

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

LANGUAGE CONCEPTS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS AND THEIR DISCURSIVE IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

Marcos Vinícius Bernardino da Silva

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0979639143191040>

E-mail: marcos.bernardino@upe.br

Silvio Nunes da Silva Júnior

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>

E-mail: silvio.nunesj@upe.br

Resumo: Este estudo analisa as concepções de linguagem presentes em atividades do livro didático (LD) de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, discutindo suas implicações para a formação docente. Adota-se a pesquisa documental como método, tendo como corpus uma atividade de um LD aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A fundamentação teórica articula quatro concepções de linguagem – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação, forma de interação e processo de formação – com base em autores como Volóchinov (2017) e GERALDI (1984). A análise evidencia que predomina a concepção de linguagem como comunicação, em detrimento de abordagens mais dialógicas e interativas. Conclui-se que é necessário rever os materiais didáticos, de modo a incorporar a concepção de linguagem como interação, valorizando a diversidade discursiva e incentivando a participação ativa dos alunos em práticas significativas de comunicação, favorecendo, assim, uma formação mais crítica e reflexiva dos estudantes.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem. Livros Didáticos. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This study analyzes the language conceptions present in activities from Portuguese language textbooks (LD) used in the final years of elementary school, discussing their implications for teacher education. A documentary research approach is adopted, using as corpus an activity from a textbook approved by the National Textbook Program (PNLD). The theoretical framework articulates four conceptions of language — as an expression of thought, as a communication tool, as interaction, and as a formative process — based on authors such as Volóchinov (2017) and GERALDI (1984). The analysis reveals a predominance of the conception of language as communication, to the detriment of more dialogical and interactive approaches. It concludes that textbooks need to be revised to incorporate the conception of language as interaction, valuing discursive diversity and encouraging students' active participation in meaningful communication practices, thus fostering a more critical and reflective education.

Keywords: Language Conceptions. Textbooks. Portuguese Language Teaching.

Introdução

Tomando como objeto de estudo o livro didático (LD) de Língua Portuguesa destinado aos anos finais do ensino fundamental, este estudo explora as concepções de linguagem que circulam por atividades imbricadas no LD e reflete sobre as implicações dessas orientações para a formação do professor. Com base no objetivo mais amplo, propõe-se, de modo específico, discutir teoricamente sobre as concepções de linguagem; problematizar como essas concepções atravessam atividades didáticas de um livro didático; e refletir sobre como a presença de uma ou mais concepção/ões de linguagem implicam discursivamente a formação de professores de Língua Portuguesa.

Na década de 1980, Geraldi (1984), na organização intitulada “O texto na sala de aula”, destaca que toda prática pedagógica se articula a uma posição política. Tal afirmativa se aproxima de maneira direta das realidades das escolas de educação básica do Brasil e ressalta que, por mais que não explicitamente, toda ação do professor, de Língua Portuguesa ou não, está imersa em uma ou outra orientação teórica, a qual, consequentemente, comporta sua maneira de compreender a linguagem. Dessa maneira, a observação acerca de como os diferentes discursos chegam à sala de aula é pertinente para que se possa discutir acerca dos problemas de ensino, das questões que envolvem a aprendizagem e, além disso, das implicações que as concepções de linguagem têm para a formação e a atuação profissional de professores de Língua Portuguesa.

Autoras como Malfacini (2015), Razzini (2000) e Pietri (2010) pontuam que a chamada explosão dos livros didáticos no Brasil data meados da década de 1960, quando a democratização do ensino básico desdobrou a contratação em massa de professores mesmo sem a formação adequada para assumir as salas de aula. Nesse período, como destaca Silva Júnior (2021), as editoras passaram a ter um papel fundamental para que as escolas pudessem funcionar, uma vez que os *instrutores* partiam de propostas prontas para conseguirem cumprir as funções para as quais foram admitidos. Com isso, percebe-se que o apego ao material didático não se trata de uma questão pedagógica, mas, sim, cultural e com raízes político-ideológicas muito fortes. A partir disso, nos dias atuais, os livros didáticos têm funcionado como pressupostos norteadores e, como infere Silva Júnior (2018), até ditadores para muitos professores. Por consequência disso, as concepções de linguagem que norteiam o LD devem ser observadas, visto que, por estarem imersas em um instrumento que muitas vezes dita regras para professores em atuação, acabam norteando, embora inconscientemente, as práticas desses sujeitos.

Numa releitura das reflexões filosófico-linguísticas desenvolvidas por Volóchinov (2017), Geraldi (1984) pontua que a linguagem pode ser entendida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de inter-ação. Essas abordagens teóricas têm um papel decisivo para o estabelecimento das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para os conhecimentos linguístico-discursivos dos estudantes. Essas perspectivas teóricas têm sido alvo de discussões em variados contextos quando se coloca em comparação os modos como Volóchinov (2017) e Geraldi (1984) definem língua/linguagem. Nessa direção, Silva Júnior (2021) compreende que, ao tratar de linguagem como forma de inter-ação, Geradi (1984) não compactua com as premissas defendidas por Volóchinov (2017) ao defender o dialogismo. Desse modo, Geraldi (1984) entende a terceira concepção como parte de uma Linguística da Enunciação, e não como correspondente ao dialogismo. Por essa razão, partimos, na base teórica deste estudo, do pressuposto de que as principais concepções de linguagem são quatro: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de inter-ação e como processo de formação.

A metodologia adotada para esta pesquisa de abordagem qualitativa e de vertente documental, o que permite uma investigação detalhada e sistemática das atividades contidas nos livros didáticos. Esta orientação metodológica permite uma avaliação crítica e detalhada das práticas pedagógicas e das bases teóricas incorporadas nos livros, proporcionando uma compreensão mais abrangente do impacto desses recursos no processo educativo. A fim de comportar os objetivos apresentados, bem como os enfoques teóricos e metodológicos, o presente artigo se divide em: considerações iniciais, metodologia da pesquisa, orientações teóricas, observação das concepções de linguagem no LD, implicações discursivas para a formação do professor e considerações finais.

Metodologia

Imbricada na área transdisciplinar da Linguística Aplicada, que procura criar inteligibilidades para contextos em que a linguagem tem papel central (Moita Lopes, 2009), esta pesquisa é de abordagem qualitativa e, consequentemente, de caráter interpretativo (Chizzotti, 2003) e crítico. Dada a natureza deste estudo, sua abordagem não se limita à mera coleta e divulgação de dados. Em vez disso, ela se estende à interpretação sob diferentes perspectivas, questionando e compreendendo as variedades presentes no objeto de estudo abordado (livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental). Nesse sentido, a neutralidade não se faz necessária, uma vez que o envolvimento ativo e crítico é peça fundamental para a construção de compreensões e interpretações sobre o objeto de pesquisa.

De acordo com Moresi (2003, p. 8), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Nessa linha de pensamento, a busca por significações sociais e a inserção político-ideológica do pesquisador são características primadas pela investigação qualitativa. Dentro dessa perspectiva, foi utilizada a vertente documental. Conforme explica Gil (2008), tal vertente refere-se a uma pesquisa que foca um determinado documento, questionando relações possíveis através dos discursos que o compõem. Com base nessa perspectiva, a pesquisa busca investigar as concepções de linguagem que estão presentes em livros didáticos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e entender seu potencial impacto no processo de ensino da língua. Conforme Tozoni-Reis (2009), a pesquisa documental investiga a produção de conhecimentos propiciada pela observação crítica de documentos diversos, a exemplo dos livros didáticos, de regimentos, parâmetros e normas diversas.

A pesquisa documental se distingue pela fonte dos dados, centrada em documentos diversos, que demandam uma análise cuidadosa para a produção de conhecimento (Tozoni-Reis, 2009). Dessa forma, ela representa uma ferramenta essencial para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas e os materiais de apoio, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais reflexiva, crítica e alinhada com os estudos atuais. Nesse contexto, a pesquisa se propõe a compreender o potencial impacto das concepções de linguagem em um livro didático. Para conduzir o estudo, foram estabelecidos critérios para a seleção do LD a ser analisado, como:

- ser direcionado aos anos finais do ensino fundamental;
- ter sido aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A coleção escolhida foi a “Geração Alpha Língua Portuguesa”, de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa, publicado em 2018 pela Edições Sm Educação. Para este estudo, considerou-se o livro de Língua Portuguesa para o 8º ano do ensino fundamental. Na sequência, foi iniciada a etapa de seleção das atividades que fariam parte das análises. Por fim, foi dado início ao desenvolvimento das análises, em articulação com as leituras teóricas.

Orientações teóricas

Considerando que as concepções de linguagem permeiam, ainda que implicitamente, as práticas pedagógicas que são adotadas (Geraldi, 1984), os livros didáticos, as atividades realizadas e a maneira como é mediado o processo de ensino da língua, é crucial a compreensão acerca dos aspectos que perpassam essas concepções, uma vez que elas constituem base fundamental para todas as ações realizadas em sala de aula. Em Geraldi (1984), são apresentadas as principais concepções de linguagem que orientam as práticas de ensino, como já mencionado nas considerações iniciais. Antes disso, Volóchinov (2017) havia introduzido uma discussão semelhante, no plano filosófico, entendendo tais concepções como: subjetivismo idealista/individualista, objetivismo abstrato e dialogismo. Entretanto, dada a divergência teórica também anunciada anteriormente, este espaço teórico traz reflexões sobre a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de inter-ação e como processo de formação.

No contexto da primeira concepção, a linguagem é entendida como a expressão do pensamento, ou subjetivismo idealista/individualista (Volóchinov, 2017). Nessa perspectiva, a

linguagem é considerada como um meio pelo qual os indivíduos exteriorizam seus pensamentos de maneira pessoal e individual, logo, centrada no “eu”. Dentro dessa concepção, a ênfase está na capacidade do sujeito de utilizar a língua como veículo de expressão singular, refletindo seus pensamentos internos, os quais devem estar condicionados ao domínio de uma gramática prescritiva. Nessa abordagem, a norma culta/padrão assume papel central (Batista-Santos; Teles, 2018), sendo considerada um critério capaz de avaliar a capacidade do falante do ponto de vista cognitivo. Aqueles que fazem uso dessas normas são frequentemente associados a uma maior capacidade intelectual, enquanto os que não seguem as normas estabelecidas são, por vezes, considerados como menos competentes.

Como resultado, essa abordagem pode conduzir a uma visão hierárquica da língua e de seus falantes, uma vez que desconsidera a diversidade e a riqueza linguística. Desse modo, contribui para a marginalização e discriminação de grupos que se expressam de maneiras diversas, ao mesmo tempo em que negligencia a língua em seu uso real. Em sua obra, Antunes (2003) tece críticas a esse modelo de ensino tradicionalista da língua entendendo que uma gramática prescritiva se preocupa em nivelar os sujeitos por meio da dicotomia do certo e errado, questão criticada por correntes como a Sociolinguística (Bago, 1999). Por meio desse foco excessivo no estudo gramatical “professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes” (Antunes, 2003, p. 33).

As práticas pedagógicas influenciadas por essa perspectiva refletem uma abordagem descontextualizada da linguagem em seu funcionamento. Dessa forma, a abordagem se restringe à correção formal, negligenciando elementos essenciais para uma compreensão mais abrangente da língua. Em termos práticos, comandos como os colocados em (1), (2) e (3) são comuns na adoção de uma visão de linguagem como expressão do pensamento:

1. Contabilize, nas sentenças acima, as ocorrências de verbos.
2. Circule, nas sentenças acima, os substantivos próprios.
3. Quais foram os advérbios de modo utilizados?

Nas situações de ensino norteadas pela perspectiva prescritiva o conhecimento gramatical é um condicionante do pensamento, como a própria denominação anuncia. Nesse sentido, o sujeito que não correspondesse aos comandos de maneira “correta” seria taxado como não-pensante, ou outra adjetivação semelhante. Desse modo, percebe-se o quão problemático é uma realidade como essa para a qualidade do ensino, bem como para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos por parte dos estudantes. Outro aspecto que cabe menção é a restrição do saber sobre a língua na abordagem de ensino, desconsiderando variados elementos contextuais relevantes para o trabalho efetivo com a estrutura linguística na sala de aula.

A segunda concepção da linguagem a define como um instrumento de comunicação, a qual, por ser influenciada pelo pensamento estruturalista – que se baseia nas premissas de Saussure (2006), é denominada, em Volóchinov (2017), como objetivismo abstrato. Influenciada pelas investigações dos estruturalistas franceses e americanos, essa concepção destaca que a língua tem como principal missão a transmissão de informações. Dessa forma, desloca-se o foco do “eu” para o “você”, isto é, para o interlocutor, diferentemente da concepção da linguagem como expressão do pensamento. Assim, a linguagem passa a ser entendida como veículo de comunicação entre indivíduos (o emissor e o receptor), tendo como objetivo principal a observação dos canais de informação.

A teoria da comunicação de Jakobson (2005), que contempla os elementos de emissor, receptor, mensagem, referência ou contexto, canal e código, é explorada e adotada como base explícita nessa concepção. Em tal abordagem, é fundamental que o texto seja redigido de maneira clara para que o interlocutor compreenda o conteúdo transmitido. Seguindo essa perspectiva, o enfoque se desloca da palavra para o período, que passa a ser examinado em sala de aula. Isso implica a diminuição da ênfase no estudo das palavras, suas classes e etimologias, enquanto se inicia uma análise sintática mais aprofundada, o que embasou livros didáticos de Língua Portuguesa por muitas décadas (Silva Júnior, 2019). Nessa concepção, os exercícios se baseiam em perguntas breves que instruem os estudantes a copiar informações de textos específicos, sem levar em conta o gênero textual ou discursivo, suas funções sociais, composição, entre outros aspectos relevantes.

Além disso, as implicações desse método para o ensino da leitura foram altamente prejudiciais, uma vez que se priorizava a leitura em voz alta apenas para praticar a pronúncia das palavras. Diante desse contexto, é crucial considerar os prejuízos dessa abordagem para as práticas de ensino.

De acordo com Volóchinov (2017), essa concepção entende a língua como um sistema estável, imutável. Suas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre seus sistemas e sua história. Em situações de ensino, tornou-se comum, por muitos anos, os chamados exercícios estruturais, os quais foram criados com o fim de facilitar o aprendizado de língua inglesa após a Segunda Guerra Mundial. No ensino de Língua Portuguesa, essas raízes do pós-guerra são nitidamente vistas em comandos como:

(1) Complete o diálogo a seguir:

___ Maria _____ que você venha aqui agora!

___ Eu não _____ ir agora, José.

Esse tipo de abordagem revela-se superficial e descontextualizada do ensino de língua, visto que enfatiza apenas a forma. Apesar de essa abordagem representar avanços em relação à anterior, ela ainda negligencia aspectos cruciais como ideologias, história, variações linguísticas, entre outros elementos adjacentes, o que começa a ser visualizado com a terceira concepção. Sobre ela, Geraldi (1984) a concepção de linguagem como forma de inter-ação argumentando que, nela, linguagem é percebida como um processo de interação humana. Por meio dela, o falante executa ações que não poderia realizar de outra forma senão pela fala; além de influenciar o ouvinte, estabelecendo compromissos e laços (Geraldi, 1984). Nessa vertente, embasada em estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e outras abordagens, defende-se um viés de linguagem como ação social. Foi a partir dela que surgiram discussões sobre a função dos gêneros textuais/discursivos, atividades que contextualizam os sentidos dos textos com as questões de compreensão textual etc.

Em tal abordagem, a preocupação central do ensino da língua não consiste apenas em levar o sujeito ao conhecimento gramatical, mas, sim, em desenvolver sua habilidade de reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor, especialmente no que diz respeito à leitura e à produção de textos, em especial da modalidade escrita. Imbricada em tal modo de conceituar a linguagem e o ensino, Antunes (2003) depreende que a aula de Língua Portuguesa tem como missão ampliar conhecimentos linguísticos, discursivos e reflexivos dos estudantes. Em outras palavras, o objetivo vai além de simplesmente ensinar as regras da gramática. Com base na concepção interacionista da linguagem, o ensino deve ser direcionado à valorização da diversidade textual.

Isso implica proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolver conhecimentos em situações reais de interação, podendo compreender, produzir e discernir materialidades textuais variadas. Ao adotar essa perspectiva, os estudantes são motivados a utilizarem a língua de maneira concreta e não por meio de abstrações. Sobre a diversidade linguístico-textual na sala de aula, Antunes (2003) pontuam que isso faz muita diferença na formação dos sujeitos para que os estudantes não fiquem limitados às regularidades e possam se preparar, ainda na escola, para um mercado de trabalho que exige cada vez mais na contemporaneidade. Entretanto, não se busca a abolição do ensino de gramática, mas uma reformulação que priorize uma abordagem mais relevante e funcional.

A gramática defendida no prisma interacionista é aquela que se apresenta contextualizada, capaz de despertar o interesse dos estudantes principalmente na produção textual. Não se trata apenas de decorar regras e termos, porém de compreender como a língua funciona em diferentes situações e como pode ser aplicada no cotidiano, “uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas — Nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é linguística, é também gramatical” (Antunes, 2003, p. 99). No contexto educacional, essa abordagem permite que a linguagem seja explorada através do texto, em contraposição às práticas anteriores, que muitas vezes se limitavam a estudar palavras e frases isoladas; ao invés disso, os estudantes são incentivados a compreender o texto como um todo coeso e significativo.

Embora presentes diversos elementos pertinentes para a revisão de um ensino de Língua Portuguesa centrado na norma gramatical ou na comunicação estruturalista, a concepção de linguagem como forma de inter-ação tem suas limitações, em especial no que se refere ao tratamento do aspecto discursivo no trabalho com o texto. Nessa direção, traz-se a concepção

de linguagem como processo de formação, embasada em Volóchinov (2017). Para este autor, a linguagem se concebe nas práticas sociais por meio da interação discursiva (Volóchinov, 2017) – que se caracteriza por aquilo que nutre a atividade verbal (e não-verbal) humana e permite que as ações sociais sejam mediadas por práticas concretas e dinâmicas de linguagem. Dessa forma, a linguagem passa a ser entendida como um “processo ininterrupto” (Volóchinov, 2017) e, como tal, sua realização é decorrente de intenções discursivas que permitem uma articulação natural e dialógica entre discurso, linguagem, enunciado e texto. É nessa inter-relação que se identificam as contribuições dessa definição para o trabalho com a linguagem no ensino.

Na discussão empreendida por Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso, o autor vai mencionar dois conceitos pertinentes para uma aproximação entre a concepção de linguagem como processo de formação e o ensino, a saber: a compreensão responsiva e os gêneros do discurso. Acerca da compreensão, Bakhtin (2011) menciona que ela é real e viva, pois o discurso só é dado como tal se houver algum tipo de compreensão por mais de um participante da cadeia de interação. No que diz respeito ao gênero do discurso, o mesmo autor afirma que todo enunciado produzido pelo sujeito está dentro de um gênero específico, o qual comporta uma construção composicional (elementos ortográficos, sintáticos etc.), um estilo (para quem está direcionado) e um conteúdo temático (Bakhtin, 2011). Com isso, para o ensino de Língua Portuguesa, acredita-se que quando se aborda a compreensão no ensino deve-se levar em conta uma dinâmica maior do que aquilo que se reverbera na modalidade escrita, possibilitando a articulação de semioses, intenções discursivas etc. Já no que compete aos gêneros do discurso (ou discursivos), o dialogismo acaba por alertar para uma contextualização sócio-histórica que se inicia nos interesses que o próprio estudante, centro do processo de ensino, tem em relação ao que vai ler, compreender e/ou escrever, indo até mesmo ao caminho mais favorável para partir do texto e chegar ao objeto de ensino.

Diante das considerações apresentadas, o que se percebe é que ao longo da história do ensino e da própria Linguística diversos foram os avanços dados pelos construtos teóricos. Acredita-se que esses desdobramentos se complementam quando se toma-os numa linha cronológica, tornando o objeto língua/linguagem cada vez mais complexo.

Concepções de linguagem em atividades de um LD

O *corpus* de análise que embasa esta discussão consiste em 1 (uma) atividade contendo 09 (doze) questões, extraída do livro “Geração Alpha Língua Portuguesa - 8º Ano”, de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa, publicado em 2018 pela Edições Sm Educação. Este material didático representa uma fonte significativa para investigar as concepções de linguagem em livros didáticos, destinados aos anos finais do ensino fundamental, no contexto contemporâneo da educação. A seguir, apresentam-se as questões retiradas do livro didático mencionado anteriormente, com o propósito de exemplificar, na prática, as concepções discutidas no referido material educativo.

Antes da resolução das questões propostas na atividade (figura 3), é apresentado aos alunos o texto-base (figura 1 e 2): uma resenha crítica publicada na revista *Veja São Paulo*, de autoria do jornalista Dirceu Alves Jr., sobre a montagem teatral da peça *O Leão no Inverno*. A resenha, que constitui um gênero híbrido de caráter informativo e avaliativo, cumpre a função de apresentar a obra ao leitor ao mesmo tempo em que elabora um julgamento de valor sobre a encenação. No texto, são descritas as escolhas estéticas do diretor Ulysses Cruz, como o uso de figurinos casuais e a ausência de realismo cênico, conferindo à peça um aspecto visual deliberadamente desconstruído. O autor ainda destaca o desempenho do elenco e as tensões dramáticas do enredo, centrado nas disputas políticas e familiares em torno da sucessão do trono inglês no século XII. Por tratar-se de um gênero que articula informação, descrição e opinião, a resenha oferece um ponto de partida adequado para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, análise argumentativa e interpretação discursiva, desde que explorada em consonância com concepções de linguagem que considerem sua função social e formativa.

Figura 1. texto base para a resposta da atividade.



158

Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Figura 2. continuação do texto base para a resposta da atividade.



Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Figura 3. questões da atividade analisada.

poder e do fracasso das novas gerações aos olhos dos pais. O trabalho do elenco se torna o alicerce para o sucesso da montagem. São triunfos a firme composição de Leopoldo Pacheco e o deboche adotado por uma bem-vinda Regina Duarte, habilmente conduzida por Cruz. Enquanto Paduan, Bragança e Waisman se mostram convincentes, Camila dos Anjos, como a princesa Alais, e Sidney Santiago, que representa Philip, o rei da França, impõem forte presença. Estreou em 18/5/2018. Direção: José Possi Neto. Duração: 110 minutos. Recomendação: livre.

⋮

Dirceu Alves Jr. Veja São Paulo. Disponível em: <<https://veja.sp.abril.com.br/atracao/o-leao-no-inverno/>>. Acesso em: 18 out. 2018.

1. O texto que você leu direciona-se a que tipo de leitor?
2. Qual é o objetivo do texto?
3. Releia o trecho a seguir.

As roupas despojadas, a leitura das primeiras rubricas e certo clima de nervosismo reproduzem uma atmosfera de ensaio.

- Qual elemento de composição do texto dramático é citado no trecho?

4. A resenha crítica publicada em revista reúne, ao texto verbal, elementos gráficos. Identifique esses componentes do gênero.
5. Por meio de sequências descritivas, nas quais é recorrente o uso de adjetivos, o autor do texto desenvolve seus comentários. Transcreva alguns trechos da resenha que exemplifiquem essa afirmação.
6. Os adjetivos utilizados pelo autor colaboram para que o leitor tenha uma imagem favorável ou desfavorável do espetáculo? Justifique sua resposta com um exemplo do texto.
7. O autor da resenha apresenta, logo nas primeiras frases, as informações básicas sobre a peça.
 - a) Em seu caderno, copie do texto essa passagem.
 - b) Por que esse tipo de informação é importante?
8. Leia novamente o trecho a seguir.

[...] o diretor Ulysses Cruz fugiu da obviedade e abriu mão de cenários suntuosos e figurinos luxuosos. Em uma escolha arrojada, qualquer realismo é dispensado, e o elenco usa figurinos casuais, como camisetas, casacos de malha e vestidos soltos, além de coroas estilizadas. Os adereços e móveis de cena são embalados em papel pardo e modulados de acordo com a situação.

- Baseado nesse trecho, pode-se considerar que a resenha é um texto argumentativo? Explique.

9. A maneira como o texto foi construído estimula o leitor a assistir ao espetáculo? Justifique sua resposta.

■ Não escreva no livro.

159

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

A partir da atividade apresentada, ficou evidente que grande parte das questões da atividade está ancorada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conforme apontam Geraldi (1984) e Volóchinov (2017), ao discutirem a linguagem sob a ótica estruturalista. Essa concepção compreende a língua como um sistema autônomo e estável, voltado à transmissão objetiva de informações entre um emissor e um receptor. Essa abordagem manifesta-se nas questões 3, 4, 5, 6 e 7, que solicitam aos alunos a identificação de elementos estruturais do gênero resenha, como rubricas e marcas composicionais (questões 3 e 4), além da análise de recursos linguísticos como o uso de adjetivos (questões 5 e 6) e da reprodução de informações sobre o enredo da peça (questão 7). Nesses comandos, observa-se uma ênfase na extração de dados literais do texto e na análise descontextualizada de seus elementos linguísticos, sem considerar as condições de produção, circulação e recepção do discurso. A leitura, nesse caso, é tratada como um exercício de decodificação e reprodução, alinhando-se a uma perspectiva técnica e funcionalista que limita o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas e críticas.

Por outro lado, algumas questões da atividade demonstram um deslocamento para a concepção de linguagem como forma de inter-ação. Essa perspectiva, defendida por autores como Geraldi (1984) e Antunes (2003), compreende a linguagem como uma prática social, por meio da qual os sujeitos interagem, negociam sentidos e constroem significados em contextos reais. Isso é perceptível, por exemplo, nas questões 1, 2, 8 e 9, que pedem aos alunos para analisar os efeitos de sentido dos adjetivos utilizados pelo autor da resenha, refletindo sobre como esses elementos

influenciam a imagem construída do espetáculo. Ao discutir a função dos adjetivos na construção da argumentação – como em “escolha arrojada” ou “figurinos casuais” – os alunos são levados a pensar sobre os efeitos avaliativos e persuasivos do texto, ou seja, sobre como o resenhista organiza linguisticamente sua opinião para influenciar o leitor. Há ainda questões que estimulam o posicionamento crítico, como aquelas que indagam se o texto incentiva ou não o leitor a assistir à peça teatral. Ao trabalhar com essas dimensões, a atividade transcende o mero reconhecimento de informações e se aproxima da prática discursiva, promovendo a reflexão e a argumentação. Trata-se de um avanço em relação à concepção comunicacional, pois coloca o estudante em um papel mais ativo no processo de leitura, instigando-o a compreender a linguagem em sua dimensão social e interativa.

Ainda que de forma tímida, é possível identificar resquícios da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção, historicamente vinculada ao subjetivismo idealista, entende a linguagem como uma forma de exteriorização do pensamento individual, geralmente alinhada a uma visão mais tradicional da língua. A própria escolha do gênero resenha como objeto de estudo sugere essa relação, já que o texto é resultado de uma elaboração subjetiva por parte do autor, que organiza suas impressões e julgamentos sobre o espetáculo teatral. No entanto, essa concepção aparece de modo secundário na atividade, pois os alunos não são convidados a expressar seus próprios pensamentos ou produzir resenhas, apenas a interpretar as ideias do autor. A linguagem, nesse sentido, ainda é vista como manifestação de um pensamento já pronto, e não como espaço de elaboração e construção de sentidos por parte dos próprios estudantes.

Observa-se, ainda, que a concepção de linguagem como processo de formação, proposta por Volóchinov (2017) e por Bakhtin (2011), não é plenamente explorada na atividade. Essa concepção vê a linguagem como prática discursiva histórica, social e ideologicamente situada, capaz de formar sujeitos em interação com o mundo. Para que essa perspectiva se concretizasse no material analisado, seria necessário que a atividade promovesse, de forma mais evidente, a produção de textos pelos alunos, a reflexão sobre o contexto de circulação da resenha e seu papel como prática cultural inserida em uma rede de discursos. Seria fundamental, por exemplo, propor que os estudantes escrevessem suas próprias resenhas com base em experiências estéticas pessoais, comparassem diferentes críticas sobre a mesma peça ou investigassem o papel da crítica teatral nos meios de comunicação contemporâneos. Apenas com esse tipo de atividade seria possível trabalhar a linguagem como instância formadora, promotora de autoria, sentido e transformação social.

Diante dos aspectos discutidos, a atividade analisada revela a coexistência de distintas concepções de linguagem, refletindo tanto permanências quanto tentativas de renovação nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. De um lado, observa-se a predominância da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que reduz o uso da língua à transmissão objetiva de informações, restringindo o potencial formativo da leitura. De outro, nota-se um esforço do material didático em incorporar práticas que se aproximam da concepção de inter-ação, valorizando a linguagem como construção de sentidos e espaço de negociação discursiva, especialmente por meio da análise argumentativa e da reflexão crítica. No entanto, para que se consolide uma abordagem verdadeiramente crítica e transformadora, é imprescindível que as propostas pedagógicas superem o paradigma da simples interpretação e reprodução textual, promovendo o engajamento dos estudantes como sujeitos ativos na produção de sentidos. Apenas ao integrar leitura, produção, autoria e reflexão crítica, de forma contextualizada e socialmente situada, será possível desenvolver uma educação linguística comprometida com a formação integral e emancipatória dos alunos.

Implicações discursivas para a formação do professor

A discussão proposta por Pimenta (1997) acerca do que se tinha, na década de 1990, problematizado sobre a formação dos professores é cara a esta pesquisa, uma vez que a questão da identidade construída em meio às experiências formativas dentro e fora da sala de aula parece ser o ponto mais urgente da atualidade acerca do que se tem promovido nas práticas de ensino. Como justificativa para essa observação, Libâneo (2004) pontua que não há reforma educacional, não

há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Por isso, pensar em como os discursos que permeiam as atividades escolares chegam aos professores e permeiam suas práticas é de suma relevância.

Os resultados obtidos com as análises do livro didático de Língua Portuguesa para o 8º ano do ensino fundamental em relação às concepções de linguagem indicam algumas reflexões específicas, como:

- o problema cultural da obediência ao material didático provoca uma atuação profissional centrada com mais efetividade em concepções de linguagem formalizantes, reducionistas e limitadas, o que, conseqüentemente, acarreta prejuízos para a formação dos estudantes. Esses prejuízos também restringem a obtenção de resultados favoráveis em relação às ações pedagógicas, pois a avaliação da qualidade e do funcionamento do ensino não tem dependido somente da instituição de ensino ou do professor;
- os contextos formativos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, têm se restringido a elementos teóricos mais amplos, muitas vezes deixando de promover discussões teórico-metodológicas acerca das bases que sustentam atividades de livros didáticos e discursos oficiais que chegam às escolas com tom de imposição;
- os espaços de atuação profissional acabam focalizando elementos práticos incentivando mais a reprodução de ações pedagógicas do que mesmo a reflexão sobre as realidades e, a partir disso, acerca das práticas já efetuadas e os resultados obtidos nelas.

Tais implicações discursivas não são abstratas. Dessa forma, tem sido cada vez mais necessário pensar sobre a articulação entre discursos e ações no trabalho pedagógico da educação básica para que problemáticas sejam tratadas, impedindo que, futuramente, as realidades possam ser reconfiguradas estabelecendo uma proximidade crítica entre o professor e sua formação.

Considerações finais

O presente estudo sobre as concepções de linguagem e suas inter-relações com as atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental revelou importantes aspectos sobre a formação pedagógica dos alunos e as práticas de ensino. Através da análise crítica das concepções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como meio de interação, foi possível identificar como essas abordagens teóricas são refletidas nas atividades propostas pelos livros didáticos mais utilizados nas escolas municipais de Garanhuns/PE.

A partir da análise foi possível identificar avanços consideráveis, como o esforço para relacionar os conteúdos didáticos às experiências dos alunos e a valorização das nuances da linguagem. Entretanto, foram evidenciadas, também, lacunas importantes, especialmente no que diz respeito à promoção de uma compreensão mais abrangente da linguagem como meio de interação social e expressão criativa. A ênfase predominante das atividades voltadas para a correção gramatical e a transmissão de informações pode limitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas e contextualizadas, essenciais para as realidades contemporâneas.

Portanto, este estudo sugere a necessidade de uma revisão e aprimoramento dos materiais didáticos para incorporar mais efetivamente a concepção de linguagem como interação. É crucial que os livros didáticos adotem uma abordagem que valorize a diversidade discursiva e promova a participação ativa dos alunos em contextos de comunicação autênticos. A construção de um ensino mais contextualizado e crítico da Língua Portuguesa pode contribuir para uma formação mais completa e eficaz dos estudantes, preparando-os melhor para os desafios da comunicação a da participação na sociedade contemporânea.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; TELES, Elenir Alves. Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p. 108-123, 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA; PILAR (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORESI, Eduardo et al. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

Nogueira, Everaldo; Marchetti, Greta; Scopacasa, Maria Virgínia. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Edição SM, 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido: 16 de maio de 2025
Aceite: 15 de julho de 2025