



## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana da Silva Lira (UNEMAT)<sup>1</sup>  
fabiana.vaillant@unemat.br

Cristiane Schmidt (UFMS/CPAQ)<sup>2</sup>  
cristiane\_schmidt@ufms.br

**Resumo:** Propõe-se com o presente artigo promover uma discussão acerca das concepções de linguagem, de forma que sejamos conduzidos a uma reflexão sobre a relevância teórica das concepções de linguagem enquanto paradigma metodológico basilares no ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto, o contexto histórico será nosso foco e os principais autores serão o centro teórico que nos darão evidências norteadoras que nos conduzirá de forma a alcançar nosso objetivo no aprimoramento das práticas ensino/aprendizagem em sala de aula dos cursos fundamental e médio. Sendo assim, utilizaremos recortes de atividades propostas no Livro Didático que nos permitam refletir sobre as três concepções de linguagem discutidas delas nesse artigo.

**Palavras-chave:** concepção de linguagem; língua; livro didático; sala de aula

**Abstract:** It is proposed with this article to promote a discussion about language conceptions, so that we are led to a reflection on the theoretical relevance of language conceptions as a basic methodological paradigm in the teaching / learning of the Portuguese language. For this, the historical context will be our focus and the main authors will be the theoretical center that will give us guiding evidence that will lead us in order to achieve our goal in improving the teaching / learning practices in the classroom of elementary and high school courses. Therefore, we will use clippings from activities proposed in the textbook that will allow us to reflect on the three conceptions of language that we will discuss later on each of them in this article.

**Keywords:** language conception; tongue; textbook; classroom

### Considerações iniciais

Por ser o homem um ser social e por ser a língua o canal que possibilita a interação interpessoal dinâmica da sociedade constituída e delimitada em um contexto histórico-político-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2026). Possui graduação em Letras pela UNEMAT (2019). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso.

<sup>2</sup> Doutora em Letras; Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Docente Permanente Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Pesquisa Narrativa: Memoriais de Sujeitos-Professores em Formação.



social fizeram-se necessários estudos que pudessem mapear e descrever as características dessa sociedade.

De acordo com Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) em seu artigo intitulado ‘Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna’, 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. Ainda, as concepções de lingua(gem) alteram-se ao longo do tempo, por demandas sócio históricas, bem como científicas, o que evidencia o seu caráter dinâmico.

Assim sendo, a partir dos estudos em torno da concepção acerca da lingua(gem), surge a necessidade de abordar no contexto educacional, Travaglia (2009, p. 21) ressalta que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Desta forma, elencamos três possibilidades distintas de conceber a linguagem, as características dessas concepções foram empregadas de modo a se adequarem à realidade brasileira de ensino de língua. São elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Segundo Geraldi (1996) apud Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) 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.

É imprescindível que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) esteja em sintonia com os anseios da sociedade, relacionados à formação básica de crianças e jovens brasileiros, em um cenário sociointeracionista, onde o conhecimento é entendido como construção histórico-social.

Dessa forma, o objetivo deste estudo está em analisar alguns recortes de atividades extraídas do Livro Didático, intitulado ‘Português: Linguagens, 9o ano: Língua Portuguesa’ dos autores Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), visando, ao mesmo tempo, entender e exemplificar as três concepções de linguagem abordadas nesse trabalho.

## Referencial teórico



De forma geral, o Livro Didático (LD) é considerado uma fonte de informação que auxiliará o professor e os alunos durante as aulas. Vejamos o que o Ministério da Educação apud Vargas (s. d) esclarece a esse respeito:

[...] é um importante material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois contribui, ao mesmo tempo, para o trabalho do professor e para o estudo do aluno. Embora a prática pedagógica do professor envolva diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas auxilia no planejamento de ensino. Para que suas possibilidades sejam aproveitadas ao máximo, o livro didático deve estar adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor (BRASIL/MEC, 2008, apud Vargas, s. d).

Contudo, percebemos a importância da presença de um bom conteúdo nos Livros Didáticos, pois estes funcionam como meios de auxílio não apenas para o professor como também para os alunos, materiais com a presença de variações e mudanças linguísticas refletem nossa realidade e permitem o sociointeracionismo, não intimida os alunos, pois são conteúdos que esses já estão habituados, admite que o professor trabalhe tranquilamente mostrando os ‘ambientes adequados’ das falas monitoradas e das não monitoradas.

Marcuschi (2010) descreve uma análise de como a língua oral nos Livros Didáticos é posta: diz, em muitos casos, confundem-se gírias com dialetos e regionalismo; a língua falada parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem ditam coloquial na sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontualizada e a propósito de elementos não centrais; privilegiam as atividades de oralização, dentre outros.

Constata-se a relevância dos professores terem a noção de língua para sustentar uma visão de língua falada de maneira coerente e produtiva; bem como uma concepção de língua falada e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra evitando dicotomias.

Para tanto, faz-se necessário compreender que o ensino da língua na escola não visa formar linguistas, mas apenas ensinar os alunos a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior, e que a língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida.

O Livro Didático é uma importante ferramenta regente de qualquer disciplina, sendo instrumento decisivo sobre o que e como ensinar em sala de aula. Dessa maneira, compreende-se que o livro exerce influência na forma como o professor conduz a sua aula e, também, como os alunos aprenderam tais conteúdos.



Por isso Schmidt (2017, p. 107) diz que “os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, assim como podem fornecer informações com as quais os professores e alunos trabalham para reelaborar o conhecimento em questão”.

Ao mesmo tempo, a autora destaca que o livro didático tem sua relevância pelo fator pragmático, já que no contexto educacional brasileiro, os materiais didáticos tendem a auxiliar no momento do planejamento do curso e das aulas, pois o tempo do professor, muitas vezes, é reduzido para essa tarefa pedagógica.

Em contrapartida, no entendimento de Schmidt:

o papel do livro didático possa ser limitador, nem tampouco controlador da criatividade e da autonomia do profissional de línguas estrangeiras, gerando conformismo, repetição mecânica e ausência de postura reflexiva. Nesse sentido, defendo a conciliação da adoção de materiais didáticos já disponíveis no mercado com a criação de materiais alternativos e/ou próprios, que sejam adequados ao contexto sociocultural e educativo, que contemple as necessidades específicas, tanto linguísticas quanto culturais, do alunado (Schmidt, 2017, p. 88).

Para tanto, é necessário que se faça boas escolhas na seleção desses aparatos teóricos, principalmente relacionados às variações linguísticas, González (2015) enfatiza

Um entre elementos que devem ser avaliados nos livros didáticos pelos consultores do MEC é o tratamento da variação linguística: ela deve estar no horizonte dos autores de livros didáticos. Que devem, entre outras coisas, (a) Não veicular preconceitos linguísticos contra quaisquer variedades linguísticas; (b) Apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas; (c) Considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade; (d) Estimar a reflexão sobre as formas linguísticas, relacionando-as com o uso e com os sentidos que elas mobilizam etc. (González, 2015, p. 229).

Entende que,

Livros didáticos que se quiserem informativos e produtivos não devem deixar de pensar a variação linguística positivamente. É necessário refletir sistematicamente sobre variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua. Muito disso ainda está por fazer e, certamente, não há caminhos dados a percorrer. Os caminhos ainda estão por se construir, e o livro didático pode ajudar nisso (González, 2015, p. 245).

A partir dessas exigências surge uma maior rigorosidade quanto a escolha do livro, a de que o livro precisa englobar uma linguagem heterogênea, apresentando um conjunto de variedades linguísticas.



O que ocorre é uma concepção de leitura isolada de decodificação, códigos que por si só não contribuem na totalidade do processo de formação de leitores críticos que possam manter uma relação de diálogo com o texto. Nesse caso faz-se necessários estudos que possibilitem uma desenvoltura mais satisfatória no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Para tanto, na elaboração de projetos educacionais que realmente venham ao encontro das necessidades vigentes do ensino de língua portuguesa é fundamental termos em mente que a ideia de texto, a ser abordada nesses trabalhos, dependerá da concepção de língua e sujeito adotada, pois para cada concepção de língua em questão há uma concepção de texto que lhe é inerente (KOCH, 2008).

### **Discussão dos dados: análise de elementos de livro didático**

#### **Concepção 1: A linguagem como expressão do pensamento**

Segundo Geraldi (1984, p. 43), a concepção de linguagem é a expressão do pensamento, essa concepção ilumina basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Sobre o assunto tratado anteriormente Travaglia (2009) diz que:

[...] o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (Travaglia, 2009, p.101).

Posto isso, com base nos textos lidos de Fuza [et al] (2011), constatamos que os estudos tradicionais da Gramática Normativa privilegiam as camadas socioeconomicamente mais favorecidas, fato que reforça o conceito que afirma ser a língua um objeto concluído e invariável. Essa teoria ganha força no momento que a língua das camadas privilegiadas da sociedade é adotada como sendo a única forma correta, por isso, ela é imposta e reproduzida pelas gramáticas normativo-prescritivas.

Nesse caso as variações linguísticas não são consideradas, uma vez que nessa teoria a variação de pensamento é algo inconcebível. O que existe é uma forma correta da linguagem equivalente à forma precisa do pensamento (Britto, 1991).



De acordo com Travaglia (2009), em seu artigo intitulado, ‘Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna’ há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesse sentido conforme afirma Travaglia (2009), isso quer dizer que entra ano e sai ano e o ensino retoma aos mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos se dão em determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática - termos regentes da oração, período simples e período composto - processo de formação de palavras e regras de ortografia.

Ainda nesse viés, de acordo com Antunes (2003, p. 87), o propósito do ensino descritivo da gramática é referir regras que compõem frases e com isso fazer o aluno reconhecer o nome de cada elemento que a arquiteta. Não há uma preocupação com a percepção do aluno sobre o verdadeiro sentido que determinado elemento cumpre na frase e as inúmeras possibilidades que o mesmo exerce em um texto são ignoradas, ou seja, não avalia os efeitos que esses elementos causam tanto em textos orais muito menos em textos escritos.

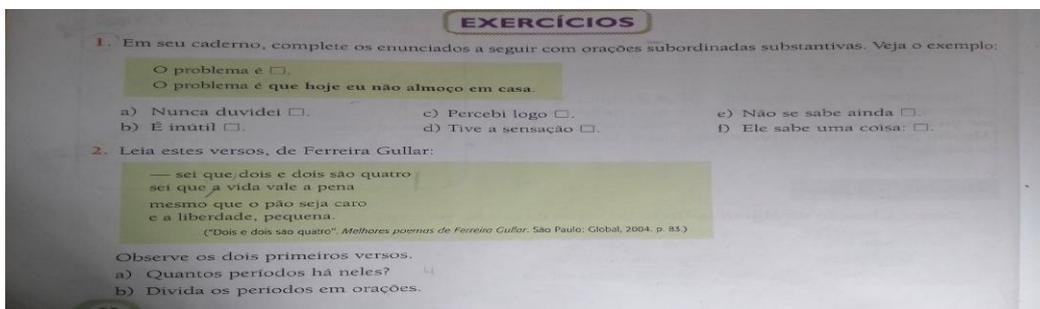
Por isso, afirma-se que o correto é repetir a norma padrão, fazer uma réplica do pensamento do autor o contrário será considerado ‘errado’. Logo a repetição por meio de exercícios é a única garantia de aprendizado.

A proposta do exercício abaixo é trabalhar com o aluno as orações subordinadas substantivas, que são aquelas que exercem as funções específicas de um substantivo na relação de dependência com outra oração.

Sendo assim, orações subordinadas são aquelas que possuem uma relação de dependência com outra oração, chamada de principal. Elas podem exercer a função de termos essenciais, integrantes ou acessórios.

Segundo Cereja e Magalhães: [...] orações subordinadas substantivas é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação a oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto (Cereja; Magalhães, 2012 p. 24).

Figura 1: Excerto A ‘Linguagens’



Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.26)

No exemplo dado como paradigma a ser seguido pelo aluno na resolução da sentença abaixo deixa claro que a interação do aluno com o texto se limita basicamente em repetições de informação, pois compete ao aluno apenas completar os enunciados subsequentes da atividade seguindo o modelo pré-estabelecido. “O problema é.../O problema é que hoje eu não almoço em casa”. Na sequência da atividade temos: “a) Nunca duvidei...?/b) É inútil...?”

Sobre o assunto tratado acima Travaglia (2006) diz:

[...] o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (Travaglia, 2009, p.101).

O que percebemos na atividade do recorte acima. O método de ensino e aprendizado utilizado na elaboração da atividade analisada em questão compreende a língua como um objeto concluído, um sistema invariável, um repositório estático (Bakhtin/Volochinov, 1992). Nesse caso as variações linguísticas não são consideradas, uma vez que nessa teoria a variação de pensamento é algo inconcebível. O que existe é uma forma correta da linguagem equivalente à forma precisa do pensamento (Britto,1991).

De acordo com Travaglia Apud Bastos (2006), em seu artigo intitulado, “Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna” há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

A atividade que estamos trabalhando ilustra a ideia acima, pois, o importante é o aluno seguir o modelo dado: “problema é...? O problema é que hoje eu não almoço em casa”.



A atividade não envolve produção e compreensão do texto lido. Como já foi mencionado, basta ao aluno seguir o modelo proposto para resolver as seguintes sentenças: “a) Nunca duvidei...?/b) É inútil...?”

Nesse sentido conforme afirma Travaglia Apud Bastos (2006), isso quer dizer que entra ano e sai ano e o ensino retoma aos mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos se dão em determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática - termos regentes da oração, período simples e período composto - processo de formação de palavras e regras de ortografia.

Ainda de acordo com Antunes (2003, p.87) o propósito do ensino descritivo da gramática é referir regras que compõem frases e com isso fazer o aluno reconhecer o nome de cada elemento que a arquiteta. Não há uma preocupação com a percepção do aluno sobre o verdadeiro sentido que determinado elemento cumpre na frase e as inúmeras possibilidades que o mesmo exerce em um texto são ignoradas, ou seja, não avalia os efeitos que esses elementos causam tanto em textos orais muito menos em textos escritos. Logo percebemos no texto de Antunes (2003) que é só através do domínio dessas regras que o sujeito tem a língua. Segundo Fuza (2011), acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino. Portanto, o foco das atividades acima é replicar a norma padrão sem levar em conta se o estudante compreendeu ou não o texto lido.

Por isso, afirma-se que o correto é repetir a norma padrão, fazer uma réplica do pensamento do autor o contrário será considerado errado. Logo a repetição por meio de exercícios é a única garantia de aprendizado.

### **Concepção 2: A linguagem como instrumento de comunicação**

A linguagem como instrumento de comunicação é compreendida por Geraldí (1984), como:

a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (Geraldí, 1984, p. 43).



Portanto, a linguagem nessa concepção é vista como instrumento de comunicação, ou seja, segundo Travaglia, (2009), a língua é vista como um código. “Um contíguo de signos que se ajustam segundo regras e que é capaz de comunicar uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2009, p. 22). Caso o emissor deseje passar alguma informação será necessário codificá-la e conseqüentemente o receptor precisará decodificar essa informação, pois é apenas assim que ambos terão acesso à língua.

Ao abordarmos a linguagem como um código Koch (2008) diz o seguinte: “O texto é visto como um produto da codificação por um emissor a um receptor que irá basicamente decodificá-lo, bastando apenas conhecer o código, assim, mais uma vez, o leitor exerce um papel passivo” (Koch, 2008, P. 10).

Assim, reforçando o que já foi mencionado anterior, compreendemos que nessa visão, a linguagem é imaginada como uma ferramenta, utilizada para transmitir uma mensagem, uma informação, se valendo, segundo Geraldi (1984), da variedade padrão da língua e assim ignorando as demais variedades linguísticas.

De acordo com Antunes, (2007) o ensino voltado apenas à classificação de frases soltas, ou fundamentado no ensino de nomenclaturas não surte o efeito desejado, sendo fundamental uma metodologia que considere o uso de atividades de análise de variados gêneros discursivos, possibilitando ao aluno uma reflexão acerca do texto trabalhado.

Dessa forma, tanto aluno quanto professor conseguirão superar o equívoco de que apenas trabalhar com nomenclaturas e listas de exercícios centrados em definições, classificações e exercícios de classes de palavras são consideradas ensino de língua portuguesa. Ainda para Antunes (2007), a língua e a gramática não são análogas, o ensino não se estabelece apenas de lições gramaticais, pois a gramática desacompanhada não será capaz de satisfazer as exigências interacionais de quem fala, escuta ou lê.

Abaixo temos um recorte extraído da mesma unidade e capítulo do Livro Didático trabalhado anteriormente.

Figura 2: Excerto B ‘Linguagens’



Leia este texto:

**Anastácia**

Ninguém sabe se ela existiu ou se foi apenas mito. Mas o fato é que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis. No século XIX, o explorador francês Étienne Victor Arago desenhou uma ex-princesa de origem banta com uma espécie de mordaca de folha de flandres e uma corrente de ferro no pescoço. Dizia-se que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade. Tendo se recusado a cumprir ordens, havia sido brutalmente ferida. Tantos castigos a teriam purificado.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 65.)



Classifique sintaticamente as seguintes orações do texto:

- se ela existiu
- se foi apenas mito
- que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis
- que Anastácia fora torturada

Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.27)

Na atividade do livro didático que estamos analisando é pedido ao aluno que ele a partir do texto lido classifique sintaticamente as seguintes orações do texto: “a) se ela existiu; b) se foi apenas mito; c) que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis; d) que Anastácia fora torturada”.

Vejamos o que pensa Bechara (1999) a respeito da sintaxe:

a parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a morfologia (estudo da palavra e suas “formas”) e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de “formas”, ainda que seja combinação com zero ou ausência de “forma”; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma “forma” (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia). (Bechara, 1999, p. 54)

Domingos Paschoal autor da gramática da Língua Portuguesa Cegalla, (2010) apresenta a análise sintática como:

a parte da gramática que examina a estrutura do período, divide e classifica as orações que o constituem e reconhece a função sintática dos termos de cada oração. As palavras, tanto na expressão escrita como na oral, são reunidas e ordenadas em frases. Através da frase é que se alcança o objetivo do discurso, ou seja, da atividade linguística: a comunicação com o ouvinte ou o leitor. (Cegalla, 2010, p. 269)

Ao olharmos a atividade acima possivelmente não encontraremos problema algum no método de ensino escolhido na elaboração da atividade. Pede-se ao aluno que ele classifique as orações extraídas do texto lido anteriormente, mas Antunes, (2007) em seu livro “Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho” diz que o ensino voltado somente à classificação de frases soltas, ou fundamentado somente no ensino de nomenclaturas



não surte o efeito desejado é fundamental uma metodologia que considere o uso de atividades de análise de variados gêneros discursivos que leve o aluno a uma reflexão acerca do texto trabalhado.

Dessa forma, tanto aluno quanto professor conseguirão superar o equívoco de que somente trabalhando com nomenclaturas e listas de exercícios centrados em definições, classificações e exercícios em torno de classes de palavras é que podem ser considerados ensino de língua portuguesa. Antunes, (2007) diz que língua e gramática não são análogas o ensino não se estabelece apenas de lições gramaticais, pois a gramática desacompanhada não será capaz de satisfazer as exigências interacionais de quem fala, escuta ou lê. Mesmo com o progresso que a linguística teve o ensino de língua ainda é refém da equivocada concepção de que estudar português se resume em decorar nomenclaturas da gramática.

O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua. Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa. Antunes, (2007).

### **Concepção 3: A linguagem como interação**

Sobre a definição de concepção de linguagem como interação, aponta Geraldí (1984), que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Assim, o indivíduo utiliza a linguagem não apenas para expressar o pensamento ou para transmitir os seus conhecimentos, mas inclusive para agir, intervir atuando sobre o outro e sobre o mundo. Ela considera um sujeito ativo em sua produtividade linguística, que efetua um trabalho continuado com a linguagem dos textos escritos e orais.

Algo muito importante na elaboração do texto é que ele deverá ser feito em consenso entre participantes do trabalho. Debates, diálogos, considerações e desconSIDERAÇÕES acerca do trabalho serão e devem ser feitas, logo fica notório a interação existente entre os participantes ao efetuarem a atividade proposta pelo professor.

A terceira concepção de linguagem, a linguagem como interação foi estudada e estruturada no Círculo de Bakhtin, sua base teórica parte do princípio de que o local da linguagem é a interação. Bakhtin/Volochinov (1992) vão dizer que a língua se constitui em um



processo continuado, praticados transversalmente por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não significando um sistema imutável de formas normativamente idênticas. Portanto, veem-se os sujeitos como autores sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que advêm as trocas de experiências e conhecimentos.

A esse respeito, Geraldi (1984) infere que:

[...] a linguagem é uma forma de interação: ... através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p. 43).

De acordo com Fuza [et al] (2011), nesta concepção, a inquietação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao incremento da competência 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 autora diz também que a meditação sobre a língua é feita mediante a compreensão, a apreciação, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, considera-se a concepção na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade, o discurso se manifesta por meio de textos.

Segundo Koch (2008, p. 10) “o texto é visto como produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo”. O texto é visto como lugar de convívio porque é a partir dele que professor e aluno interatuam e trocam informações.

Diante dos conceitos dados e diante das experiências já vivenciadas, temos um questionamento que é quase um consenso entre os estudiosos da língua portuguesa sobre o conteúdo de gramática ministrado nas escolas: eles realmente estão contribuindo para a compreensão e aprendizagem do aluno? Tem como objetivo maior um papel muito importante na vida dos alunos, o ensino para a cidadania? Pois, é por meio do aprendizado que um indivíduo consegue desenvolver os comportamentos imprescindíveis para sua coexistência no meio social.

Nessa expectativa, a escola torna-se o espaço formal, onde o aluno procurará aperfeiçoar seu desenvolvimento para um melhor convívio com a sociedade. Para tanto, de acordo com Antunes, (2007). O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se



propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua no convívio social.

Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa, pautado ainda nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e concepções de linguagem como instrumento de comunicação.

Mesmo com a importância da formação de leitores, que interajam com o texto, com o autor e consigo mesmo o cenário educacional mostra uma realidade controversa, sem êxito, quando o tema é a criticidade e a autonomia do leitor.

Ainda há controversa entre a concepção de linguagem enquanto interação e as atividades propostas em Livros Didáticos, cujo respaldo teórico ainda há resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, pois segundo (Zanini, 1999, p. 81) os livros se “proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País”.

Em consonância com os excertos, podemos citar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontramos em forma de decreto, definido como uma ação que oportuniza todos os alunos que frequentam escola pública brasileira, para que tenham apoio do aparato teórico livro didático, de modo que assegure a contribuição com a formação de leitores e em busca de criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em vários patamares.

Podemos citar alguns objetivos expressos neste decreto N°9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017.

Art. 2º São objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/PNLD, 2017, s/p).

Os objetivos do PNLD requerem uma inserção e interação em busca de aprimorar a melhoria da educação das escolas de educação básica, em busca de garantir uma melhor



qualidade dos materiais didáticos fornecidos, garantindo que nesses tenham conteúdos voltados para cultura, para melhor estímulo a curiosidade dos estudantes, em busca também de garantir a autonomia do professor e por fim apoiar a implantação da BNCC.

Em seu Art. 3º São diretrizes do PNL D: I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL/PNL D, 2017, s/p).

A instituição escolar tem como dever fundamental capacitar os alunos ao uso ‘correto’ da norma-padrão da língua, sem deixar de lado a relevância de abordar conteúdos voltados para variação linguística na sala de aula. Portanto, diante de uma perspectiva interacionista da língua, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar em compreensões do sujeito-falante juntamente com os processos intra e extralinguísticos.

Pensar o ensino de língua portuguesa requer, uma análise inicial a respeito da concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor em sala de aula. Por esse motivo é fundamental contestar o posicionamento de alguns autores diante de tais concepções, para assim, apreender como elas influenciam o ensino de LP na atualidade. Desse modo, atenta-se, primeiramente, à pluralidade no termo “concepções”, que faz jus à natureza do fenômeno da linguagem, uma vez que, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), as concepções de língua(gem) alteram-se ao longo do tempo, por demandas sócio-históricas, bem como científicas, o que evidencia o seu caráter dinâmico.

Coroa 2003 e 2010, considera concepção de língua uma estrutura, de interação e comunicação ou atração social. Sua preocupação está nas condições de comunicação, quem diz o que, a quem diz, como.

A próxima atividade que vamos analisar diverge das atividades anteriores, pois nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldí (1984) utiliza a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas inclusive para agir, intervir atuando sobre o outro e sobre o mundo. Ela considera um sujeito ativo em sua produtividade linguística, que efetua um trabalho continuado com a linguagem dos textos escritos e orais.

A atividade abaixo em análise serve de exemplo ilustrativo para a terceira concepção, a linguagem como interação. Ela foi extraída da mesma unidade e do mesmo capítulo das outras duas atividades analisadas anteriormente. O diferencial na atividade em questão é o gênero



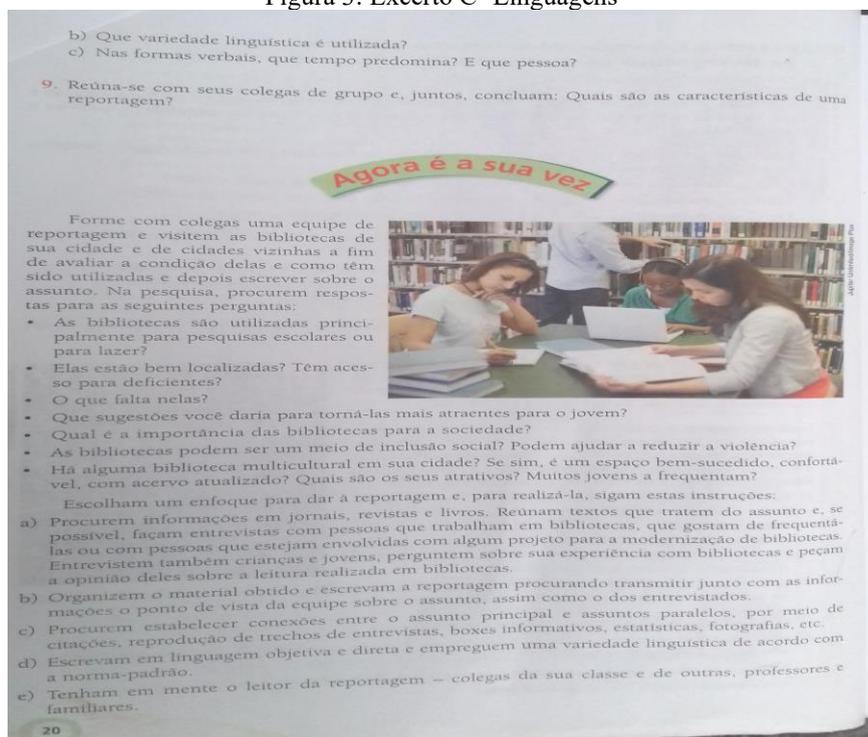
discursivo reportagem, nesse sentido, pede-se ao aluno, que ele pesquise sobre o tema proposto e posteriormente produza um texto discursivo.

Algo muito importante na elaboração do texto é que ele deverá ser feito em consenso entre participantes do trabalho. Debates, diálogos, considerações e desconSIDERAÇÕES acerca do trabalho serão e devem ser feitas, logo fica notório a interação existente entre os participantes ao efetuares a atividade proposta pelo professor.

Dito de outro modo: Não é uma atividade como as anteriores, pois nela o aluno não encontrará as respostas do que se pede no texto para simplesmente copiá-las em seu caderno, tão pouco haverá frases soltas para serem classificadas de forma mecânica seguindo a norma padrão.

Nessa atividade o professor redireciona o aluno a práticas de pesquisa, sendo assim, a postura passiva do aluno mudará, ele passa de sujeito passivo para sujeito autor da ação, logo um sujeito autônomo, crítico que age sobre o meio.

Figura 3: Excerto C 'Linguagens'



Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.20)

Essa terceira concepção de linguagem foi estudada e estruturada no Círculo de Bakhtin, sua base teórica parte do princípio de que o local da linguagem é a interação. Bakhtin/Volochinov (1992) vão dizer que a língua se constitui em um processo continuado,



praticados transversalmente por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não significando um sistema imutável de formas normativamente idênticas. Portanto, veem-se os sujeitos como autores sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que advêm as trocas de experiências e conhecimentos.

A esse respeito Geraldi, 1984 diz que:

a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p.43).

De acordo com Fuza et al (2011), nesta concepção, a inquietação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao incremento da competência 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 autora diz também que a meditação sobre a língua é feita mediante a compreensão, a apreciação, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, considera-se a concepção na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade, o discurso se manifesta por meio de textos.

Segundo Koch (2002,) “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 convívio porque é a partir dele que professor e aluno interatuam e trocam informações. Logo, para Koch (2002), significa que o enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre os dois.

### **Considerações finais**

O contexto considerado no trabalho em questão é o de sala de aula no cenário educacional, tais concepções abordadas no texto levaram em conta os papéis do professor e do aluno em sala. Segundo Geraldi apud Fuza (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.



Percebemos que mesmo com a importância da formação de leitores, que interajam com o texto, com o autor e com o próprio cenário educacional mostra uma realidade controversa, sem êxito, quando o tema é a criticidade e a autonomia do leitor.

Ainda há controvérsia entre a concepção de linguagem enquanto interação e as atividades propostas em Livros Didáticos, cujo respaldo teórico ainda há resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. Ainda segundo Koch apud Fuza (2002), nessa concepção, o sujeito é “assujeitado pelo sistema”, ou seja, não passa de um repetidor de pensamento.

Com base no que foi lido, entendemos que há uma necessidade de se inserir nas salas de aula de Língua Portuguesa atividades que envolvam o uso dos gêneros textuais e o ensino contextualizado da língua. Diante dessa realidade temos um questionamento que é quase um consenso entre os estudiosos da língua portuguesa sobre o conteúdo de gramática ministrado nas escolas, se eles realmente estão contribuindo para a compreensão e aprendizagem do aluno, sendo assim tem como objetivo maior um papel muito importante na vida dos alunos, o ensino para a cidadania, pois é por meio do aprendizado que um indivíduo consegue desenvolver os comportamentos imprescindíveis para sua coexistência no meio social.

Nessa expectativa a escola se torna o espaço formal, onde o aluno procurará aperfeiçoar seu desenvolvimento para um melhor convívio com a sociedade. Para tanto, de acordo com Antunes, (2007), O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua. Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa.

## Referências

ANTUNES, Costa Irandé, 1937. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999



BASTOS, Lusdalma Moreira dos Santos. **Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna**, disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/CONCEITOS%20DE%20GRAM%C3%81TICA%20E%20SUAS%20ABORDAGENS%20NO%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20-%20Lusdalma%20Moreira.pdf>

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original).

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da norma**. São Paulo. Átomo, 1991.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 48<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9<sup>o</sup> ano, 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COROA, Maria Luiza. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. Boletim da Abralin, n. 26, 2003. COROA, Maria Luiza. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In.: **COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**, Brasília, 2010.

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**: disponível em, [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013\\_114406\\_dissertacaohellen.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_114406_dissertacaohellen.pdf)

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 7<sup>a</sup>ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. IN: **Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-33.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2<sup>a</sup> ed., 2<sup>a</sup> reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Cristiane. **O livro didático de língua alemã no contexto de formação de professores no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, Gisele. **A variação linguística no livro didático**. Disponível em Acesso em 10 de julho de 2022.

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