


TECENDO SENTIDOS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM (O ENSAIO COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO)

WEAVING MEANINGS: TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE AND LANGUAGE PRACTICES (THE ESSAY AS A PROPOSAL FOR REFLECTION)

TEJIENDO SIGNIFICADOS: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA Y LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS (EL ENSAYO COMO PROPUESTA DE REFLEXIÓN)

 <https://doi.org/10.56238/arev8n4-052>

Data de submissão: 24/03/2026

Data de publicação: 24/04/2026

Alessandro Messias

Doutorado em Letras

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: conexoesprofissionais@gmail.com

Orcid: 0009-0003-34961301

Lattes: 6788583775438160

RESUMO

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre o ensino de língua portuguesa, enfatizando as práticas de linguagem como eixo central do processo educativo. Parte-se da compreensão de que a língua não é apenas um sistema de regras gramaticais, mas um instrumento social de interação, construção de sentidos e produção de identidades. Nesse contexto, discute-se a importância de metodologias que valorizem o uso real da linguagem, incluindo leitura, escrita, oralidade e análise linguística articuladas. O texto também problematiza práticas tradicionais centradas na memorização normativa, defendendo abordagens que promovam a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao considerar diferentes gêneros discursivos e contextos socioculturais, o ensaio reforça a necessidade de um ensino mais inclusivo e significativo. Conclui-se que integrar práticas de linguagem ao ensino de português contribui para formar sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade e fortalecendo sua competência comunicativa em múltiplas esferas da vida cotidiana contemporânea diversas.

Palavras-chave: Discurso. Texto. Língua Portuguesa. Práticas de Linguagem. Ensino.

ABSTRACT

This essay proposes a critical reflection on the teaching of Portuguese, emphasizing language practices as the central axis of the educational process. It starts from the understanding that language is not merely a system of grammatical rules, but a social instrument for interaction, meaning-making, and identity production. In this context, the importance of methodologies that value the real use of language, including reading, writing, orality, and articulated linguistic analysis, is discussed. The text also problematizes traditional practices centered on normative memorization, advocating approaches that promote student autonomy and the development of critical thinking. By considering different discursive genres and sociocultural contexts, the essay reinforces the need for a more inclusive and meaningful education. It concludes that integrating language practices into the teaching of Portuguese contributes to forming individuals capable of actively participating in society and strengthening their communicative competence in multiple spheres of diverse contemporary daily life.

Keywords: Discourse. Text. Portuguese Language. Language Practices. Teaching.

RESUMEN

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre la enseñanza del portugués, haciendo hincapié en las prácticas lingüísticas como eje central del proceso educativo. Parte de la premisa de que el lenguaje no es meramente un sistema de reglas gramaticales, sino un instrumento social para la interacción, la construcción de significado y la identidad. En este contexto, se analiza la importancia de las metodologías que valoran el uso real del lenguaje, incluyendo la lectura, la escritura, la oralidad y el análisis lingüístico articulado. El texto también problematiza las prácticas tradicionales centradas en la memorización normativa, abogando por enfoques que promuevan la autonomía del estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico. Al considerar diferentes géneros discursivos y contextos socioculturales, el ensayo refuerza la necesidad de una enseñanza más inclusiva y significativa. Concluye que la integración de las prácticas lingüísticas en la enseñanza del portugués contribuye a la formación de individuos capaces de participar activamente en la sociedad y a fortalecer su competencia comunicativa en múltiples ámbitos de la vida cotidiana contemporánea.

Palabras clave: Discurso. Texto. Lengua Portuguesa. Prácticas Lingüísticas. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a prática de ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro, tem apresentado intensos debates, não apenas teóricos, como também metodológicos; que trazem para o centro da questão as concepções tradicionais centradas na memorização de regras gramaticais, bem como na fragmentação dos conteúdos linguísticos.

Sob este aspecto, consolida-se, paulatinamente, a perspectiva discursiva das práticas de linguagem, que traz à baila a língua não só como um sistema de abstração, como também uma atividade social, histórica e interlocutiva; indissociável dos usuários que a utilizam e dos contextos em que circula. Tal mudança de paradigma vem propor um deslocamento de foco do ensino da norma para um direcionamento significativo da linguagem, em situações reais e concretas de interação; sobretudo na redefinição dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias pedagógicas e dos critérios avaliativos.

A perspectiva discursiva se ancora em fundamentos a partir de diferentes matrizes teóricas que, mesmo sendo diversas, encontram como ponto de convergência a valorização do caráter social da linguagem. Convém ressaltar as contribuições do Mikhail Bakhtin (2003), sobretudo no que tange ao conceito de gêneros do discurso, bem como a compreensão dos princípios da linguagem como prática dialógica.

Importa considerar as pesquisas e os estudos em Análise do Discurso e Linguística Textual. Esta trouxe à luz os processos de construção de sentidos não apenas na superfície, como também na profundidade textual; ao passo que aquela se pauta na investigação das relações que se estabelecem entre linguagem, ideologia e poder.

Trata-se de referenciais teóricos que colaboraram, profundamente, na consolidação de documentos curriculares brasileiros, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), que estabeleceram um norteamento ao ensino de Língua Portuguesa; lançando luz às práticas de linguagem — leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística — articuladas a diferentes campos de atuação social.

A compreensão do ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva enunciativo-discursiva implica o reconhecimento do ensino-aprendizagem da língua, bem como a participação das práticas sociais mediadas pela linguagem. Essa mudança de parâmetro, não apenas na base, como também na metodologia, acarreta a possibilidade de uma proposta de trabalho pedagógico que passa a favorecer a inserção dos estudantes em diversas esferas de circulação discursiva: a escolar, a midiática, a científica, a literária, a digital; possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências que

evidenciem a leitura crítica, a produção de textos contextualizada e a análise/reflexão dos recursos linguístico-textual-estilístico-discursivos.

A adoção dessa perspectiva possibilita ao professor a assunção da mediação de práticas discursivas; organizando os contextos didático-metodológicos que simulam e/ou retomam contextos reais de interação social. É válido mencionar que os projetos de produção escrita (com indícios de autoria), as sequências didáticas centradas nos gêneros discursivos, as práticas de leitura que fomentam a formação do leitor, as propostas de debates orais, a experiência de análise de textos com abrangência nos multiletramentos e a utilização de tecnologias digitais podem viabilizar estratégias que se ancoram no ensino a partir de uma abordagem das práticas de linguagem.

Convém afirmar que essa metodologia de ensino de língua portuguesa torna possível que os alunos da educação básica não apenas alcancem o domínio de estruturas linguísticas, mas também possam tornar viável a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por uma escolha consciente de aspectos lexicais, aspectos sintáticos e aspectos discursivos; reconhecendo o sistema linguístico como “palco” de negociação de significados e construção de identidades.

No entanto, a viabilidade efetiva da abordagem enunciativo-discursiva pode suscitar prováveis desafios significativos. Podemos destacar alguns aspectos importantes que corroboram com o possível entrave a uma proposta de ensino de língua caracterizado pelo prisma discursivo, como exemplo, podemos destacar os seguintes aspectos: a recorrência a modelos de avaliação, pautados pela vertente, preferencialmente, normativa; a formação inicial e continuada de professores, que insiste em estabelecer, peremptoriamente, a dicotomia entre a teoria e a prática; a possibilidade e a viabilidade do trabalho escolar, que, muitas vezes, não proporcionam o favorecimento ao aporte didático-pedagógico contextualizado.

Além dos aspectos mencionados no parágrafo anterior, parece-nos pertinente que nos reportemos a outros aspectos não menos impactantes, conforme exemplificaremos, a saber: a constituição, na sala de aula, da tensão estabelecida entre o ensino da variedade de prestígio, formalizada como padrão e o reconhecimento da diversidade linguística brasileira, que impõe a exigência de uma postura crítica; conciliando a difusão da norma culta na escola e o respeito às variedades de menor prestígio social; evitando práticas linguísticas excludentes e preconceituosas.

Sob este aspecto, ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva enunciativo-discursiva das práticas de linguagem, é oportuno que se possa assumir não apenas um compromisso ético, como também um compromisso político com a formação de alunos que atuem de forma crítica e participativa na sociedade. Ao estabelecer a promoção dos multiletramentos, de gêneros do discurso

e de outras esferas discursivas, a escola privilegia a ampliação do repertório linguístico das crianças e dos jovens para fortalecimento de sua autonomia discursiva.

O presente ensaio tem como escopo a reflexão acerca dos fundamentos teórico-metodológicos, orientados pela perspectiva enunciativo-discursiva no ensino de Língua Portuguesa. Nossa proposta ensaística almeja viabilizar a possibilidade de análise de suas implicações no que concerne à organização curricular, bem como a compreensão de práticas didático-pedagógicas; pensando sobre a problematização dos desafios e sua constituição no espaço da sala de aula.

Apetece dizer que este ensaio se envereda na hipótese de que o ensino das práticas de linguagem, a partir do momento em que é compreendido de modo consistente e articulado, pode acarretar uma execução teórico-didático-pedagógica crítica, significativa e socialmente referenciada; sendo capaz de atender às demandas contemporâneas de letramento, bem como numa sociedade caracterizada por uma pluralidade discursiva mediada pelas práticas de linguagem.

Dessa forma, ao desenvolver este ensaio, buscaremos tecer algumas reflexões e considerações acerca da filiação a uma orientação enunciativo-discursiva; ratificando, outrossim, uma concepção de língua/linguagem que estabelece a reconfiguração acerca dos conceitos fundamentais do que seja a língua, a linguagem, o sujeito, o texto, propriamente ditos; tal como as propostas de ensino. Trata-se da constituição do ensino de Língua Portuguesa; tendo como parâmetro a sedimentação das condições e garantias da apropriação das práticas sociais de linguagem ofertada aos alunos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na contemporaneidade, discute-se, amiúde, a despeito das diversas estratégias de ensino, quando o foco é o aprendizado da leitura e a escrita. Afirma-se que um leitor atento a textos de qualidade assume uma postura crítica frente à pluralidade discursiva que se apresentam em nosso dia a dia. O leitor desatento mostra-se incapaz de estabelecer interação com o texto, já que não teria percepção em relação à leitura de mundo, incapacitado de ancorar as relações envolvidas na produção de textos.

Uma tomada de atitude importante para que possamos nos tornar competentes na prática de produção escrita seria, dessa forma, que nos tornássemos leitores atuantes. Por conta disso, muitas pesquisas da linguagem, nas universidades brasileiras, vêm buscando se debruçar sobre os aspectos linguístico-textual-estilístico-discursivos e cognitivos da leitura e sobre o que podemos considerar como proficiência leitora.

De grande importância, atualmente, em relação ao ensino e à prática teórico-metodológica da língua é o conceito de Letramento. A concepção do termo Letramento encontra-se presente nos

documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), cuja intenção é a tradução e a implementação de ações pedagógicas, bem como a reorganização do ensino e reformulação do *modus operandi* na atividade pedagógica. Letramento consolidou-se de modo ampliado, em decorrência da necessidade da disseminação de seu significado, através da estreita relação com o conceito de Alfabetização; constituindo a aprendizagem da língua escrita na escola.

Segundo Magda Soares, o conceito de Letramento pode ser compreendido como sendo: “o estado ou a condição dos indivíduos ou grupos sociais que se apropriam da escrita e dela se utilizam em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.124), ao passo que Angela Kleiman (1995), por sua vez, define Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Na esteira de Kleiman (1995), as práticas de letramento são/estão determinadas por condições efetivas de uso da escrita e por seus objetivos; mudando conforme houver mudanças dessas condições.

Nos dias de hoje, em que as sociedades se encontram cada vez mais relacionadas às práticas de escrita, ser alfabetizado pode evidenciar como condição insuficiente para responder de forma adequada às demandas contemporâneas. Essa evidência impõe processos escolares e não escolares, tanto no acesso, quanto na manipulação da escrita; conduzindo a nos reportar a um universo teórico que está além do ensino de língua, uma vez que a participação através da escrita exige o domínio e a utilização de referenciais não só linguísticos, como também discursivos.

Desse modo, a iminência de demandas sociais na utilização da leitura e da escrita, bem como o acesso aos conhecimentos organizados a partir do mundo verbal, são elementos fundamentais na produção de conhecimentos da cultura. Sob este aspecto, a constituição do conceito de Letramento, bem com sua implementação na sala de aula tornam-se fundamentais.

Diante disso, importa-nos refletir a despeito das práticas didático-pedagógico-metodológicas e do conceito de ensino de língua materna. No que tange aos segmentos da educação básica, o desenvolvimento da proposta de ensino de Língua Portuguesa implica, portanto, muito mais do que a mera aquisição do código de leitura e de escrita; estaria condicionado, inclusive, ao desdobramento das habilidades e das competências, que possibilitem ao aluno a interação com o mundo letrado; analisando e refletindo, criticamente, a língua escrita.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PONTO DE VISTA TRADICIONAL

Há um consenso entre professores de Língua Portuguesa e pesquisadores, no âmbito universitário, de que há uma provável crise no ensino de Língua Portuguesa.

A educação brasileira aborda, de maneira geral, nas aulas de língua, um programa fossilizado, ancorado numa nomenclatura obsoleta e numa sistematização pautada em regras e exceções. Há, de certa forma, uma orientação com o enfoque em um ensino descontextualizado, sobretudo no que concerne à uma abordagem de cunho metalinguístico.

É pertinente afirmar que se evidencia uma experiência didático-metodológica que protagoniza a identificação de fragmentos da língua, já que o texto vem, rotineiramente, sendo usado como pretexto e como exemplário de frases soltas; encerrando em si uma proposta normativo-descritiva, como postula o modelo greco-latino que definia gramática como “arte de falar e escrever corretamente.”

É notório que, no planejamento de muitas instituições educacionais, fique patente uma supervalorização da variante de prestígio; relegando a segundo plano as múltiplas variedades linguísticas e as atividades no plano da modalidade oral. Essa é uma postura que revela um verdadeiro preconceito linguístico que tão somente valoriza a habilidade escrita.

Essa trajetória do ensino do português parecia adequado até o início da década de 40, uma vez que os estudantes que frequentavam as salas de aula das escolas públicas brasileiras chegavam aos bancos escolares munidos de uma habilidade de fala e escrita muito próximas à variedade padrão utilizada nesse espaço educacional. Sem divergência, sem choques e sem confrontos, nessa época, a expectativa era adequação entre o repertório linguístico que os alunos levavam para a escola e o ensino de língua que os professores poderiam lhes oferecer: a variedade padrão.

Na década de 50, o cenário escolar muda de figura. A escola que até então acolhia as crianças e os jovens da classe média, passa a absorver camadas populares que não estavam inseridas nesse espaço. A democratização do espaço escolar trouxe algumas mudanças de comportamento. A esse respeito, é conveniente que citemos João Wanderley Geraldi, que assim nos pontua:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GERALDI, 1999, p. 43)

Muitas crianças apresentam baixo nível de letramento; uma vez que o repertório cultural de muitas famílias é limitado. Em contrapartida, muitos professores de formação humanística que lecionavam para aquelas classes abastadas; cedem espaço para profissionais também advindos das classes populares. Mudam os personagens, mas a estrutura escolar permanece a mesma: um ensino tradicional baseado num repertório clássico da linguagem, muito próximo do ensino do latim. Nesse sentido, concordamos com Magda Soares que nos dilucida na passagem a seguir:

Assim, o que propõe uma explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou ‘déficits’, resultantes de problemas de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’ ou ‘privação cultural’; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem– mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situação de interação e comunicação (...) Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um carente, um deficiente. (SOARES, 2000, p.13)

Resta-nos então a seguinte pergunta: *Por que ensinar língua portuguesa na escola?* Há muitas respostas para essa questão; uma vez que esse tipo de questionamento tem se tornado o ponto nevrálgico para muitos professores e pesquisadores das universidades brasileiras. Há muitas conjecturas, quando é trazido para o centro do debate os seguintes aspectos: o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos falantes; o ensino da variedade escrita da língua; a condução do aluno para que domine a norma culta padrão e a apresentação da constituição da língua, a partir da sua sistematização, suas formas e suas funções.

Atentados aos aspectos linguísticos, inseridos nos debates acadêmicos, é oportuno que nos reportemos aos postulados teóricos de Halliday, Mc Intosh e Strevens, da época em que escreveram a seguinte texto: *As ciências linguísticas e o ensino de línguas* (1974). Nesta obra clássica, os autores dividiram o ensino de língua em três principais vertentes, a saber: o ensino prescritivo, o ensino descritivo e o ensino produtivo.

O modelo prescritivo designaria um ensino de línguas responsável pelo estabelecimento de regras de substituição do errado/inaceitável pelo correto/aceitável. De acordo com essa orientação, a gramática normativa protagoniza este princípio; levando em consideração apenas variante de prestígio e/ou variante padrão da língua, na sua modalidade escrita.

O modelo descritivo apresentaria o ensino de língua; tendo como objetivo principal descrever o funcionamento da língua; articulando todas as variedades, sem procurar substituí-las. Trata-se da vertente que ilustra os fatos e os fenômenos em seus aspectos linguísticos: fonético, morfológico, sintático e semântico.

O modelo produtivo priorizaria o ensino dos usos da língua; possibilitando ao aluno o aumento progressivo da capacidade comunicativa e interativa da linguagem. Esta vertente não substitui nem impõe modelos padronizados; oportunizando o aumento dos usos em algumas situações/contexto com a possibilidade de ampliação de potencialidades linguísticas.

Em relação ao modelo de ensino produtivo, vale destacar as orientações arroladas nos PCNs: “Nessa perspectiva pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta

conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos”. (PCNs, 1998, p.48)

É oportuno lembrar que o ensino produtivo de Língua Portuguesa tem sido, de algum modo, relegado a segundo plano; e até mesmo preterido nas instituições escolares e, de alguma forma, em todo o país. Quanto a essa questão, importa ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica seria apresentado por dois aspectos basilares: o primeiro estaria relacionado à tradição, que contempla a língua a partir da perspectiva prescritiva; abordando um ensino de língua estigmatizado através da valorização de regras e exceções; ao passo que o segundo, estaria atrelado à acomodação e ao ranço pedagógico, que repousa sobre muitos professores de Língua Portuguesa; criando um óbice para que esses profissionais da linguagem recorram à transgressão, à ruptura e à transformação de um ensino pautado por tópicos de gramática.

Nesse sentido, recorreremos a Geraldí que, com propriedade, nos abrilhanta a questão:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade __ com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 1999, p. 45)

Moura Neves, em *Gramática na Escola* (1990), faz uma detida análise do ensino de Língua Portuguesa; tecendo suas ponderações acerca dos resultados obtidos na sua pesquisa. As duas questões direcionadas ao professor: *Para que se ensina a gramática?* e *Para que se usa a gramática que é ensinada?* desvendaram respostas pouco satisfatórias em relação à sua proposta de pesquisa. É deveras espantoso que muitos professores ratifiquem ainda velhos conceitos, que cristalizaram uma política de ensino tradicional.

Provavelmente, algumas respostas não causem constrangimentos ou estranheza a muitos desses profissionais que, rotineiramente, compartilham dessa postura. Eis algumas respostas registradas por Moura Neves (1990): “Ser aprovado em concurso público e vencer na vida; expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade; usar a língua padrão/norma culta e ser bem-sucedido na vida”.

Moura Neves (1990) ainda identificou, em pesquisa realizada, a frequência com que alguns professores fazem alusão a determinados aspectos linguísticos com certa pertinência. Para a autora, a concentração maior nas aulas de Língua Portuguesa está na morfologia e na sintaxe. Estatisticamente, 39,71% concentram-se no estudo de classe de palavras; ao passo que 35,71% concentram-se no estudo de análise sintática.

É possível constatar que a prática didático-pedagógica que daria ênfase ao ensino produtivo é, praticamente, nula em sala de aula. A respeito da desejada aula, em que o estudo do texto deveria ter maior relevância e expressividade (protagonizando como a unidade básica de ensino de línguas) e a partir da qual devem propagar os estudos linguísticos é, efetivamente, improdutiva.

Infelizmente, o estudo do texto representa cerca de 1,44% de regularidade, conforme apontou Moura Neves (1990). Essa porcentagem corrobora com uma prática de ensino de Língua Portuguesa cada vez mais distante do que poderíamos considerar uma educação ajustada à proposta de letramento; conforme discorreremos no tópico a seguir.

2.2 A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELA DIMENSÃO DO ALFABETIZAR-LETRANDO

Um dos mais importantes conceitos que se deve levar em consideração, no trabalho com a língua, é o conceito de letramento. Embora ainda não tenha sido registrado em alguns dos dicionários brasileiros, o conceito de letramento já está presente nas práticas escolares; sendo traduzido em ações pedagógicas de reorganização, reformulação e nos modos de ensinar a língua. Na esteira de Magda Soares, consideramos o conceito de Letramento:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou lançar-se mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2021, pág.: 27)

Esta discussão tem se instalado de maneira geral, devido à necessidade de se ampliar a concepção de alfabetização que subsidiava os trabalhos com a aprendizagem da língua escrita na escola. De acordo com Leda Verdiani Tfouni (2010), convém estabelecer uma diferença prática entre a alfabetização e o letramento. Na esteira da linguista:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades de escritura de maneira restrita ou generalizada. (TFOUNI, 2010, pág.:12)

Angela Kleiman (1998), por seu turno, alarga o conceito de letramento, elucidando-nos a partir da orientação:

Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, as práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 1998, pág. 181 e 182)

Dessa forma, é pertinente dizer que não há grau zero de letramento em nossa sociedade, uma vez que; por mais que o cidadão seja analfabeto, ou melhor, mesmo que esse cidadão não tenha adquirido as tecnologias do ler e escrever, ainda assim é possível dizer que se trata de uma pessoa letrada, de acordo com Magda Soares, pois é possível perceber o grau mínimo de letramento.

Há, nesse contexto, a presença de um cidadão analfabeto que se encontra rodeado pela presença da leitura e da escrita. De um cidadão analfabeto que assiste ao telejornal, de um cidadão que reconhece símbolos de propaganda, de um cidadão analfabeto que é capaz de ditar uma carta pessoal, de um cidadão que narra histórias com projeto de autoria, que folheia livros e de um cidadão que ouve história que são lidas para ele.

Desse modo, as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da leitura e da escrita não só como elementos tecnológicos adquiridos, mas também como práticas sociais efetivas em que uso possibilite a interação discursiva.

Atualmente, em que a sociedade está cada vez mais centrada na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se tornado condição insuficiente para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas.

Essa perspectiva pressupõe processos escolares e não escolares de acesso e uso da escrita; remetendo-nos a um universo teórico e prático que vai além do ensino da língua; uma vez que a suposta participação em situações mediadas pela escrita implica o domínio e a utilização de referenciais mais amplos.

Dessa forma, as demandas sociais do uso da leitura e da escrita, bem como as formas de acesso aos conhecimentos organizados a partir da escrita, são elementos fundamentais na história da produção de conhecimento.

O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio técnico do ato de escrever e de ler, implicações, outrossim, no uso efetivo de discursos e referenciais culturais. Daí a incorporação do conceito de letramento na escola

ser um ponto fulcral. Isto significa repensar o ensino de língua em função da redefinição de valores, de objetivos e de conteúdos, alicerçados na interdisciplinaridade que se pressupõe no ensino de leitura e escrita.

A Educação Básica e o trabalho com a Língua Portuguesa pressupõem mais do que aquisição de um código de escrita e de leitura; deverão propor o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao aluno o aumento em progressão de uma pluralidade de discursos no processo sociointeracionista da linguagem.

2.3 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LÍNGUA/LINGUAGEM

A língua é um fenômeno sócio-histórico-cultural e ideológico; servindo a seus usuários como forma de ação, de modo que, envolvidos em circunstâncias de interlocução e, situados no tempo e no espaço, possam alcançar sucesso no que pretendem realizar ao utilizá-la em interação comunicativa.

O ensino da língua significa apresentar, de forma consciente, os usos e os recursos linguísticos. Conforme aponta Ingedore Koch (2001), a linguagem tem sido analisada sob vertentes, que englobam três concepções distintas.

A primeira delas diz respeito à linguagem como representação. O locutor e o interlocutor percebem a linguagem como espelho e, nesse caso, a função principal da língua seria a representação do pensamento como o espelho do mundo ou do conhecimento que homem apresenta sobre o mundo.

A segunda concepção identifica a língua do ponto de vista do sistema e segue os postulados básicos de Saussure. Sob esse aspecto, a língua seria, simplesmente, reconhecida como um código, por meio do qual o homem exterioriza suas informações.

A terceira vertente é a que norteia este ensaio; concebendo a linguagem do ponto de vista da interação. Isso significaria dizer que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não deseja apenas efetivar a transmissão de informações ou exteriorização do pensamento, mas realizaria por meio de ações e por meio da linguagem; atuando sobre o interlocutor e buscando influenciá-lo através da interação.

Conforme a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, deve-se conceber o uso da língua no espaço das interações humanas, já que a produção de sentidos é realizada numa determinada situação de uso, num contexto sócio-histórico e ideológico específico; levando-se em conta não só a produção de enunciados, mas também o evento da enunciação. Sob esse aspecto, recorreremos às palavras de Irandé Antunes no excerto a seguir:

Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir

o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las. (ANTUNES, 2003, p. 42)

Diante das palavras de Irandé Antunes, vale ressaltar o pensamento de Benveniste, cuja expressão encontra ressonância com os aspectos que estão sendo defendidos neste ensaio. Segundo os pressupostos de Benveniste é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito em relação a um outro”. (Benveniste, 1976).

Assim, ao estabelecer o processo de interação com o mundo que o circunda, as pessoas buscam atingir seus objetivos, estabelecer suas relações, articular suas ideias, causar efeitos e desencadear comportamentos. Enfim buscam atuar de alguma forma dentro do grupo ao qual pertencem. Nesse sentido, produzem textos a partir de diversas formas de expressão: seja verbal, seja não-verbal.

O reconhecimento de que existem inúmeras possibilidades de produção de textos, em função dos objetivos da interação falante/escritor x ouvinte/leitor torna-se fundamental para a abordagem da linguagem e suas potencialidades discursivas de modo efetivo no processo de interlocução.

2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS TIPOS TEXTUAIS COMO UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Frequentemente, nos deparamos, em artigos acadêmicos, em manuais e em livros didáticos, com expressões do tipo: gênero do discurso (gênero textual), tipos textuais e/ou tipos de textos; reconhecidos como uma espécie de categorização que são atribuídos às formas de texto e à sua tipificação. A nomenclatura pode apresentar alguma divergência, uma vez que parece que há uma questão mais de caráter terminológico do que conceitual. Nesse caso, colocam-se em um mesmo plano teórico, sob o mesmo rótulo dados que – em se tratando de termos operacionais e de critérios teórico-metodológicos – são diferentes.

É válido esclarecer que, resguardados os valores conceituais e a proposta metodológica, podem se entrecruzar, em situações de análise; configurando como um instrumento pleno e adequado às práticas da constituição discursiva.

A propósito da constituição do discurso, é oportuno que nos reportemos a Travaglia (1997) a respeito da noção de texto e de discurso no sentido de dirimir a questão de forma objetiva e cristalina:

Chamamos de discurso toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação __ ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo __ como também o evento de sua enunciação. O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade

de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Dessa forma o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados. (TRAVAGLIA, 1997, pág.: 67)

A questão que se impõe a cerca de tais noções não é totalmente de ordem terminológica, mas de valor conceitual. Ainda que nos deparemos com problemas advindos do uso frequente de uma ou outra terminologia; devemos acreditar que, em trabalhos acadêmicos dessa espécie, é preciso que se dê mais atenção à conceituação do que à terminologia e/ou nomenclatura propriamente dita.

Para fins acadêmicos, devemos afirmar que tomaremos como ponto de partida os pressupostos teóricos a partir do legado de Bakhtin, “(...) desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que se mete a um determinado gênero”. Esses pressupostos também foram retomados por Maingueneau (2000), na passagem transcrita a seguir:

Alguns empregam indiferentemente gênero de discurso e tipos de discurso. Inclinamo-nos a empregar gênero de discurso aos dispositivos de comunicação sócio-historicamente determinados: o editorial, a consulta médica, o interrogatório policial, os pequenos anúncios, a conferência universitária, o relatório etc, constituem gêneros. A diversidade dos gêneros é muito grande e ao lado de gêneros estáveis, como a receita de cozinha, há outros fugazes com o jornal da televisão. O ponto delicado consiste em paralisar a proliferação de gêneros (...) Não podemos interpretar um enunciado se não sabemos a qual gênero relacioná-lo. (MAINGUENEAU, 2000, pág.:73)

A propósito da passagem de Maingueneau, é pertinente tecer algumas considerações, que definem a natureza dos gêneros discursivos, como por exemplo: que propriedades internas constituirão o texto? que propriedades irão incidir sobre o plano microestrutural, através dos esquemas globais? que tipos de sequências linguístico-discursivas estão disponibilizadas? que “projeto de dizer” deve ser levado em consideração, a partir da atitude enunciativa que o locutor assume em relação aos seus objetivos e a de seu interlocutor em potencial? que suportes estão a serviço de textos que serão materializados como o discurso? quais são os domínios e as formações discursivas em que se inscrevem os discursos?

2.4.1 O que são gêneros discursivos?

Há muitos trabalhos, que foram desenvolvidos, a partir das linhas mestras da Teoria da Enunciação, da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Esses estudos têm buscado delimitar o domínio da linguagem e a noção de gênero discursivo a se referem. Ao fazê-lo, acabam fornecendo subsídios para que possam delimitar a noção de gêneros do discurso. Entre esses trabalhos, encontram-se os de Maingueneau (1989), Adam (1987/ 1993), Bakhtin (2003) e Marcuschi (1995). A

título de filiação teórico-metodológica, tomaremos a dianteira de nossas reflexões, tendo como ponto de referência os pressupostos de Bakhtin.

Em *Estética da Criação Verbal* (2003), o teórico dedica um capítulo à reflexão sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso, apresentando os fatores (de natureza linguística e extralinguística) que influem na constituição deles. Na esteira de Bakhtin, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas. Trata-se de práticas construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e de comunicação. Por meio dessas esferas, viabilizam-se as instâncias públicas e as instâncias privadas da linguagem, estando a serviço de práticas efetivas de interlocução e por imposição às necessidades socio-interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.

Como são diversas essas esferas da atividade de comunicação; refletindo a diversidade das relações socioculturais; os gêneros discursivos são múltiplos e heterogêneos, uma vez que se propõem a abordar, sob o ponto de vista teórico-metodológico, um sistema contínuo de situações discursivas

Na esteira de Bakhtin, os enunciados de um discurso se definem pela natureza dos gêneros discursivos, que são constitutivos e constituídos em circunstâncias enunciativas peculiares às esferas das relações sociais. Independente da sua extensão, do seu conteúdo semântico, dos seus recursos linguísticos e a sua composição estrutural; o discurso, uma vez materializado na forma de texto apresentará, particularmente, características que lhe são comuns.

Cada esfera do uso da língua (cotidiana ou não) é capaz de potencializar os seus próprios gêneros; determinando as formas genéricas e relativamente estáveis de manifestação discursiva, no que diz respeito aos três aspectos: temático, estilístico e composicional.

Essa propriedade dos gêneros – a de que são formas relativamente estáveis de manifestação de discurso – reflete os modos de sistematização e/ou normatização historicamente constituídos pelos sujeitos em seus processos interacionais; estabelecendo com os seus interlocutores relações dialógicas, atualizando normas linguístico-discursivas que regem as práticas socioculturais da área de atividade social em questão.

Como exemplo, vale citar o bate-papo que possui regras pragmáticas, textuais e linguísticas de funcionamento, diferente de uma entrevista para fins de trabalho, que por sua vez, diferem de um comício em praça pública, de uma palestra ou de uma aula etc. Ainda que não dominemos todas as regras estabelecidas pelos gêneros discursivos, por não convivemos com alguns deles como interlocutores imediatos; é válido dizer que é possível reconhecê-los.

Esses mesmos pressupostos, a respeito da constituição da natureza e delimitação dos gêneros nos usos imediatos da língua já se revelara em outra obra de Bakhtin: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), cuja declaração nos reportaremos agora:

... a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 2004, p.113 e 114)

A respeito da aquisição e do domínio desses gêneros do discurso por parte dos sujeitos, Bakhtin ainda afirma na passagem a seguir:

... as formas das línguas e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossas experiências e em nossas consciências conjuntamente. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramáticas (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero, e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada de todo o discurso), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um desses nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, pág.: 275)

Produzidos, historicamente, pelo trabalho linguístico e implementados pelos sujeitos, os gêneros do discurso são submetidos a um conjunto de condições que cercam o seu funcionamento socio-interativo. Definido por seus processos de produção e recepção, assim como por seu circuito de difusão, através da instância social de uso da linguagem (pública e privada); os interlocutores assumem determinado papel na esfera discursiva, tal como o lugar que cada um desses representaria no processo de interação.

Mikhail Bakhtin (2003) enfatiza a questão das relações intersubjetivas, quanto à intenção do locutor em relação ao interlocutor no ato enunciativo. No processo de construção discursiva, o locutor pressupõe a respeito de prováveis conhecimentos dos quais o interlocutor possar ser detentor, tal como: determinado tema, determinadas opiniões, suas convicções e seus preconceitos. Partindo desses pressupostos, o locutor realiza a escolha de um determinado gênero; determinando a organização dos enunciados, do modo de organização discursiva e da seleção dos recursos linguístico-discursivos; visando a provocar em seu interlocutor determinados efeitos de sentido.

Para Mikhail Bakhtin (2003), a linguagem não é um elemento pronto, constituído apenas por um sujeito, como um objeto a ser apropriado; mas, de certa forma, pela construção linguística, que é empreendida pelos sujeitos do discurso no processo de interação. É nessa produção de discursos, que os sujeitos agem sobre a linguagem; construindo ou dando novas dimensões e novos matizes aos recursos linguísticos, para que possam evidenciar sentido ao enunciado.

É nessa construção do discurso, em que a participação compreende uma via de mão dupla, que se estabelece o território dialógico. Nas ações interativas, nas relações evocadas da/pela linguagem, os gêneros discursivos são potencializados; representando o mundo e agindo sobre ele. O sujeito toma posse da palavra e é constituído no processo de pluralização de discursos preexistentes; materializados pelo viés de diferentes gêneros e atualizados em múltiplas e contínuas interlocuções de que vão participando.

Dessa forma, esses sujeitos passam a dominá-los; modificando o funcionamento, pela introdução de outros gêneros, que pertencem a outros espaços da atividade social. Bakhtin (2003) estabelece os gêneros do discurso em dois conjuntos: gêneros primários e gêneros secundários, os quais correspondem a um espectro diversificado dos usos oral e escrito da língua. Os gêneros primários são constituídos em situações discursivas; construídas em instâncias privadas; ou seja, em espaços cujas atividades estão vinculadas às experiências cotidianas e familiares: a conversa espontânea, as cartas pessoais, os bilhetes, as receitas culinárias, os diários, as anotações em agenda, os convites informais etc.

Os gêneros secundários são produzidos em situações discursivas constituídas em instâncias públicas, em espaços cujas atividades socioculturais têm um caráter, relativamente, mais formal: as conferências, as palestras, as entrevistas, as assembleias, as cartas comerciais, os relatórios, os documentos jurídicos e legislativos, o editorial, as reportagens, as notícias, os textos acadêmicos etc.

A maior parte dos gêneros ditos literários, por exemplo, como o romance, incorpora na constituição de seu texto diversos gêneros, seja de teor primário, seja de teor secundário. Desse modo, deve-se estabelecer a ligação entre as diferentes linguagens e as respectivas mudanças que possam decorrer desse processo de interação social, tal como os interlocutores que identificam a grande variedade dessas práticas de linguagem, tanto as consagradas, bem como as novas formas de expressão presentes no cotidiano.

É oportuno dizer que o locutor, conforme sua experiência de usuário, teria uma percepção das características dos gêneros e das situações interativas em que se realizam o discurso. Embora não tenha, conscientemente, um reconhecimento formal das escolhas que são efetivadas; é válido esclarecer que, amiúde, o usuário faria alusão à noção de domínio discursivo ou como alguns teóricos

definem: formação discursiva. Luiz Antônio Marcuschi (2005) define domínio discursivo como sendo:

... uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos (...) já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais... (MARCUSCHI 2005, pág.23/24)

Em contrapartida, Citelli (2004) define formação discursiva da seguinte forma:

São as grandes formações discursivas que dão alguma unidade aos discursos das instituições, entendidas, aqui, como o judiciário, a igreja, o exército, a escola, a medicina etc. Compreende-se porque existe recorrência nas falas dos advogados, dos religiosos, dos militares, dos professores, dos médicos. Tal recorrência resulta do fato de os sujeitos tenderem a atualizar em seus discursos, textos ou pronunciamentos, as formações discursivas com as quais convivem... (CITELLI, 2004, pág.: 48)

Para compreender os critérios que são utilizados na categorização dos gêneros do discurso, é preciso levar em consideração os diferentes aspectos do processo de interação verbal. É importante que sejam consideradas as condições e as finalidades de comunicação, para que se possam tomar as decisões a respeito das escolhas na elaboração do texto que tomará a forma discursiva. Para isso, é necessário que diferentes gêneros do discurso sejam escolhidos em função das seguintes características, quer sejam materiais, quer sejam sociais através do contexto situacional: tempo/lugar, relação entre os interlocutores, características e papel do enunciador x enunciatário, objetivos da interação, canal x veículo e grau de formalidade da situação.

No que se refere às condições materiais de produção textual, importa mencionar que todo texto resultaria de um comportamento verbal concreto; desenvolvido por um enunciador situado no espaço e no tempo, com a possibilidade da interação de um meio de comunicação. Esse contexto físico poderia ser definido através de quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção, características do produtor, características do receptor

Marcuschi (2005) retoma a noção de Bakhtin a respeito do conceito de gêneros; estabelecendo uma distinção entre domínios discursivos, gêneros e tipos textuais. Os tipos corresponderiam a formas de organização do material linguístico, de modo mais fixo e a serviço dos gêneros, entre os quais, classificam-se em: narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos; ao passo que os gêneros seriam classificados a partir das formas sociais de interação, pertencendo a determinado domínio discursivo.

2.4.2.O que são tipos textuais?

Tipologia textual é uma noção que remete ao funcionamento e à construção de estrutura, ou seja: um texto, pertencerá a um determinado gênero do discurso; podendo ser configurado em vários tipos textuais, a saber: a narração, a descrição, a dissertação/argumentação e a injunção, que participam da tessitura do texto.

A título de exemplo, um romance, gênero do discurso exclusivamente do domínio literário, poderia ter, em sua estrutura, vários tipos, como por exemplo: a narração, para relatar os acontecimentos, os fatos e a progressão das ações dos personagens; a descrição, por caracterizar como são os personagens, as ações praticadas, o cenário em que estão sendo realizadas e a dissertação/argumentação, para comentar e avaliar as ações dos personagens, de maneira geral.

A tipologia textual seria apresentada como uma categorização; tendo por finalidade a caracterização do funcionamento de um dos planos constitutivos do texto: a estruturação interna e a sua configuração. A tipologia seria efetivada por operações linguístico-textual-estilístico-discursivas; construídas pelo locutor, em função de seu “projeto de dizer”, de sua atitude discursiva e ao seu provável interlocutor.

Tudo seria regulado pelo gênero discursivo a que o texto pertence e pela situação de interlocução; ambientada em tal instância social de uso de linguagem. Dito de outro modo, o locutor seleciona os elementos discursivos; atualizando-os em uma série de operações discursivas, que incidem nos níveis micro e macroestruturais da configuração formal e conceitual do texto e que, por sua vez, são geradas e ativadas no processo de produção textual; de modo que possa atingir seu objetivo enunciativo e, conseqüentemente, efetivar o efeito de sentido que ele pretende provocar no interlocutor.

É preciso salientar que os modos de organização do discurso assumem uma função específica e variável na constituição do texto em função da finalidade comunicativa. Dessa forma, a noção de tipologia textual pressupõe uma dimensão discursiva; considerando-se que cada tipo é objeto de modalização específica, dada a natureza do gênero a que o texto pertence.

3 AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem atravessado por transformações significativas não só em relação às concepções de linguagem, mas também em relação às práticas pedagógicas que delas decorrem. Superando as perspectivas estruturalistas centradas, exclusivamente, na norma gramatical, a abordagem contemporânea compreende a linguagem como prática social, histórica e interativa.

Nesse sentido, o ensino estaria organizado em torno de quatro eixos estruturantes: eixo da leitura, eixo da escrita, eixo da oralidade e eixo da análise linguística. Esses mesmos eixos, quando articulados entre si, orientariam para o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes; refletindo uma visão discursiva da língua.

Nesta segunda parte do presente ensaio, objetiva-se a refletir, teoricamente, acerca das práticas de linguagem e seus eixos; à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Geraldini (1999) e Rojo (2000), além das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017/2018). Buscaremos evidenciar como esses eixos se complementarizam e estruturariam como aporte teóricos para o ensino da língua como prática social.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

O entendimento e a compreensão da linguagem, nos últimos tempos, fundamentam-se na concepção de que a língua não é apenas um sistema abstrato de regras, mas um fenômeno social que se realiza nas interações humanas. Para Bakhtin (1953), a linguagem se materializa em enunciados concretos, produzidos em situações reais de comunicação; ou seja, cada ato de fala seria orientado através de determinado contexto, não só por interlocutores, mas também por finalidades comunicativas específicas.

Essa mesma visão estabelece um diálogo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky; compreendendo que o desenvolvimento cognitivo ocorreria por meio da interação social mediada pela linguagem. A aprendizagem não seria um processo individual isolado, mas uma interlocução dialética, em que o sujeito internalizaria práticas sociais compartilhadas através do meio social em que vive.

Neste sentido, atualizando para o contexto educacional brasileiro, as reflexões a respeito dessa concepção estariam presentes na Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017/2018), que reconhece e estabelece a linguagem como prática discursiva situada. Dessa forma, a prática didático-pedagógica de Língua Portuguesa contemplaria a possibilidade ao estudante de sua efetiva participação em múltiplas e diversas práticas sociais através dos seguintes componentes: o eixo de leitura, o eixo de produção de textos orais e escritos e o eixo da análise linguística.

3.2 O EIXO DA LEITURA

A leitura, devidamente reconhecida como prática de construção de sentidos, ultrapassa a simples codificação/decodificação do léxico textual. Importa ratificar que a leitura envolve processos cognitivos inferenciais, reconhecimento e validação de implícitos (os pressupostos/subentendidos e

o acarretamento), mobilização de conhecimentos prévios (crenças, preconceitos, valores, experiências, bagagem cultural e estofamento social) e compreensão do contexto de produção do texto.

Na esteira de Marcuschi (2008), a leitura propõe que o leitor estabeleça uma interação não apenas com o texto, como também com o autor; estabelecendo suas relações e ancorando seus aportes no balanceamento entre as informações explícitas e as informações implícitas.

É importante acrescentar que, na perspectiva discursiva, toda constituição textual encontra-se sempre ajustada a determinado gênero discursivo, que produz seus efeitos de sentido a partir de sua circulação nas instâncias públicas e privadas da esfera social. Sob este aspecto, vale ressaltar que o ensino da leitura deverá efetivar-se na contemplação de uma gama e de uma pluralidade discursiva, materializadas em gêneros do discurso, como por exemplo: a notícia, o artigo de opinião, o conto, o meme, a propaganda, o relatório, o poema, a reportagem, o debate oral, o *podcast* entre outros; possibilitando ao aluno a compreensão de suas finalidades, sua estrutura bem como suas estratégias discursivas.

Convém pontuar que a leitura também assumiria um papel formativo; contribuindo para o desencadear e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; uma vez que, ao se defrontar diante de diferentes posicionamentos discursivos, o aluno desenvolveria não só sua capacidade argumentativa, como também sua autonomia intelectual.

3.3 O EIXO DA ESCRITA

A prática de produção escrita deve ser compreendida como sendo um processo em si e não um mero resultado de um produto pedagógico. É pertinente reconhecer que a prática de produção escrita acarreta, em seu trajeto de elaboração, algumas etapas tais como: o planejamento, a textualização, a revisão e a refacção/retextualização. João Wanderley Geraldi (1999) defende que a produção de textos, na escola, deve estar ancorada a partir de um sentido social; ou seja, considerando o reconhecimento e a validação de prováveis e possíveis interlocutores reais, com objetivos comunicativos claros.

A partir do momento em que o ensino da produção escrita se limita à mera reprodução de modelos pré-estabelecidos ou à simples correção gramatical, a dimensão sociointeracionista da linguagem fica perdida. A proposta de produção a escrita deve se alicerçar na prática discursiva; pressupondo seu aporte em gêneros do discurso e em situações concretas de interlocução.

Sob este aspecto, a imersão em atividades de revisão textual assumiria relevância pedagógica preponderante; visto que, ao proceder à revisão de textos, o aluno passaria a refletir a respeito de suas escolhas metalinguísticas, epilinguísticas e discursivas; suas estratégias de textualidade como a

coesão, a coerência, a intertextualidade e sua adequação ao gênero discursivo proposto. A escrita, dessa forma, encontra ressonância e articulação com o eixo de análise linguística, já que a reflexão sobre os usos da língua vai ao encontro das necessidades concretas de interlocução.

3.4 O EIXO DA ORALIDADE

Praticamente preterida nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica, a oralidade ganhou status, nos últimos anos; passando a ser reconhecida e validada como um dos eixos estruturantes das práticas de linguagem. Importa dizer que a fala não é uma modalidade menor e/ou inferior dos usos da língua; visto que possui organização própria, com marcas específicas de interação, de entonação, de pausas e de estratégias discursivas.

Marcuschi (2008) aponta que as práticas e usos da oralidade deveriam ser, reconhecidamente, organizados de modo didático-pedagógico a partir dos gêneros orais, tais como: o debate, o seminário, a entrevista, o *podcast* por exemplo; exigindo planejamento, adequação ao contexto discursivo e o domínio de recursos linguístico-discursivos e argumentativos.

Desenvolver a oralidade corrobora para a formação de alunos, falantes e usuários da linguagem, capazes de participar, de modo efetivo, de diversos espaços sociais. Aprendendo a argumentar, a expor suas ideias e a ouvir seu suposto interlocutor, o aluno consolida competências do plano discursivo essenciais para atividades acadêmicas e profissionais.

No que diz respeito à pluralidade discursiva, é oportuno destacar a respeito das práticas da oralidade, relacionadas à variabilidade linguística, como um aspecto pouco explorado na educação básica, uma vez que o ensino tradicional de Língua Portuguesa tornou a variante de prestígio e/ou norma culta da língua padrão como a única detentora de “status” linguístico na sala de aula de ensino fundamental e ensino médio.

É pertinente ressaltar que o aluno perceba como são marcadas, no texto, as diferenças culturais, regionais e sociais entre os participantes do evento de interlocução. O leitor deve ser capaz de perceber e identificar a quem pertence o turno de fala e a quem este turno é dirigido; reconhecendo marcas linguísticas expressas: a variante linguística, o registro utilizado, o vocabulário, o uso de gírias e expressões, os aspectos gráficos etc.

Resta enfatizar que compete ao professor de Língua Portuguesa a apresentação e a disseminação, em sala de aula, das variantes linguísticas, seja a de maior prestígio social, como a norma padrão, seja a de menor prestígio, protagonizada nos falares coloquiais; explorando as condições, as circunstâncias e os efeitos de sentido que essas mesmas variantes podem provocar.

A título de organização didático-metodológico, é possível apresentar-lhes da seguinte forma:

- a) para o aluno do primeiro segmento do ensino fundamental, convém que se apresentem as características dos interlocutores, as marcas linguísticas (gírias, expressões regionalistas) e as marcas de língua falada;
- b) para o aluno do segundo segmento do ensino fundamental, convém que se localizem as características dos interlocutores (homem do campo x homem da cidade, operário x político, fala do jovem x fala do adulto) e os empréstimos linguísticos como palavras inglesas, espanholas, francesas etc.
- c) para o aluno do ensino médio, importa que sejam apresentadas as variantes que caracterizam o conservadorismo, a moda e a identidade; a distinção de uma possível infração: a adequação e a inadequação no uso da língua; a variação como uma marca linguístico-textual-estilístico-discursiva.

3.5 O EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

O eixo de análise linguística, diferentemente do ensino padrão de gramática normativa, visa a propor uma reflexão sobre o modo de funcionamento da língua em uso ↔ reflexão ↔ uso. Não se trata do abandono dos estudos pautados na norma padrão, mas como um modo de contextualizá-las nas práticas discursivas.

Conforme pontua Geraldi (1999), a análise linguística deve ter como ponto de partida o texto produzido pelo aluno; promovendo um olhar reflexivo, por meio de uma investigação, os recursos linguísticos empregados para produção de determinados efeitos de sentido. Desse modo, as evidências linguísticas, pautadas em elementos como a concordância, a regência, a pontuação e a organização parafrásticas dos períodos, por exemplo, devem ser abordadas, em sala de aula, em função de suas implicações enunciativo-discursivas.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017/2018) reforça essa perspectiva, ao propor que o estudo da Língua Portuguesa se constitua, articuladamente, às práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Nesse sentido, a análise linguística deixa de ser um fim em si mesma; passando a ser um instrumento de aprimoramento da competência enunciativo-discursiva.

3.6 A ARTICULAÇÃO ENTRE EIXOS

É pertinente revelar que os quatro eixos que compõem as práticas de linguagem não funcionam de modo isolado, conquanto possam constituir dimensões interdependentes entre si. É notório que a leitura subsidia a escrita, que, por seu turno, demanda análise linguística; ao passo que

a oralidade encontra ressonância com a produção escrita; ampliando estratégias de interlocução no contexto de enunciação.

Vale dizer que a referida articulação aponta evidências, quanto ao *modus operandi* do ensino da língua, de modo a integrá-lo e contextualizá-lo; orientando para produção de efeitos de sentido. O recurso aos eixos das práticas de linguagem, de modo fragmentado, pode comprometer a compreensão e a constituição do ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Ressalte-se que integração de eixos cumpre com o favorecimento de sequências didáticas que têm como escopo principal a promoção de situações reais de interação discursiva. O aluno deixa de ser mero receptor de conteúdo; tornando-se sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Resta sublinhar que as práticas de linguagem – organizadas a partir dos eixos de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística – representam um avanço significativo na concepção de ensino de línguas. Pautadas em teorias sociointeracionistas e enunciativo-discursivas, essas práticas validam a linguagem como fenômeno sócio-histórico e ideológico.

A articulação entre os eixos possibilita uma sólida formação linguística, permitindo ao aluno a atuação em diferentes esferas da vida social. Além do domínio da norma dita padrão, o objetivo repousa no desenvolvimento do aluno em sua capacidade de compreensão, produção e análise de discursos de modo crítico e reflexivo.

4 CONCLUSÃO

Convém destacar que as reflexões desenvolvidas ao longo deste ensaio seguem um trajeto que possibilitam trazer à luz evidências e ponderações acerca do processo didático-metodológico que repousa sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir das práticas de linguagem. Isto implica na assunção de uma concepção de língua/linguagem que ultrapassa os limites do estruturalismo normativo e se ancora em fundamentos não apenas histórico-sociais, mas também discursivos

Compreendendo a linguagem como uma forma de ação no traquejo social, no espaço de interlocução entre sujeitos e como uma instância atravessada por valores e ideologias; é possível que se desloque o eixo do ensino de Língua Portuguesa, como uma mera estratégia de transmissão de conteúdos gramaticais para a formação de usuários da língua capazes de atuar, criticamente, nas diversas esferas da vida social.

Os pressupostos dialógicos propostos por Mikhail Bakhtin (2003) visam a propor uma base consistente; possibilitando afirmar que todo enunciado é constituído através da relação estabelecida com outros enunciados. Tal concepção possibilita o entendimento de uma prática linguístico-discursiva que não se reduz à oferta de ensino-aprendizagem da metalinguagem. Pelo contrário, a

proposta dialógica de Bakhtin (2003) apresenta ao aluno uma pluralidade discursiva, materializada em práticas sociais situadas em gêneros do discurso que organizam e regulam as práticas discursivas.

É pertinente dizer que, ao estabelecer o reconhecimento de cada uma das instâncias do discurso, os recursos linguístico-textual-estilístico-discursivos podem viabilizar gêneros relativamente estáveis; proporcionando um ensino capaz de privilegiar práticas situadas; regidas por condições de produção, bem como por condições de circulação e recepção; produzindo efeitos de sentido pretendidos, em decorrência de escolhas realizadas pelos usuários da língua.

Vale ressaltar que as contribuições da Análise do Discurso viabilizaram a ampliação da compreensão das práticas de linguagem; pautando-se na evidência de que todo dizer pode ser atravessado por formações ideológicas e por relações de poder. Nesse sentido, o sujeito, frequentemente, assume posições historicamente determinadas.

Desse modo, as reflexões a respeito dos estudos da Alfabetização e do Letramento – como conceitos fundantes na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) – possibilitam o reforço da necessidade de compreender leitura e escrita como práticas sociais situadas. O reconhecimento das práticas dos multiletramentos que circulam na sociedade contemporânea: o acadêmico, o literário, o midiático, o digital, o jurídico, entre tantos outros possibilita uma “capilaridade” no que se refere à pluralidade discursiva.

Nesse sentido, a escola emerge à concepção de um espaço de “vascularização” de repertórios linguístico-textual-estilístico-discursivos, no qual os estudantes têm acesso a gêneros do discurso e práticas de linguagem que, muitas vezes, não integram seu cotidiano extraescolar. Sob este aspecto, além de assegurar o direito à aprendizagem da norma-padrão como instrumento de mobilidade social, a escola cumpre a ofertar o ensino de Língua Portuguesa, pautada no reconhecimento da interlocução, da enunciação e do discurso.

De acordo com esses pressupostos linguísticos, é evidente que a organização do currículo, através das práticas de linguagem — leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística — passa a representar uma mudança teórico-metodológica fundamental. A integração desses eixos viabiliza a superação da fragmentação tradicional do ensino na promoção de atividades em que o aluno se projeta como falante/escritor x ouvinte/leitor; refletindo sobre as atividades metalinguísticas; epilinguísticas e discursivas.

Importa ressaltar que a permanência em avaliações, pautadas numa correção normativa; a formação inicial e continuada de professores, caracterizada por perspectivas dicotômicas entre teoria e prática e as condições estruturais das instituições educacionais são fatores que podem proporcionar um obstáculo à consolidação de um ensino autenticamente discursivo. A superação desses entraves

imprime políticas em educação mais coerentes, com investimento, formação docente crítica e revisão de práticas avaliativas que possam privilegiar a construção de efeitos de sentidos.

Interessa acrescentar às nossas conclusões que, em uma sociedade constituída pela disseminação de informações e pela pluralidade de suportes relacionados às mídias digitais, a prática didático-metodológica de Língua Portuguesa deve arregimentar, de modo crítico, as práticas multimodais.

A leitura e a produção de textos (orais e escritos) que articulam as linguagens verbal e multissemiótica – para fazer alusão à BNCC– demandam novas competências; ampliando o conceito de texto, que tradicionalmente é conceituado em sala de aula. Sob esse aspecto, as práticas de linguagem tornam-se cada vez mais complexas e desafiadoras; exigindo do professor de Língua Portuguesa um olhar atento e sensível para estabelecer o diálogo na promoção, ampliação e aprofundamento de repertório.

A reflexão sobre a Língua Portuguesa, as práticas de linguagem e o ensino implica no reconhecimento de que a linguagem é constitutiva das práticas sociais. Fundamentada numa perspectiva linguístico-textual-estilístico-discursivas, a proposta de ensino pautada nas práticas de linguagem apresenta-se como caminho promissor para uma educação linguística mais significativa, mais contextualizada e socialmente comprometida.

Por conseguinte, além da orientação didático-metodológica, a orientação do ensino de línguas; visando às práticas de linguagem configura-se como um princípio ético e político de formação: a promoção do acesso às várias formas de dizer e compreender o mundo; corroborando para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e participativos; sendo capazes de efetivar uma intervenção responsável nas diversas instâncias da vida social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4ª ed. São Paulo, S.P.: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.
MACHADO, Anna Rachel & MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles (Orgs.) Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.
MACHADO, Anna Rachel & MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles (Orgs.) Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

CEREJA, Willian Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva et alli. Gêneros textuais & ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Othon Moacir. Comunicação em prosa moderna. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.) et alli. O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. (Org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: 1995.

KLEIMAN, Angela & SEPÚLVEDA, Cida. Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

KOCK, Ingedore. A Inter-Ação pela linguagem. 5ª ed. São Paulo, S.P.: Contexto, 2000.

_____. Argumentação e Linguagem. 9ª ed. São Paulo, S.P.: Cortez Editora, 2004.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Wanda. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: alternativas do professor. 10ª, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

_____. & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed., São Paulo, S.P.: Editora Ática, 2000.

LEAL, Telma & SUASSUNA, Livia (Orgs.) Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva et alli. Gêneros textuais & ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, S.P.: Parábola Editorial, 2008.

MESSIAS, Alessandro. Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. 2014. 250 fls. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

_____. Marcas enunciativo-discursivas nas histórias em quadrinhos (HQs): uma proposta de análise de texto como discurso. 2006. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. O ensino da leitura e a formação do leitor: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. ARACÊ, [S. l.], v. 8, n. 2, p. e12283, 2026. DOI: 10.56238/arev8n2-104. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/12283>.

MESERANI, Samir. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

NEVES, Maria Helena Moura. Gramática na escola. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ORLANDI, Eni. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed.; Campinas, S.P.: Pontes, 2007.

PAULINO et. alli. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e SANTOS, Leonor Werneck dos. Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, Roxane. (Org.) A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo, S.P.: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de português: uma língua que se fala x a língua que se ensina. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed., Campinas, S.P.: Cortez Editora, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. S.P.: Contexto, 2021.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOLÉ. Isabel. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9ª ed., São Paulo, S.P.: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3ª ed. São Paulo, S.P.: Cortez, 1997.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Análise linguística nos gêneros textuais. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.