



AFLUENTE:  
REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE NORTEIAM O TRABALHO DE  
PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

*CONCEPTIONS OF LANGUAGE THAT NORTEI THE WORK OF TEACHERS IN  
MIDDLE SCHOOL*

Profa. Ma. Maria Lidiiane de Sousa Pereira  
Universidade Estadual do Ceará  
lidiane\_lidiarock@hotmail.com

Profa. Jaqueline Rocha dos Santos  
Universidade Regional do Cariri  
jaquelinerocha1984@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo, colocamos em discussão as concepções de linguagem que orientam o trabalho com a língua materna, mais precisamente a Língua Portuguesa, em duas escolas da rede pública de Ensino Médio situadas na região do Cariri cearense. Nosso objetivo é observar como tais concepções podem promover (ou não) o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos estudantes. Para isso, aplicamos um questionário individual aos professores selecionados e analisamos os dados obtidos à luz dos postulados de Antunes (2003, 2007, 2014), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), dentre outros, acerca das concepções de linguagem e competência comunicativa/discursiva. Verificamos que, nas falas dos professores selecionados para esta pesquisa, predomina a concepção de linguagem como forma de interação. Compreendemos que tal perspectiva é essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas/discursivas dos discentes.

**Palavras-chave:** Concepções de Linguagem; Ensino Médio; competência comunicativa/discursiva.

**Abstract:** *In this article, we discuss the conceptions of language that guide the work with the mother tongue, more precisely the Portuguese Language, in two schools of the public high school system located in the Cariri region of Ceará. Our objective is to observe how such conceptions can promote (or not) the development of students' communicative / discursive competence. For this, we applied an individual questionnaire to the selected teachers and analyzed the data obtained in the light of the postulates of Antunes (2003, 2007, 2014), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), among others, about the conceptions of language and communicative competence / discursive. We verified that, in the words of the teachers selected for this research, the conception of language predominates as a form of interaction. We understand that such a perspective is essential for the development of the communicative / discursive abilities of the students.*

**Keywords:** *Conceptions of Language; High school; Communicative / discursive competence.*

## 1 Introdução

Neste artigo, colocamos em discussão as concepções de linguagem<sup>1</sup> que norteiam o trabalho de professores no 3º ano do Ensino Médio da rede pública, mais precisamente

---

<sup>1</sup> Ao fazermos uso do termo linguagem, estamos incluindo e focando naquilo que se conhece por 'língua', 'sistema linguístico', ou 'atividade verbal, conforme Marcuschi (2008), Travaglia (2009) e Antunes (2014).

em duas escolas situadas na região do Cariri cearense e sobre as quais tornamos a falar na seção dos Procedimentos Metodológicos. Intentamos observar de que maneiras as concepções de linguagem adotadas por quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) podem promover (ou não) o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos discentes, na fase final da educação básica.

Para tanto, assumimos juntamente com as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio — documento conhecido como PCNs+ (BRASIL, 2000) — que durante o trabalho formal<sup>2</sup> com a língua materna, o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva do aluno deve ser um dos maiores objetivos das atividades pedagógicas em torno da linguagem e seus componentes (BRASIL, 2000, 2006).

Perspectiva similar é defendida por diversos estudiosos, como Travaglia (2009, p. 97) que, ao refletir sobre a noção de competência comunicativa/discursiva, destaca que esta pode ser compreendida como:

[...] a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras formas de linguagem que não interessam diretamente ao professor de língua portuguesa), adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico ideológico).

Evidentemente, muitos são os elementos (texto, gramática, leitura, escrita, reflexão sobre a língua, contexto sócio-histórico, contexto situacional, condições de produção, métodos etc.) evocados no trabalho com a língua materna em sala de aula. De qualquer modo, acreditamos que tudo tem seu início e é diretamente influenciado naquilo e por aquilo que entendemos por linguagem. Assim, tendo em vista que a concepção de linguagem subjacente ao ensino formal de língua materna é fundamental, Antunes (2014, p. 15-16, grifos nossos), ao refletir sobre essa mesma questão, ressalta:

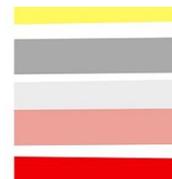
Qualquer abordagem em que se pretende chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino, mesmo que não se tenha consciência da natureza dessas concepções [...]. A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja gramática é o ponto de partida

---

<sup>2</sup> Por trabalho formal com a língua materna compreendemos as práticas educativas que acontecem dentro dos grandes bancos escolares.



# AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



*para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras [...]. Em se falando de língua, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas.*

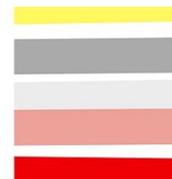
Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos, portanto, que refletir sobre as concepções de linguagem que orientam o trabalho com a língua em sala de aula não somente confere relevância a este trabalho como também chama atenção para a necessidade de estarmos constantemente revisitando e problematizando as bases teóricas nas quais amparamos nosso trabalho com linguagem verbal, no contexto escolar.

Com o intuito de facilitar a distribuição e a abordagem das questões tratadas, neste artigo, dividimos este texto em três seções, as quais se somam esta introdução e as considerações finais. Desse modo, na seção que segui esta introdução, discutimos, ainda que brevemente, algumas das diferentes concepções de linguagem que perpassam as discussões travadas no rol dos estudos linguísticos. Depois disso, apresentamos alguns dos passos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados obtidos em articulação com as questões abordadas nas seções anteriores.

## **2 Algumas concepções de linguagem**

No cenário dos estudos da linguagem, é possível encontrar três grandes concepções de linguagem. Na primeira delas, esse fenômeno é visto como *expressão do pensamento*; na segunda, como *instrumento de comunicação ou código*; já na terceira perspectiva, a linguagem figura como uma *forma ou processo de interação* (GERALDI, 1984; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2009).

Como o próprio nome sugere, compreender a linguagem como *expressão do pensamento* implica dizer que, ao elaborarmos um enunciado (falado ou escrito) estamos apenas exteriorizados ideias que se constroem no interior da mente. Logo, se tais



enunciados não se apresentam bem formulados é porque não somos capazes de raciocinar adequadamente (AZEREDO, 2001). Dentro dessa perspectiva, a expressão se constrói no interior da mente dos indivíduos e sua exteriorização (por meio da fala e/ou escrita) nada mais é do que a tradução de pensamentos.

Aqui, não há espaço para discutir as possíveis influências de questões externas à linguagem sobre o modo como a linguagem é usada. A esse respeito, Travaglia (2009, p.21) destaca que, dentro da visão de linguagem como *expressão do pensamento*, todo enunciado é visto como uma espécie de:

[...] ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento.

Depreendemos das palavras de Travaglia (2009) que, para a visão de língua enquanto *expressão do pensamento*, a elaboração de um enunciado não depende, em nada, do perfil sócio-histórico dos interlocutores; do contexto (em sentido restrito ou restrito); para quem se fala e/ ou escreve; com quais propósitos; quais os efeitos de sentidos de um determinado enunciado etc.

A segunda concepção de linguagem, por sua vez, entende esse fenômeno como um mero *instrumento de comunicação*. Para essa abordagem, ao contrário do que ocorre na concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, esse fenômeno não é percebido apenas como uma maneira de exteriorizar ideias que se constroem no interior da mente, mas sim como um código, ou seja, como “um conjunto de signos usados para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, desconsiderando o uso e o contexto social” (FUCHS; IZOTON, 2018, p. 15).

Em termos mais diretos, podemos dizer que compreender a linguagem enquanto instrumento de comunicação implica assumir que um determinado falante/escrevente tem em sua mente uma mensagem para transmitir a um sujeito ouvinte/leitor. Para tanto, o falante/escrevente se vale de um código (a língua) — esse processo é conhecido como ‘codificação’ (TRAVAGLIA, 2009) — que chega até o ouvinte/leitor por meio de ondas sonoras ou imagens gráficas. O ouvinte/leitor, por sua vez, recebe tais sinais ou imagens



## AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

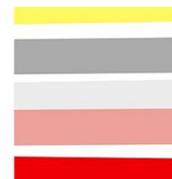
captados pelo ouvido ou pelos olhos (no caso da escrita) e os transforma novamente em mensagens — esse é o processo de ‘decodificação’ (TRAVAGLIA, 2009).

Vemos, com isso, que a linguagem enquanto código resume-se a um processo estático de codificação e decodificação por parte dos sujeitos envolvidos no ato da comunicação, denominados de emissor e receptor que partilham um código linguístico comum (FRANCHI, 1991). Importante ressaltar que, nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser pensada apenas como um fenômeno psíquico-fisiológico para ser vista como fenômeno social.

A ideia de língua enquanto *instrumento de comunicação* representou uma significativa mudança no modo de pensar o fenômeno da linguagem, principalmente por ter sido proposta nos escritos de Saussure (2012 [1916]), o chamado pai da linguística moderna (WEEDWOOD, 2002; COSTA, 2013; FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013). Afinal, tem-se, nessa perspectiva, uma mudança representativa na compreensão do fenômeno linguístico face aos estudos da linguagem praticados até então, bem como a abertura de espaço para que a linguística se aproximasse das ciências sociais e se firmasse como ciência autônoma (Cf. FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013).

Contudo, ainda que a linguagem como *instrumento de comunicação* tenha sido pensada como um fenômeno social, ao priorizar a descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos da língua enquanto sistema, essa perspectiva deixa de lado justamente um de seus aspectos primordiais, isto é, seu caráter social. Defende, assim, que a linguagem existe independente do meio social e dos sujeitos que a usam. Tal como ocorre na primeira concepção de linguagem, na ideia de linguagem enquanto *instrumento de comunicação* não há espaço para pensa-la a partir de suas relações com o universo sócio-histórico.

Ainda sobre a visão de língua enquanto *instrumento de comunicação*, é interessante pontuar que encontramos nela um aparente paradoxo, pois embora a língua seja reconhecida enquanto fato social, ela é estudada justamente dissociada da sociedade (FRANCHI, 1991; NEDER, 1992; ANTUNES, 2003, 2007; TRAVAGLIA, 2009). Embora tenha sido de grande valia para a observação da linguagem enquanto sistema, bem como para o advento da Linguística moderna, essa postura perdeu muito quanto à observação da relação entre língua e o universo externo, com os falantes aos quais



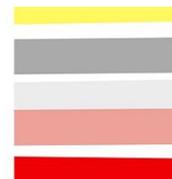
pertencem determinada língua, dentre outros pontos. Nesse sentido, a crítica severa que se pode fazer a essa perspectiva reside no fato de ela ter:

[...] feito com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que se estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

A terceira e última concepção de linguagem, sobre a qual é preciso dizer alguma coisa, enxerga esse fenômeno como uma *forma ou processo de interação*. De acordo com Bakhtin (1970; 2003), Travaglia (2009), Marcuschi (2008), Antunes (2014), dentre outros, assumir a linguagem como forma de interação implica compreender, antes de tudo, que toda e qualquer prática de linguagem é uma forma por meio da qual os sujeitos interagem, agem, atuam uns com/sobre os outros. No caso da linguagem verbal, foco deste trabalho, tais práticas, por sua vez, só acontecem e resultam em diferentes formas de discursos. Sobre este último fenômeno, frisamos que aqui, o discurso é compreendido:

[...] como qualquer atividade produtora de efeitos de sentidos entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seus usos (TRAVAGLIA, 2009, p.68).

Com isso, vemos que, ao elaborar os mais diferentes tipos de enunciados, os sujeitos não estão apenas exteriorizando ideias ou impressões que se constroem no interior de sua mente por meio de um código compartilhado socialmente (a língua), mais do que isso, os sujeitos estão atuando, agindo sobre seu interlocutor (ouvinte/leitor). Em outras palavras, ao realizar uma ação verbal, podemos, dentre muitas outras coisas, prometer algo, fazer ameaçar, jurar, ordenar, pedir, advertir, amedrontar. Naturalmente, tais ações provocam reações nos interlocutores. Essas reações, por sua vez, podem ser equivalentes ou não, àquilo que esperávamos.



Diante disso, nos parece claro que ao compreender a linguagem como forma ou processo de interação, é preciso reconhecer também sua natureza inerentemente dialógica e nunca monológica, tal como tentaram fazer crer as duas perspectivas abordadas anteriormente. Na verdade, toda ação de linguagem é dialógica. A esse respeito, Antunes (2014, p. 19, aspas no original) ressalta:

Um princípio teórico que dá conta dessa propriedade da linguagem é aquele para o qual “a linguagem é responsiva”. Quando falamos, de fato, estamos “respondendo”, no sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber. Comumente, não chegamos a dizer, sem mais, o que tem importância apenas para nós; dizemos o que julgamos ter algum sentido para o outro; aquilo que imaginamos ser do seu interesse, ou responde a alguma de suas motivações e perspectiva.

Desse modo, a linguagem como um processo, forma de interação, só se torna possível por meio *da* e *na* produção de discursos entre os interlocutores. Tais sujeitos sempre estão situados em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, os usuários de uma determinada língua, falam, escrevem, ouvem a partir de seus contextos sócio-históricos e ideológicos, bem como a partir dos papéis sociais que exercem e em conformidade com as imagens que foram construídas socialmente acerca desses papéis (TRAVAGLIA, 2009).

Sobre a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, vale ressaltar, por último, as palavras de Bakhtin (2009, p.127, destaques nossos), para quem:

*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de uma produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.*

### 3 Procedimentos metodológicos

Para este estudo de cunho qualitativo e interpretativo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), selecionamos quatro professores de Língua Portuguesa atuantes durante o ano



## AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

letivo de 2018 em duas escolas de Ensino Médio, as quais chamamos de *escola A* e *escola B*<sup>3</sup>, ambas situadas na cidade de Mauriti, localizada na região do Cariri cearense. A escolha dessas instituições se deu em função de elas serem as únicas de ensino médio da referida cidade.

Além disso, é importante reconhecer que essas escolas têm buscado oferecer à comunidade de Mauriti, um ensino cada vez mais qualificado, fato que pode ser comprovado através das aprovações de diversos discentes em processos seletivos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), anualmente. De igual maneira, tanto a *escola A* como a *escola B* estão devidamente vinculadas a vários projetos educacionais, outro ponto positivo, em nossa compreensão, para o cenário das instituições selecionadas.

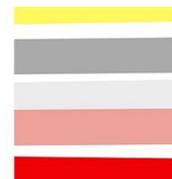
Sobre a escolha de trabalhar com turmas de 3º ano de escolas de Ensino Médio, pontuamos que ela pode ser justificada, ao menos em parte, pelo fato de que esse período marca o fim de um ciclo (educação básica) e, provavelmente, o início de outro (ensino superior) para os jovens estudantes. Assim, julgamos interessante observar com quais concepções de linguagem esses discentes estão saindo do Ensino Médio e, assim, refletir sobre a importância dessas noções para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa/discursiva.

Em termos de perfil, pontuamos que a *escola A* apresenta algumas diferenças básicas em relação à *escola B* tanto no que se refere à sua infraestrutura como ao seu aspecto sociocultural. Na *escola A*, por exemplo, o fluxo de alunos é menor porque a instituição só funciona nos turnos manhã e tarde. Dentre os alunos que frequentam a instituição, cabe pontuar que a maior parte deles reside na zona rural da cidade de Mauriti. Por outro lado, a *escola B* funciona regularmente nos turnos manhã, tarde e noite e recebe um grande número de estudantes cuja maior parte é oriunda da zona rural da cidade.

Após a seleção das escolas, elegemos os professores, sendo dois na *escola A* e dois na *escola B*. O principal critério para a seleção desses profissionais foi o fato de eles atuarem, principalmente na área de LP. Afinal, compreendemos que a concepção de linguagem é mais fortemente comprovada na sua prática docente, ao contrário do que ocorre com professores que atuam em outras áreas do conhecimento.

---

<sup>3</sup> A escolha dessas designações foi feita com o intuito de preservar a identidade das instituições bem como dos sujeitos participantes da pesquisa.



Para a obtenção dos dados que alimentam este estudo, aplicamos um questionário (cf. Anexo A, neste artigo). Por meio desse questionário, procuramos observar, em um primeiro momento, questões referentes ao perfil acadêmico e profissional dos professores selecionados e, em segundo momento, intentamos observar as concepções que os profissionais inseridos no universo deste estudo possuem acerca de elementos como ‘gramática’<sup>4</sup> e ‘linguagem’.

No que concerne à formação e atuação dos professores selecionados, constatamos que se tratam de sujeitos formados nas áreas de Letras, sendo 2 especialistas em Língua Portuguesa e Literaturas suas respectivas literaturas; 2 mestres em Língua Portuguesa e 1 especialista em Atendimento especializado ao estudante. Verificamos também que o tempo de atuação dos profissionais selecionados com o ensino de LP varia entre 4 e 12 anos. Por último, verificamos que todos os professores de LP participantes deste estudo fazem parte do quadro de profissionais efetivos das instituições e possuem uma carga horária correspondente a 40 horas semanais.

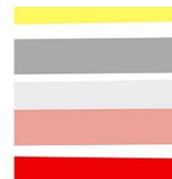
#### 4 Apresentação e discussão dos dados

Conforme procuramos mostrar na seção 2, deste artigo, há diferentes maneiras de compreender o fenômeno da linguagem verbal no campo dos estudos linguísticos. Ainda que distintas, cada uma dessas concepções é válida e contribui, à seu modo, para a compreensão desse fenômeno extremamente complexo que é a linguagem verbal. De qualquer maneira, é fato que, tal como estamos pontuando desde o início destas discussões, ao optarmos por uma determinada concepção ou tratamento da linguagem e seus componentes, estamos fazendo bem mais do que apenas eleger uma determinada abordagem. Na verdade, estamos direta ou indiretamente aderindo a determinadas práticas e metodologias, estamos adotando um aparato teórico específico, bem como objetivos de análise mais ou menos bem definidos.

Tendo bem delimitadas em nossa mente essas questões, passamos, portanto, a analisar quais concepções de linguagem predominam no discurso de professores do 3º ano do ensino médio. Assim, vejamos o excerto 1, no qual destacamos a resposta do

---

<sup>4</sup> Em função do curto espaço que dispomos, neste artigo, guardamos as discussões referentes às concepções de gramática, objetivos e metodologias adotadas pelos professores das *escolas A e B* para um outro momento.



docente 1 da *escola A*. No referido excerto, temos a resposta do docente selecionado à seguinte pergunta: *quais(is) concepção(es) de língua/linguagem é(são) adotada(s) em suas aulas?*:

**Excerto 1 — professor(a) 1, *escola A***

Minhas concepções de língua/linguagem estão baseadas nos PCNs e nas escolas linguísticas de caráter sociointerativo.

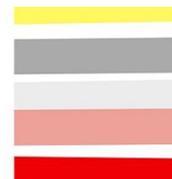
Fonte: própria.

Em sua fala, o docente 1 da *escola A* faz menção a perspectiva de linguagem adotada pelos PCNs, ainda que não aborde de modo preciso o que exatamente esse documento compreende por linguagem. Sobre essa questão, destacamos que na perspectiva dos PCNs + (BRASIL, 2000), a linguagem é compreendida como:

[...] a capacidade humana de articular *significados coletivos em sistemas arbitrários de representação*, que são *compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade*. A principal razão de qualquer ato de linguagem é *a produção de sentido*. Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam *nas práticas sociais e na história*, fazendo com que a *circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas* (BRASIL, 2000, p. destaques nossos).

Na passagem extraída dos PCNs+ de LP para o Ensino Médio, vale destacar, antes de qualquer coisa, o caráter interdisciplinar presente em alguns dos conceitos referidos (significado coletivo, sistema arbitrário de representação etc.). Nessa compreensão, toda atividade de linguagem só se realiza, só se concretiza no seio de algum contexto socio-histórico específico, tendo como propósito essencial a construção de sentidos que dependem não somente do vocabulário utilizado, tampouco das regras de construção sintagmáticas, mas também e talvez, principalmente, dos propósitos dos interlocutores, de suas identidades sociais etc.

Perspectiva similar nos parece predominar na fala do docente 2, também da *escola A*, conforme o excerto 2:



**Excerto 2 — professor(a) 2, escola A**

A concepção de língua/linguagem adotada em minhas aulas é a sociointeracionista, pois vejo a língua(gem) funcionando por meio da interação entre autor-texto-leitor, dentro de cada contexto social.

Fonte: própria.

Aqui, chamamos atenção para o fato de o docente ressaltar que é na interação construída a partir de diferentes contextos sociais que busca trabalhar a linguagem em sala de aula. A esse respeito, cabe-nos dizer que o princípio de interação está diretamente relacionado à ideia de ‘ação’ entre dois ou mais sujeitos. Tratando-se de linguagem verbal, de maneira específica, vale pontuar que “a interação além de ser uma *ação conjunta*, é uma *ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem” (ANTUNES, 2014, p. 18, destaques no original).

Como resultado de tudo isso, tem-se a elaboração de textos coletivos, adequados constantemente às necessidades expressas pelos interlocutores. Dentro dessa compreensão, vale destacar a necessidade de ajustar os textos que produzimos aos interlocutores, ainda que um deles – por força maior – não esteja presente na situação de interação imediata, como ocorre em muitas situações que requerem a elaboração de textos escritos, ou nos casos em que um dos interlocutores mantenha a posse da palavra, como no caso de uma conferência (ANTUNES, 2014). Dito isto, destacamos o excerto 3, da fala do professor(a) da *escola B*:

**Excerto 3 — professor(a) 3, escola B**

A linguagem/língua é vista como forma de comunicação e interação social, compreendendo os aspectos que abordam a variação linguística, representando a diversidade.

Fonte: própria.

Tal como ocorre nas respostas dos professores 1 e 2, enxergamos na fala do profissional 3, a aproximação com a concepção de linguagem enquanto forma de interação. Aqui, o ponto que nos chama atenção é a menção ao fato de que, ao

compreender a linguagem a partir dessa perspectiva, é possível abordar questões referentes à variação linguística. Assim, a ideia de língua enquanto fenômeno homogêneo – muito defendida até meados da década de 1960 com êxito de estudos desenvolvidos em áreas como a Sociolinguística (LABOV, 2008) – é rompida.

Logo, abriu-se espaço para que pudéssemos trabalhar os mais diferentes fenômenos de variação linguística situados em todos os níveis (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, discursivo-pragmático etc.) de toda e qualquer língua natural. Sobre esse ponto, vale ressaltar que a abordagem da variação linguística em sala de aula, conforme Araújo e Pereira (2017), assinala não apenas um novo modo de compreender a língua provocado por mudanças nos estudos desenvolvidos no âmbito da ciência da linguagem, mas marca também a pluralidade no perfil dos discentes que passaram a frequentar os grandes bancos escolares a partir, principalmente da década de 1960. Afinal, “o público que frequenta nossas escolas tornou-se mais heterogêneo em função, ao menos em parte, dos movimentos migratórios de indivíduos, antes residentes em zonas rurais, para zonas urbanas” (ARAÚJO; PEREIRA, 2017, p.350).

Ainda segundo Araújo e Pereira (2017), essas mudanças exigem das instituições de ensino posturas mais abertas à diversidade linguística e reclama, portanto, um tratamento cada vez mais adequado às variações linguísticas presentes tanto em textos orais como escritos. A esse respeito, se faz pertinente a fala do professor 4 da *escola B*:

**Excerto 4 — professor(a) 4, Escola B**

Prefiro dar ênfase as atividades orais tendo em vista a necessidade do aluno verbalizar seu pensamento oralmente e apenas depois cobrar a linguagem escrita.

Fonte: própria

Ainda que não nos pareça clara a concepção de linguagem adota, podemos observar, no excerto 4, que o profissional selecionado destaca a relevância do trabalho com textos orais e escritos. Concordamos com essa postura e reforçamos que o trabalho com textos – sempre materializados por meio de algum gênero textual específico – é ponto pacífico entre os estudiosos da linguagem, atualmente. Dentre os pesquisadores que defendem essa ideia, vale mencionar, mais diretamente, a postura de Marcuschi (2008, p.51), para quem “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para

exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como escritos”.

Além disso, Marcuschi (2008) explica que por meio dos mais variados textos, é possível trabalhar elementos que compreendem o desenvolvimento histórico da língua; as relações entre fala e escrita sempre com base no uso real da língua; associações entre as diversas variantes da língua; problemas e definição de categorias gramaticais, dentre muitas outras questões.

Além de fazer parte dos postulados defendidos no âmbito dos estudos da linguagem, a ideia de que o trabalho com o texto deve ser priorizado em sala de aula também permeia – conforme já apontamos direta ou indiretamente – documentos oficiais como PCNs (BRASIL, 1997) e PCNs+ (BRASIL, 2000, 2006). Segundo esses documentos, “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzir e interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar” (BRASIL, 1997, p.26).

Em linhas gerais, ao colocar em discursão as falas de quatro professores de LP no Ensino Médio por meio das quais procuramos observar as concepções de linguagem subjacentes ao trabalho que desenvolvem no contexto escolar, compreendemos que a visão de linguagem que predomina em suas falas é a concepção de *linguagem enquanto forma de interação*. Conforme vimos na seção 2, deste artigo, enxergar a linguagem como *forma de interação* social implica, antes de qualquer coisa, romper com duas grandes concepções de linguagem – amplamente defendidas, pelos menos, até a segunda metade do século passado – isto é, a ideia de *linguagem como forma de expressão* e *linguagem como instrumento de comunicação*.

Desse modo, compreender a linguagem como *forma de interação* abre espaço para que os docentes possam abordar questões que vão muito além da mera identificação de elementos propriamente linguísticos, tal como sugerido em atividades que visam à listagem de palavras; a identificação de classes de morfológicas; a análise de frases soltas; a identificação de funções sintáticas de termos de orações, dentre outras.

Atividades como essas, podemos dizer, tendem a predominar nas atividades em torno da LP em sala de aula quando se adota as concepções de *linguagem como forma de expressão* ou *linguagem como instrumento de comunicação*. De acordo com Antunes

(2014, p.16), a demasiada ênfase em atividades de metalinguagem está embasada na infundada crença de que “aprender isso – e apenas isso – é sumariamente importante para que cheguemos a falar, a ler e escrever com amplo sucesso, com estilo e correção, como exigem as convenções sociais”.

Em sentido oposto, pensar a linguagem enquanto *forma de interação*, permite e, ao mesmo tempo, exige de nós uma postura mais aberta e voltada para a observação de aspectos da linguagem que estão diretamente relacionadas com o seu uso real. Ou seja, para um trabalho mais produtivo com a linguagem é preciso ir além dos limites da frase, é preciso assumir e trabalhar a ideia de que nenhuma ação de linguagem é construída fora de textos e que os elementos da língua estão à disposição e devem ser adequados aos textos a partir dos mais variados gêneros textuais, nunca o contrário (MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2009). Desse modo:

[...] é essencial produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação, terá uma importância muito grande perguntar-se sempre o que se está fazendo nesta situação de comunicação, qual a ação que se pretende realizar nesta interação comunicativa, qual o efeito de sentido que se pretende estabelecer entre produtor e receptor e para a consecução de qual objetivo, de qual intenção comunicativa (TRAVAGLIA, 2009, p.98).

Visando o alcance desses propósitos, Travaglia (2009) ressalta a necessidade de observar os mais diversos textos a partir de duas grandes dimensões: produção e recepção. Na dimensão da produção, é importante levar os estudantes a perceberem quais palavras e quais tipos de construções; quais tipos de textos, informações devem escolher e como devem organizar tais elementos para atingir os objetivos que possuem ao elaborar um texto. Já na dimensão da recepção, é importante fazer com os discentes entendam o porquê de um texto está elaborado de um jeito e não de outro; porque seu produtor o construiu de uma forma específica, bem como porque certos elementos linguísticos e não outros estão presentes em um determinado texto.

Tais possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula repousam justamente na ideia de linguagem enquanto *forma de interação* e é, portanto, de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos jovens estudantes. Afinal, essa premissa defende uma abordagem valorativa dos textos e de seus inúmeros componentes. Interessa, aqui, “que o aluno seja capaz de jogar a boa formação de um

texto, enquanto adequado à consecução de determinada(s) intenção(ões)” (TRAVAGLIA, 2009, p. 96).

Além de tudo que já dissemos, é importante ressaltar que o desenvolvimento da competência comunicativa, tal como explica Travaglia (2009), compreende o desenvolvimento de, pelo menos, duas outras grandes competências, cujo trabalho, reiteramos, só é possível ao assumirmos a ideia de linguagem como *forma de interação*. Assim, é necessário trabalhar as chamadas *competência linguística* ou *gramatical* e *competência textual* dos jovens estudantes.

Por *competência linguística* ou *gramatical*, entende-se a capacidade de gerar sequências linguísticas, gramaticais que possam ser vistas como naturais, próprias de uma determinada língua, em nosso caso específico, da LP. Importante dizer que tais sequências linguísticas reclama o estabelecimento e uso de regularidades linguísticas e discursivas, “entendidas estas como “relações entre elementos linguísticos discursivamente construídos”” (TRAVAGLIA, 2009, p.97, aspas no original).

Por sua vez, a *competência textual* diz respeito à capacidade de elaborar, compreender, transformar e classificar os mais diversos textos. Para isso, é necessário perceber a organização e uso de constâncias ou regularidades, bem como “princípios de organização e construção de textos e do funcionamento textual” (TRAVAGLIA, 2009, p.98).

Com isso, percebemos que o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva em sua complexidade envolve uma série de questões que podem fazer com que ela seja vista como uma espécie de metacompetência. Além disso, entendemos que o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva por meio da valorização e trabalho com textos orais e escritos não compromete, em instância alguma, o trabalho com elementos linguísticos, gramaticais. Muito pelo contrário, vemos que é necessário tratar de questões linguísticas desde que elas sejam percebidas por meio da linguagem em uso, fato que só é possível mediante a análise e elaboração de textos.

Importante colocar, ainda, que a adoção da concepção de linguagem enquanto *forma de interação*, não apenas abre espaço para o desenvolvimento da competência/discursiva do aluno por meio, dentre outras coisas, do trabalho com textos e seus diversos componentes, mas também promove o que os estudiosos têm chamado de *ensino produtivo* (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2009). A esse

respeito, Travaglia (2009, p.39) explica que o ensino produtivo “objetiva ensinar ao aluno novas habilidades linguísticas”.

Nessa compreensão, um ensino realmente comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos estudantes opera no sentido de fazer com que o aluno amplie o uso de sua língua materna de maneira mais eficaz. Para isso, é essencial não “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCLINTOSH; STREVEENS apud TRAVAGLIA, 2009, p.40).

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, colocamos em discussão as concepções de linguagem subjacentes ao trabalho com a LP de quatro professores atuantes em duas escolas da rede pública de Ensino Médio na cidade de Mauriti interior do Cariri cearense. A partir disso, procuramos discutir como tais concepções podem contribuir (ou não) com o desenvolvimento da chamada competência comunicativa/discursiva dos estudantes.

Por meio de respostas fornecidas pelos profissionais selecionados para o estudo através da aplicação de um questionário individual, constatamos que a concepção de linguagem presente nas falas dos professores se aproxima bastante da ideia de linguagem enquanto *forma de interação*. Dentre muitas outras questões, defendemos que essa compreensão de linguagem é peça essencial para promover um trabalho mais produtivo com a LP em sala de aula. Afinal, vemos que é por meio dessa ideia de linguagem que o trabalho com a linguagem em uso – fato que exige a análise, compreensão e produção dos mais variados textos orais e escritos – é promovido.

Compreendemos os resultados deste estudo como positivos já que eles sinalizam uma mudança bastante significativa no modo como profissionais atuantes no ensino de língua compreendem a linguagem e como essa compreensão visa não apenas o trabalho com questões estritamente linguísticas, gramaticais, mas também com a produção de textos. Atribuímos essas significativas mudanças no modo de compreender a linguagem no contexto escolar a duas questões substanciais. Primeiro, sabemos que inúmeras são as

transformações ocorridas no modo como os estudos da linguagem passaram a compreender a linguagem. Afinal, ao lado das concepções de linguagem *enquanto forma de expressão* e *meio de comunicação* a ideia de linguagem *enquanto forma de interação* passou a ocupar lugar de destaque no cenário dos estudos da linguagem ao longo dos últimos cinquenta anos.

Em segundo lugar, vimos que o perfil acadêmico dos professores selecionados (especialistas e mestres) sinaliza um interesse por parte dos professores em – após o término da graduação – procurar continuar se especializando e, assim, aproximando-se de concepções de linguagem cada vez mais comprometidas com um ensino de LP mais produtivo.

Importante colocar que apenas compreender a linguagem como forma de interação não nos parece suficiente para a elaboração de um trabalho com a LP comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos jovens estudantes. Pois, ainda que seja elementar a ideia de linguagem como *forma de interação*, muitos outros elementos (melhores condições de trabalho, objetivos, desenvolvimento de atividades mais produtivas etc.) que estão além da concepção de linguagem precisam ser levados em consideração no trabalho com a LP no contexto escolar.

Além disso, estamos cientes de que os resultados deste estudo nos permitem perceber apenas uma pequena parcela da imensa gama de questões que envolvem o trabalho formal com a LP em sala de aula. Assim, acreditamos que seja interessante procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula, bem como discutir e até propor questões mais práticas para o trabalho com a LP no contexto dos grandes bancos escolares. Essas questões, pensamos, certamente abrem espaço para a realização de uma pesquisa futura por meio da qual podemos procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula.

Por ora, nos contentamos em ter buscado discutir a ideia de linguagem que alimenta as atividades sobre a LP nas aulas dos professores selecionados para a realização desta pesquisa e discutir como tais concepções podem promover (ou não) a competência/comunicativa dos estudantes. Afinal, tal como ressaltamos ao longo de todo este texto, tudo o que fazemos durante as aulas de LP no contexto escolares tem seu começo, meio e fim naquilo que compreendemos por linguagem.



## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- ARAÚJO, Aluiza Alves de; PEREIRA, Maria Lidianne de Sousa. Variação linguística em livro didático do Ensino Fundamental: propostas e tratamento. *Revista Letrônica*, Rio Grande do Sul, v.10, n.1, p.350-360, 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/24624/16324>>. Acesso em: 20 de Nov. 2018.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe*. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 13 Abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa*. Brasília; Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 de Nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 de Nov. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *La poétique de Dostoievski*. Trad. Clara Cabbré Rocha. Paris: Seuli, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 2009.
- COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 113-126.
- FIORIN, José Luiz; FORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure? In: FIORIN, José Luiz; FORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.7-20.
- FRANCHI, Carlos. “Mas o que é mesmo ‘Gramática’”? In: LOPES Harry Vieira *et al.* (Orgs.). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- FUCHS, Juliana Thiesen; IZOTON, Monique. Analisando o livro didático de língua portuguesa quanto à abordagem gramatical. *Revista de Letras Norte@mentos*, v.11, n.26, Sinop, p.13-26, 2018. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/3268/2312>>. Acesso em: 20 de Nov. 2018.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Editora Assoeste, 1984. p. 41-49.



AFLUENTE:  
REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Tipos de pesquisa científica*. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 Nov. 2018.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1978].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de linguagem e seu funcionamento: a configuração de um drama*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 123f., 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez Editora, 14 ed. 2009.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2002.

**Recebido em: 26 de outubro de 2018.**

**Aprovado em: 16 de dezembro de 2018.**