting and the contribution from pragmatics studies to education, mainly to language teaching, it was intended to show the consequences from these studies to the perception of language, subject and programmatic content. Considering this view on Portuguese teaching and learning approach, it was proposed a conclusion related to the application of this theoretical perspective at school.*

KEYWORDS: *action theory, pragmatics, education, Portuguese language teaching*

*Sandra Helena Dias de Melo é professora do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Uma versão preliminar desse texto foi apresentada na 2ª Semana de Letras da UFRPE, em 2010. Atualmente, a docente trabalha com a formação de professores da área de Linguagens (OCEM, 2009), em ações interdisciplinares em escola estadual da região metropolitana de Recife. sandrahdmelo@yahoo.com.br

Teoria de ação: iniciando o percurso

O marco zero desta discussão tem como horizonte duas linhas para interpretação do que se designa teoria de ação. Por um lado, será percorrido um caminho cuja orientação é de verve pedagógica; por outro, o campo de visão aportará no território dos estudos da linguagem. Em ambos, pode-se antecipar, encontra-se como tese a educação enquanto formação humana, movida pelo desejo de mudança social em cuja base se sustenta o ideal de *com-viver*, de encontrar-se com o outro pelo uso da linguagem.

Uma teoria da ação deve dar conta da desfamiliarização do que está posto e convencionalmente aceito, sobretudo, do que parece inexorável. Tal desfamiliarização teria como consequência a busca de um novo consenso, um “senso comum emancipatório”. Como a vida deve ser vivida com familiaridade, e não o contrário, este trabalho de suspensão do interpretado como verdade, ou “a desfamiliarização”, baseia-se na possibilidade de objetivar a mudança, de poder sonhar e realizar algo diferente, para o reencontro com a vida e, conseqüentemente, com o que se objetiva na vida, a “familiaridade” (SANTOS, 2009).

Uma teoria da ação, como aqui estamos interpretando, estaria interligada a um pensar além da realidade, isto é, a não reduzir a realidade àquilo que existe ou ao que se impõe como consenso e realidade, concluindo-se que há alternativas, mesmo quando essas parecem impensáveis, assim como formulado por Adorno e Horkheimer (1985), quando discutiam a necessidade do estranhamento do eu.

1. Educação pública: à vista um novo caminho?

No que concerne à educação pública do ensino básico, a desfamiliarização precisa ocorrer, deve ser imediatamente levada às últimas consequências¹. Não se trata aqui de afirmar que a Escola Estadual ou Municipal não presta, pelo contrário, a escola pública é o único modelo de escola viável para um projeto de formação humana conjugado com a mudança social necessária para sociedade brasileira. É imprescindível, entretanto, diante do alto índice de desaprovação percebido nas práticas discursivas diárias, devido ao estado de precarização da escola pública, pensar a escola e os seus membros de forma diferente.

Deve-se perseguir sempre a pergunta *Podéria ser diferente?*, investindo-se no projeto de um consenso que dignifique a Educação. Urge o início de uma nova prática discursiva, isto é, novas formas de significar, de produzir identidades sobre a escola. É fundamental uma prática social diferente para a possibilidade de práticas discursivas outras (cf. FAIRCLOUGH, 2001); um vir-a-ser discursivo e social que ressignifique a escola, o professor, o aluno como sujeitos de emancipação, de tal forma que o diálogo entre Escola e Sociedade se caracterize como outro. É preciso o surgimento de uma nova ordem. O que subjaz a essa alternativa desejada, em termos de considerações ética, ideológica e política, é uma teoria vivida por pessoas que almejam uma transformação social.

¹ Precisa-se compreender teoria de ação no campo educacional sem restringir este campo à escola formal, embora seja esta instituição, de fato, nosso interesse.

Diante desse objetivo, o único caminho a ser percorrido, imediatamente, é sonhar uma escola, querer participar dessa escola: sonho que não pode ser um delírio, mas um desejo e um esforço coletivo. Enquanto professor, e reconhecendo-se educador, é imprescindível a pergunta: *como posso experienciar a mim mesmo se estou alienado de mim?* Seguindo o mesmo caminho, a escola e o aluno precisam buscar novas experiências – estranhando-se inicialmente para provocar um devir. Essa indagação deve ser feita imediatamente, quando o que está em jogo é a formação humana por meio de uma transformação social. Fatalmente o que se designa como sonho é um projeto coletivo sabedor do perigo que foi a troca do consenso pela resignação, negando-se a criação de possibilidades.

O processo de resignação no que tange à compreensão dos problemas atuais da escola é extremamente perigoso para a educação como processo pedagógico que implica uma relação entre sujeitos, uma interação dirigida para que alguém eduque um outro alguém (cf. BOUFLEUR, 1997), numa relação em que, de forma alguma, se nega a transformação também de quem ensina. O caminho percorrido pelo estranhamento exige sacrifício, exige um boicote ao comportamento de resignação. Quando não se percebe motivo para continuar a educar ou quando não se acredita que o seu papel transforma algo ou alguém, porque nada pode ser mudado, o professor está em um estado de resignação (cf. SANTOS, 2009, para uma discussão sobre o conceito *resignação*). O dia a dia escolar deve ter uma vida plena de vida, necessita de um “desejo de realidade que nos impulse a problematizar novas formas de ver, de dizer e de pensar ‘o educativo’” (LARROSA, 2008, p. 186).

2. Pedagogia crítica, pragmática e ensino de língua

Uma pedagogia crítica é singular no sentido de o pedagogo crítico “servir como agente catalisador das mudanças sociais” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). De acordo com Paulo Freire, ensinar é estar em conexão com a história, e ser idealista ao ponto de entender a importância de pequenos gestos que possam significar mudanças na vida de pessoas oprimidas (FREIRE, 2005). O pedagogo crítico não se forma para o mercado, embora precise lutar por melhores salários e por uma educação que valorize, que transforme a vida e a situação socioeconômica e cultural de seus alunos e dele próprio. Essa clareza de papel é a desalienação do trabalho pedagógico; é a rejeição à desidentificação do professor. O trabalho alienado e resignado do professor o leva a uma total falta de esperança nas possibilidades. Desalienar-se implica, nessa visada, o processo de identificação do educador: a compreensão de que não há sentido em ser um professor, se não são vislumbradas uma mudança social e a possibilidade de uma educação de qualidade para os educandos.

Que relação, nesse tipo de contexto, pode se estabelecer entre o educador, o professor de língua portuguesa, e o educando, o aluno de língua portuguesa? Como se dá o trabalho dessa pedagogia crítica – dessa orientação? Nosso objetivo aqui, voltamos a repetir, é discutir o ensino de língua e uma teoria de ação subjacente a esse ensino. Sem preocupações de definir o professor de língua, dado que não se pensa numa identidade *in natura*, diríamos apenas que este, como outro educador,

é o professor que aposta no outro, no seu aluno, e (re)pena o seu agir pedagógico, não encarando o conhecimento técnico como independente da vida vivida, isto é, ele investe no outro, acredita na transformação do outro, e especificamente como professor de língua não trata o conhecimento linguístico, por exemplo, como insulado dos demais campos do saber, desvinculando-o, numa postura ainda mais ameaçadora, do conhecimento prático, ao qual está inseparavelmente ligado.

Para Marcuschi (2008), o docente de língua portuguesa precisa se preocupar com algo além de regras de boa formação de sequências linguísticas, ocupando-se de um ensino que privilegie a variada produção e suas contextualizações na vida diária. Devemos acrescentar: um ensino que vislumbre um usuário de língua que não tenha dificuldade de se inserir em formas de linguagem tanto quanto forem as formas de vida, podendo ser crítico perante as atitudes que toma frente ao seu tempo e ao seu espaço.

O professor de língua portuguesa, nessa perspectiva, não pode encarar a língua como um fenômeno estanque, desvinculado do mundo, desconectado de outros saberes; da mesma forma, não se pode encarar o ensino de língua, o trabalho pedagógico desvinculado da pesquisa científica. Há um trabalho muito perverso na separação entre conhecimento técnico e conhecimento prático que precisa ser superado (RAJAGOPALAN, 2003), uma desarmonia que, em geral, elege o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento prático, desfavorecendo e diminuindo o fazer pedagógico. É na busca de um equilíbrio entre o conhecimento da língua e a intervenção pedagógica que se insere uma pedagogia crítica e amorosa (cf. FREIRE, 2005; LARROSA, 2008).

Como ensinar língua portuguesa a falantes da língua portuguesa²? Como autorizar alguns usos sem desautorizar outros? Como dar voz ao silêncio de alunos sem querer falar por eles? Tais questões devem ser colocadas o tempo todo na pauta de professores, da escola e da sociedade. Conforme seja a adoção no ensino de língua atrelada à teoria de ação, faz-se necessária a principal das perguntas: o que andamos fazendo quando damos aula?

O fazer pedagógico exige do profissional clareza em relação ao objeto de ensino. A língua pode assumir, dependendo do olhar do observador, várias identidades. Multifacetada que é, já há algum tempo se pleiteia, na educação brasileira, um ensino e aprendizagem de língua baseados na interação social das pessoas pela linguagem, o que se constitui como estudo da Pragmática. Tal visada, advinda de discussões feitas principalmente por nomes como Wittgenstein (1975) e Austin (1990), golpeava de forma significativa, na década de 1960, a ideia de competência como conhecimento do falante em termos de regras gramaticais, ao estilo gerativista, ou a ideia de imanência do sistema linguístico e autonomia da estrutura, aos moldes de estudos estruturalistas³. Seu objetivo principal, se assim podemos dizer, surge como afirmações que implodiriam a ideia de que a língua

²Urgente também se faz perguntar como ensinar a populações indígenas a língua portuguesa ou como ensiná-la a surdos ou a grupos que por muito tempo não tiveram sua representação em sala de aula. Tais questionamentos, da ordem do dia, não serão discutidos neste artigo, apesar de manter, do ponto de vista teórico, relações estreitas com eles.

³Sem eliminá-los, aos poucos, a ideia de inter-ação suplantou, no ensino da língua, teorias gerativistas e estruturalistas.

serve para informar, dar conhecimento de algo, como se não fizéssemos coisas com palavras (AUSTIN, 1998[1962]).

O resultado disso, anos depois, na educação brasileira, dava-se como resposta gerada em termos de oposição, bastante significativa, a um sintoma de ensino e aprendizagem ainda muito assumido em língua – o do conhecimento da língua pela força da metalinguagem motivada por estudos meramente gramaticais, isto é, um esforço na prática pedagógica para a identificação de termos gramaticais pela nomenclatura em vez de um esforço que situaria o aluno não como especialista da língua, mas usuário mais bem-sucedido. Estudos interacionistas, desenvolvidos por psicólogos, e por linguistas preocupados com o uso da linguagem, certamente, contribuíram para reflexões e diretrizes mais atuais, estabelecendo a criação de documentos como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), visto que se abria nesses documentos a necessidade de o professor de língua portuguesa preocupar-se e ocupar-se com um ensino voltado para o funcionamento da língua nos processos comunicativos em situações reais, intervindo na formação de um educando-cidadão. Vejamos o que dizem as OCEM:

[...] espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social (BRASIL, OCEM, 2006, p. 30).

Não poderíamos nós, nesse tipo de orientação, enquanto professores de ensino de língua quantificar o saber, mensurar a identificação dos fenômenos linguísticos, ou pior, hipervalorizarmos a identidade e terminologia dos elementos linguísticos e gramaticais, reduzindo a complexidade do objeto de ensino e aprendizagem que é a língua e o uso que se faz dela. O aluno do ensino básico (infantil, fundamental e médio) precisa desenvolver a língua para poder usá-la adequadamente em situações reais, e não ser um especialista. Para um agir pedagógico nos termos de um ensino para a transformação social, para o entendimento que o aluno precisa ter da língua como aliada ao exercício de seu poder dizer, de poder pronunciar o seu próprio mundo e as possibilidades de mundo, e não como um objeto estranho para dissecação, faz-se necessário também um Projeto Político Pedagógico na Escola, que não apenas dê suporte como também oriente o educador na sua tarefa.

Para além disso, e por não podermos aqui nos estender sobre a dificuldade enfrentada por qualquer professor diante da indefinição de seu Projeto Político Pedagógico ou da sua não discussão na escola, o docente de língua portuguesa, quando aposta no ensino e aprendizagem de língua como forma de alguém agir e se inserir no mundo, na sociedade, deve eleger como base de ensino o enunciado, o texto e o gênero textual, na sua inserção sócio-histórica, situada e como unidade de interação amplamente usada e em funcionamento na sociedade, procurando explorar o refinamento das habilidades envolvidas no processo de interação social, encarando a aprendizagem como processo e respeitando, ao mesmo tempo em que desafia o aluno a ultrapassar seus limites, a aprendizagem nem sempre linear dos discentes.

A pragmática, sem dúvida, como uma teoria de ação, tendo em vista o pressuposto que alguém age quando usa a linguagem, ou como uma teoria que devolve a possibilidade de encarnar novamente a vida humana e social na linguagem, foi e é, com suas fronteiras múltiplas e fluidas, uma esteira para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de carne e osso. Alguns das suas questões iniciais estão na agenda do dia, presentes de forma disseminada no estudo da língua e do texto: Que fazemos quando falamos?; Quem fala e para quem?; Com que objetivo, finalidade ou intenção o enunciado foi proferido?; É possível falar de sentido literal?; Quais são os usos da linguagem?. Tais perguntas alimentaram, de diferentes formas, áreas conhecidas como periféricas à linguística dura, como a Sociolinguística, Linguística de Texto e Linguística Aplicada, principalmente⁴; áreas muito atuantes desde a década de 1970, e que mais significativamente, uma década depois, direcionam seus estudos para o ensino e para a formação de políticas voltadas para a escola e para a formação do professor de língua portuguesa.

Apenas a partir dos anos 80, no Brasil, o trabalho com o texto ganha força na academia e começa a influenciar materiais didáticos e professores. Nessa época, surgem livros como *O texto na Sala de Aula; Linguística de Texto: o que é como se faz?; Coesão, Corência, Argumentação e Linguagem*, e livros didáticos, como os de Magda Soares, para citar alguns. Foram iniciadas as discussões sobre a não neutralidade da linguagem, a variedade linguística, o fazer com palavras, a argumentação, a não transparência da linguagem, pondo-se em xeque a literalidade da língua, pleiteando-se o uso de variados textos em contextos multifacetados. Apesar de esse não ter sido um fenômeno que pode ser traduzido, como: Pragmática (causa) → Mudança no objeto de ensino (consequência), pode-se afirmar que esse deslocamento de visão, no que tange à identificação e classificação dos elementos gramaticais, da unidade de análise frase para o enunciado/texto/gênero, leitor/produtor/autor capaz de usar a língua em diferentes contextos, foi condicionado por estudos e estudiosos ligados à pragmática. Vejamos o que diz Possenti, reconhecidamente um analista de discurso, sobre postulados da pragmática:

Sumariamente: para a pragmática, a relação do falante com a língua é postulada de forma não só a permitir, mas a exigir que o falante individual (falante ou ouvinte) seja concebido como detentor de certo conhecimento em relação à língua e às circunstâncias de utilização da língua, sendo, por isso mesmo, capaz de realizar, na posição de ouvinte/leitor, cálculos sofisticados (e relativamente conscientes) a partir dos quais, por exemplo seleciona, dentre os fatores do contexto, aqueles que são relevantes para interpretar adequadamente uma certa seqüência linguística, e simetricamente na função de falante/autor, sendo capaz de realizar um cálculo semelhante, para escolher as formas mais adequadas para obter os efeitos que deseja [...] (POSSENTI, mimeo, p. 46)

⁴Os sentidos construídos em torno de campos do saber tão importantes é consequência de uma política reducionista e de uma epistemologia moldada por um positivismo que nomeia áreas de estudo das humanidades a partir de uma terminologia usada nas ciências exatas. Periferia, assim, indica estar à margem dos estudos do núcleo duro, ou mais científico da Linguística, uma forma de desautorizar ou diminuir o papel dos estudos da linguagem quando se voltam para a encarnação da palavra no mundo.

Não fechando os olhos para a crítica que se deve fazer e é feita a certa ideia de sujeito psicologizante e individual assumido, em certos momentos, pela pragmática, é inegável que para o trabalho com o texto na escola seria impossível deixar de assumir uma teoria que devolvesse ao sujeito sua autonomia em agir com as palavras. Possenti, ainda, registra que o fato de alguém saber dizer, ter experiências relevantes não implica dizer que ele não é social. Os sujeitos, no ensino de língua portuguesa, não deveriam ser tratados como assujeitados. São sujeitos que, no processo de aprendizagem, podem se conscientizar das escolhas lexicais, gramaticais e discursivas que fazem, ou com as quais interagem, ou pelas quais são recrutados ora na leitura ora na escrita a se expressar. Em outras palavras, aprendem a fazer uso da linguagem. De fato, como o é para Paulo Freire (2005), isso implica nivelar o aluno por cima e a não subestimá-lo. É exatamente isso que se observa numa série de postulados que são construídos para explicar os critérios de textualidade, os registros e as variedades linguísticas, a compreensão textual que ultrapassa o entendimento do código e revela uma atividade de compreensão desenvolvida no limiar entre leitura e escrita. A importância de aspectos pragmáticos também se observa como determinante do sintático e do semântico, tendo em vista que, a partir da maior autonomia do produtor/autor do texto, a estrutura superficial será subordinada a um plano textual previamente traçado, ressaltando-se a importância do conhecimento e da interpretação que o sujeito intenciona/tem como propósito para o seu texto.

A coesão e coerência de um texto, a solução no uso ambíguo de um enunciado ou no momento de decidir a ambivalência de sentidos e relativa vagueza e não transparência de palavras/expressões/textos dependem, em dose alta, do uso e das convenções e regras que são compartilhadas e sócio-historicamente construídas nos jogos de linguagem, pois o sentido é situado, o significado se constrói pelo uso, não tendo nós uma série de etiquetas prontas num dicionário ou gramática contendo verbetes ou termos gramaticais fixos e aprioristicamente determinados. Assim é que uma expressão do tipo “O sanduíche de queijo chegou” pronunciada por uma garçonete para o balconista, apesar da não ambiguidade sintática, só pode ser resolvida no contexto de uso, devido ao fato de *sanduíche de queijo* poder fazer referência a mais do que um simples alimento⁵.

2.1. O contexto de uso: pragmática e sala de aula

A presença fortemente do contexto de uso, a produção de sentidos, rejeitando-se a ideia de significados fixos ou cristalização e uniformidade da língua é uma reflexão oriunda de postulados da pragmática que preveem a inserção do homem ou o retorno da condição humana no estudo da linguagem, condição esta que, em última instância, atrela a compreensão não mais a sequências de frases entre si, visto que enunciados aparentemente sem sentido podem interligar-se e fazer sentido no jogo de linguagem estabelecido. A coerência textual passa a ser um princípio de interpretabilidade do discurso (CHAROLLES *apud* KOCH, 2004, p. 20).

⁵A expressão pode, e não seria incomum ou uma exceção para justificar o argumento apresentado, fazer referência a algum cliente acostumado a pedir o mesmo cardápio.

Não se quer negar a importância da estrutura gramatical. Pretendemos, pelo contrário, argumentar que a classificação e a identificação de fenômenos linguísticos, dissociados de seus usos, não fazem sentido, pois, além de não corresponder ao funcionamento da língua(gem), não condiz com a formação que contribuirá com a autonomia do aluno como usuário da língua. Da mesma forma, devemos tomar cuidado para que não apenas elejamos a nomenclatura moderna no lugar da velha prática taxonômica ou classificatória como orientação da nossa prática pedagógica. Não é difícil a reprodução do interesse didático-conceitual da universidade no ensino básico, supervalorizando-se a classificação dos fenômenos e a descrição de categorias gramaticais ou textuais como se estivessem acima dos usos e das possibilidades de sentido criadas na/pela linguagem. O aluno é menos requisitado a usar a língua que a analisá-la⁶.

Discutindo a necessidade de observar a funcionalidade das escolhas nas aulas de língua em vez de fazer a merca catalogação, Maria Helena de Moura Neves afirma sobre as atividades de identificação de sujeito:

Em primeiro lugar, “ocultar”, ou não, o sujeito (ou qualquer outro termo “ocultável”) não é nenhum joguinho ativado para que alguém vá procurar e consiga encontrar a peça faltante, e se sinta vencedor. O jogo da linguagem é alguma coisa que faz parte de tudo o que as pessoas fazem na vida e da vida, de como elas se apresentam, pedem e dão, definem os outros e se definem, modificam os outros e se modificam. Enfim cada peça do jogo é essencial no todo da interação e da coparticipação, e, por isso, a movimentação de cada peça é sempre uma escolha. Aqui no nosso caso: deixar um sujeito não expresso, ou colocar como sujeito um sintagma nominal (o menino), ou um pronome (*ele*), tudo representa escolha, e sempre com razões e consequências (NEVES, 2010, p. 181).

A crítica da autora tem origem na sua noção de língua: é fundamental a reversão de rituais que estão por trás de fórmulas prontas e a assunção de que a linguagem está na vida das pessoas e que assim precisa ser encarada. Não seria, para Neves, necessária uma identificação do sujeito ou do tipo, mas o uso que dele é feito e a análise da escolha na situação de linguagem posta. Observe-se que a noção de interação, coparticipação na análise da língua, na eleição das fórmulas usadas, é condicionada por alguma razão e implica alguma consequência. Este raciocínio voltado para o estudo gramatical da linguagem advém, como outros objetos de estudo da língua atualmente, de orientações em que subjaz uma visão pragmática da língua.

Outro exemplo, não menos significativo desse tipo de visão, está nas múltiplas dimensões envolvidas na produção e leitura/recepção de textos, em cuja reflexão teórica se encontram questões importantíssimas:

⁶Práticas de leitura e de escrita, sobretudo desta última, bem como seu planejamento, revisão e reescrita, não são cotidianamente exploradas em sala de aula por professores nem de língua nem de outras áreas, o que é lastimável. Na escola pública, deve-se frisar, profissionais desejosos por esse tipo de trabalho também enfrentariam problemas, haja vista o número de alunos e turmas ser bastante grande.

Quais interlocutores estão implicados no discurso?
Quais os papéis sociais exercidos na produção dos textos entre os sujeitos participantes?
Quais os seus propósitos?
Quais são as restrições geradas pelos jogos ou pela situação da linguagem? Em outras palavras, a situação em que se encontra o falante entre as possibilidades de público, da situação: mais pública mais particular, da modalidade oral ou escrita, do estilo mais ou menos formal; do assunto etc.
Em que situação histórica e social se encontram os sujeitos ou as comunidades na ação comunicativa instalada?

Tais orientações já fazem parte de documentos oficiais (cf. BRASIL/OCEM, 2006) e têm repercutido em materiais didáticos, que buscam refletir o contexto de produção, (de enunciação do discurso), o planejamento do texto, da seleção verbal, do gênero textual. Nesse entendimento de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, verifica-se também a contribuição de orientação pragmática. Nesse bojo dos estudos direcionados à compreensão/produção textual ou ao estudo do texto/gênero, a língua é vista como *atividade* e passa a ter interesse no ensino e aprendizagem pelos seus *usos*, termos esses (atividade e uso) tão utilizados atualmente para designarem formas de ação efetivas na relação linguagem e homem, dita como interação entre sujeitos, em contextos reais, próprias do paradigma que trata a língua como forma de ação.

Com essas observações, foram evidenciadas algumas noções comuns à pragmática, inseridas, atualmente, no contexto de ensino e da sala de aula. Tais noções sobre língua, sujeito-usuário e ensino são fornecidas aos educadores pelos documentos oficiais e tornam-se, cada vez mais, presentes em cursos de formação de professores de língua. Tal discussão só foi possível após os primeiros olhares de quem tomou como base um paradigma que colocava na discussão da linguagem o ingrediente língua como ação em contextos reais de uso, pois as formas, mesmo tendo grande importância, só fazem sentido quando analisadas em função. A necessidade, neste momento, seria não mais teorizar, mas pôr em prática um ensino que encarasse a língua como encarnada na vida e nas diversas formas de uso que isso implica, promovendo-se práticas que realçassem o convívio e a justiça social.

Iniciando o fim: ensino de língua e teoria da ação

Como considerações finais, elegemos uma reflexão acerca de uma possível atividade a ser desenvolvida num contexto de sala de aula, resgatando a noção de pedagogia crítica e do ensino de língua como inter-ação pela linguagem. A crítica que poderíamos fazer desde já àquilo que se apresentou até o momento, seria observar que a defesa de forma tão veemente a um paradigma de ação e atividade para a noção de língua desenvolvida em sala de aula termina por pressupor que tudo acaba sendo pragmática. O alerta feito agora seria para a desconfiança desse tipo de explicação que pela abrangência reduziria a capacidade de se pensar a língua(gem) e os mistérios e relações que se estabelecem com ela. Dito isso, passemos, então, ao exemplo.

Inicialmente, precisaríamos definir o contexto de produção da atividade: esta seria desenvolvida no ensino médio, tendo como objetivo o reconhecimento por parte do aluno dos diferentes contextos de produção, domínio e historicidade de textos verbais e não-verbais, a partir da produção e divulgação dos trabalhos na comunidade escolar, em consequência de uma discussão aprofundada sobre temas da atualidade. Tal conteúdo programático exige do aluno o refinamento da observação do seu contexto histórico, criticidade, e investe na competência em lidar com textos diversos.

Tendo em vista que ensinar é estar em conexão com a história, e com a vida real, o professor de língua portuguesa seleciona textos que figuram na vida cotidiana dos alunos ou que, não figurando, possam trazer reflexões sociais, históricas, estéticas, espirituais etc., para a vida deles e para a leitura do mundo. Elegemos, como exemplo dessa atividade que articula o estudo da língua com uma pedagogia da ação, um texto veiculado pela internet logo após o término das eleições que elegeram a primeira presidente da república mulher no país ⁷:

AFUNDA, Brasil. Deem direito de voto pros nordestinos e afundem o país de quem trabalha pra sustentar os vagabundos que fazem filho pra ganhar o bolsa 171.

ou

Nordestino não é gente, faça um favor a Sp, mate um nordestino afogado.

Como a compreensão/produção de texto são habilidades que não se restringem à disciplina de língua portuguesa, e o professor desta encara sua disciplina como conectada com outros saberes, é possível desenvolver esse trabalho com o professor de História, de Geografia, de Ciências Sociais ou Filosofia. Ao conectar a interpretação desse texto com múltiplos olhares, a partir de outros textos em que se observe a perseguição a grupos étnicos, culturais etc., tem-se em vista um aluno que precisa romper o silêncio, para falar por si em vez de apenas o professor falar por ele, e ser motivado a agir verbalmente no mundo. Pode-se, seguindo orientações de novas formas de ensino, produzir, de preferência com o aluno e professores de outros campos do saber, uma situação-problema do tipo:

Como num país em que a liberdade de expressão pode ser utilizada para perseguir, discriminar e incitar a violência contra grupos humanos, podemos, enquanto alunos de língua portuguesa, utilizar a liberdade de expressão para promover a justiça social, o respeito às diferenças, contrapondo-se a toda e qualquer forma de rejeição ao outro?

A partir da articulação entre o questionamento, a necessidade de resposta e o encontro da disciplina de língua portuguesa com outras, podem surgir diálogos e formas mais complexas de perceber a discriminação, a compreensão dela na

⁷O texto trecho extraído do *facebook* de Mayara Petruse, na época estudante de direito, causou estardalhaço em todo país, sobretudo no nordeste. Seu discurso de tom discriminatório incitava a violência e revelava para todo o país o preconceito existente contra os nordestinos.

nossa sociedade, bem como formas de resistir a esse fenômeno de opressão. Esse encontro pode contar com debates, seminários em que os alunos podem desenvolver posições, em situações orais mais ou menos formais em disciplinas diferentes; podem ser produzidos *raps*, artigos e panfletos para serem distribuídos na comunidade do entorno da escola e/ou num bairro que seja significativo para a maioria dos estudantes; podem se produzir cartazes ou ser feito grafiteagem. Pode ser produzido um filme ou documentário discutindo/relatando formas de preconceitos e formas de resposta e busca de direitos a situações de perseguição. Podem-se criar poemas, crônicas, promovendo-se discussões a respeito da arte, literatura e resistência.

O professor de língua portuguesa estaria nessas situações criadas, não necessariamente, todas, explorando elementos imprescindíveis para que o aluno possa interpretar o mundo e se expressar. Ele precisaria ter objetivos muito claros nos encontros, nas inter-relações feitas entre as disciplinas, das formas de retorno e acompanhamento do trabalho.

De fato, podem estar se perguntando, como fazer isso na escola pública que nós conhecemos? Como podemos fazer isso em escolas que se apresentam precariamente, seja pela infraestrutura seja pela forma de direção? Nossa resposta para isso seria: ela pode ser diferente, a gente pode tentar fazer diferente. Não é impossível.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985[1944].

AUSTIN, J. L. “Performativo/constativo”. In: OTTONI, P. **Visão Performativa da Linguagem**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998[1962].

_____. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962 [**Quando dizer é fazer - Palavras e Ação** (Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990[1962].

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma Leitura de Habermas**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. UnB, 2001[1992].

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HORKHEIMER, M. “Teoria tradicional e teoria crítica”. In: **Textos Escolhidos. Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1975[1961].

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009[1984].

LARROSA, J. “Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa”. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (org.). **Filosofia, Aprendizagem, Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de Língua e Vivência de Linguagem: Temas em Confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. **Pragmática na Análise do Discurso**. (mimeo).

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica. Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, B. de S. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Victor Civita, 1975