

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEITOS CORRELATOS: A INFLUÊNCIA NO TRATO DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM

Shirlei Aparecida Doretto¹
Adriana Beloti²

RESUMO: Quando se trata de educação pela linguagem, devemos considerar as diferentes concepções que permearam e permeiam o ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais que retratam as principais tendências linguísticas de cada período e orientam, oficialmente, o trabalho com a linguagem nas escolas. Assim, tendo como sustentação teórica as discussões de Antunes (2003), Possenti (1996), Travaglia (1996), Geraldi (2004), Bakhtin/Volochínov (2006), entre outros, objetivamos, neste artigo, discutir a respeito das concepções de linguagem e os conceitos subjacentes a cada uma delas e, ainda, apresentar um quadro síntese de conceitos relacionados a essas concepções, a fim de ilustrar nossas discussões. Nesse sentido, faremos, primeiramente, uma contextualização da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de relacionar esse percurso histórico às LDBs n. 4024/61, 5692/71 e 9394/96 e às correntes linguísticas predominantes em cada momento. Em seguida, discorreremos sobre as concepções de linguagem e os conceitos relacionados com cada tendência. Por fim, apresentaremos, de maneira sintética e metodologicamente simples, um quadro síntese de tais noções. Acreditamos que discutir esse tema é importante, pois seu reflexo está presente em todas as práticas pedagógicas, as quais resultam das opções teórica e metodológica adotadas para sustentar o desenvolvimento das atividades relacionadas à língua e à linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de linguagem; ensino de Língua Portuguesa; sociointeracionismo.

ABSTRACT: When it comes to education through language, we must consider the different conceptions that permeate the teaching of Portuguese language and the official documents that deal with the main linguistic tendencies of each period and conduct, officially, the work with language in schools. Thus, with the theoretical support discussions of Antunes (2003), Possenti (1996), Travaglia (1996), Geraldi (2004), Bakhtin/Volochínov (2006), among other, we aim, in this article, to discuss about the conceptions of language and the concepts underlying each one of them and also present a summary chart of concepts related to these conceptions, in order to illustrate our discussions. Henceforth, we will first contextualize the history of teaching of Portuguese language in Brazil, in order to relate this historical background to the LDBs n. 4024/61, 5692/71 and 9394/96 and to the prevailing linguistic current in each period. Then, we will discuss about the conceptions of language and the concepts related to each tendency. Finally, we will present, in a succinctly and methodologically simple way, a summary chart of these notions. We believe that to discuss about this topic is important, because its reflection is present in all pedagogical practices, which result from the theoretical and methodological options used to support the development of the activities related to language.

KEYWORDS: Conception of language; teaching of Portuguese language; sociointeractionism

¹ Professora Colaboradora Auxiliar do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam, sdoretto@gmail.com.

² Professora Colaboradora Assistente do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam, dribeloti@gmail.com.

1. Introdução

Considerar que a linguagem está presente, de maneira geral, em toda nossa vida, isto é, que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem, leva-nos a refletir sobre as diferentes concepções que nortearam e norteiam o ensino. Quando pensamos, ainda, no trabalho com a Língua Portuguesa, além da própria concepção de ensino e aprendizagem, a concepção de linguagem é de suma importância, uma vez que seu reflexo está presente em outros conceitos relacionados à educação, como, por exemplo, os de língua, gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outros, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho docente. Isso porque o objeto de trabalho e estudo dessa disciplina é justamente a linguagem, em suas mais variadas possibilidades de manifestação.

Discutir as concepções de linguagem e os conceitos subjacentes a tais concepções, embora sejam constantemente abordados por diversos outros trabalhos, é relevante, pois nosso principal objetivo, neste texto, é apresentar um quadro síntese de conceitos relacionados às concepções de linguagem, a fim de ilustrar nossas discussões, considerando que o tema permeia todo o trabalho com a linguagem e afeta, diretamente, as possibilidades e os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem de língua. O quadro não se limita aos conceitos de gramática, língua e linguagem. Nosso esforço foi no sentido de ampliar essas noções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu, nas últimas quatro décadas, o norte para o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Assim, cada Lei desse período, pela concepção de linguagem que apresentava, dava os encaminhamentos principais para esse trabalho. As concepções teóricas e metodológicas de cada documento norteador estão diretamente relacionadas às tendências pedagógicas e correntes linguísticas, as quais embasam o estudo e o trabalho com a linguagem.

Para tratarmos, especificamente, das concepções de linguagem, julgamos ser necessário, primeiramente, oferecer uma contextualização da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Acreditamos ser relevante essa abordagem porque esse percurso histórico está diretamente relacionado às correntes linguísticas e sua identificação contribui para compreender as mudanças em relação às concepções de língua e linguagem, que são, justamente, os objetos de estudo e trabalho da disciplina de Língua Portuguesa (LP).

Nesse sentido, apresentaremos, inicialmente, norteado pelas DCEs do Paraná (2008), um histórico do ensino de LP no Brasil, relacionado às LDBs e às correntes linguísticas predominantes em cada período. Em seguida, discorreremos sobre as concepções de linguagem e os conceitos relacionados a cada tendência. Nosso principal objetivo neste texto, o quadro síntese de tais noções, será apresentado ao final dessa seção, de maneira sintética, sistematizada e metodologicamente simples.

2. O ensino de LP no Brasil

Os caminhos percorridos pelo ensino de LP no Brasil tiveram início com a educação jesuítica, cujo objetivo era “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas. O trabalho educacional daquele período estava atrelado à concepção de linguagem como expressão do pensamento. O ensino de LP limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas. Nos cursos chamados secundários, eram estudados gramática latina, retórica e grandes autores clássicos.

Durante o período colonial, a língua mais utilizada no Brasil era o Tupi. Depois, dada a interação dos colonizados e colonizadores, passou-se a ter a Língua Geral (o Tupi-Guarani). Somente com a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, é que a Língua Portuguesa se tornou o idioma oficial do Brasil e, então, obrigatório o seu ensino. Essa mudança também revolucionou a educação brasileira, entretanto, os objetivos escolares continuavam os mesmos: hierarquizar e elitizar ainda mais a sociedade, pois havia um privilégio ao ensino destinado à burguesia, ou seja, predomínio da norma culta, da língua usada pelos clássicos. A disciplina de LP só foi introduzida nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX, sendo ensinada segundo os moldes do ensino do Latim: fragmentando-se na gramática, retórica e poética.

Nos anos 1960, com a LDB n. 4024/61, o foco principal do ensino de LP estava na gramática prescritiva ou tradicional, mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética. Quando trata da educação primária, por exemplo, a referida Lei, inclusive, afirma que o objetivo, entre outros, é desenvolver o raciocínio e atividades de *expressão* da criança e proporcionar sua integração nos meios físico e social. Assim, há o predomínio, ainda, da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Em relação ao nível “formação do magistério”, a tônica estava no desenvolvimento de conhecimentos técnicos relativos à educação infantil. Nessa década, acreditava-se que valorizar a criatividade seria suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e da expressão do aluno. O predomínio da gramática prescritiva ainda era visto como adequado, já que grande parte dos alunos que frequentavam a escola era oriunda das camadas mais privilegiadas da sociedade, isto é, falava uma variedade linguística próxima da considerada como língua padrão, a língua de prestígio do período. Além disso, as concepções de mundo e de língua desses estudantes eram próximas daquelas apresentadas nos materiais didáticos. Em síntese, o objetivo e o foco estavam na ortografia, vista como o conhecimento que levaria o aluno a desenvolver competências linguísticas.

Ainda na década de 60, com o predomínio da gramática prescritiva e com certa “democratização” do ensino, que levou estudantes de outras classes sociais à escola, houve, também, um conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares, quando se desconsiderava a oralidade e as variedades linguísticas, por exemplo. De acordo com Soares (1986), o ensino era baseado no *reconhecimento* da língua considerada como legítima, aquela que segue as regras da norma culta.

Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do *reconhecimento*” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do *conhecimento* [...], que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do *reconhecimento*” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, *reconhecer* não leva a *conhecer*. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a *reconhecer* que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la. (SOARES, 1986, p. 63).

A partir da década de 70, com a LDB n. 5692/71, que vincula o ensino à qualificação para o trabalho, sustentado por uma pedagogia tecnicista, o ensino de LP³ pauta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo objeto é a língua como código, tendo um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Essa mudança se deu a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, que estabeleceu a dicotomia língua \times fala, dedicando-se ao estudo da língua e concebendo-a como estrutura, passível de descrição. Nessa época e por essa concepção de língua, a Teoria da Comunicação, enunciada por Roman Jakobson, estruturalista funcionalista,⁴ também passou a sustentar o ensino de LP nas escolas.

Embora tenha havido mudança, o ensino de LP ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizou-se, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva. Nas correntes linguísticas, esse período é chamado de *estruturalismo*, o qual é dividido em funcionalismo, tendo como principais representantes Sapir, Halliday, Bühler, Jakobson e Troubetzkoi, e formalismo, com Bloomfield, Harris e Chomsky como principais nomes dessa tendência dos estudos linguísticos. Ambas as vertentes, funcionalista e formalista, são estruturalistas, ou seja, priorizam o estudo da estrutura linguística, procedendo à descrição dos elementos: fonemas – morfemas – palavras – frases – discursos. A diferença é que a primeira preocupa-se, também, com a função (daí os principais representantes difundirem as chamadas teorias das funções da linguagem) e a segunda dedica-se, especialmente, à forma.

A partir dos anos 1980, com a difusão de novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática (já a partir dos anos 60/70), a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual, reunidas as três últimas sob o rótulo de linguísticas

³ A disciplina de Português a partir dessa Lei foi chamada de Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries.

⁴ Em linhas gerais, a Teoria da Comunicação, proposta por Roman Jakobson, enuncia que, no ato de comunicação, há um emissor que envia uma mensagem a um receptor, usando o código para efetuar-la. Esta, por sua vez, refere-se a um contexto (ou um referente), até mesmo para ser eficaz. A passagem da emissão para a recepção faz-se através do suporte físico, que é o canal. Dessa forma, a linguagem desempenha seis funções: emotiva, poética, conativa, metalinguística, referencial e fática.

discursivas, o ensino de LP passa a ser questionado e repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical, apenas, da forma como vinha sendo trabalhado. Entretanto, os Livros Didáticos (LD), um dos principais instrumentos de trabalho dos professores, continuavam materializando a concepção tradicional de ensino. Todas essas correntes linguísticas contribuem, então, para uma mudança na concepção de linguagem e, portanto, no norte para o trabalho com a LP nas escolas. A linguagem passa a ser vista como sendo social e de caráter dialógico, interacional. Nesse sentido, os textos são considerados polifônicos, a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer os processos de interação.

Assim, a partir dos anos 1980, período já bastante rico em produções relativas à linguagem, em especial com as contribuições de Mikhail Bakhtin/Volochínov aos estudos da linguagem (com textos como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Estética da Criação Verbal*) e, especificamente, a partir da década de 90, com a LDB n. 9394/96, o foco de estudo da disciplina de LP passou a ser uma gramática internalizada, com base no texto, refletindo uma concepção de linguagem como processo de interação.

Feita essa retomada do ensino de LP no Brasil, a qual nos dá condições de relacionar o processo pelo qual essa disciplina passou às LDBs e às correntes linguísticas de cada período, discorreremos, a partir de agora, sobre as três concepções de linguagem que sustentam o trabalho com esse objeto de ensino e, conseqüentemente, sobre os conceitos subjacentes a cada concepção.

3. As concepções de linguagem e os conceitos relacionados: a influência no trato da linguagem

Nossa base teórica para as discussões a serem empreendidas a partir deste momento são, destacadamente, os trabalhos de João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Cagliari, Luiz Carlos Travaglia, Alba Maria Perfeito, Sírio Possenti, Marilurdes Zanini e Mikhail Bakhtin/Volochínov.

Mikhail Bakhtin/Volochínov, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), no capítulo 5 (*Língua, fala e enunciação*), discorre, primeiramente, sobre duas noções que podemos relacionar às concepções de linguagem: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, as quais não rejeita totalmente, mas ressignificaas, explicando todo o desenvolvimento dessas concepções até explicitar o posicionamento que defende: uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, concebendo-a como processo de interação.

Partilhamos, aqui, do posicionamento de Bakhtin/Volochínov por entendermos o interacionismo como social e dialético e, também, por admitirmos que as atividades humanas organizam-se a partir da linguagem, caracterizando o interacionismo, então, como sociodiscursivo, conforme pondera Bronckart:

Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2003, p. 34).

No que se refere à primeira vertente, o subjetivismo individualista, a linguagem está associada à constituição de um sujeito único, centro e controlador de todo o dizer, ou seja, é encarada como expressão do pensamento consciente e, assim, a teoria dessa corrente prega que “quem não escreve bem é porque não pensa bem”. Acreditamos que essa concepção não contemple todas as características da língua, pois está associada ao subjetivismo psicológico, que pressupõe um mundo criado a partir de uma consciência autônoma, de um único sujeito detentor de todo o conhecimento. Embora a linguagem seja, também, “expressão do pensamento”, ela exterioriza-se a partir da linguagem externa, isto é, da interação verbal. Segundo Bakhtin (2006), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” (p. 116, grifos do autor).

Para essa concepção,

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. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Conforme afirmamos acima, essa concepção permeia a LDB n. 4024/61, a qual argumenta que “conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI, 1999, p. 80). A prática docente priorizava o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem, isto é, partindo-se das regras para se chegar aos exemplos.

A concepção de gramática dessa tendência é a gramática prescritiva ou tradicional (GT): conjunto de regras que devem ser seguidas, que corresponde ao conjunto de todas as regras e normas impostas para falar e escrever bem, de acordo com a norma culta, com os clássicos. É um depósito imutável de regras gramaticais. Assim, é insensível à realidade, pois não considera os contextos de uso. A função da língua, então, é exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do *eu*. Ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. “A leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração de sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor *autorizado*” (PERFEITO, 2005, p. 31). Logo, o texto apresenta, sempre, um único sentido possível, já dado, pronto e acabado.

“O sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13). A linguagem é considerada dom e, portanto, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação. Decorrente da própria concepção de linguagem, produzir textos é colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva, buscando, além da perfeição gramatical, a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos. O trabalho com a oralidade quase não acontece, pois ela é considerada como idêntica à escrita. Ressaltamos, entretanto, que entendemos a oralidade e a escrita como relacionadas, cada uma com sua especificidade, tendo como diferença a recepção: a fala acontece em “situação de *copresença*”, enquanto na escrita a “*recepção* é adiada” (ANTUNES, 2003, p. 51). Exclui também as variedades linguísticas, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente. Pelo fato de as variedades linguísticas acontecerem na linguagem em uso, em funcionamento, e essa perspectiva não ser considerada, as variedades também não são vistas como possíveis de acontecerem. As principais atividades são os questionamentos acerca de conceitos e definições dados pela GT (o que é verbo; o que o autor quis dizer; escreva corretamente; classifique as palavras...).

A segunda perspectiva abordada por Bakhtin/Volochínov toma a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, liga-se aos pressupostos do objetivismo abstrato, cuja teoria defende que a linguagem é apenas transmissão automática de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. A nossa negação a essa linha, adotada de forma única e exclusiva, justifica-se por não acreditarmos que os indivíduos encaixem-se em situações de comunicação e estruturas prontas, fixas e sempre definidas, tampouco, se adequem a uma estrutura idealista.

Essa concepção de linguagem está contida na LDB n. 5692/71, que passa a nortear o ensino de LP a partir da década de 70. Por essa vertente, a linguagem é entendida como meio objetivo para a comunicação e a “língua é vista como um código, ou seja, como 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). Além disso, a linguagem é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico. É uma visão de língua inseparável de sua forma. Essa perspectiva “deixava clara uma concepção de linguagem que 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” (ZANINI, 1999, p. 81).

O exemplo representativo desse período é a Teoria da Comunicação proposta por Roman Jakobson, que postula, então, a partir dos seis elementos que constituem o ato de comunicação, as seis funções da linguagem. Destacamos, entretanto, que Jakobson considera apenas as seis funções de acordo com o foco em um ou outro elemento desse processo comunicativo, sem considerar a *função performativa* da linguagem, que é possível de ser estudada a partir da Teoria dos Atos de Fala, enunciada por Austin e difundida por Searle, considerando o ato de fala perlocucionário, isto é, a linguagem é usada, também, para *fazer-fazer*, como uma forma de ação e não apenas de representação da realidade (exemplo do padre que diz: “eu vos declaro marido e mulher”, esse enunciado não é usado apenas para informar, mas para realizar um tipo de ação: diz e faz).

A gramática desse período é a descritiva: conjunto de regras que são seguidas. Procede-se à “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 1996, p. 27); corresponde ao conjunto de regras sobre o funcionamento da língua nos mais diversos aspectos ou níveis (variedades), baseado no que é consenso social; é uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação. A linguagem não é mais dom, mas competência. A função da língua é transmitir informações (codificar), portanto, há o predomínio do *tu*, pois o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor. A leitura⁵ é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor.

O sujeito, determinado e assujeitado pelo sistema, tem uma intenção e, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada. Em relação à escrita, as produções decorrem de atividades que servem como pretextos para escrever, sendo vista, portanto, como consequência de outra atividade. Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A oralidade começa a ser considerada em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita. Nesse sentido, reconhece as variedades linguísticas durante o uso da língua pelo falante. Esse reconhecimento, entretanto, é apenas teórico, pois não é considerado como, de fato, possível, já que, também, não considera as reais situações de uso da linguagem.

Nesse período, os Livros Didáticos ganham espaço e se tornam grandes artefatos nos processos de ensino e de aprendizagem, por apresentarem exercícios prontos de siga o modelo, complete, descrição de estrutura, forma, código, típicos da gramática descritiva, predominante nessa tendência.

A partir dos anos 1980, com o avanço dos estudos sobre a linguagem, a concepção desse objeto começa a ganhar nova configuração e, por isso, dar novos caminhos e possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem de LP. Pretendia-se, “que o professor assumisse uma postura mais coerente com os rumos da própria história do País, uma postura de entender a gramática de forma necessária e contextualizada. [...] O contexto passa a ser referência para que o uso da língua, de certo e errado, passe a ser respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação” (ZANINI, 1999, p. 82). É na LDB n. 9394/96 que essa nova vertente se consolida e se oficializa. Esse documento não bane a gramática, o conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa, mas defende que haja condições para que todos os estudantes tenham oportunidade de aproximação e apropriação da norma culta da língua.

⁵ Nossa discussão sobre o trabalho de leitura é embasada nas concepções e níveis de leitura, conforme propostos por Orlandi (1988): decodificação, interpretação e compreensão. Reconhecemos, porém, que há algumas vertentes que defendem a seguinte ordem para as concepções de leitura: decodificação, compreensão e interpretação, entendem, portanto, a interpretação o nível mais aprofundado.

Ressaltamos, nesse momento, que houve um período de interpretações equivocadas a respeito dessa nova tendência linguística, entendendo-se que não se deveria trabalhar e ensinar a gramática normativa nas escolas e, então, o trabalho com a língua passou a acontecer apenas no nível dos “sentidos”, uma espécie de “vale tudo”, qualquer interpretação. Não concordamos com esse posicionamento, pois entendemos que a gramática normativa é extremamente necessária para as leituras e compreensões possíveis dos diversos textos com os quais temos contato no cotidiano, logo, a discussão deve girar em torno do *como* se trabalhar com os elementos linguísticos relacionados aos discursivos e, assim, não pautar o ensino apenas no tradicionalismo, mas usar as contribuições dessa vertente a favor do desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e discursivas. Portanto, gramática é necessário.

Para nós, a linguagem existe, sim, enquanto atividade e processo de interação dos sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, pressupondo, então, transformação. Para Bakhtin/Volochínov (2006), há uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, em oposição às duas correntes filosófico-linguísticas, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Ambas tomam a enunciação monológica, sem considerar as relações sociais e culturais, como ponto de partida e, por isso, são consideradas inadequadas, uma vez que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127, grifos do autor).

Dessa forma, a linguagem como processo de interação é possibilitada pelos enunciados. Logo, a língua aparece em contextos de enunciação definidos, remetendo, sempre, a contextos ideológicos, o que corrobora o posicionamento de que nenhuma palavra é neutra, mas sempre já carregada de sentido, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, caracterizando-se enquanto “ponte”: “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 99, grifos do autor).

De acordo com a terceira vertente, então, o ato de fala ou, ainda, a enunciação, em si, não pode ser encarada como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, ao contrário, “*a enunciação é de natureza social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113, grifos do autor), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Além disso, toda palavra é ideológica e sua materialização está diretamente relacionada à evolução ideológica: a “*linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico*” dos sujeitos e “*dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui*” e, ainda, “*não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas*” (GERALDI, 1997, p. 6), ou seja, um sujeito histórico, social e ideologicamente constituído, de cuja perspectiva partilhamos.

Assim, a linguagem é vista como processo de interação, a língua é usada não apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer a interação social (*agir sobre, agir entre*). O indivíduo realiza ações, atua sobre o interlocutor. Considera-se os contextos social, histórico e ideológico. “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Logo, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa.

A gramática que marca essa terceira vertente é a internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada, implicando em um ensino não normativista nem descritivista. Ela toma o texto como objeto de estudo, considerando-o a partir dos gêneros discursivos. A função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais. “**A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos do autor). Assim, ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto tem um único sentido possível, ao contrário, os sentidos são coproduzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura, considerando os contextos sociais, históricos e ideológicos, tanto da produção quanto da circulação e da recepção. Não dizemos, com isso, que todas e quaisquer leituras sejam possíveis. Não. Mas pode haver várias, de diferentes perspectivas, em determinados textos e em determinadas condições de recepção. O texto sempre nos deixa as “margens” possíveis de sua leitura, para interpretá-lo e compreendê-lo. Buscamos, então, chegar à compreensão: além de decodificar e interpretar, compreender o texto, agir sobre ele, estabelecer relações críticas sobre/com o conteúdo lido. De acordo com Orlandi (1988, p. 115), portanto, uma leitura que chegue ao nível compreensível, ou seja, quando há “atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação”.

O sujeito, visto como psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, deixa de ser totalmente consciente e dono de sua vontade, passando a ocupar posições sujeito determinadas conforme as formações discursivas⁶ nas quais se insere em cada situação. Assim, a escrita é entendida como trabalho, com reais necessidades para o aluno escrever. É um trabalho consciente, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. A oralidade, nessa perspectiva, é tida como tão importante quanto a escrita, pois a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa. As variedades linguísticas são consideradas e entendidas, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias (o que, para quem, para que, quando, onde... os textos são produzidos). As atividades de estudo de LP consideram o funcionamento textual, discursivo, pragmático, sintático e semântico dos textos, trabalham com a produção dos efeitos de sentido, com o uso real da língua.

⁶ Tomamos o termo Formação Discursiva tal como é proposto por Michel Foucault nos estudos de Análise do Discurso. Em linhas gerais, formação discursiva é aquilo que determina o que pode e deve ser dito em cada situação. (FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

Após fazermos esses apontamentos acerca dos conceitos relacionados à linguagem, temos condições de discutir, mais especificamente, sobre as implicações que tais conceitos têm no ensino de LP. Como afirma Geraldi (2004, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo “de ensino”. Portanto, a discussão sobre tal concepção é de fundamental importância e relevância para o trabalho de LP e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem desse objeto é evidente e intrínseca.

Na esteira dos postulados de Possenti (1996), em relação ao ensino de língua na escola, necessitamos, inicialmente, questionar a concepção de língua em que estão baseadas as práticas docentes e os livros didáticos, já que esse material é muito presente nas salas de aula. Sabemos que, geralmente, o conceito utilizado por esse material é aquele que toma a língua como algo uniforme, imutável e que considera apenas uma das variedades linguísticas: a norma culta. Essa visão exclui as outras formas de falar, não as considerando como adequadas ou inadequadas aos contextos de uso, mas como erradas e deficientes, portanto, não pertencentes à língua. Essa perspectiva interfere diretamente na prática de ensino dos professores de LP, pois toda e qualquer variação é vista como desvio e aquele que fala de maneira “diferente” falaria errado. Logo, extremamente elitista.

Para nós, a língua é produto de um trabalho social, histórico e ideológico de determinada comunidade. Geraldi (2005) afirma que a

[...] língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua (p. 78).

Outro questionamento está vinculado à concepção de linguagem em que se baseia o ensino de LP centrado nas gramáticas. Na gramática prescritiva, que é ainda muito presente nas salas de aula, a linguagem é resumida à dimensão formal, a um conjunto de regras e normas e a uma metalinguagem. Conforme Antunes (2003), é possível observarmos um ensino de gramática “descontextualizada”, “fragmentada”, “irrelevante”, “excêntrica”, “inflexível”, “voltada para a nomenclatura e classificação” (p. 31-32). Não acreditamos que a gramática normativa não precise ou não deva ser trabalhada na escola. Ao contrário. Defendemos que deve, sim, haver um trabalho sustentado por essa gramática, pois, além de ser direito dos cidadãos terem contato, conhecerem e aprenderem determinada variedade linguística, para o desenvolvimento de um ensino sustentado pelas propostas dos gêneros discursivos ou pela vertente da análise linguística, por exemplo, não nos basta apenas o conhecimento superficial da língua, mas é necessário o conhecimento e o domínio da gramática para termos condições de desenvolver um trabalho efetivo em relação aos aspectos linguísticos e discursivos. Nesse sentido, o que deve estar em foco, então, é a metodologia e a forma como a gramática será trabalhada, para que o professor não considere apenas a possibilidade tradicional, como um fim em si mesmo, mas vá além do tradicionalismo exclusivo.

Ainda segundo Possenti (1996), o objetivo da escola é ensinar o dialeto padrão e qualquer outra hipótese seria um equívoco político e pedagógico. Porém, a questão crucial é discutir como realizar tal ensino, sabendo que a gramática prescritiva, pura e simplesmente, não é suficiente para se atingir o objetivo de desenvolver competências e habilidades linguísticas e discursivas. Dessa forma, afirma que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - prescritiva, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa uma coisa só ou que a língua é uma estrutura uniforme. Para o autor (1996, p. 86), “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Assim, “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (p. 92).

Sustentados, portanto, por uma concepção de linguagem como processo de interação, teremos condições de transitar por todas as concepções e utilizar o que se torna relevante a cada objeto e objetivo de ensino. Assim, o trabalho com a LP que defendemos e propomos é fruto de nossas concepções de linguagem e língua (sustentadas, principalmente, pelos estudos de Bakhtin) e de ensino de língua (baseado em autores como Geraldí, Possenti, Travaglia, Antunes, entre outros). Um trabalho que, relacionando o linguístico e o discursivo, trate a linguagem como processo de interação, a língua em uso, enfim, que considere os sujeitos como sócio, histórico e ideologicamente constituídos, que se constituem como tais na e pela linguagem e se tornam reais nos e dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, esperamos ter deixado claro nosso posicionamento em relação ao trabalho com a LP nas escolas e, em especial, a grande importância do conhecimento das *três* concepções de linguagem para tal trabalho. Assim, apresentamos abaixo o quadro síntese sobre nossas discussões, elaborado com base em Geraldí (2004), Cagliari (1989), Travaglia (1996), Perfeito (2005), Possenti (1996), Bakhtin/Volochínov (2006) e Koch (2003), entre outros.

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Gramática	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
Função da Língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
Texto e Sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
Leitura	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos.

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Produção Textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
Unidade Básica de Análise	Palavra	Frase	Texto
Principais Atividades de Ensino	Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
Objetivo ao Ensinar	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.	Tida como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades Linguísticas	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.	Considera e entende, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
Norma	Culta: somente a da classe dominante.	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.	Variantes: conforme as situações reais de uso.
Caráter da Língua	Homogêneo e invariável.	Homogêneo e invariável.	Heterogêneo e variável.

Critério de Avaliação	Certo <i>x</i> errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo <i>x</i> errado: acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/ inadequado à situação de uso da língua.
------------------------------	--	--	---

4. Considerações finais

Por fazer parte das relações humanas, a linguagem, em suas diferentes formas de manifestação, revela opções políticas e ideológicas e, também, na sala de aula, opções teóricas e metodológicas. Assim, não só o conhecimento, mas também a prática consciente dos postulados teóricos referentes a cada concepção proporciona o transitar entre elas, aproveitando, em relação ao ensino de língua, as contribuições relevantes e significativas de cada concepção de linguagem. O professor, então, não trabalhará somente com exercícios estruturais, mas com diferentes atividades adequadas aos objetos, objetivos e circunstâncias. Além desse saber transitar consciente, defendemos que resultados positivos aparecem desde que haja a prevalência de uma perspectiva que leve em consideração o sujeito que se constitui na e pelas relações verbo-sociais – a sociointeracionista, pois “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.* [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 47, grifos do autor).

A fim, então, de contribuir com a reflexão sobre a prática docente, apresentamos a tabela síntese de alguns conceitos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, mas não de todos, pois compartilhamos a opinião de que as atividades relacionadas a tais práticas são impossíveis de se esgotarem em uma discussão como a apresentada, dados nossos objetivos. Embora, também acreditemos que ela possa se constituir em um momento de reflexão dessas práticas, uma vez que constitui, de forma concreta e metodologicamente simples, uma ilustração das opções teóricas e metodológicas de professores no decorrer das últimas cinco décadas.

5. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: _____, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, pp. 39- 46.

_____. *In*: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Lingüistas**: virtudes e controvérsias da lingüística. 2ª impr. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. *In*: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, pp. 27- 79.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. *In*. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.