

Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna

Ângela Francine Fuza
Faculdades Integradas do Vale do Ivaí
Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará
Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: *A linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, o que ratifica seu caráter dinâmico no meio social. Sendo assim, ao considerar os paradigmas existentes em cada momento ideológico, é possível demarcá-los como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e a concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin. Desse modo, este artigo apresenta uma reflexão teórica, destacando os postulados a respeito das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas, juntamente com atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna. Essa reflexão, fruto de discussões do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br), evidencia que os paradigmas coexistem no contexto de estudos da linguagem e se inter-relacionam.*

Palavras-chave: *Concepções de linguagem; ensino e aprendizagem de língua materna; interação.*

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, interpretaram-nos, demarcando-os como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem¹ defendida pelo Círculo de Bakhtin.

¹ Utilizamos o termo concepção dialógica de linguagem, em consonância com os postulados do Círculo de Bakhtin. Ressaltamos, todavia, que nos documentos oficiais, opta-se pelo termo interacionismo, conforme apresentado no artigo “O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais”, de Menegassi e Fuza (2010).

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por esse motivo, consideramos ser relevante retomar a discussão em tela, porém, entrelaçando os conceitos à perspectiva bakhtiniana e às práticas de leitura, que se configuram como uma das responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos, possibilitando seu acesso ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico.

Fuza (2010) afirma que, apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos.

Assim, este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão teórica acerca das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas, exemplificadas com atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna.

Para tanto, pautamo-nos na perspectiva teórica de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), além de teóricos e pesquisadores brasileiros, como Geraldi (1984, 1996, 1997), Travaglia (1996), Koch (2002), Soares (1998), Leffa (1996), Menegassi (2005), Zanini (1999), Perfeito (2005), dentre outros. O

trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Interação e Escrita* (UEM-CNPq - www.escrita.uem.br).

A linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. Conforme a autora, ela é considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua.

Para essa concepção,

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21).

Vê-se, então, que, na mente do indivíduo, primeiramente, há a enunciação e depois a linguagem, fazendo dela uma atividade monológica e individualista (Silva; Cox, 2002). Logo, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), demarca-se a visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (Bakhtin/Volochinov, 1992).

Ao considerar a língua como uma unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria “variações” de pensamento, algo incabível nesse contexto. Existiria, pois, uma forma “correta” da linguagem que equivaleria à forma “correta” do pensamento

(Britto, 1991, p. 40-41). Essa visão é reforçada, pois, pelos estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas.

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997, p. 64), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

Portanto, as regras da gramática normativo-prescritiva expressam uma obrigação e uma avaliação de certo e errado. É por isso que, nessa gramática, a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da "norma culta" ou "variedade padrão", sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática.

A aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (Cazarin, 1995).

Segundo Matêncio (1994), as atividades de leitura e de escrita em sala de aula carregam uma opção política que envolve uma visão da realidade. Assim, muitas práticas, em sala de aula, veiculam-se à "concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem" (Matêncio, 1994, p. 68). Diante disso, a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/ produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita.

No Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, na década de 60, a realizar uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (Zanini, 1999). Soares (1998) expõe que, nesse

período, o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é, o ensino da leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da “norma culta”.

Logo, a concepção de linguagem como expressão do pensamento faz com que se tenha:

o texto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...] (Koch, 2002, p. 16).

Nesse caso, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações. É possível relacionar essa concepção de linguagem como expressão do pensamento com a “concepção escolar” em ensino (Kleiman, 2000), pois ela tem como objetivo o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar da escrita.

Vê-se, assim, que a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (Cazarin, 1995). Para Perfeito (2005), em relação ao ensino fundamentado na concepção de linguagem como extração,

o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (Perfeito, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, a prática de leitura é usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela

capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade. Perfeito (2005) afirma que “a leitura poderia ter relação com a necessidade de o educando entrar em contato com textos-modelo, reveladores do emprego adequado da linguagem, na arte do *bem falar* e, depois, do *bem escrever*”. Dessa forma, a leitura é concebida, tradicionalmente, como extração dos sentidos do texto, direcionando sua aprendizagem à oratória.

Durante muitos séculos, a leitura foi vista como prática de poucos, sendo difundida a partir da invenção da imprensa por Gutenberg, tendo como requisito essencial saber ler e extrair o sentido do texto. Hoje, tais aspectos voltados para a mecanização e para a relevância da oratória ainda estão presentes no material didático, recebendo a denominação, na maioria das vezes, de *Leitura em voz alta*.

Menegassi (2005) afirma que essa prática é uma tradição em sala de aula, sendo utilizada como uma forma de avaliar a leitura do aluno. Essa visão de avaliação foi difundida por meio da leitura dos clássicos da literatura, como uma forma de exposição oral que levava os alunos a uma literatura de boa qualidade.

O domínio do *bem falar* constituía-se como objetivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, não garantindo que o aluno tivesse compreendido realmente o texto. Práticas que visam apenas à leitura oral ainda são efetuadas no contexto escolar, e aparecem, com frequência, nos materiais didáticos:

2. Trabalhando o ritmo

Os dois poemas que você vai ler a seguir têm um ritmo bem marcado. Para percebê-lo, vamos organizar uma leitura expressiva.

O poema Semente de alegria pode ser lido altamente por meninos e meninas: as meninas lêem o primeiro verso e os meninos, o segundo, e assim por diante. O importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura. Para sentir melhor esse ritmo, acompanhe cada som com um leve bater de palmas. Quando o som for mais forte, acentue um pouco a força da batida. Antes da leitura definitiva, é bom treinar com seus colegas.

Para o poema Ritmo, que está na página seguinte, organize-se com os colegas para fazer um jogral.

(TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Português para todos*. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002, p. 125)

O objetivo maior do exercício de leitura é a realização oral do poema, fazendo com que meninos e meninas participem do processo, havendo, assim, a atenção ao modo de expressar os elementos do texto, ou seja, a preocupação com a aprendizagem da oratória. Percebe-se que, nos dois textos a serem estudados, tem-se a preocupação com o ritmo e com a expressividade de quem lê, não se destacando o fato de o aluno ter compreendido ou não o texto.

O exercício demonstra a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a qual acredita que, ao falar bem (neste caso, ler em voz alta, respeitando o ritmo e a expressividade), o indivíduo irá transpor tais regras de forma adequada para o papel, na produção de seu texto (Perfeito, 2005).

Diante dos aspectos expostos sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, verificamos que a aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente.

A linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (Travaglia, 1996, p. 22).

Dessa forma, observamos que essa perspectiva está intrinsecamente ligada aos elementos comunicativos, em que o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a

em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (Travaglia, 1996, p. 22-23).

Assim, nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem,

uma informação, utilizando, segundo Geraldi (1984), a variedade padrão e desprezando-se as demais variedades linguísticas. Portanto, há a associação daquela variedade à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita.

Além de aliar-se ao Estruturalismo, a perspectiva discutida liga-se também ao Transformacionalismo, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Logo, observamos que ela deriva da segunda linha de pensamento filosófico e linguístico discutido pelo Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 82-83), nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Isso demonstra, como postula Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

No Brasil, de acordo com Soares (1998), após a década de 60, a classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, padrões culturais e variantes linguísticas diferentes. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo. Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, fundamentado na Lei nº 5692/71, que, de acordo com a autora, “estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo ‘como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira’” (Soares, 1998, p. 57), como podemos observar, inclusive, nas diferentes nomenclaturas atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa:

sua denominação *Português* ou *Língua Portuguesa* [foi] substituída por *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries de então criado ensino de 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas quatro últimas séries desse grau (só no 2º grau manteve a disciplina a denominação “Língua

Portuguesa”, acrescida de “Literatura Brasileira”: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (Soares, 1998, p. 56-57).

Conforme Zanini (1999, p. 81), essa lei “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’”.

Segundo a autora, o discurso vigente, nessa época, pregava que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Porém, não havia questionamento e os ideais de ver no aluno um interlocutor eram abafados pelos modelos apresentados no material didático, os quais deveriam ser reproduzidos pelos professores, já que os livros se “proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País” (Zanini, 1999, p. 81). Isso comprova o que postula Koch (2002, p.14), que, nessa concepção, o sujeito é “assujeitado pelo sistema”, ou seja, é apenas um repetidor de uma ideologia.

Observamos, portanto, que se trata de uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua, o que pode ser observado no trabalho com a prática de leitura.

A leitura é concebida, na perspectiva em foco, como um processo de decodificação, o qual, segundo Kato (1986), significa passar do código escrito para o código oral. Dessa maneira, acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido.

A partir de uma perspectiva da Psicolinguística, Solé (2003) apresenta essa visão de leitura como “a perspectiva do texto”, em que o conhecimento vai do texto ao leitor, constituindo um modelo de processamento ascendente. Menegassi e Angelo (2005) apontam como exemplos de atividades dessa concepção: a) “Perguntas prontamente identificadas no texto”; b) “Consulta ao dicionário”; c) “Leitura em voz alta”; d) atividades em que “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (Menegassi; Angelo, 2005, p. 19-20).

Apresentamos um exemplo de uma atividade, do livro didático *Novo Diálogo: língua portuguesa*, da quinta série, em que há perguntas prontamente identificadas no texto.

Piratas no fim do mundo

Em julho de 1979, um velho barco pescador de aço chamado *Sea Shepherd* zarpou de Boston e cruzou o Atlântico rumo à Europa. No timão do navio estava seu proprietário, o capitão Paul Watson, um jovem ambientalista canadense que tinha acabado de deixar tumultuosamente o *Greenpeace*, organização da qual era diretor e dum dos fundadores. Pouco depois de passar as ilhas Açores, a tripulação do *Sea Shepherd* avistou um navio. Era o *Sierra*, um baleeiro que, segundo as contas dos ambientalistas, já havia matado mais de 25 mil baleias em pouco mais de uma década. O *Sierra* era um navio pirata. (...)

(...)

O *Sea Shepherd* seguiu o *Sierra* até a cidade de Porto. Na manhã seguinte, Paul Watson anunciou para a tripulação seu plano: abalar o baleeiro. (...)

Denis Russo Burgierman. *Revista Superinteressante*, nº 188. São Paulo, Abril, maio de 2003 [fragmentos, grifos nossos].

Entendendo o texto

1. O texto narra o ataque ao navio *Sierra*.
 - a) Quando o fato aconteceu?
 - b) Onde o fato aconteceu?
 - c) Quem comandava o barco pescador *Sea Shepherd*?

(BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. *Novo Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004, p. 62-64).

Observamos, no exemplo, que basta ao aluno encontrar a resposta no texto e copiá-la: a) “Em julho de 1979”; b) “Na cidade de Porto”; c) “Seu proprietário, o capitão Paul Watson”, conforme destacamos nos fragmentos do texto. Notamos, pois, que essas atividades são realizadas de forma mecânica e não reflexiva, não contribuindo para a construção de sentidos do texto.

Assim, como observamos, o ensino da língua materna, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, enfatiza a forma linguística, focalizando, de acordo com Perfeito

(2007, p. 138), “o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*”. Além disso, a leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação e, na prática da escrita (concebida como uma consequência de atividades prévias), prioriza-se a estrutura do texto.

A linguagem como interação

A terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o lócus da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual. Essa visão dialógica da linguagem faz com que esta seja considerada “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (Brasil, 1998, p. 20). Travaglia (1996) afirma que a concepção de linguagem como ação obteve contribuições de diversas áreas de estudos, as quais buscam estudar a linguagem em situação de uso. Tem-se, por exemplo, a linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Koch (2002, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...”. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Logo, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (Menegassi; Angelo, 2005), mas é constituído da interação entre eles:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Aborda-se o texto, então, segundo Silva e Cox (2002), não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas sim, como uma dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado. Vê-se o texto como “resultado de uma atividade comunicativa efetiva” (Silva; Cox, 2002, p. 35).

Logo, na terceira concepção de linguagem, assim como o discurso se manifesta por meio de textos, estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos.

Diante da relevância atribuída ao texto, houve, após a década de 80, uma má interpretação das propostas, muitos acreditaram que não se podia mais ensinar a gramática. Porém, o método sociológico preconizado por Bakhtin/Volochinov (1992) já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno. Com o entendimento de forma enviesada, enfocou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical.

Alguns equívocos também puderam ser percebidos, em sala de aula, no trabalho com os gêneros discursivos, como o trabalho do gênero pelo gênero, a tendência em apenas trabalhar com sua estrutura, em tomá-lo como mais uma metalinguagem e em conduzir um trabalho apenas de leitura e identificação do gênero, não de imersão de práticas de produção em situações adequadas, logicamente criadas em sala de aula. Sobre este último, inferimos que houve uma má interpretação dos PCN, quando expõem que é preciso trabalhar com a heterogeneidade de textos. Nesse sentido, o professor se preocupava em diversificar os gêneros discursivos e acabava, muitas vezes, realizando um trabalho superficial. Muitos livros didáticos ainda trazem essa abordagem, apresentando, em um mesmo capítulo, diversos gêneros (carta, receita, propaganda, notícia, tiras etc.), porém, sem realizar um trabalho a partir do qual o aluno se aproprie dos gêneros e desenvolva as capacidades de leitura e de escrita que lhe são próprias.

Entretanto, a partir das contribuições de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, passou-se a conceber os gêneros discursivos não mais como um processo de visitação, mas como um instrumento para que os sujeitos se apropriem da linguagem. Dessa forma, Perfeito (2005) afirma que, para Bakhtin/

Volochinov (1992), os modos de dizer de cada sujeito são efetivados pelas oportunidades oferecidas pela língua e só se concretizam por meio dos gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. O autor salienta

a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (...), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (...) as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 2003, p. 262).

Ele ainda diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros se constituem nas interações diárias, naturais, ou seja, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc. e, em seu processo de formação, “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2003, p. 263).

Para Bakhtin (2003), há três aspectos que caracterizam o gênero: o *conteúdo temático*, isto é, os assuntos ou temas típicos; o *estilo*, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos do gênero; a *construção composicional*, ou formas de organização textual. Conforme o autor, esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2003, p. 262).

No processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino (Brasil, 1998) e, por isso, são responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (Rojo, 2000). Nesse sentido, valemo-nos da orientação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), ao proporem cinco agrupamentos de gêneros: *narrar, relatar, argumentar, expor* e *instruir*, que tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas. Logo, os autores propõem uma progressão curricular, em que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 63).

No entanto, nenhum gênero está sozinho, nem “solto” no espaço, mas contido nas esferas comunicativas. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992), essas se dividem em: esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros. Na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia a reportagem etc., na esfera da universidade, há o *paper*, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc. e todas as esferas conversam entre si. Por isso, ao se ensinar um gênero, além das suas condições de produção, é preciso levar em conta a esfera comunicativa a que pertence, pois ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores.

Barbosa (2003, p. 12-13), Rojo (2005, p. 196), Perfeito *et al.* (2010, p. 55) apresentam uma proposta para se analisar textos de variados gêneros, no âmbito escolar, observando aspectos concernentes:

- ao *contexto de produção* - autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação;

- ao *conteúdo temático* - objeto de sentido - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além

decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;

- à *construção, forma composicional* – elementos de estrutura comunicativa e de significação; e
- às *marcas linguístico-enunciativas* – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

Essa proposta nos permite realizar um trabalho que integre atividades relacionadas à leitura, à escrita e ao ensino gramatical, possibilitando, ao aprendiz, o acesso “às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 105). Acreditamos que, assim, o trabalho ocorre de forma aprofundada e permite o desenvolvimento de capacidades próprias de cada gênero.

Quanto à prática de leitura, nessa concepção de linguagem, segundo Menegassi e Angelo (2005), é resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. A leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura.

Sendo assim, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles. Leffa (1996), por sua vez, acredita que a leitura deva ser o meio que promove a interação entre o leitor e o texto, elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso. Quando se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, afirma-se que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto.

A visão interacionista do ensino-aprendizagem da leitura expõe que o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se um momento de diálogo, não mais um produto pronto, acabado, pois,

a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. [...]. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las (Dell'Isola, 1996, p. 73).

A leitura como co-produção de sentidos, segundo Dell'Isola (1996), fundamentada na perspectiva sócio-discursiva, considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

Ao promover a leitura fundamentada na concepção dialógica de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente que é, segundo os PCNs,

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1998, p. 54).

Constata-se, assim, que o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.

Diante dos aspectos expostos a respeito da leitura como interação, destaca-se a atividade de leitura:

*Como uma onda
Lulu Santos
Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
E aqui dentro sempre
Como uma onda no mar.*

Atividade Oral

1. *Releia os ditos populares:
"O tempo é o melhor remédio."
Na vida, tudo passa!
Tudo tem seu tempo.
Nada como um dia depois do outro."
Na sua opinião, qual deles representa melhor o que a música expressa?*
2. *O compositor deu a essa música que fala sobre o tempo o título Como uma onda. Qual seria a relação entre o tempo e as ondas do mar?*
3. *Em grupos.*
 - a. *Conversem sobre os possíveis sentidos dos versos a seguir:*
 - *"Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi um dia".*
 - *"Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente viu há um segundo."*
 - *"Tudo passa, tudo sempre passará".*
 - *"Tudo muda o tempo todo no mundo."*
 - b. *Apontem exemplos da moda, da música, dos meios de comunicação, dos meios de transporte que possam comprovar o que dizem os versos citados."*

(BORGATTO, A. M. T. et al., V. *Tudo é linguagem*. 8º ano/7ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 8-9).

Por meio da atividade de leitura, observamos que a leitura é concebida como um processo. Os Exercícios 1 e 2 fazem uso dos processos de extração e de atribuição de sentidos, uma vez que buscam elementos do texto e os conhecimentos do próprio leitor: *“Na sua opinião, qual deles representa melhor o que a música expressa?”*. Dessa forma, verifica-se a interação existente na leitura, o trabalho com o texto vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo a leitura crítica do texto. Ao solicitar ao aluno exemplos de elementos que comprovem a temática do texto, ou seja, a passagem do tempo, o aluno é convidado a interagir com aquilo que lê, torna-se um sujeito ativo no processo de leitura.

Logo, verificamos que, ao considerar a linguagem como um processo dialógico, precisamos nos remeter aos gêneros discursivos, tendo em vista que as esferas da comunicação exigem a escolha dos gêneros, a fim de concretizar a comunicação. Além disso, conforme os PCNs (Brasil, 1998), o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, dos gêneros discursivos, que precisam ser explorados como eixo de articulação e de progressão curricular.

PARA FINALIZAR

Como discutimos neste trabalho, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas, ainda constatamos uma situação de crise no ensino, especialmente no de língua materna, demonstrada por meio do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua, como podemos observar nas provas de redação em concurso vestibular ou no ENEM.

Essa constatação aponta os encaminhamentos para o ensino que queremos, o qual depende de nós, pois reflete diretamente na seleção de conteúdos, no enfoque que se dá a

eles, nas estratégias utilizadas, na bibliografia escolhida e no sistema de avaliação adotado. Assim, traçamos o caminho por que optamos, o qual se delinea por duas questões, conforme Geraldi (1984): para que ensinamos o que ensinamos e para que nossos alunos aprendem o que aprendem.

Portanto, diante das concepções expostas e das atividades abordadas, concordamos com Zanini (1999, p. 86), ao afirmar que “Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”. Atualmente, os estudos e as pesquisas com relação aos gêneros discursivos avançaram e, aos poucos, estão chegando às escolas.

Logo, acreditamos que os paradigmas estudados pelos autores coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre eles em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, vislumbrou-se que a concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais, sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bahktin, sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação. No entanto, o que se observa no material didático oferecido aos professores é uma mescla teórico-metodológica, em que as três concepções de linguagem coexistem, para que o trabalho se efetive. Isso leva à constatação de que o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos.

Da mesma forma, especificamente, cremos que as concepções de leitura também dialogam entre si, corroborando Menegassi e Angelo (2005) ao postularem que, no trabalho com a leitura em sala de aula, é importante aproveitar características das concepções de leitura que são úteis à situação de interação. Assim, a prática da leitura interacionista configura-se como processo que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Entender como se efetiva essa prática e seus conceitos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (Fuza, 2010).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. *Novo diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Tudo é linguagem: 7º ano do ensino fundamental – 6ª série*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Tudo é linguagem: 8º ano do ensino fundamental – 7ª série*. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *Fugindo da norma*. São Paulo. Átomo, 1991.
- CAZARIN, E. A. *Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa*. Ijuí: Unijuí, 1995.
- COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- DOLZ, B.; NAVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LEPSCHY, G. C. *A Lingüística Estrutural*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. In: _____. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

MENEGASSI, R. J. P.; FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula. In: OSÓRIO, E. M. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5 , p. 27-48, 2002.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Português para todos*. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.

Recebido em 25 de julho de 2011
e aceito em 26 de novembro de 2011.

Title: *Language conceptions and the teaching of reading in the native language*

Abstract: *Language is conceived in different ways depending on social and historical periods, which confirms its dynamic nature in social contexts. Thus, when considering the existing paradigms in each ideological moment, it is possible to demarcate them as: Idealistic Subjectivism, Abstract Objectivism and the dialogic conception defended by the Bakhtin Circle. Therefore, this work presents a theoretical reflection, highlighting the postulates concerning language conceptions, demonstrating reading conceptions linked to them, along with activities of textbooks that involve the native language teaching process. This reflection, a result of discussions of the Interaction and Writing Research Group (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br), shows evidence that the paradigms coexist and are interrelated in the context of language studies.*

Keywords: *Language conceptions; native language teaching and learning; interaction.*

