

***EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA: POR UM ENSINO DE LÍNGUAS
SEM PEDRAS NO CAMINHO***

***EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA: FOR A LANGUAGE TEACHING
WITHOUT STONES IN THE WAY***

Rita Rodrigues de Souza¹

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma reflexão acerca da importância dos conhecimentos linguísticos e pragmáticos no ensino de línguas. Parte-se da leitura do livro *Emília no país da Gramática*, Monteiro Lobato (1992) e da fundamentação teórica sobre o ensino de *Gramática* versus *Pragmática*.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Gramática. Pragmática. Leitura.

Abstract: This article aims to make a reflection on the linguistic and pragmatical knowledge in language teaching. It is based on Monteiro Lobato's (1992) book *Emília no país da gramática* and on the theoretical fundaments about the teaching of Grammar *versus* Pragmatics.

Keywords: Language teaching. Grammar. Pragmatics. Reading.

Introdução

O livro *Emília no País da Gramática* traz a idéia tão discutida na atualidade pelos linguistas: a “língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem orienta é o **Uso** e só ele” (LOBATO, 1992, p. 67). Neste artigo, pretende-se refletir acerca desse tema.

Se fôssemos hoje ao *país da gramática* e buscássemos entre os adjetivos um para caracterizar Lobato, qual escolheríamos? É bastante difícil a resposta, porque estaríamos repetindo inescrupulosamente a escolha de outros estudiosos. Mas, se incumbíssemos essa tarefa a Emília a solução seria imediata:

– Polivalente, ora essa!

E, ainda, justificaria:

¹ Mestre em Letras/Linguística pela UFG. Professora de Língua Portuguesa e Espanhola no Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, em Inhumas-GO. E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br.

– Polivalente sim! Um homem que se dedicou à literatura infantil e para adultos com incomparável êxito já é muita coisa. E não para por aí, foi editor e vendedor de livros, exerceu ainda cargos políticos e era um defensor incansável de uma língua nacional que retratasse a grandeza do Brasil, bem como a do povo deste país que “no começo (...) não passava dum bairro humilde e malvisto na cidade velha; mas com o tempo foi crescendo e ainda há de acabar uma cidade maior que a outra” (LOBATO, 1992, p. 15).

Lobato (1992), em *Emília no País da Gramática*, nos dá uma aula de reflexão sobre de quem é a língua e sugestões de como ensiná-la, mostrando que ensinar língua é ir muito além do ensino de gramática. Ele, com um tom quase de linguista, ensina as crianças e muito mais a nós, adultos (professores), que a língua é viva, dinâmica e está em constante construção; não por gramáticos e mestres sabichões, mas sim por gente simples que simplesmente fala, *usa* a língua materna (LM) e/ou a língua estrangeira (LE) para compreender a dimensão de problemas políticos, econômicos e socioculturais que envolvem os falantes de uma língua. O próprio *gramático Quindim* – personagem do livro *Emília no País da Gramática* – assume sua impotência frente à influência que o povo exerce sobre a língua:

Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras e as faz e desfaz e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua — o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos” da língua. (LOBATO, 1992, p. 26).

O ensino de línguas², em muitas escolas, tem o fracasso como resultado. Professores e alunos frustrados diante de uma realidade escolar que os sufoca e reprime.

O professor, até mesmo o de formação acadêmica, às vezes, tem uma prática repressora e preconceituosa ora por falta de uma formação mais sólida, ora por falta de iniciativa para romper com as práticas obsoletas, ora por ambos fatores. As regras da “Gramática-livro” são sua prioridade, dando as costas ao *uso*. O aluno, usuário da língua ou aprendiz de uma LE é obrigado a calar-se, pois é tido como ignorante. Em relação à língua materna, o conhecimento adquirido pelos falantes no uso é desprezado e ela é ensinada como se fosse uma língua estrangeira difícilíssima. O que multiplica o sofrimento do alunado, conduzindo-o para o desafeto do que lhe é mais intrínseco: sua língua materna.

² O termo *ensino de línguas* será empregado neste artigo no sentido de ensino de língua materna e estrangeira.

1 Gramática e Pragmática no ensino de línguas

Para Antunes (2007, p. 44), há que se considerar que “Língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática”.

Na verdade, quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em a gramática do espanhol, a gramática do português; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma como em: a gramática da norma culta, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: a gramática gerativa, a gramática estruturalista; a gramática funcionalista; d) de uma disciplina escolar, como em: aulas de gramática; e) de um livro, como em a gramática de Celso Cunha (ANTUNES, 2007). Assim, a palavra gramática assume vários sentidos de acordo com o contexto em que ela for usada.

Para Reyes (2000), a pragmática é uma subdisciplina linguística e seu objeto de estudo constitui-se da linguagem em uso. Comenta, ainda, que o conhecimento das regras gramaticais não é suficiente para usar a linguagem, efetivamente, nem sequer em diálogos simples, principalmente em se tratando de uma LE. Por muito tempo, só se valorizaram, em sala de aula de línguas, os elementos linguísticos, entretanto a partir da Linguística do século XX, com o avanço dos estudos não se pode mais negar a importância do extralinguístico, era como se abrisse “a porta à desordem e ao ruído da rua e desorganizar a preciosa homogeneidade do somente linguístico” (REYES, 2000, p. 26, tradução nossa). Corroborando com a ideia de Reyes (2000), Fiorin (2006, p. 166), conceitua a pragmática como sendo “a ciência do uso linguístico, [que] estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”.

Existe uma série de regularidades linguísticas que as regras gramaticais não conseguem explicar, ficando sob a responsabilidade da pragmática, principalmente o significado intencional. Que é um dos pilares teóricos da Pragmática (REYES, 2000).

A seguir, no quadro 1, explicitam-se algumas diferenças e/ou particularidades da Gramática e Pragmática segundo a concepção de Vidal (2002).

GRAMÁTICA	PRAGMÁTICA
➤ Inclui a fonologia, morfossintaxe e semântica. É a disciplina linguística que estuda as estruturas convencionais dos sons, combinações de morfemas e significados.	➤ Estuda a porção de significado que não é convencional ou gramatical, isto é, que não está codificado por regras.
➤ Nível estrutural e formal constitutivos do sistema linguístico.	➤ Representa uma perspectiva de análise de elementos e fatores extralinguístico.
➤ Preocupa-se com a oração, maneja unidades discretas.	➤ Preocupa-se com o enunciado, maneja unidades escalares.
➤ Propõe explicações formais e falseáveis.	➤ Oferece explicações funcionais e probabilísticas.
➤ Avalia a oração em termos de correção gramatical.	➤ Avalia o enunciado em termos de adequação discursiva.

Quadro 1: Concepções de Gramática e Pragmática

Acredito que *Emília no País da Gramática* é um livro que combina o didático, o prático e o teórico com o lúdico. E é nesta mescla que aposto no sucesso das aulas de línguas, respeitando, é óbvio, o uso e conseqüentemente o aluno.

Uma das dificuldades dos cursos de línguas está longe de ser não ensinar gramática. É, antes, não ensinar *apenas* gramática; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais. Em geral, pouco se explicita na escola acerca do conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra “como tal coisa deve ou pode ser dita” e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admite toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua. (ANTUNES, 2007, p. 51).

Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas também sozinha é absolutamente insuficiente. Na verdade, a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento real ou de mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua (ANTUNES, 2007).

Até mesmo as palavras, como personagens desta aventura no *País da Gramática*, assumem suas limitações. Por que nós, professores, não podemos criar coragem e parar, observar e diminuir nossas frustrações e aumentar o prestígio do ensino de línguas junto aos nossos alunos?

– Nós, palavras, não temos a liberdade de nos mudar a nós mesmas – respondeu Pena (dó). Unicamente o *Uso* lá entre os homens é que nos muda como acaba de suceder a esta minha homônima, a Senhora Pena (de escrever). Ela já teve dois N N e agora tem um só. (LOBATO, 1992, p.34, grifo do autor).

Há que se construir e fortalecer entre os professores uma filosofia que combata esse uso da língua contra o povo, pois “nada se presta melhor para instrumento de repressão e opressão do que a língua materna, cerne de nosso eu pensante e através da qual existimos enquanto seres racionais” (LUFT, 1999, p. 99). E fazer como Emília fez com o *Provincianismo*:

Emília não achou que fosse o caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o. – Vá passear, são Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o Você em vez de Tu e só isso quanto não vale? estamos livres da complicação antiga do Tuturututu. (LOBATO, 1992, p. 54, grifo do autor).

Quanto maior o nosso preconceito linguístico maior será o poder daqueles que nos dominam. Enquanto estamos preocupados só com os rr, ss, acentos e vírgulas os dominadores estão elaborando leis que não conseguimos compreender, pois sabem o valor das palavras no lugar certo. Lobato (1992) também quer evidenciar o poder e a importância de cada palavra na vida das pessoas. As palavras só têm valor e sentido no contexto – *é na frase que se revelam* – porém não têm vontade própria, devem obediência ao homem. Sendo cada uma igualmente indispensável para a expressão do pensamento humano, como deixa claro o personagem *Eu*, em nome de suas companheiras: “Todos somos por igual importantes, porque somos por igual indispensáveis à expressão do pensamento dos homens” (LOBATO, 1992, p. 23). “A linguagem é ação, é uma forma de agir no mundo (FIORIN, 2006, P. 173). O Ser, outro nobre personagem dessa encantadora aventura no *País da Gramática*, também está de total acordo como o *Eu*:

[...] mas, bem consideradas as coisas, não existe palavra que não seja indispensável. Sem os nomes, de que valeríamos nós, Verbos? Todas as palavras ajudam-se umas às outras, e desse modo os homens conseguem exprimir todos as idéias que lhes passam pela cabeça. (LOBATO, 1992, p. 32)

Entretanto, deixa-nos claro que as palavras estão aí para que nós nos sirvamos delas, que só têm sentido e vida enquanto estão na condição de servas. No entanto, Lobato (1992) considera rica de opções a língua do povo. Cada palavra escolhida por uma pessoa para a estruturação do seu discurso contribui para o estilo individual e único deste usuário da língua. Emília, que é muito implicante, preferia que houvesse somente um jeito:

– Quantos jeitos! – exclamou Emília. Isso é que aborrece na língua. Em vez de haver um jeito só para cada coisa, há muitos. Tal abundância de jeitos só serve para dar trabalho à gente (LOBATO, 1992, p. 20).

Mas o gramático *Quindim* replica:

– Dá um pouco de trabalho, sim - disse o rinoceronte – mas em compensação traz muitas vantagens. Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade ajuda grandemente o *estilo*, permitindo a composição de frases mais bonitas e musicais (LOBATO, 1992, p. 20).

E Lobato chama de “carrança” àqueles que apregoam que a língua é estática e tem no estilo clássico o único modelo a ser seguido, como se fosse o *Livro Sagrado*, incorrendo em um grave pecado quem se desvie dele. Mas Lobato (1992) se apóia em *Dona Etimologia* e explica:

[...] Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos.

– Que vem a ser clássicos? – perguntou a menina.

Os entendidos chamam clássicos aos escritores antigos, como o Padre Antônio Vieira, Frei Luis de Souza, o Padre Manuel Bernardes e outros. Para os carranças, quem não escreve como eles está errado.

Mas isso é curteza de vistas. Esses homens foram bons escritores no seu tempo. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar ou adotar a língua de hoje, para *serem entendido* (LOBATO, 1992, p. 45-46, grifo do autor).

O importante é fazer-se entendido e entender os outros. Nessa relação entender e ser entendido deve haver a *clareza*. Para Grice (1989 apud REYES, 2000), o princípio da cooperação é o princípio geral que rege a comunicação. Esse princípio é explicitado por quatro categorias gerais – a da quantidade das informações dadas, a de sua verdade, a de sua pertinência e a de maneira como são formuladas – que constituem as máximas conversacionais. Grice formula assim essas máximas:

- a) Máxima da quantidade: que sua contribuição contenha o tanto de informação exigida; que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.
- b) Máximas da qualidade (da verdade): Que sua contribuição seja verídica – não afirme o que você pensa que é falso; não afirme coisa de que você não tem provas.
- c) Máxima da relação (da pertinência): Fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente).

d) Máximas de maneira: Seja claro – evite exprimir-se de maneira obscura; evite ser ambíguo; seja breve (evite a prolixidade inútil); fale de maneira ordenada.

Para Lobato (1992), é regra indispensável ser claro, o que implica simplificação no uso da língua, ou seja, ser simples deixando de lado as frases “emboladas”:

[...] A minha preocupação é sempre a mesma — clareza. As frases formam-se para exprimir o pensamento dos homens, e a boa ordem das palavras na frase ajuda a expressão do pensamento (LOBATO, 1992, p. 49-50).

A menina Narizinho tem pena (Olha só, eu usando a homônima da pena de escrever!) da clareza: “– Nesse caso a clareza deve sofrer muito”. Entretanto *Dona Sintaxe* esclarece:

– Há limites. Se o sentido da frase fica bem claro, eu deixo que a frase se afaste da ordem direta; mas se o sentido fica *obscuro* ou duvidoso ah, não admito! O que quero saber nesta cidade é de clareza e mais clareza, porque a clareza é o sol da língua (LOBATO, 1992, p. 50).

A simplificação de uma língua é uma tendência natural por causa da lei do menor esforço, que lhe dá vitalidade e significação. Lobato (1992, p. 66) lutou para fazer a revolução ortográfica e muitas de suas idéias foram aceitas, porém “não saiu coisa muito boa, mas serviu. Infelizmente, cometeram um grande deslize: resolveram adotar uma porção de acentos absolutamente injustificáveis”. Mas conclui que

a língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o Uso e só ele. E o uso irá dando cabo de todos esses acentos inúteis. Note que os jornais já os mandaram às favas, e muitos escritores continuaram a escrever sem acentos, isto é, só usam os antigos e só nos casos em que a clareza os exige (*Ibidem*, p. 67).

Podemos concluir que *Emília no País da Gramática* é um convite à reflexão da nossa prática em sala de aula. Precisamos ser conhecedores daquilo que estamos ensinando, sobretudo. E em se tratando do ensino da língua temos que ser conhecedores de teorias linguísticas (*como tem Lobato*) para fazermos a nossa prática mais significativa para nossos alunos e não para o “currículo” ou para o “sistema”. Isso não significa que vamos ensinar lingüística a nossos alunos, o que seria incabível. Entretanto, Lobato (1992) nos mostrou muito bem – comprovando sua polivalência – que uma teoria é imprescindível para uma boa

prática. Luft (1999), em *Lingua e Liberdade*, ressalta que “não há como salvar o ensino da língua materna com TEORIA(S), por se tratar de uma PRÁTICA cuja ‘teoria’ é um pré-requisito interno, implícito, saber natural”(LUFT, 1999, p. 96, grifo do autor).

Lobato e Emilia ficariam felizes em saber que muitas pessoas já sabem e divulgam a importância do uso na língua e a postura servil que as palavras devem assumir. E fartar-se-iam de prazer em ouvir do *O gigolô das palavras*:

[...] As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito. Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda (VERÍSSIMO, apud LUFT, 1999, p. 15).

E em uma só voz Lobato e Emília comemorariam:

– Bravo! Só assim se alcança *O sol da língua*...

2 Sugestão de um programa de gramática

A partir da leitura de Antunes (2007, p. 134-137), sugere-se uma proposta de trabalho com os aspectos linguísticos de forma a contemplar o desenvolvimento sociopragmático e discursivo do aprendiz de línguas.

2.1 Focalizando o texto (como parte da atividade discursiva):

- » A função do substantivo no processo da referenciação;
- » Função do verbo como elemento nuclear da predicação;
- » A função do adjetivo, do advérbio e de outras categorias como elementos adjacentes aos núcleos nominais e predicativos;
- » A formação do advérbio: modificador e circunstanciador;
- » O uso dos artigos, dos pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos na continuidade referencial do texto;
- » As formas (pronominais e adverbiais) que funcionam como dêifos textuais e situacionais;
- » A função das conjunções, das preposições, dos advérbios e de suas respectivas locuções na articulação e na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto;
- » A elipse na seqüência do texto e a manutenção do tópico em foco;
- » As formas de representar lexicalmente o sujeito da oração e sua relação com as intenções pretendidas para o discurso;
- » A cadeia de sinônimos, de hiperônimos e de expressões definidoras na continuidade de um texto;
- » A associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para a coesão e a coerência

- pretendidas;
- » O uso de paráfrases e sua relação com a natureza do texto;
 - » A função coesiva e estilística do paralelismo sintático e semântico entre segmentos textuais;
 - » Os efeitos previstos para o uso dos diferentes tempos e modos verbais, na sua relação com os tipos de texto e as intenções pretendidas para a interação;
 - » Os efeitos esperados pela repetição de palavras ou de outros segmentos do texto;
 - » Os efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras);
 - » Os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das *muitas vozes* que falam no texto (e que fazem dele uma peça *polifônica*);
 - » Os efeitos do uso das figuras de linguagem e de certas expressões com valor homonímico, metafórico e metonímico (efeitos de encantamento, de humor de ironia, de ambiguidade etc.);
 - » Os efeitos do uso dos sinais de pontuação e de outros recursos gráficos, como: aspas, travessões, parênteses, itálico, negrito etc;
 - » A divisão do texto em parágrafos conforme a distribuição dos tópicos desenvolvidos;
 - » As formas de intitular ou de legendar um texto ou o tópico de um texto, conforme as pretensões interacionais escolhidas;
 - » As especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal
 - » Os procedimentos e as marcas lingüísticas típicas da conversação;
 - » As especificidades (lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto escrito;
 - » As particularidades lingüísticas do texto literário;
 - » As particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
 - » As marcas gramaticais e lexicais dos tipos de texto e da composição dos diferentes gêneros;
 - » As expressões léxico-gramaticais que indicam alusão a outros textos ou apropriação literal de parte deles (citação);
 - » As especificidades dos textos do espaço cibernético, como o *e-mail*, o *site*, o *bate-papo*, o *intertexto* etc.

Quadro 2 – Focalizando o texto

2.2 Focalizando a frase

- » A ordem das palavras na frase e os efeitos decorrentes da alteração dessa ordem;
- » Os efeitos provocados pelo acréscimo ou pelo corte de alguma palavra;
- » Os tipos de frase e sua correlação com *os atos de fala* – ou com as finalidades previstas para a atuação;
- » Os diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador;
- » Os recursos prosódicos e sintáticos que permitem a focalização de uma informação ou de um item;
- » Os esquemas predicativos dos verbos: argumentos exigidos e argumentos opcionais;
- » As relações e restrições sintáticas e semânticas do verbo com os termos que ocorrem à sua direita e à sua esquerda;
- » Os procedimentos de concordância entre o verbo e a expressão sujeito da frase;
- » Os procedimentos de concordância entre o substantivo e seus termos adjuntos;
- » As determinações quanto à regência dos verbos e dos nomes bem como as mudanças de significado advindas das alterações;
- » Os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição das frases.

Quadro 3 – Foco nas frases

2.3 Focalizando a palavra

- » A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição do seu vocabulário;

- » Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras já existentes;
- » Os estrangeirismos, sua adaptação aos padrões gramaticais da língua importadora e seus valores culturais;
- » As variações dialetais (geográficas e sociais);
- » Os usos do vocabulário: comum, formal, técnico, especializado, erudito, entre outros;
- » A criação da gíria;
- » A criação de sentidos figurados ou metonímicos;
- » A vinculação das palavras às circunstâncias históricas e culturais do percurso da língua;
- » As relações de significado entre as palavras: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, partonímia, contigüidade;
- » As flexões dos substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios;
- » As regularidades e irregularidades da conjugação dos verbos;
- » As particularidades de pronúncia de certas palavras;
- » As normas da ortografia oficial.

Quadro 4 – Foco nas palavras

As propostas de Antunes (2007) contemplam os estudos linguísticos atuais aplicados ao estudo de línguas. No livro *Emília no País da Gramática*, há a valorização do uso, ou seja, o caráter pragmático da língua, porém Lobato está preso às questões linguísticas de forma descontextualizada, pois a discussão feita por ele não remete ao texto. Mas, já para a época dele era uma revolução gramatical e pragmática. Esta obra, segundo Pereira Junior (2008), a Editora Globo lança a versão atualizada do mais contundente manifesto sobre o ensino de língua portuguesa. A nova edição da *Emília no País da Gramática* está prevista com revisão de termos e de perspectivas sobre o ensino da língua no país.

As sugestões dadas para o estudo da gramática só têm sentido se tiverem como fim o processamento de leitura crítica no ensino de línguas. Dessa forma, na seção seguinte trataremos sobre o ensino sociopragmático da leitura na escola.

3 O desafio para a escola: uso de conhecimentos sócio Pragmáticos para a leitura

O ensino de leitura na escola, independente se em LM ou LE, deveria se ater ao uso de textos como fins e meios para o processo ensino aprendizagem. As discussões que seguem abrangem tanto o âmbito de ensino de LM como LE.

Para Kleiman (2001, p. 100), “o texto é o ponto de partida e ponto de chegada no processo de aprendizagem da linguagem”. Ao observar o trabalho com a leitura na escola, percebe-se que ela assume um valor pragmático, no sentido restrito dessa palavra, ou seja, prático. Essa conotação de leitura pragmática ou prática expressa o poder que uma classe social detém sobre outra, uma vez que reflete intenções ideológicas e econômicas subjacentes, conforme Zilberman e Silva (2000).

Para esses estudiosos, a leitura vem sofrendo um distanciamento do seu objeto, que é o texto; e nesse processo a leitura incorpora um caráter prático, valorizado pela classe dominante, que é a leitura com fins de prosperidade e não para o indivíduo conhecer e participar conscientemente da estrutura social na qual vive. Assim, para Zilberman e Silva (2000), a leitura, nesse sentido, torna-se um meio de reprodução do *status quo* e não de libertação.

É perceptível, também, o valor pragmático no ensino de leitura em LE na escola, pois quase sempre os docentes fazem cobranças aos aprendizes em relação à prática de leitura, como: leia para aprender vocabulário, para aprender tópicos gramaticais, para aprender entonação, pronúncia e para aprender a cultura da língua-alvo etc. Parece inofensivo e até razoável que a leitura tenha essas funções no ensino de uma LE. Entretanto, o processo cognitivo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura tanto em LM como em LE há o valor pragmático que está intrinsecamente relacionado a esse processo. Mas, valor pragmático, no sentido amplo desse termo, como nos esclarece Reyes (2000, p. 36, tradução nossa): “A pragmática trabalha com enunciados construídos [...], e tende a se concentrar no estudo dos processos inferenciais pelos quais compreendemos o implícito”.

O ensino de leitura configurado, ainda, como um mero instrumento para conhecer fragmento de língua e cultura, torna-se um ensino irracional e inadmissível, porém ideologicamente favorável a alguns interessados.

Contudo, faz-se necessário e urgente uma outra postura frente ao ensino de leitura, porque, por meio dele, a escola estará contribuindo para a interpretação da cultura estrangeira e da nacional, concomitantemente. Isso ajuda o aluno a identificar diferenças e semelhanças e a se posicionar em relação ao conhecimento obtido de forma crítica, sabendo que “ele e o outro” fazem parte de culturas ímpares. Justamente por isso, deve-se cultivar um respeito mútuo e não um sentimento de inferioridade ou de superioridade cultural.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio de LE (1999), a aprendizagem de uma LE deveria ser vista como um meio de o aprendiz ampliar seus horizontes culturais, tendo assim uma formação mais rica e consistente, pois

ao conhecer outra(s) cultura(s), outras(s) forma(s) de encarar a realidade os alunos passam a refletir, também, muito sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos semelhantes e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos (PCN, 1999, p. 152).

Também, entre os Temas Transversais (1998), que são sugeridos para serem trabalhados com os jovens, temos o da Pluralidade Cultural em que um dos conteúdos propostos é

o conhecimento e compreensão da língua como fator de identidade na interação sócio-política e cultural (...) cujo objetivo consiste em trabalhar com o adolescente quais são os processos de aquisição de uma segunda língua e o significado dessa aquisição do ponto de vista social, cultural e econômico, considerando o indivíduo e o grupo social de que participa (BRASIL, 1999, p. 158).

Dessa maneira, conforme Zilberman e Silva (2000, p. 115), a escola que almeja uma transformação social deve investir no seu trabalho com a leitura, fazendo-o como um “instrumento de conscientização e libertação dos leitores”.

Segundo Mey (2001, p. 226), um leitor é tido como competente linguisticamente quando esse se mostra capaz de efetuar corretamente as relações entre os elementos textuais como “pronomes, dêiticos, sujeitos de verbos, recompor frases na ordem direta, estabelecer a interpretação a partir da relação entre elementos sintáticos e semânticos”. Entretanto, o leitor só será realmente competente à medida que for hábil para realizar a atividade de leitura como um ato de responsabilidade, ou seja, conceber a compreensão do texto escrito como um processo de interação (MOITA LOPES, 1996; SANTOS, ALBUQUERQUE, JUNGER, 2001; MEY, 2001), sendo um agente que é sócio-histórico e culturalmente pertencente a uma sociedade. Tendo, ainda, consciência de que o encontro com o texto representa um encontro com a expressão sócio-histórica e cultural de quem o escreveu. Para Mey (2001, p. 228), o ato pragmático de leitura implica um convite em aberto ao leitor para unir-se ao autor na co-criação de sua história, preenchendo as lacunas que o texto deixa abertas.

Para Braggio (1992) e Kato (1999), a capacidade pragmática do uso da linguagem inicia-se desde os primeiros anos de vida da criança, em que ela interage ativamente com o mundo por meio da linguagem.

Braggio (*Op. Cit.*, p. 22) expõe claramente que mesmo a criança tendo, já de forma inata, a predisposição para o aprendizado e aquisição da leitura a “capacidade do leitor de prever, confirmar, rejeitar e refinar o que lê baseia-se no seu conhecimento da estrutura linguística, seu estilo cognitivo e experiências com o material escrito”.

Isso leva-nos a creditar uma elevada importância à maneira como a estrutura linguística de uma língua é apresentada ao aprendiz, e também às experiências desse com materiais escritos nessa língua. Braggio (1992) mostra-nos que quanto mais mecânico for o

aprendizado da leitura menos teremos um leitor envolvido nesse processo, e menos teremos uma leitura como um ato pragmático, uma vez que se valoriza a decodificação em detrimento da construção do significado do texto.

Com o desenvolvimento de estudos no campo da Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas, já há uma outra orientação para o trabalho com a língua na escola que é o letramento como prática sociocultural, seara profícua para o multiletramento, que já constitui a base teórica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Letramento, conforme Soares (2001, p. 47), é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. No *Dicionário de Linguagem e Lingüística*, esse mesmo termo está definido como “a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz [...] e isso parece bem simples. Mas não é [...] o letramento é gradual” (TRASK, 2004, 154). Dessa forma, configura-se a necessidade de se trabalhar na perspectiva textual privilegiando sua diversidade para possibilitar “os letramentos múltiplos” (BRASIL, 2006, p.28), ou seja, o multiletramento.

Por prática sociocultural, entende-se que é atentar-se para o fato de que as práticas de linguagem devam envolver a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos em contextos variados, o que requer distintas habilidades “bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes” (BRASIL, 2006, p. 28).

4 Considerações finais

O livro *Emília no País da Gramática* nos despertou para uma consciência do uso da língua de forma lúdica, porém séria. Essa consciência poderíamos chamá-la de consciência pragmática que, segundo Busnardo Neto e El-Dash (2000, p. 45), pode ser caracterizada “como reconhecimento de que existe um nível, além do léxico-gramatical, que interessa ao aluno de línguas”. Podemos estender esse reconhecimento de forma mais profunda aos professores de línguas. “Fala-se muito em ir além da gramática, mas poucos alunos e professores tem noções claras sobre o que seria ir além”.

É importante ressaltar que conhecer e compreender criticamente o “outro”, representa de forma substantiva entender e valorizar a nossa própria cultura. Para que isso ocorra, a compreensão de leitura em língua materna e em língua estrangeira, na escola, deve assumir o papel de formadora de cidadãos críticos que atinjam a arte de aprender a aprender,

ou seja, sua autonomia (FREIRE, 1996; GIOVANNINI, 1996, HERNANDÉZ, 1998). No nosso mundo contemporâneo, a autonomia exigida no processo de ensino aprendizagem de línguas já não requer somente a busca do domínio das quatro habilidades: leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva. Essas habilidades se integram e se interpenetram para a produção e recepção ativa de sentidos. Elas se impõem de forma indispensável para as novas habilidades descritas no Relatório da UNESCO para a Educação do século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5).

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: para o ensino médio de Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais: ensino médio. Brasília: 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BUSNARDO NETO, J. M.; EL-DASH, L. G. Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 36, p. 43-50, jul./dez. 2000.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, Jose Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: I. objetos teóricos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. P. 165-186.

FLORES, C. N. et al. Hacia una nueva práctica de lectura. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, v. 9, p. 53-58, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOVANNINI, A. et al. Autonomia y competencia comunicativa. In: _____. **Profesor en acción**: áreas de trabajo. Madrid: Edelsa, 1996. v. 1, p. 21-46.

HERNÁNDEZ, M. R. Autonomia: el texto como instrumento para enseñar a aprender. In: MORENO, F. et. al. **Actas del VII Congreso Internacional de ASELE**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1998.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- LOBATO, J. B. M. **Emília no país da gramática**. 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MEY, J. L. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da. Um modelo interacional de leitura. In: _____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- PEREIRA JUNIOR, L. C. A gramática de Emília. **Língua portuguesa**. São Paulo, v. 2, n. 27, p. 36-42, jan. 2008.
- REYES, G. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco Libros, 2000. (Cuadernos de Lengua Española, 23).
- SANTOS, A. C. dos; ALBUQUERQUE, A. E. D.; JUNGER, C. de S. V. **Mini-curso**: lectura interactiva en clases de E/LE. Hispanista, Niteroi. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm>. Acesso: 04 out. 2001.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo Contexto, 2004.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: _____. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Texto recebido em 13/06/09

Aprovado em 24/09/09