

**A(S) CONCEPÇÃO (ÕES) DE LINGUAGEM QUE NORTEIA(M) AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

**THE (S) DESIGN (S) LANGUAGE GUIDING (M) DISCURSIVE PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES OF SECONDARY EDUCATION**

José Válder Rebouças<sup>1</sup>

Mikaeli Cristina Macêdo Costa<sup>2</sup>

Antônio Luciano Pontes<sup>3</sup>

**Resumo:** *Este trabalho propôs-se a analisar que tipo de concepção de linguagem norteia as práticas discursivas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio e de que forma isso influencia na proficiência leitora dos alunos. Além disso, procurou-se analisar se essas propostas contemplam a inserção da diversidade de gêneros textuais como elementos de grande importância para a interação sociocognitiva dos alunos em ambientes físicos e virtuais. Para tanto, metodologicamente, norteou-se, a partir da prática docente, observando questões como: De que maneira a leitura é trabalhada na prática discursiva em sala de aula? A proposta discursiva contempla a diversidade de gêneros textuais? Na análise dos resultados, discutiu-se sobre as contribuições que esta pesquisa trouxe ao autor, sugerindo-se, que outros estudos sejam realizados, visando, assim, a uma formação educativa fundamentada nos princípios do letramento.*

**Palavras-chave:** *Concepções de linguagem; Práticas discursivas; Letramento.*

**Abstract:** *This study aimed to analyze what kind of conception of language guides the discursive practices in Portuguese classes of high school and how this influences the reader proficiency of students. In addition, we sought to examine whether these proposals include the inclusion of the diversity of genres as very important elements for the socio-cognitive interaction of students in physical and virtual environments. Therefore, methodologically, was guided from the teaching practice, noting issues such as: What reading way is crafted in discursive practice in the classroom? The discursive proposal covers the diversity of genres? In analyzing the results, it was discussed about the contributions this research brought to the author, suggesting that further studies be conducted in order thus to an educational training based on literacy principles.*

**Keywords:** *Conceptions of language; Discursive practices; Literacy.*

## **Introdução**

Considerando que a humanidade está em constante evolução, a linguagem precisa acompanhar o caráter dinâmico das relações culturais e ideológicas de todas as épocas, favorecendo a interação do indivíduo, através da língua, com o mundo ao seu redor, além de

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL-UERN. Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: mikaelicristina@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL-UERN. Bolsista DS/CAPES. Pós-Graduanda da Especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus EaD. Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: mikaelicristina@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela UNESP. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL-UERN. Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: lucianopontes@uern.br

traduzir ideias a partir da produção dos sentidos que se constroem por meio da aplicação do letramento. Em consonância com esse pensamento, Matêncio (2002, p. 20), a partir de uma perspectiva social e histórica, define o letramento como “um conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares.” Portanto, a escola, como um espaço de formação educacional, precisa avaliar a sua prática no sentido de buscar novos paradigmas de ensino que contribuam com a formação integral dos alunos.

Sendo assim, a língua não pode ser vista, sob a ótica do pensamento estruturalista, como um sistema de signos abstrato, homogêneo e imutável, mas como uma forma de interação dialógica entre os falantes cujas práticas discursivas refletem suas concepções ideológicas e o contexto social, político, histórico e econômico em que esses sujeitos estão inseridos.

Considerando essa proposição, este estudo tem a finalidade de analisar de que modo a concepção de linguagem que norteia as práticas discursivas pode influenciar no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio. Este trabalho surgiu com base nas vivências profissionais dos proponentes desta pesquisa assim como a partir de experiências de alguns colegas também docentes, considerando alguns entraves que os alunos do Ensino Médio enfrentam em relação à leitura, tais como: dificuldades de interpretação, desestímulo para ler e produzir textos, entre outros, razão pela qual demonstram certa resistência quando lhes é proposto desenvolver alguma atividade discursiva dessa natureza.

Para a estruturação deste estudo investigativo, propôs-se, inicialmente, discorrer acerca das concepções de linguagem que norteiam a prática discursiva em sala de aula do Ensino Médio a partir das atividades de leitura analisando, também, se essas propostas contemplam a inserção da diversidade de gêneros textuais como elementos de grande importância para a interação sociocognitiva dos alunos em ambientes físicos e virtuais.

Em um segundo momento, discorreu-se acerca do texto como algo bem mais abrangente do que uma simples sequência de frases, ressaltando a importância dos fatores de textualidade para a unidade textual, bem como a mobilização das competências necessárias para a efetivação das práticas enunciativas através da interação verbal. Nesse contexto, discutiu-se sobre o campo de pesquisa, uma escola da rede estadual de ensino, através de análises da(s) concepção(ões) de linguagem que norteia(m) as práticas discursivas no Ensino Médio, reconhecendo o texto como elemento pertinente aos gêneros do discurso que vêm apresentando visível expansão nos últimos tempos, sendo de irrefutável importância para as práticas discursivas da linguagem em sala de aula, que, embora não seja o único ambiente

para a construção do saber, constitui, por excelência, um espaço de interação envolvendo os sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem.

Nas considerações finais, delimitou-se uma recapitulação das fases do desenvolvimento da pesquisa e as contribuições em conhecimentos oportunizados ao autor, sugerindo, sobretudo, que outros estudos sejam realizados a fim de proporcionar cada vez mais à educação uma melhor qualidade no seu desempenho, bem como a melhoria na formação e atuação da atividade docente como meio de crescimento profissional e humano.

### **1 A(s) concepção(ões) de linguagem que norteia(m) as práticas discursivas da linguagem em sala de aula.**

Para melhor compreensão da temática abordada nesta pesquisa, convém ressaltar que, ao longo do tempo, conforme avançavam os estudos linguísticos, prevaleceram diferentes concepções de linguagem e, com base nessas concepções, foram definidas diferentes maneiras de se perceber como se processavam as práticas discursivas.

Sendo assim, no final da década de 1960, surgiu a disciplina de Linguística Textual (LT), com a finalidade de olhar a língua não mais à luz das teorias gramaticais, mas por meio de uma visão construída a partir do estudo do texto. Dessa forma, a LT foi introduzida com a finalidade de reintroduzir o sujeito e a situação de interação nos estudos da linguagem.

Sob os meandros da linguagem, pode-se dizer que é possível representar os padrões a partir dos quais se estrutura a sociedade, inserindo os sujeitos como seres sociais e históricos que não só reproduzem as relações sociais, mas também aprendem a interpretá-las e a transformá-las a partir da interação com outros sujeitos e com o mundo que os cerca. E, corroborando com esse pensamento, Fiorin (2009, p. 33) entende que:

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos.

Com a finalidade de explicar toda a diversidade do fenômeno linguístico, Travaglia (1998) explica que a linguagem pode ser definida como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e prática de interação. E, embora essa temática seja objeto de análise em muitas pesquisas, ampliam-se cada vez mais as discussões que suscitam essa problemática.

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento e, segundo ela, os sujeitos falantes não se expressam bem, porque não pensam. Portanto, o modo como o texto é usado em cada situação comunicativa não depende em nada de fatores como: público a que se destina, condições de produção, intenção, nível e adequação da linguagem, entre outros aspectos.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a língua funciona como um sistema abstrato de signos linguísticos que se relacionam segundo as normas absorvidas pelos falantes, independentemente da consciência individual destes.

A terceira vê a linguagem como uma relação sociointeracionista entre os sujeitos, que, ao usarem a língua, agem uns sobre os outros, através das práticas de enunciação. De acordo com essa concepção, o sentido não está no texto. Ele é uma construção resultante da interação dialógica entre os interlocutores e seus discursos.

O certo é que a maneira como o professor concebe a linguagem é um aspecto de crucial importância para o desenvolvimento da atividade docente, já que esse fator pode determinar as práticas discursivas de maior recorrência em sala de aula, bem como as estratégias de abordagens dessas práticas. E, a esse respeito, Geraldi (1993) afirma que sempre se produz um texto para o outro, a partir de um lugar social, para dizer-lhe algo e obter sua resposta. No entanto, na escola, durante muito tempo, a produção textual atribuiu ao professor o papel de mediador e de leitor principal (frequentemente único) do texto do aluno. Assim, na redação escolar, normalmente “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”.

Ao contrário do pensamento tradicional acerca de texto, é preciso compreendê-lo bem mais que uma simples sequência de frases, ampliando-se, assim, a visão de interdiscursividade e permitindo a confluência entre diferentes sistemas semióticos. Em relação a essa questão, Beaugrand & Dressler (1981) apontam que são sete os fatores responsáveis pela textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, sendo todos importantes para a construção da unidade textual. No que se refere a texto como uma unidade discursiva que possibilita a construção de sentidos, Koch (2009, p. 15) assinala que:

[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação [...]. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação

de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

É oportuno observar que a leitura não é mera decodificação de palavras; mas uma das atividades mais completas para o desenvolvimento sociocognitivo, pois, além de propiciar outras habilidades como a interação dos alunos entre si e com o universo de que fazem parte, favorece o desenvolvimento de competências pela melhor compreensão de sentidos, construídos a partir da interação sujeitos/discurso, sendo a linguagem a base de entendimento dessa relação dialógica.

Considerando que o texto é uma construção cuja compreensão depende do repertório de conhecimentos linguísticos e de mundo partilhados entre os falantes, de acordo com Koch (2009 p. 11), a leitura constitui uma prática que pressupõe a mobilização de um vasto conjunto de saberes, por isso, o leitor, a fim de atribuir sentido a um texto, recorre a três importantes sistemas de competências ou conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Para a pesquisadora, a competência linguística está relacionada à estrutura funcional da língua, de modo que os interlocutores precisam dominar informações ligadas aos aspectos formais; ou seja, o falante, no momento da produção do discurso, precisa lançar mão de conhecimentos relacionados à morfologia, sintaxe, semântica, entre outros.

Já a competência enciclopédica diz respeito ao conhecimento de mundo que o sujeito adquire ao longo de suas vivências e experiências pessoais, inclusive de modo assistemático, sendo-lhe de grande importância nas práticas sociais e discursivas. Assim sendo, os conhecimentos prévios representam uma aquisição ao repertório cultural do falante, constituindo importante referencial nas mais diferentes situações de uso da linguagem, uma vez que, conforme declara Freire (1988, p. 11) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Embora as competências linguística e enciclopédica sejam imprescindíveis, se não houver a interacional, o processo de comunicação não se efetiva a contento, pois é esta que fornece aos usuários da língua a noção de conveniência do nível e das variedades de linguagem, bem como a escolha de um gênero que atenda às condições de produção e recepção textual. Além disso, seleção lexical funciona como um importante mecanismo tanto no que diz respeito ao entendimento do texto, como uma estratégia discursiva do falante a fim

de convencer o outro acerca daquilo que ele declara. Pressupõe-se, portanto, que esses conhecimentos estão inter-relacionados em todas as práticas discursivas através da linguagem.

É preciso, também, ressaltar que, no processo de compreensão e construção de sentidos do texto, é necessária a percepção de alguns detalhes, quando tantos outros só se preocupam com identidade e uniformização. Nesse sentido, uma das teses fundamentais defendidas pela análise discursiva é a de que a linguagem é perpassada por posições enunciativas que configuram formações quase sempre antagônicas. Ou seja, por meio da interação discursiva, os posicionamentos ideológicos são postos em situação de conflito. Considerando esse aspecto a enunciação vai constituir um exercício da contrapartida ao discurso do outro, portanto, conforme afirma Maingueneau (2001, p. 86):

[...] esses enunciados do Outro só são compreendidos no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele.

Nesse sentido, convém entender a palavra como o resultado de uma tessitura enredada a partir de fios ideológicos, apresentando natureza polissêmica, não sendo fixa nem neutra na língua, tampouco propriedade exclusiva do falante. Nesse processo de enunciação, há vozes que, ao serem incorporadas ao discurso de outrem, apagam a ordem do real, criando a ilusão de sentido único, e o sujeito apropriando-se desse dizer como se fosse seu. No entanto, a existência do discurso do outro não invalida o discurso do “eu”, isto é, diferentes vozes podem se entrecruzar completando-se, ratificando ou negando-se, com posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios.

Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, a sala de aula deve ser um ambiente que contemple as mais diferentes práticas discursivas da linguagem, não só durante as aulas de Língua Portuguesa, mas englobando todos os componentes da grade curricular, de modo que os conhecimentos não sejam trabalhados de forma estanque, e sim sob o aspecto interdisciplinar previsto pelas diretrizes educacionais.

Durante muito tempo, para o ensino de Língua Portuguesa, adotou-se uma perspectiva que ora privilegiava a concepção de linguagem como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, estando a língua a serviço das convenções da linguagem culta como única forma correta de uso do código linguístico pelos alunos em detrimento da construção de competências e habilidades na leitura e produção textual.

De acordo com essa perspectiva, o texto representava muito mais uma imposição do que proposição, sendo quase sempre usado como pretexto para o ensino de gramática. E, mesmo quando se trabalhava a leitura, não se contemplava uma proposta de diversidade de gêneros textuais, tampouco a realidade em que os alunos estavam inseridos. A concepção tradicional que se mantinha acerca de linguagem acabou gerando meros receptores acomodados, verdadeiros analfabetos funcionais, inaptos e indiferentes às práticas discursivas cada vez mais mecanizadas e desprovidas de significado.

## **2 Os gêneros do discurso nas práticas de interação verbal**

A linguagem humana representa uma atividade de importante relevância nos mais variados contextos sociais e históricos. Ao mesmo tempo em que mantém uma unidade na língua, abrange propriedades específicas que se moldam às mais diferentes realidades e intenções comunicativas. No cerne dessa discussão, pressupõe-se que cada enunciação exige um enunciado adequado a partir do qual se constroem os sentidos veiculados ao texto por meio da interação e da compreensão responsiva entre os interlocutores.

Dessa forma, as práticas discursivas não podem ficar presas às convenções da gramática tradicional, desconhecendo a relação que a língua estabelece com as práticas sociais, uma vez que a linguagem deve ser trabalhada a partir da realidade em que estão inseridos os sujeitos falantes. Com base nesse aspecto, a leitura deve propiciar uma forma de interagir com o mundo e com outros interlocutores, partindo sempre de uma situação contextual concreta. Quanto a esse aspecto, Bakhtin (2009, p. 98) ratifica que:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular.

A partir dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (Brasil, 2000) preconizam que a principal finalidade da Língua Portuguesa é fazer uso das mais diferentes linguagens contemplando uma proposta interdiscursiva a partir da diversidade de gêneros textuais nas práticas discursivas em sala de aula. Para tanto, é imprescindível reconhecer a importância da leitura e produção como atividades de uso recorrente na vida do discente, a fim de propiciar-lhe mais prazer e proficiência na interpretação da dimensão social, política, histórica e econômica em que está inserido.

Portanto, os gêneros textuais ou discursivos constituem eventos a partir dos quais os discursos se materializam em forma de textos. Essas propostas discursivas se constituem a partir de três elementos: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional, compreendendo uma diversidade de textos tais como: crônica, conto, fábula, bula, relatório, memorial, entre outros.

Com base nessa visão, a língua está presente nos mais diversos campos das atividades humanas, por isso mesmo são variadas as formas como ela se concretiza por meio de enunciados (orais e escritos), refletindo as condições específicas de cada situação de uso, bem como as finalidades de cada evento comunicativo e suas propriedades. Em relação a essa questão, de acordo com o pensamento de Bakhtin (2004 p. 32):

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo, sendo cada enunciado pleno de ecos e ressonâncias de outros discursos com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

Ademais, Bakhtin (2009) concebe a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, elegendo a dialética como método utilizado na construção de seu arcabouço teórico. Para o filósofo da linguagem, o sujeito nunca está pronto, acabado nem a palavra apresenta uma natureza definitiva e imutável. A partir dessa concepção, pode-se compreender a linguagem como uma prática sociointeracionista que se reitera a cada enunciação, sendo por meio dos gêneros do discurso que os indivíduos fazem uso da língua para agirem socialmente. Ainda segundo Bakhtin (2004, p. 269):

[...] os gêneros são relativamente estáveis, de caráter social e dinâmico, estando vinculados às esferas de comunicação (jornalística, religiosa, política, jurídica, etc.) de acordo com as quais vão sendo elaborados, estabilizados e evoluindo.

De acordo com essa concepção dialógica, o texto ganha uma abordagem sócio-histórica que considera o contexto social em que o enunciado é produzido, bem como as finalidades de cada produção. Nesse aspecto, o leitor proficiente tem mais facilidade para entender a heterogeneidade e o dialogismo presentes no discurso. Desse modo, a partir dessa desconstrução e construção de sentidos, surge à leitura que gera inferências através da relação entre o texto com os conhecimentos previamente adquiridos, evidenciando elementos que envolvem a memória, a historicidade ideológica, social e política.

Para a realização de uma trajetória conceitual, é importante refletir sobre sequências e gêneros textuais. Assim, sequências textuais são designações de uma construção teórica de caráter mais definido de acordo com sua natureza linguística e composicional, tais como: narração, injunção, exposição, descrição e argumentação. Já os gêneros são entidades de base empírica, resultantes das práticas sociais discursivas, definindo-se, sobretudo, não pelo aspecto formal, mas pela função comunicativa.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada por gêneros considerados primários (conversa informal, bilhete, carta, etc.) e secundários (artigo científico, romance, conto, etc.). As transformações registradas no decorrer da existência humana e as mudanças históricas dos estilos da língua se refletem também nos mais diferentes gêneros. No que tange a esse aspecto, Marcuschi (2000, p. 05) declara: “É impossível não se comunicar por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual”.

Não é de hoje que se discute acerca da importância da dimensão que os textos orais e escritos devem assumir na prática discursiva em sala de aula. Desde a década de 1980, esse propósito vem sendo abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), afirmando categoricamente que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”.

Infelizmente, ainda há muito a se fazer quanto a essa questão. A escola precisa desenvolver estratégias que favoreçam a proficiência leitora dos alunos a fim de que a leitura deixe de ser mera decodificação e passe à atividade de interação, formando sujeitos capazes de ler e compreender até mesmo as informações que subjazem ao texto. Com base nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p.97) declaram que é importante:

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Compreende-se, portanto, que os textos produzidos em sala de aula devem refletir realmente as situações vivenciadas pelo discente nos mais diferentes contextos, todavia, durante décadas, a escola caminhou no sentido contrário a esse pensamento. É como se as produções escolares valessem tão somente como instrumento de avaliação, não representando nenhum significado para a vida real. E pior que isso: o conceito de bom texto, muitas vezes, restringia-se a escrever em consonância com as normas gramaticais vigentes.

Ciente de que os gêneros textuais alcançaram uma importante dimensão e difusão nos mais diversos segmentos da sociedade, a escola que, tradicionalmente, demonstrou uma grande valorização da cultura clássica, privilegiando os textos literários em detrimento de outros, não pode ignorar essa realidade nem deixar de explorar a diversidade de gêneros, já que essa estratégia constitui um importante recurso no desenvolvimento da proficiência leitora dos discentes, além da questão da fruição estética, tão discutida por Barthes (1987, p. 76) que, muito providencialmente, aborda:

O importante é igualar o campo do prazer, abolir a falsa oposição entre a vida prática e a vida contemplativa. O prazer do texto é uma reivindicação justamente dividida contra a separação do texto; pois aquilo que o texto diz, através da particularidade de seu nome, é a ubiquidade do prazer, a utopia da fruição.

A partir desse pensamento, é preciso compreender que o prazer da leitura não está desvinculado das situações cotidianas; pelo contrário, ele é resultante das experiências do dia a dia, dos conhecimentos adquiridos através das experimentações, das atividades laborais, a fim de contribuir para a produção de sentidos, respondendo aos estímulos da linguagem.

Com base nesse viés, Bakhtin (2009, p. 31), declara que “os sujeitos falantes são indivíduos reais e concretos que interagem por um conjunto de signos flexíveis que variam de acordo com a realidade concreta dos enunciados.” Por isso mesmo, o signo é uma entidade semiótica (de sentido e significado) que não se define apenas por meio do caráter linguístico, mas também pelo ideológico, já que reflete e refrata a realidade social e histórica em que estão inseridos os falantes.

Ao contrário de Saussure e outros estruturalistas, que veem a língua como um sistema abstrato e monológico, o pensador russo a concebe sob a perspectiva dialógica e concreta. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no psiquismo individual dos falantes.” (2009, p. 124). Sendo assim, reflete as relações sociais dos interlocutores num determinado contexto e/ou época e ainda tendo em vista uma intenção comunicativa, havendo predominância de uma ou outra forma de variação linguística.

Nesse sentido, compreende-se que as aulas de Língua Portuguesa não podem ficar restritas à apreensão de nomenclatura gramatical. Durante muito tempo, segundo Antunes (2009), a escola acreditou e difundiu que primeiro se aprende gramática para só então desenvolver aptidões na leitura, tornando-se, desse modo, essa atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais do texto (“muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela.”)

Embora já exista a consciência da necessidade de mudança no âmbito educacional, discentes e docentes vivem momentos cada vez mais conflitantes do ponto de vista da aprendizagem. E, segundo Pozo (2002, p. 34) “Vivemos em uma sociedade da aprendizagem, na qual aprender constitui uma exigência social crescente que conduz a um paradoxo: cada vez mais se aprende e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender.” Sendo assim, é preciso repensar essa nova cultura da aprendizagem, analisando que mudar a forma de aprender dos alunos requer também rever a prática do professor.

A partir dessa nova perspectiva de mudança, Moran (2000, p. 36) ressalta que “a educação escolar precisa compreender e incorporar as mais novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”. Nesse sentido, é preciso, portanto, compreender que a leitura e a escrita, assim como outras práticas discursivas da linguagem, são atividades que dependem do exercício de interação verbal como um processo dialógico que deve ser praticado continuamente e em consonância com os acontecimentos do dia a dia.

De acordo com essa concepção interacionista da linguagem, é imprescindível o papel do educador como mediador que articula e instiga os alunos à socialização e comunicação através da prática discursiva, valorizando o texto como elemento privilegiado no estudo da Linguística e das ciências humanas em geral.

### **3 Metodologia**

Esta pesquisa representa um estudo investigativo a partir da observação e análise da realidade vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio numa escola pública estadual acerca da(s) concepção(ões) de linguagem que norteia(m) as práticas de leitura e produção textual e como isso influencia na formação de leitores proficientes. No que tange a essa questão, é oportuno considerar que a sala de aula representa o ponto de partida para possíveis mudanças em relação à forma como vem sendo trabalhada a leitura, com o propósito de conduzir os discentes a uma consciência crítica a partir de uma perspectiva sociopolítica e interacionista. Essa proposta torna-se bastante promissora quanto ao reconhecimento da função comunicativa dos textos, bem como uma melhor compreensão das relações sociais que são representadas a partir das práticas discursivas da linguagem.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, já que não se pretende direcionar a pesquisa à operacionalização de dados estatísticos, mas, à análise da(s) concepção (ções) de linguagem

que norteia(m) as práticas de leitura no Ensino Médio e a forma como isso influencia na formação de leitores proficientes.

Em relação à abordagem qualitativa, Marinas (1993, p. 9) declara que “Numa época como a nossa, em que só é teoria o cifrável [...] propor encontrar-nos com a substância do peculiar [...] parece ser em si mesmo algo arriscado, já que implica uma experiência viva de deciframento do outro”.

O caminho metodológico aplicado constituiu-se de atividades, como: entrevista semiestruturada com professores e com alunos; compreensão das propostas de leitura e também como os discentes reagem a essas práticas discursivas; identificação e análise dos gêneros de maior recorrência em sala de aula, bem como das estratégias de leitura abordadas durante as aulas. Na entrevista, foram considerados aspectos relacionados à estrutura física da escola, a fim de identificar se existia sala de leitura, biblioteca e também se a sala de aula oferecia condições para que se desenvolvesse um bom trabalho voltado para o desenvolvimento da prática leitora no Ensino Médio. Além disso, outro procedimento metodológico a ser realizado com a culminância do projeto seria a aplicação de uma proposta de intervenção com oficinas de leitura e produção textual, declamação de poesias, concurso de redação, etc., contribuindo, dessa forma, com a viabilização das práticas discursivas a partir da inserção da diversidade de gêneros textuais/discursivos sob a orientação do proponente da pesquisa em parceria com a equipe técnico-pedagógica da escola.

#### **4 Resultados e discussões**

A pesquisa foi desenvolvida com seis (06) professores do Ensino Médio, sendo um deles o próprio proponente e seis alunos desses respectivos professores. Inicialmente, aplicou-se uma entrevista semiestruturada oportunizando esses docentes a relatarem suas experiências, vivências profissionais e entendimento da importância que atribuíam à(s) concepção(ões) de linguagem que adotavam em suas aulas e que percepção eles tinham de como isso poderia influenciar o desenvolvimento das práticas discursivas entre os alunos.

Em seguida, foi dada a oportunidade aos alunos de exporem seus pensamentos acerca das aulas de Língua Portuguesa. Pelas respostas, foi possível entender que não antipatizavam com a disciplina. Na verdade, eles não gostavam era da maneira como as aulas transcorriam. Admitiram enfrentar muitas dificuldades em relação ao entendimento de algumas regras ortográficas, de pontuação e acentuação, assim como falaram também que não se sentiam

preparados para a realização de atividades de leitura, interpretação e produção de textos, pois as consideravam muito complicadas.

No que diz respeito à concepção de linguagem que norteava as práticas discursivas nas turmas analisadas, percebeu-se, a partir das entrevistas e dos depoimentos dos professores, que as aulas continuavam presas às antigas formas didáticas, de modo que a língua se restringia às convenções da gramática normativa, o que causava certa antipatia dos alunos em relação a esse componente curricular. Mesmo quando alguns desses entrevistados falavam que traziam charge, letras de música e outras propostas discursivas, a pretensão era usar esses recursos como pretexto para o ensino de gramática, o que leva a crer que a concepção que predomina entre a maioria desses professores diz respeito à linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Considerando os dados observados, é notório que a prática pedagógica ainda está extremamente bitolada aos antigos padrões, predominando, assim, a sistemática de aulas expositivas, não havendo uma mobilização de estratégias visando à aprendizagem dos alunos nos diversos espaços do conhecimento. Apesar de a escola dispor de alguns recursos que poderiam enriquecer a ação pedagógica, principalmente no que concerne às práticas discursivas de enunciação da linguagem a partir da contemplação dos gêneros textuais, não são visíveis inovações quanto aos procedimentos metodológicos dos professores.

Em relação a esses aspectos abordados, convém salientar que em momento algum os professores negaram a realidade que vivenciavam. Não se isentaram de uma parcela de culpa no sentido de se considerarem acomodados, mas mencionaram algumas dificuldades que os impediam de realizar um trabalho a partir da inserção de novos gêneros textuais, especialmente os digitais, favorecidos pelas tecnologias da informação e da comunicação, tais como: exiguidade de tempo desses profissionais para planejarem suas aulas a fim de que se tornassem mais motivadoras, já que a maioria trabalhava três expedientes; falta de investimento dos governantes no processo de formação continuada; problemas na infraestrutura das escolas, uma vez que a biblioteca e o laboratório de informática, além de funcionarem em espaços reduzidos, em alguns casos, eram aproveitados como depósito de utensílios em desuso, não possibilitando o aproveitamento de alguns recursos midiáticos e tecnológicos de que a escola dispunha.

Além dos escassos recursos oferecidos pela escola, foi flagrante o desestímulo de alguns dos professores envolvidos na pesquisa, alegando cansaço e má remuneração, sendo que essas razões acabaram se refletindo em aulas improvisadas, presas a práticas pedagógicas obsoletas, o que gerava também a desmotivação e indisciplina de alguns alunos.

Por isso, foi organizada uma intervenção através de oficinas de leitura e produção textual, concurso de redação, declamação de poesias, etc., contribuindo com a viabilização das práticas discursivas a partir de uma proposta de inserção da diversidade de gêneros textuais/discursivos, explorando suportes encontrados na própria escola, tais como livros, cordéis, dicionários, revistas, jornais, entre outros, culminando esse projeto com a confecção de um painel envolvendo diversos gêneros.

## **5 Considerações finais e análise discursiva dos dados**

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela escola no atual cenário da educação brasileira, está a possibilidade de inserção de uma nova política de formação leitora. Sendo assim, a presente pesquisa se consubstancia a partir da ampliação de discussões e análises acerca da(s) concepção(ões) de linguagem que norteia(m) a prática de leitura a fim de se investigar de que maneira essa questão influencia o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos do Ensino Médio, considerando que ainda há muito a se discutir sobre esse tema. Para tanto, este estudo procurou responder aos dois principais questionamentos propostos inicialmente, que são: de que maneira a leitura é trabalhada na prática discursiva em sala de aula? A proposta discursiva contempla a diversidade de gêneros textuais?

Sob essa perspectiva, é conveniente ressaltar que, durante o percurso investigativo, foi possível perceber que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula envolvem, geralmente, textos literários, não atendendo, assim, a uma proposta discursiva que contemple a diversidade de gêneros. E, mesmo assim, esses textos são usados apenas como pretexto para a exploração de aspectos gramaticais. Ademais, os poucos momentos de desenvolvimento da atividade discursiva através da linguagem, mediados pelo professor, são mais significativos para os alunos quando se realizam a partir de práticas sociais reais. Por isso, a atividade de leitura deve ser impulsionada com o intuito de que haja apropriação de um conhecimento de mundo para melhor compreensão da palavra, deixando de se configurar essa atividade como mera decodificação mecânica e passando a refletir as conjunturas sociais em que estão inseridos os sujeitos.

Pautada em uma nova política de formação de leitores, que exige uma mediação pedagógica que imbuí ao educando a busca pela descoberta do domínio da linguagem e sua significação no contexto social, compete à escola a função de ser mais uma instituição responsável pela profusão de conhecimentos sistematizados, já que, na contemporaneidade, as discussões se alastraram no campo do aprendizado adquirido também no espaço não escolar.

Enfim, a temática desta pesquisa visa a uma oportunidade de trilhar caminhos que conduzam ao processo de reflexão de como as aulas de Língua Portuguesa possam ser articuladas em consonância com os acontecimentos políticos, econômicos e culturais. Para tanto, é imprescindível que as práticas discursivas sejam mobilizadas a partir da diversidade de gêneros discursivos/textuais, envolvendo textos literários e não literários. Dessa forma, a leitura, em vez de ser esse entrave que dificulta a participação dos alunos nas atividades propostas pelo professor, passa a constituir a base de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa proposição, a linguagem transcende de expressão do pensamento e de instrumento de comunicação, assumindo o seu papel como prática sociointeracionista que, através da materialização dos gêneros discursivos, mobiliza os sujeitos a agirem como atores sociais.

### **Referências**

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo. Editora Perspectiva S. A. 1987
- BEAUGRAND, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo 8. ed. Editora ática, 2009.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula- Leitura & Produção**. Assoeste Editora Educativa-Cascavel- Pr. 1993.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. Contexto. São Paulo. 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. De Cecília Perez e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

MARINAS, M. J.; SANTAMARINA, C. **La historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid, Debates.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na sociedade da informação**. 13<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos/moran.pdf.htm>

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo. Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY B.; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola: estudo e ensino**. Coleção-As faces da linguística aplicada. Mercado de letras. Campinas- SP. Brasil. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Data de recebimento: 21 de julho de 2014.

Data de aceite: 04 de janeiro de 2015.