

## Concepção de linguagem: a visão de professores alfabetizadores

Maria Beatriz Gameiro CORDEIRO<sup>1</sup>  
Marineia Lima CENEDEZI<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo integra pesquisas realizadas por docentes membros de dois grupos de estudos<sup>3</sup>, um do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) e outro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); nele, apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada com 11 professores alfabetizadores da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O objetivo central desta investigação foi analisar o contato teórico de pedagogos com a “concepção sociointeracionista da linguagem”, associada a Mikhail Bakhtin e ponderada por estudiosos da linguística, como Geraldini (1997; 2009), Koch (2006) e Travaglia (1996), dentre outros. Para tanto, realizou-se um exame qualitativo baseado em um *corpus* constituído de um questionário aplicado durante uma palestra promovida pela secretaria da educação desse município do interior paulista, sendo a seguinte questão o escopo desta pesquisa: “Que concepção de linguagem você utiliza para alfabetizar?” Os dados revelaram que os professores ignoram o sentido da expressão “concepção de linguagem” tal como um constructo, fato que pode determinar a forma como se trabalha com a leitura e a escrita, principalmente no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Concepção de linguagem. Estudos Linguísticos. Concepção interacionista de linguagem.

### Abstract

*This work is part of researches produced by teachers who are members of two study groups, one from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) and another from the Universidade Federal de Uberlândia (UFU); in it, the results of a research carried out with 11 literacy teachers of a city in the state of São Paulo. The main objective of this research was to analyze the theoretical contact whether the teachers were aware of the socio-interactionist approach of language, which arises with Bakhtinian studies and according to some renowned linguists, such as Geraldini (1997, 2009), Koch (2006) and Travaglia (1996) among others. For that, a qualitative examination was carried out based on a corpus constituted of a questionnaire applied during a lecture promoted by the secretary of education of a city in the state of São Paulo, the teachers were asked some questions concerning their current teaching practices and the scope of this investigation was the following one: “What conception of language do you refer to when you teach?” They have shown that the teachers ignore the meaning of the expression “conception of language” as a construct, a fact that can determine how one works with reading and writing, especially in the literacy process.*

<sup>1</sup> Doutora, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, CEP: 14169-263, Sertãozinho, SP. e-mail: beatriz\_gameiro@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre, Professora do Centro Universitário Estácio Ribeirão, CEP: 14096160, Ribeirão Preto, SP. e-mail: mari.cenedezi@gmail.com.

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa Estratégias e Metodologias de Ensino de Língua (EMEL) e Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GPEA – CNPq)

**Key-words:** Conception of language. Linguistic studies. Interactive conception of language

## Introdução

A maioria dos trabalhos que discute o ensino de língua materna retoma o conceito de “concepção de linguagem”, fato que destaca a importância de conhecer tal teoria e, sobretudo, refletir sobre ela. Também se conjectura que a reflexão sobre tal teoria seja determinante para um trabalho profícuo com a linguagem. Isso constituiu uma das motivações para o desenvolvimento deste estudo que apresenta uma interpretação das respostas concedidas pelos docentes com base na articulação entre saberes docentes, suas experiências com prática pedagógica relacionada às concepções educacionais ou metodologias de alfabetização, e as concepções de linguagem que fundamentam a discussão sobre a noção de língua, texto e sujeito no campo da linguística.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, isto é, pautado na interpretação das respostas obtidas, por meio das quais se buscou conhecer o entendimento dos sujeitos sobre o tema em voga. Dessa forma, não houve preocupação com a quantificação das respostas nem com a quantidade da amostragem. De acordo com Kirk & Miller (1986), uma investigação qualitativa é capaz de averiguar a “presença ou ausência de algo”. No caso, a intenção foi averiguar se o discurso desses professores revelava a concepção de linguagem ponderada por estudiosos da linguística, como Koch (2006), Geraldi (1997; 2009) e Travaglia (1996), a partir da noção sociointeracionista da linguagem destacada nos estudos bakhtinianos.

Pode-se afirmar que o desconhecimento de um constructo tão caro ao ensino constituir-se-ia um problema para o ensino de língua materna, tendo em vista que, para trabalhar com o processo de aquisição da leitura e da escrita, é relevante que o professor se apoie em uma concepção de linguagem, mesmo que distinta da expressa no pensamento curricular veiculado pela instituição onde exerce sua prática docente ou da concepção em voga nos estudos linguísticos. Entretanto, consoante com a proposta do pesquisador canadense, Maurice Tardif, militante no campo de formação docente, deve-se destacar que o fato de o docente não ter o domínio do termo teórico não significa que ele não se baseie em alguma concepção para ensinar, pois há os saberes docentes empíricos. Nesse sentido, pondera-se que desconhecer os constructos ou não saber conceituá-los tecnicamente não implica necessariamente que esses professores exerçam

suas práticas sem se basear em alguma concepção de linguagem, apenas defende-se a necessidade de conhecer a concepção sociointeracionista, mesmo que se reproduzam atividades de leitura de materiais didáticos em suas aulas, nas quais está subjacente uma concepção de linguagem específica. Toda proposta curricular traz, implícita ou explicitamente, uma concepção de linguagem, que pode ou não ser consoante com a concepção admitida pelo docente.

Os documentos oficiais divulgados por órgãos estaduais e municipais do Estado de São Paulo demonstram que a concepção de linguagem adotada é a concepção de língua como instrumento de interação, tal como consta nos próprios PCN (1997) e nas orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, instituídas pelo MEC (2007). O problema está no fato de que, ao desconhecer o constructo teórico, conjectura-se que o docente não seja autônomo suficientemente para exercer a autoria de suas práticas, e, conseqüentemente, não assuma uma postura de ensino crítico-reflexiva. De forma geral, pode-se afirmar que os sujeitos que formam e ensinam dependem de uma confluência de conhecimentos teórico-práticos que possibilitam condições para sustentar suas ações pedagógicas, ultrapassando a mecânica reprodução de atividades que incorporam uma dada concepção de língua. Por outro lado, há que se valorizar o conhecimento empírico, o saber docente que não advém apenas do estudo, mas também da prática pedagógica, da vida cotidiana. As ações docentes, conforme avalia Tardif (2002), podem emanar da cultura cotidiana, das vivências de mundo, das práticas educativas e pedagógicas, de uma sociocultura ou do grupo profissional, tal como a equipe docente.

A fim de refletir sobre essas questões, revisita-se a concepção interacionista de língua discutida por Geraldí (1997), Koch (2006) e Travaglia (1996) e, ainda, pondera-se, brevemente, sobre a necessidade de se discutirem questões linguísticas em cursos de pedagogia. Após a fundamentação, apresentam-se os resultados da investigação do *corpus*.

### **As concepções de linguagem na Linguística**

As concepções de linguagem que embasam a discussão sobre a noção de língua, texto e sujeito, tanto para a Linguística Textual (LT) quanto para a Análise do Discurso

(AD), resguardadas as diferenças entre tais correntes, legitimam a definição interacional da língua.

As noções interacional, social e dialógica da língua passaram a ser discutidas, no Brasil, após a década de 60, com a divulgação dos estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso; anteriormente, a visão predominante era a que concebia a língua como “representação do pensamento”, pois a percepção que se tem da língua altera-se nos diversos momentos históricos. De acordo com a visão que concebe a linguagem como expressão do pensamento, a língua seria construída no interior da mente e sua exteriorização constitui apenas uma tradução desse pensamento (TRAVAGLIA, 1996). Por isso, pressupõe um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”, isto é, seria monológica e individualista. Esse sujeito, teoricamente, construiria uma representação mental que seria captada pelo interlocutor da maneira como ele a mentalizou (KOCH, 2006, p. 13). De acordo com essa concepção, interpretar significaria, então, descobrir a intenção do falante e a língua seria um produto acabado e estável. Entretanto, Koch (2006) destaca que esse sujeito não está isolado em seu mundo, ao contrário, é “um sujeito histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto, adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações” (Idem). Essa noção de “sujeito social” contrapõe-se à noção de “sujeito individual”.

Outra concepção comumente aceita até a década de 60 é a de língua como estrutura, a qual enfatiza a língua como instrumento de comunicação, apenas como um código, isto é, como um conjunto de signos capazes de transmitir informações ao receptor. A ênfase nessa concepção, portanto, está no código ou na estrutura (TRAVAGLIA, 1996); o sujeito seria “assujeitado”, isto é, inconsciente, pois a explicação para quaisquer fenômenos e comportamentos individuais assentaria-se sobre o sistema.

Por fim, a terceira concepção de língua como lugar de interação pressupõe um sujeito de caráter ativo tanto na produção social como na interação. Esses sujeitos reproduziriam o social por participarem ativamente da situação em que se encontram e seriam atores na atualização das imagens e das representações. É o sujeito que corresponde à noção dialógica de Bakhtin (1979 apud KOCH, 2006, p. 15-16):

(...) é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo

com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Para Koch (2006), essa última concepção equilibra o sujeito e o sistema, entre “a ‘socialização’ e a produção do social”. Ao afirmar que os sujeitos são atores sociais e o próprio texto é o lugar da interação, a autora ratifica que, na concepção dialógica da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2006, p. 17).

Em sua definição, a linguista enfatiza que o texto permite interação, diálogo entre leitor e produtor, mesmo estes podendo não estar presentes fisicamente ou sendo de grupos sociais distintos, “trata-se necessariamente de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”. (2006, p. 20).

Das três concepções apresentadas, fica evidente que a concepção de língua como lugar de interação é a mais apropriada para o trabalho com o texto, visto que, se o professor enfatizar apenas o código, pode desconsiderar importantes efeitos de sentido do texto. Devido à sua relevância, tal concepção também é abordada nos PCNS (1997, p. 21), os quais reiteram o processo de interlocução estabelecido “na” e “pela” linguagem, apontando-a como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”.

Ressalta-se, ainda, o que afirma Geraldi (2009, p. 25) sobre o quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem. Para o autor, neste quadro, “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”.

Diante do exposto, pode-se destacar a importância da concepção sociointeracionista da linguagem para a abordagem que o professor realiza com o texto, pois se ele concebe a língua apenas como instrumento de comunicação, poderá tratar o texto de forma limitada, como se fosse apenas um objeto de comunicação, como se existisse somente uma única interpretação, focalizado apenas em informações textuais explícitas ou até mesmo utilizando o texto como pretexto para trabalhar o código. Como consequência, poderá desenvolver atividades de leitura como mera decodificação, e não atribuição de sentido. Por outro lado, se ele compreende a língua de acordo com a visão sociointeracionista, provavelmente, trabalhará a multiplicidade de sentidos do texto, seus implícitos, tal como destaca Koch (2006, p.17): “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”.

Portanto, entender a linguagem como interação é fundamental para o professor desenvolver um trabalho de alfabetização consistente, que selecione ou construa práticas de leitura e de escrita condizentes ao que indicam os PCN, isto é, que tenham como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem. “Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”. (PCN, 1997, p. 21)

Beaugrande (1997, apud KOCH, 2006, p. 20) destaca que o texto é um “Evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Ao escolher o vocabulário, a maneira de organização textual, a sintaxe usada no texto, dentre outros recursos linguísticos, realizando-se uma ação linguística, e tal ação concretiza-se em práticas sociais de leitura. O alfabetizador que desconhece essa noção corre o risco de trabalhar somente com textos artificiais, “pedagógicos”, e não propor situações reais de leitura e de escrita pautadas pelo uso dos gêneros textuais. Embora seja complexo sair do “simulacro dos gêneros do discurso na escola”, isto é, da simulação das práticas sociais, deve haver um esforço para trabalhar com gêneros em práticas sociais efetivas e não apenas fictícias. Ter consciência da enunciação, do contexto, projetar interlocutores já são reflexões que se distanciam da concepção de linguagem como expressão do pensamento, contudo, não são garantias de práticas sociais efetivas na escola.

Fica claro que, em virtude da concepção sociointeracionista da linguagem, o sujeito passa a ser concebido como ator e construtor social, que atribui e elabora

sentido, assumindo, assim, uma postura ativa na compreensão. Tal postura transcende a limitação à perspectiva dos padrões de reprodução oriunda da concepção de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Por fim, é relevante destacar que essa concepção sociointeracionista da linguagem é pautada em Bakhtin, para quem:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1981, p.113).

Bakhtin destaca o caráter essencialmente dialógico da linguagem e o fato de nos definirmos pela linguagem, isto é, a linguagem é uma prática social, constituída pelo fenômeno da interação.

Percebe-se, assim, que, em face dos postulados das Ciências da Linguagem, mais especificamente no âmbito da Linguística Textual e da Análise do Discurso e, por conseguinte, da concepção sociointeracionista da linguagem, surgem não só modificações na didática do ensino da língua portuguesa, mas, sobretudo, novas funções e novos papéis sociais para os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua. Diante da apresentação desses conceitos, pode-se evidenciar sua importância para o ensino de língua, o problema é que, muitas vezes, esse conhecimento fica restrito ao âmbito acadêmico e aos Cursos de Letras, como a seção a seguir, que analisa a grade de cursos de pedagogia, sugere.

### **As contribuições da Linguística e os cursos de Pedagogia**

Defende-se que o constructo linguístico aqui retomado deveria ser contemplado em cursos de Pedagogia, pois pode alterar a maneira como os docentes ensinam a língua materna. Embora amplamente divulgado na literatura linguística e em documentos oficiais norteadores da educação básica, pode haver um desconhecimento formal do conceito e de suas implicações no ensino por parte de pedagogos, a julgar pela grade de algumas das principais faculdades do país. Esses dados sugerem que conceitos linguísticos básicos não são explorados de modo satisfatório na formação inicial. Os planos de ensino dos cursos consultados sugerem que não se aprende, em cursos de

Pedagogia, de modo satisfatório, como a língua funciona de fato, como ela é concebida, nem mesmo suas características estruturais e formas de análise. Uma consulta à grade curricular de três grandes universidades do Estado de São Paulo, a saber: USP, Unesp e Unicamp, ilustra a carência de disciplinas ligadas à área da linguística. A Universidade de São Paulo (USP) apresenta apenas uma disciplina que aborda as contribuições da linguística: “Escrita, alfabetização e letramento: uma abordagem histórica”. Na Unicamp, não há um componente curricular diretamente relacionado à linguística, há apenas a disciplina: “Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita”, a qual poderia tratar de questões essenciais à leitura e à escrita. Na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, *Campus Araraquara*, há, também, somente uma disciplina ligada à temática: “Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Linguística I”. Das universidades consultadas, somente a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) traz duas disciplinas que poderiam relacionar-se à temática: “Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino” e “Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino”. Os dados revelam que há certa carência de disciplinas que poderiam abordar a concepção de língua de forma mais aprofundada, visto que a presença de apenas uma disciplina no curso todo, e ainda indiretamente relacionada à temática, talvez seja insuficiente para o futuro professor aprender os fundamentos da língua de forma satisfatória. Como consequência, pode dificultar o trabalho adequado na alfabetização. A grade dos cursos de Pedagogia mencionados sugere uma carência na discussão de aspectos essenciais da linguagem, ao quais parecem restritos à teoria linguística dos Cursos de Letras, mesmo ela sendo essencial para uma abordagem adequada da língua.

O desconhecimento das teorias linguísticas por parte dos pedagogos é atestado por Rossi (2012), ao relatar a angústia que docentes da Educação Infantil e das séries iniciais sentem por nunca terem tido contato com teorias linguísticas e, pior, por não compreenderem as teorias educacionais. Outro problema apontado pelo mesmo estudo refere-se à aplicação das teorias, à prática, pois, segundo a autora,

há um hiato entre as teorias linguísticas e educacionais fornecidas aos professores nos Cursos de Letras/Licenciatura (Língua Portuguesa) e também aos professores dos cursos de Pedagogia nas universidades brasileiras e a colocação destas na prática pedagógica (ROSSI, 2012, p.3).



É importante salientar, como faz a autora, que os próprios PCN trazem embasamentos teórico-linguísticos, todavia, somente a leitura e discussão desse referencial podem não ser suficientes para compreender de fato as teorias que o permeiam, como, por exemplo, a concepção dialógica bakhtiniana.

Some-se ao desconhecimento das teorias linguísticas, à falta de diálogo entre cursos de Pedagogia e Letras, o seguinte agravante: a falta de tempo para os professores se autocapacitarem, estudarem, pesquisarem, exercerem a autonomia para criar seus próprios materiais didáticos, visto a carga horária excessiva de trabalho da maior parte dos docentes das redes públicas estaduais e municipais. Portanto, não se trata de julgar negativamente os professores ou responsabilizá-los por isso, mas sim de alertar sobre a necessidade de incluir teoria linguística nos currículos de formação inicial dos cursos de Pedagogia.

Feitas essas considerações iniciais sobre a importância do estudo da Linguística e da Língua Portuguesa especialmente para o pedagogo, inicia-se, na seção a seguir, a análise dos depoimentos dos professores do *corpus*.

### **Análise das concepções teóricas reveladas nos depoimentos dos docentes**

Para a interpretação dos discursos dos sujeitos investigados, foram considerados como procedimentos de análise, a articulação entre saberes docentes, suas experiências com prática pedagógica relacionada às concepções educacionais ou metodologias de alfabetização, e as concepções de linguagem que embasam a discussão sobre a noção de língua exposta anteriormente.

Sobre os saberes docentes, convém explicitar, conforme Tardif (2002), que se trata de uma questão que tem dominado a pesquisa sobre o ensino nas últimas décadas e marcado sobremaneira a problemática da profissionalização do exercício docente. Posto isso, evidencia-se que um dos fios condutores da presente análise busca valorizar os saberes dos professores refletidos pelo pesquisador canadense, especificamente a tipologia dos saberes baseada em conhecimentos das disciplinas do curso de Pedagogia e nos currículos escolares da primeira etapa do Ensino Fundamental, mas também, e sobretudo, em saberes dos próprios professores, oriundos da sua experiência de trabalho cotidiana. Os saberes do professor, de acordo com Tardif, “são uma realidade social materializada através de uma formação, (...) de práticas coletivas, de disciplinas

escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (2012, p.16). A análise aqui empreendida percorre essa reflexão a respeito dos saberes docentes na interpretação dos discursos veiculados pelos sujeitos professores investigados.

Feitas essas considerações, segue-se a análise das respostas que os docentes envolvidos no estudo concederam à pergunta: “Qual concepção de língua você utiliza para alfabetizar?”.

Na afirmação do “Sujeito professor 1”<sup>4</sup>, observa-se que ele associou a concepção de linguagem ao Construtivismo, teoria que embasa um dos métodos de alfabetização, conforme se constata na resposta: “A concepção de linguagem que adotei para alfabetizar é a prática construtivista mesclada com a conservadora. E é a mesma que utilizo no cotidiano, pois estou preparando meus alunos para a vida.” Fica claro, portanto, nesse depoimento, que o sujeito entende “práticas de aquisição da leitura e escrita (construtivista)” como “concepção de linguagem” e, portanto, desconhece o constructo.

Nota-se, ainda, no texto do professor, uma divisão em duas partes, marcada pelo ponto final; esse divisionismo é sinalizado por um aspecto que o docente tem relativo domínio e por outro que ele ignora. Na primeira frase, a referência às correntes (tradicional e construtivista) que embasam os processos de sua prática de alfabetização representa algo que ele demonstra ter domínio: a articulação entre diferentes abordagens no uso de suas práticas de aquisição da leitura e da escrita. Ainda que esse sujeito professor não tenha clareza acerca das filiações e implicaturas dessas abordagens, pode já tê-las incorporado como naturais, devido às experiências construídas ao longo de sua trajetória docente. É possível que o sujeito mobilize esse saber como tentativa de refletir sobre a terminologia que está sendo investigada. Isso porque talvez ele pretenda ser reconhecido pelo interlocutor como alguém que sabe descrever as concepções de linguagem que orientam a sua prática e, para tanto, cita outros termos específicos do campo da alfabetização (prática construtivista e conservadora). Na segunda parte, quando enuncia “E é a mesma que utilizo no cotidiano”, é possível haver uma alusão à linguagem informal. Já a segunda oração desse período, “pois estou preparando meus alunos para a vida”, apoia-se no discurso do senso comum, apresentando um clichê, isto é, um dizer sedimentado socialmente. Dessa forma, pode-se concluir que esse primeiro

---

<sup>4</sup> Os nomes dos docentes foram omitidos a fim de preservar sua identidade. As respostas foram transcritas tal como os próprios professores escreveram. Não foi realizada nenhuma alteração em sua redação.

depoimento revela um desconhecimento formal do constructo, pois não apresentou sua definição. Todavia, a afirmação de que “prepara os alunos para a vida” poderia sugerir que a vivência, experiência e saber empírico do docente talvez o conduzam a um trabalho com a linguagem próximo da visão sociointeracionista da língua, já que porventura, possa realizar um trabalho com a língua em uso, com gêneros textuais. Não se pode garantir que desenvolva esse trabalho, apenas aventar a hipótese.

O “Sujeito professor 2” também mostra desconhecimento do constructo linguístico, pois declara: “Entre todas as concepções (ambiental, social) uso cada uma em determinado momento. Na alfabetização (uso leitura de mundo + alfabetização + mesclando)”. Esse sujeito não menciona, sequer implicitamente, algo diretamente relacionado à concepção de linguagem. Há, subjacente ao seu depoimento, uma alusão às teorias desenvolvimentistas de Piaget e de Vygostky e ainda a Freire. Essa referência a tais teorias deve-se ao fato de as ideias desses estudiosos serem alvo de ampla discussão nacional entre pedagogos, psicólogos e pesquisadores de diversas áreas ligadas à educação. São autores amplamente debatidos em cursos de Pedagogia e, portanto, o sujeito faz remissão às premissas educacionais. Na segunda parte de seu discurso, ele menciona a “leitura do mundo”, expressão que remete diretamente ao educador Paulo Freire, quando afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” (Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981). Conclui-se, portanto, sobre o enunciado desse sujeito, que há um desconhecimento do constructo, mas uma ligação indireta a ele, por meio de Paulo Freire, ainda que incipiente.

Assim como Piaget e Vygostky, Paulo Freire também é amplamente mencionado em cursos de Pedagogia, congressos, cursos de formação e outros. E em tais discussões, embora não se argumente obrigatoriamente sobre as concepções da linguagem, são defendidas ideias correlatas, como se constata no excerto destacado a seguir:

Para iniciar o processo de alfabetização deve-se levar em conta o fato de que os educandos, ao chegarem à sala de aula, já têm algumas familiaridades com a língua materna, pois a utilizam constantemente através da comunicação verbal. É preciso levar em consideração que a fala trazida pelos educandos está carregada de variedades linguísticas que acabam sendo trazidas para dentro da sala de aula. Não podemos considerar o falar certo ou errado, devemos sim, ajudá-los a melhorar sua maneira de falar e escrever nos diversos usos da língua e nas diferentes situações. É necessário demonstrar aos educandos que o uso

da linguagem depende da circunstância, da familiaridade e do interlocutor. **A linguagem serve para transmitir informações, fazer promessas, tentar convencer, dar ordens, expressar desejos, opiniões, raciocínios e também se faz presente em diversos meios de comunicação tais como: livros, jornais, placas de sinalização, conversas informais,** etc. (SILVA; PENNA; LUIZ. *Online*, Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas, grifo nosso).

Na última frase do texto do congresso, embora não se utilize a terminologia “concepção de linguagem”, há uma referência à concepção de língua como instrumento de comunicação, pois indica que a linguagem serve para “transmitir informações, fazer promessas tentar convencer, dar ordens, expressar desejos, opiniões, raciocínios”.

Pode-se afirmar que as concepções educacionais mais aceitas, dentre as quais se destaca a freiriana, coadunam-se à concepção de língua como interação, já que pressupõem um trabalho significativo, originário da experiência do discente, motivador, real, por meio do qual o ideal é trabalhar com a língua viva, em funcionamento. Todavia, no próprio texto divulgado pelo congresso, nota-se a concepção de língua como expressão do pensamento: “A linguagem serve para transmitir informações, fazer promessas.”

A resposta do “Sujeito professor 3” apresenta vasta terminologia teórica de diferentes áreas, provavelmente, a fim de tentar aproximar-se do constructo, entretanto, pode-se presumir o seu desconhecimento:

Estou iniciando; procuro sempre sincretizar as várias concepções em afim com a realidade da minha sala. (aporte teórico) Essa questão de rotular simplesmente a metodologia por uma ideia científica, não preserva a subjetividade do aluno, entendendo que cada ser do ponto de vista cognitivo opera essas funções por habilidades diferentes./ Escolher uma concepção para silogizar o trabalho em sala de aula, não pressupõe uma ação dialética no fazer didático em sala de aula. (SUJEITO 3 – Fonte do autor).

A prolixa resposta indica que não há especificação de nenhuma concepção de linguagem, nem de métodos ou teorias educacionais, há apenas o destaque à subjetividade do estudante, às suas diferentes habilidades.

Ainda sobre a resposta 3, a partir do enunciado “Escolher uma concepção para silogizar o trabalho em sala de aula, não pressupõe uma ação dialética no fazer didático em sala de aula”, é possível inferir em seu discurso uma frágil retomada da histórica “querela dos métodos”, denominação dada à polêmica disputa dos métodos de alfabetização no Brasil, cujo debate levou à tomada de consciência de que um método

pensado isoladamente não poderia resolver os problemas da alfabetização, ou que não há um método eficaz, mas sim, metodologias adequadas que podem ser articuladas para promover enfoques congruentes em torno da prática pedagógica e da compreensão envoltas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Esse debate em torno da escolha dos métodos é amplamente explorado nas disciplinas que discutem as práticas da alfabetização e letramento nos cursos de Pedagogia, daí a mobilização desse saber no discurso do Sujeito-professor 3. Com efeito, é coerente reiterar o argumento sobre a necessidade de contemplar de modo extensivo alguns dos principais constructos da Linguística nos cursos de Pedagogia, como o conceito teórico de “concepção de linguagem”, considerando sua contribuição para a promoção didático-conceitual dos professores alfabetizadores. Conjetura-se, com esta análise, que esse sujeito-professor pode ter sustentado seu argumento com base em fundamentos mais explorados de modo satisfatório no seu processo de formação, e que, possivelmente, nesse processo, tenha havido uma carência de reflexões em torno das concepções de linguagem que embasam o ensino da língua, daí a ausência dessa reflexão em seu discurso.

O “Sujeito professor 4” não respondeu à pergunta e não se pode elencar as causas da ausência de resposta.

No texto do “Sujeito professor 5”: “Tento trabalhar por meio de diálogo, leitura (contando e discutindo sobre histórias), lendo palavras ou frases curtas, registrando tudo de alguma forma (escrita, desenho), atividades para reconhecimento da escrita (jogos)”, observam-se argumentos contraditórios. Por um lado, o docente afirma trabalhar por meio do diálogo, da leitura, histórias, o que poderia gerar um trabalho dialógico com a linguagem, visto que “discute” histórias, isto é, talvez, permita que os estudantes construam o sentido do texto, não apenas o recebam passivamente. Mas, por outro lado, menciona o trabalho com palavras e frases curtas, o que se aproximaria de uma visão reducionista do trabalho com a língua.

O “Sujeito professor 6” afirmou: “Adoto esse ano uma linguagem mista para adequar a realidade de meus alunos. Tenho alunos que nunca frequentaram a escola e não conhecem letras números cores, e não tem conhecimento de mundo nenhum.” A primeira questão que surge do discurso desse docente é o significado da expressão “linguagem mista”, que provavelmente deve remeter ao uso tanto da norma culta como da norma coloquial. Dessa maneira, esse trecho poderia correlacionar-se à concepção de

linguagem como “estrutura”, pois remete à estrutura da língua, às formas relacionadas ao padrão e ao uso não-padrão, ou “mista”.

Outro aspecto que merece destaque no sexto depoimento é a colocação de que certos estudantes “não têm conhecimento de mundo nenhum”. É incoerente tecer tal afirmação, pois se sabe que não existe alguém totalmente desprovido de conhecimento; o que pode ocorrer é que a criança não tenha o grau de letramento almejado pelo professor. Vale ressaltar que o conceito de “letramento” adotado aqui é o defendido por Soares (2004), segundo a qual, letrado é alguém capaz de fazer uso social, frequente e competente da leitura e da escrita. Então, essa criança, embora viva em uma sociedade letrada, talvez não se insira em práticas de letramento legitimadas pela escola, o que pode dificultar o processo de alfabetização e, conseqüentemente, da aquisição da escrita e da norma padrão. Por fim, em relação a esse depoimento, pode-se afirmar que o sujeito que o proferiu apropriou-se dos conceitos diretamente ligados à sua área e amplamente discutidos no universo pedagógico, mas desconhece o conceito linguístico mais restrito ao universo das Licenciaturas em Letras e a eventos da área.

O “Sujeito professor 7” declarou apenas que trabalha “A linguagem do cotidiano”. Esse discurso assemelha-se ao do “Sujeito Professor 6”, pois também não se observa o conhecimento específico da teoria sobre a concepção de língua, relacionando-a aos níveis de formalidade: linguagem popular, coloquial ou do cotidiano.

O “Sujeito professor 8” assegurou: “Só acredito na alfabetização quando ela está ligada aos interesses da vida diária da criança, é impossível que as crianças sejam ‘letradas’, com repetição de sons, e símbolos do sistema alfabético”. Esse discurso revela a mobilização de tendências teórico-metodológicas antagônicas por parte desse sujeito professor para sustentar sua argumentação, essas tendências são evidenciadas pelas marcas linguísticas “ligada aos interesses da vida diária da criança” e “com repetição de sons, e símbolos do sistema alfabético”. Na primeira expressão, verifica-se uma tendência do pensamento educacional construtivista, segundo o qual se deve valorizar a realidade vivida pelos aprendizes. A explicação proposta para essa tendência sustenta seu dizer, pois a abordagem construtivista censura a ideia da perspectiva que alimenta a repetição, defendida pela teoria behaviorista. A partir dessa análise, é possível perceber uma regularidade nos discursos dos sujeitos-professores investigados, ao tentar especificar a concepção de linguagem que prepondera em suas práticas

alfabetizadoras, recorrendo sempre às principais abordagens teóricas que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda sobre o oitavo depoimento, pode-se notar que o docente acredita na aprendizagem significativa, tal como a proposta de Ausubel (1982) e também na concepção de educação freiriana, que valoriza o conhecimento prévio do estudante. Ao criticar a “educação bancária” e salientar um ensino reflexivo, crítico, em que o estudante possa agir com o seu meio, e sobretudo, partir dele, permitir que o estudante seja protagonista e não mero espectador do professor, afirma o mestre Paulo Freire (2005, p. 65) sobre o ensino tradicional:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morte, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Além de citar fundamentos condizentes aos ensinamentos de Paulo Freire, o docente ainda cita o termo “letradas”, ligado ao uso social da língua, e critica o ensino mecânico da língua. Por isso, pode-se supor que ele se preocupe em realizar um trabalho com a língua que considere o aspecto social e interacionista. Dessa maneira, embora não haja menção clara à concepção de linguagem, o conceito de educação revelado pode coadunar-se, indiretamente, à visão sociointeracionista da linguagem, que considera a língua como uma prática social, inserida em determinado contexto.

As declarações do “Sujeito professor 9”: “A linguagem utilizada para alfabetizar é a mesma usada no cotidiano, mas de maneira adequada para a faixa etária das crianças, isto é, devemos entrar no universo dos alunos para melhor entendê-los e assim alfabetizá-los.” e do “Sujeito professor 10”: “Tento aproximar ao máximo a linguagem cotidiana do aluno, a bagagem que ele traz de casa” podem ser comparadas aos depoimentos “6” e “7”, os quais abarcaram os níveis de formalidade. Os depoimentos “9 e 10” também podem ser aproximados ao discurso “8”, pois revelam conformidade com a concepção de educação freiriana, visto que ambos consideram a linguagem do estudante, a que ele utiliza no cotidiano, isto é, parecem partir da realidade do discente, “seu universo”. O fato de partirem da realidade do estudante pode contribuir para que

ele desenvolva autonomia, construa seu próprio processo de aprendizagem, além do ambiente escolar, conforme preconiza Paulo Freire.

O último depoimento analisado, do “Sujeito professor 11”, também, assim como o “6”, o “7”, o “9” e o “10”, reporta-se aos níveis de formalidade da língua:

Para alfabetizar, acredito que a maioria dos professores utiliza a ling. formal, para que a criança ‘aprenda’ a falar e escrever corretamente, contudo no cotidiano opto (inconscientemente) pela ling. informal, por questões de convivência é a ling. com a qual tenho mais contato (SUJEITO 11 – fonte do autor).

Esse depoimento desnuda, porém, a percepção que o docente possui em relação à norma padrão. Ele acredita que a maioria dos docentes se concentre no ensino da forma padrão, todavia, reconhece que, em seu cotidiano, vale-se da linguagem informal, coloquial, distante das regras preconizadas pela gramática tradicional. Verifica-se que o professor associa a norma culta ao “correto”, o que é inadequado do ponto de vista linguístico. Tal inadequação ocorre da difusão em torno do termo “norma”, ora associado à perspectiva do normal (linguística), ora à perspectiva normativa, cujo interesse é da Gramática Tradicional, conforme já atestaram diversos estudiosos. (BAGNO, 2012; NARO e SCHERRE, 1996; BORTONI-RICARDO, 2005), dentre outros.

A respeito da inadequada associação entre norma culta e forma correta, esclarece Bagno (2012, p. 21) que não se pode associar a “norma culta” ao “correto”:

[norma culta] O primeiro desses conceitos é o que poderíamos chamar de senso comum, tradicional ou ideológico, e é aquele que tem mais ampla circulação na sociedade. Na verdade, trata-se muito mais de um preconceito do que de um conceito propriamente dito. É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas. Por sua vez, essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seleto de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de norma culta.

A explicação de Bagno elucidada que não existe uma maneira correta de falar, como muitos professores ainda acreditam. Além disso, esse padrão imposto aos



falantes, inspirado nos “clássicos”, está muito distante da língua real e viva proferida pelos falantes. Portanto, é necessário que os docentes conheçam a variação linguística e os fatores motivadores da mudança, a fim de que possam desenvolver um trabalho congruente com a adequação da linguagem.

A análise dos depoimentos evidenciou que nenhum dos sujeitos fez alusão direta à concepção de linguagem, por outro lado, citaram as principais teorias, métodos e estudiosos ligados ao ensino-aprendizagem. O termo “linguagem”, para eles, remete ao uso linguístico padrão ou coloquial.

### Considerações finais

O que se pode constatar, pela análise desses depoimentos, é que, de fato, os sujeitos professores ignoram o constructo sobre “concepções da linguagem”, por isso, não sustentam a argumentação sobre a concepção de língua que adotam em suas práticas alfabetizadoras. Dessa forma, os onze depoimentos sobre a concepção de língua desses sujeitos atuantes em séries iniciais demonstram que tanto a concepção mais aceita – que desenha a linguagem como “lugar de interação” e foi deflagrada somente nas últimas décadas do século XX – como as outras duas concepções de linguagem, como “expressão do pensamento” e como “instrumento de comunicação”, divulgadas há mais tempo, continuam estranhas aos pedagogos do *corpus*.

O que se observa no depoimento de todos eles são remissões às teorias educacionais, às concepções em voga de educação, ao letramento, ao nível de formalidade linguístico, enfim, aos constructos amplamente debatidos no universo da Pedagogia ou materializados nos discursos veiculados pelos colegas de trabalho e pelos materiais didáticos que utilizam como alicerce das práticas de aquisição da leitura e da escrita. Talvez esse problema se deva à ausência de abordagens linguísticas em cursos de Pedagogia e à falta de diálogo entre a academia e professores atuantes. Muitas pesquisas são realizadas em ambientes acadêmicos, porém, poucas são discutidas a contento com os professores que não atuam no âmbito da pesquisa acadêmica universitária.

Fica claro que os professores incorporaram conceitos advindos principalmente dos estudos realizados a partir de 1980, os quais, consoante com Santos (2002, p. 1), “têm procurado discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita no

Brasil e apontam para algumas questões de nível conceitual e metodológico”. Dentro dessa perspectiva, a partir dessa década, o cenário educacional tem sido marcado pela proliferação de uma série de estudos acerca do ensino da leitura e da escrita. Esses postulados produzem novos paradigmas educacionais. Tendo como pano de fundo esse quadro de modificações nas bases norteadoras do ensino de língua, eclodem novos pressupostos teóricos, que respaldam novas estratégias de ensino.

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa é influenciada por diversas teorias, mas, desde as décadas finais do século XX, destacam-se as teorias de letramento, as do discurso e a teoria sociointeracionista de aprendizagem. De acordo com esse novo contexto paradigmático, as bases orientadoras do ensino adotam como objeto uma perspectiva sociointeracionista da língua. E, na defesa desse novo modelo, propaga-se uma intensa produção de autores provenientes de diversos campos de estudo, todavia, falta integração entre os constructos diretamente ligados ao universo pedagógico e os estritamente linguísticos.

Esse fato poderia sugerir uma conclusão ambivalente e contraditória: em posse dessas novas teorias educacionais que adotam uma perspectiva sociointeracionista, pode-se sugerir que o professor talvez faça um trabalho tomando a língua do indivíduo, em seu exercício real, interacional e dialógico. Por outro lado, a grande questão que o desconhecimento do constructo provoca é se isso pode interferir nas práticas de leitura e escrita exercidas por esses docentes, o que, infelizmente, não se pode aferir apenas diante da complexidade do tema. Geraldi (1997), ao se referir à ação docente em sala de aula, orienta que deve existir um processo reflexivo a respeito da língua como forma de interação; é preciso, segundo ele, que o professor se conscientize do caráter interativo da língua, para que pondere e apure os conteúdos e metodologias que desenvolverá. Finaliza-se, portanto, esse trabalho, com a recomendação de que haja maior integração entre as ideias Linguísticas e Pedagógicas, maior interação entre a academia e os professores atuantes, maior exercício reflexivo por parte dos docentes, dentre outras questões que puderam ser levantadas com a problematização feita no artigo.

## Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982

BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**. Vol.1 Maio de 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. A interação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: 1981, Hucitec, p. 110-127.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (Orgs.) BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. – Brasília, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2ªed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KIRK, J.; MILLER, M.L. **Reability and validity in qualitative research**. Beverly Hills: Sage, 1986.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

NARO, A. J. e SCHERRE, M. M. P. Sobre as origens do português popular do Brasil. **Delta**, 9, nº especial, p.437-454, 1993.

ROSSI, A. Linguística e educação: uma ação conjunta para a formação e prática dos professores de língua materna. **Revista Eletrônica dos Cursos de Pedagogia das Faculdades OPET**– Dezembro de 2012. Disponível em:< <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-ALBERTINA.pdf>> Acesso em: 20 de out. de 2017.

SILVA, F. C. da; PENNA, Luciane de Oliveira; LUIZ Lucilena de. **Os sujeitos do processo de alfabetização**. Online. Disponível em:

<[http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/OS\\_SUJEITOS\\_DO\\_PROCESSO\\_DE\\_ALFABETIZACAO.doc](http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/OS_SUJEITOS_DO_PROCESSO_DE_ALFABETIZACAO.doc)> Acesso em: 20 de out. de 2017.

SOARES, M. B.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25. Jan. a Abril de 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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