

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA: diferentes modos de compreensão

Rafael de Arruda Bueno José Miguel ¹
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento ²

RESUMO

Esse artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp. O objetivo é apresentar e discutir as concepções de linguagem que podem envolver o trabalho do professor quando no planejamento e execução de qualquer atividade pedagógica, sobretudo naquelas que envolvam o trabalho com leitura em sala de aula ou algum tópico sobre o desenvolvimento de língua e linguagem dos alunos. A metodologia do trabalho se ancora na abordagem qualitativa por meio da pesquisa do tipo revisão bibliográfica, a qual sintetiza diferentes fontes bibliográficas relevantes, a partir da análise de autores que discutem as concepções de linguagem. O trabalho concluiu que diferentes formas de conceber a linguagem, bem como as diversas noções acerca da definição de leitura influenciam a prática do professor, conduzindo suas escolhas de materiais, de atividades e de avaliação dos alunos. Defendemos que a concepção de linguagem como interação é a que promove uma relação ensino-aprendizagem crítica, com respeito as ideias do educando e sua participação ativa em sala de aula.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Leitura. Prática docente.

CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND READING: different modes of understanding

ABSTRACT

This paper is an excerpt from the master's thesis defended at the Faculty of Education at Unicamp. The objective is to present and discuss the conceptions of language that may involve the teacher's work when planning and executing any pedagogical activity, especially those that involve work with reading in the classroom or some topic on the development of language and language of students. The work methodology is anchored in the qualitative approach through bibliographic review research, which synthesizes different relevant bibliographic sources, based on the analysis of authors who discuss the conceptions of language. The work concluded that different ways of conceiving language, as well as different notions about the definition of reading, influence the teacher's practice, guiding their choices of material, activities and student assessment. We argue that the conception of language as interaction is one that promotes a critical teaching-learning relationship, with respect for the student's ideas and their active participation in the classroom.

Keywords: Conceptions of language. Reading. Teaching practice.

¹ Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador de programas educacionais na Prefeitura de Guarulhos, Guarulhos-SP, Brasil e docente na Fatec de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes-SP, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7782-8744>. E-mail: rafaelmiguelsurdos@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp, SP, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7805-1620>. Email: lilianrn@unicamp.br

CONCEPCIONES DE LENGUAJE Y LECTURA: *diferentes modos de comprensión*

RESUMÉN

Este artículo es un extracto de la tesis de maestría defendida en la Facultad de Educación de la Unicamp. El objetivo es presentar y discutir las concepciones del lenguaje que pueden involucrar el trabajo del docente al planificar y ejecutar cualquier actividad pedagógica, especialmente aquellas que involucran el trabajo con la lectura en el aula o algún tema sobre el desarrollo de la lengua y el lenguaje de los estudiantes. La metodología de trabajo está anclada en el enfoque cualitativo a través de una investigación de revisión bibliográfica, que sintetiza diferentes fuentes bibliográficas relevantes, a partir del análisis de autores que discuten las concepciones de lenguaje. El trabajo concluyó que diferentes modos de concebir el lenguaje, así como diferentes nociones sobre la definición de lectura, influyen en la práctica del profesor, orientando sus elecciones de materiales, actividades y evaluación de los estudiantes. Sostenemos que la concepción del lenguaje como interacción es aquella que promueve una relación crítica de enseñanza-aprendizaje, con respeto a las ideas del estudiante y su participación activa en el aula.

Palabras clave: Concepciones del lenguaje. Lectura. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte editado e modificado do capítulo de uma dissertação de mestrado (Miguel, 2019), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – SP).

A dissertação citada teve como objetivo identificar, descrever e problematizar as estratégias de leitura usadas por alunos surdos, jovens e adultos, matriculados num curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não-formal público de educação, de uma instituição localizada no estado de São Paulo.

No âmbito deste artigo, o objetivo é apresentar e discutir as concepções de linguagem que podem envolver o trabalho do professor quando no planejamento e execução de qualquer atividade pedagógica, sobretudo naquelas que envolvam o trabalho com leitura em sala de aula ou algum tópico sobre o desenvolvimento de língua e linguagem dos alunos.

Em relação aos aspectos metodológicos, o trabalho se ancora na abordagem qualitativa por meio da pesquisa do tipo revisão bibliográfica, a qual sintetiza diferentes fontes bibliográficas relevantes, a partir da análise de autores que discutem as concepções de linguagem.

A maneira como o professor pensa, idealiza, planeja e define objetivos sobre a realização de qualquer atividade na escola, seja no trabalho com leitura, nas atividades de produção escrita, no praticar de qualquer modalidade organizativa do trabalho pedagógico (atividades permanentes, sequências didáticas, projetos ou atividades de sistematização) entre quaisquer outros, está fortemente calcada em suas concepções de linguagem, ou em alguma(s) concepção(ões) de linguagem. Desse modo, estas influenciarão diretamente os procedimentos a serem acionados nas práticas de sala de aula (Silva, 1999), conduzindo as escolhas do professor a respeito de materiais, de atividades e de avaliação dos alunos.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

Os diferentes entendimentos do que é linguagem implicam em diversos modos de compreender o processo de leitura. Fundamentalmente, Geraldi (1984) aponta três concepções, a saber: a) a linguagem como expressão do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação; c) a linguagem como uma forma de interação. Essas concepções de linguagem são apresentadas nas seções a seguir, conjuntamente às suas respectivas compreensões de leitura.

Entendida como uma das atividades primordiais desenvolvidas na e pela escola para a formação dos alunos, a leitura pode ser marcada como uma extensão dessa instituição na vida das pessoas (Cagliari, 2009). Ainda, pode-se situá-la como uma herança viva que pulsará nas experiências posteriores, num movimento de confirmação tácita de que os anos dedicados aos bancos escolares – com exceção dos autodidatas – permitiram o acesso e apropriação de tal conhecimento. Isso ocorre porque muito ou boa parte do que se aprende fora dos muros da escola e/ou após ela, se dá por meio da leitura. De igual modo, quando inserido nesta instituição, é sabido que a falta de habilidade e competência leitora pode trazer diversas complicações e inconveniências.

As chamadas situações-problema, envolvendo operações matemáticas, são bons exemplos, uma vez que se observa o quanto alguns alunos demonstram insucessos na resolução daquelas por conta dos entraves com a leitura, e não com o tratamento dos elementos algébricos ou qualquer questão de raciocínio lógico.

Isto é, as incompreensões de leitura a partir de textos que envolvem a linguagem matemática podem acarretar o não cumprimento ou o cumprimento parcial da tarefa proposta.

Em outras situações, menos ligadas ao universo escolar, como na leitura do cardápio de um restaurante, das páginas impressas ou eletrônicas de notícias sobre a política ou a economia do país, dos *memes* da Internet, dos contratos de compra e venda de um imóvel entre outras, das mais complexas às mais triviais do cotidiano, nota-se que os entraves com a leitura podem causar sobressaltos ou problemas nas escolhas a serem feitas na vida.

Em consonância com esses entendimentos, e inspirado na máxima cartesiana “penso, logo existo”, parafraseando, ter-se-ia algo como “leio, logo existo”, colocando o ato de ler como algo que, de alguma forma, permitiria um devir, um tornar-se algo, numa perspectiva criadora e transformadora daqueles que dela participam, se envolvam e se deleitam. Ou seja, devido à importância que tem, metaforicamente, a leitura chancelaria a existência de uma vida aberta para os conhecimentos expressos e advindos da leitura dos livros, folhetos, folhetins, jornais, das atividades escolares, de tudo o que é grafado. Nesse sentido, a leitura estaria distante de qualquer percepção que a enxergasse como algo secundário ou cosmético na vida humana.

Segundo Leffa (1996), a leitura, numa definição mais abrangente que pode servir de base para outras discussões sobre o tema, pode ser compreendida como um processo de representação que envolve o sentido da visão, de modo que, ao olhar determinada coisa, uma pessoa vê outra coisa. Isto é, ao ler, o acesso que se tem não se dá de forma direta à realidade das coisas, mas por meio – intermediação – de outros elementos da realidade.

Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (Leffa, 1996, p. 10).

Dentro desse prisma que percebe a leitura como reconhecimento do mundo por meio de espelhos, o texto escrito faria o papel do elemento a ser ponte entre o leitor e dado conteúdo.

Para Leffa (1996), ler é um acontecimento que ocorre quando o leitor entra em contato com o texto. Assim, como num processo de transformação química, partindo da reação de dois elementos distintos – leitor e texto – pode-se (a incerteza se faz imperiosa nesse processo) formar um terceiro, que é a compreensão.

A partir disso, autores como Koch e Elias (2010), Geraldi (1984), Travaglia (2009), Fernandes (1999; 2004) e Koch (2002) serão utilizados para discutir de maneira analítica sobre as concepções de linguagem. Contudo, faz-se necessário pontuar que, nenhum dos autores que serão referenciados tratam do contexto específico da leitura na educação de surdos, mas versam sobre um entendimento mais global e abrangente.

Linguagem como expressão do pensamento

Iluminada pelos estudos tradicionais, o primeiro modo de se ver a linguagem, a concebe como expressão do pensamento e corresponde à representação de um sujeito “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito, visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (Koch; Elias, 2010, p. 9).

Nessa concepção de linguagem, tem-se a constatação de que, se alguém não consegue se expressar, é porque não tem a capacidade de pensar (Geraldi, 1984). Deste modo, a crítica se debruça no entendimento de que

[...] as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (Travaglia, 2009, p. 21).

A exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem organizada e articulada de maneira lógica, somada ao domínio das normas que compõem a gramática da língua – ou, mais especificamente, à norma culta, visto que saber uma língua passa pelo domínio da teoria gramatical desta –, estará sujeita exclusivamente à produção e construção interior, ou seja, àquilo que se processa no pensamento (Travaglia, 2009).

Nessa visão, há uma redução do fenômeno linguístico. A enunciação torna-se apenas um ato racional e individual, com impossibilidade de afetação de outrem e/ou do contexto que o cerca; ignora-se, assim, o contexto de produção do ato comunicativo.

Por aferir à gramática padrão *status* de proeminência e exclusividade, colocando-a no topo de uma espécie de pedestal linguístico, a língua é encarada como sistema de normas, acabada e abstrata. De igual maneira, por ser dada como normativa e, valendo-se de prestígio social, quem mais perto dela se achega, recebe os louros por tal façanha. Nessa discussão, dominá-la ofertaria condição peremptória de organização lógica e coerente do pensamento (Fernandes, 1999; 2004).

Nessa perspectiva de linguagem, o ato de leitura pode ser entendido como mecânico, isto é, “o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...] exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (Koch, 2002, p. 16).

Instala-se, assim, a condição de passividade do leitor diante do texto, servindo apenas como apreensor do que foi dito por quem escreveu. O autor é, então, o protagonista nessa atividade, ao passo que suas intenções e sentidos são proeminentes e dados como tacitamente apreensíveis.

Outro mais, a leitura é encarada como trabalho de assimilação das ideias do autor. As experiências e os conhecimentos do leitor, bem como a interação entre ele e o autor por meio do texto não são objetos de consideração (Koch; Elias, 2010).

Destarte, para a presente concepção, “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de

para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (Travaglia, 2009, p. 22).

Linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção repousa sob a ideia de linguagem como instrumento de comunicação. Aqui, a língua é vista como “código” (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor certa mensagem (Geraldi, 1984). A língua é arquitetada como código, portanto, como mero instrumento/ferramenta de comunicação a qual concebe o sujeito como determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência” (Koch; Elias, 2010).

O emissor, desejante pela transmissão de uma mensagem, a codifica (codificação) e a envia para o seu receptor por meio de um canal; na chegada desta, o receptor (leitor) a decodifica (decodificação) (Travaglia, 2009). A ocorrência satisfatória desse processo dependerá apenas de que o código comungado seja conhecido por ambos: emissor e receptor. Nessa seara,

[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. [...], porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (Koch; Elias, 2010, p. 10, aspas das autoras).

Enquanto na visão de linguagem como expressão do pensamento compete ao leitor o simples reconhecimento e anuência das ideias do autor, uma vez que o foco recai neste, temos, por outro lado, a visão de língua/linguagem como código, em que cabe ao leitor o reconhecimento das palavras e estruturas do texto, que é o seu foco (Koch; Elias, 2010).

Ao colocar-se como reproduzidor tanto das intenções do autor (primeira concepção) quanto do sentido do texto, por meio das palavras e da estrutura (a presente concepção discutida), o leitor se aproxima de uma condição de passividade, pois, partindo do prisma de cada concepção, ele tende a aceitá-la como tal. Dito de outro modo, especificamente em relação à segunda visão, o papel

passivo do leitor acontece pelo fato de que as informações oriundas do emissor devem ser aferidas tais como foram emitidas, por meio de determinado canal e por meio de determinado código (comum entre ambos) (Koch, 2002).

Nessa concepção de linguagem como código, a leitura é compreendida como atividade que exige do leitor focalizar-se na linearidade do texto, expressa por certa lógica, restando apenas a tarefa de reconhecer o sentido das palavras e estruturas já grafadas ali.

Esse entendimento coaduna com uma parte das acepções do verbete “ler”, quando na busca por definições num glossário eletrônico:

1. percorrer com a vista ou com os dedos (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais) <l. alemão <leu em braile um romance de Machado de Assis <aprendeu a l. muito criança 1.1 enunciar em voz audível (um escrito) <terminado o jantar, lia (histórias) aos filhos 1.1.1 recitar (versos, poemas); declamar <lia muito bem os poetas românticos 2 ter acesso a uma informação através de código não linguístico (composto de sinais gráficos ou não); decifrar <l. uma partitura, um mapa <l. a linguagem dos sinais de surdos-mudos [...] (Houaiss, 2009, s/p).

A primeira revelação lexical do vocábulo em questão esclarece as formas e como se dá o ato de ler, ou seja, no contato pelo olhar ou pelo tato – respectivamente, para as pessoas videntes e pessoas com cegueira – do conteúdo escrito seguido de sua interpretação estabelecida pela decifração dos elementos gráficos, tanto alfabéticos quanto ideográficos, juntamente à decodificação dos fonemas, palavras ou demais elementos gramaticais. Inicialmente, tal definição concebe o termo como a atividade de correspondência entre grafemas (na escrita alfabética, representadas pelas letras, o til, hífen, sinais de pontuação entre outros) e fonemas (as unidades sonoras da fala).

As definições do primeiro nível seguem contemplando a forma do ato de ler, quando o item 1.1 do verbete do dicionário traz “em voz audível”, somado a um exemplo bastante comum para algumas famílias: a leitura de histórias aos filhos. Depois, continua apresentando outras formas, no caso, recitar e declamar versos e poemas.

No segundo nível, apresenta outra dimensão do ato de ler, no sentido de acessar determinadas informações por meio de código não linguístico, apontando como exemplos, a título de elucidação, o ler uma partitura, um mapa e a língua de sinais dos surdos (equivocadamente, grafada e publicada como *linguagem dos sinais de surdos-mudos*).

Nesse momento, é oportuno apenas comentar que causa estranhamento a ocorrência da língua de sinais situada como exemplo do item nº 2, o qual apresenta o significado do verbete ler como sendo “ter acesso a uma informação através de código não linguístico [...]”. Dessa forma, indiretamente, coloca-se em xeque o *status* de língua já conferido legal e cientificamente às línguas de sinais. Um segundo estranhamento é o fato de se considerar a língua de sinais algo que possa ser lido ou decifrado, como se faz com uma partitura ou um mapa, como se se tratasse de um código. Em outras palavras, o problema não está na leitura que se pode fazer pela ou da língua de sinais, já que isso ocorre naturalmente na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes usuárias dessa língua. Entretanto, não a considerar como língua e sim como linguagem torna-se preocupante, uma vez que isto implode e rejeita o entendimento de língua completa e complexa, com estrutura sintática, morfológica, pragmática e fonológica, assim como as línguas orais.

Linguagem como forma de interação

A terceira concepção de linguagem concebe-a como uma forma de interação, como explicita Geraldi (1984, p. 43):

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Nessa visão, infere-se que há uma superação em relação à ideia de emissão e recepção de informações entre autor e leitor, de modo que a passividade dá lugar

à interação. Tal interação aparece não como item coadjuvante no processo, mas como uma condição para a/na composição e consumo do texto.

Na mesma linha de pensamento acerca dessa noção, Travaglia (2009, p. 23) afirma que: “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Para Koch e Elias (2010), na concepção em questão – denominada pelas autoras de interacional (dialógica) da língua –, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (p. 10-11). Em outras palavras, tal perspectiva valida a linguagem como promotora da constituição de relações sociais, num trabalho coletivo, onde seus interlocutores tornam-se sujeitos ativos na composição de si mesmo pelo texto.

Geraldi (1984), Travaglia (2009), Koch (2002), Koch e Elias (2010) são unânimes em apontar a terceira concepção como a mais assertiva, uma vez que, sobretudo, leva em conta a questão da constituição dos sujeitos por meio das relações sociais. Autores ditos clássicos como Vygotsky (1998; 2004), Bakhtin (1997; 2006) e Freire (1992; 1996; 2001), também se encontram alinhados a uma concepção de linguagem como forma de interação.

Para Vygotsky (1998), o homem, como ser sócio-histórico, se constitui enquanto sujeito por processos de mediação, na relação com o mundo e com outros homens. Tais processos permitem que as chamadas funções psicológicas superiores se desenvolvam. Nesse processo, o pesquisador apresenta o instrumento (que regula as ações sobre os objetos) e o signo (que regula as atividades psíquicas, portanto internas, sobre os homens) como elementos responsáveis pela mediação (Vygotsky, 1998).

Os instrumentos se colocam como elo entre o homem e o mundo, ampliando, assim, as possibilidades de transformação do meio. Essa relação homem-ambiente propicia mudanças externas, mais ligadas a intervenções e domínio da natureza por meio do trabalho (Vygotsky, 1998), bem como pela confecção de objetos e instrumentos que o auxiliarão em seu labor, podendo inclusive conservá-los para

uso futuro, bem como transmitir sua função aos membros de seu grupo, com vistas ao aperfeiçoamento e a criação de novos objetos (Rego, 2014).

Em relação aos signos, tem-se, em Vygotsky (1998), que

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (p. 70).

Na comparação acima, o autor explica o papel dos signos, que teriam como função auxiliar os homens em suas atividades psíquicas. Nesse contexto, a linguagem assume uma importância considerável, de modo que é concebida como

[...] um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem, é possível designar objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca, que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo) (Rego, 2014, p. 53).

A linguagem por meio dos signos é a base para a formação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido,

Todo signo [...] é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem. Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa (Vygotsky, 2004, p. 114).

Como sistema de signos, é pela linguagem que ocorrerá o intercâmbio social entre os indivíduos que partilham o mesmo sistema de representação da realidade. Exemplifica-se isso ao verificarmos o uso, no caso das línguas orais, do português

oral entre as pessoas ouvintes brasileiras e o inglês oral entre os ouvintes norte-americanos. Já no caso das línguas de sinais, pode-se perceber a interação social mediada pela Libras entre os surdos brasileiros e pela ASL (American Sign Language) entre os surdos norte-americanos.

Nesse sentido, o conhecimento se dá numa perspectiva de processo, como produção simbólica e material, engendrado numa dinâmica de interação; não apenas numa relação de sujeito e objeto, mas numa relação entre sujeito-sujeito-objeto. Ou seja, é por meio da relação com o outro que o sujeito se relaciona com o objeto do conhecimento. Ao passo que sua constituição enquanto sujeito tende a ser compreendida pela relação que estabelece com os outros, numa dinâmica de intersubjetividade (Smolka; Góes, 1993).

São nas sucessivas interações mediadas pela linguagem, no meio social em que vive, que se dá o desenvolvimento do sujeito humano, visto que é por meio da vida em sociedade que emergem as funções psicológicas superiores, como a imaginação, atenção voluntária, memória entre outros (Vygotsky, 1998).

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1998, p. 75).

Sendo assim, é pela mediação do outro, o qual fará apontamentos, indicações e atribuições de significados à realidade que os cercam, que o desenvolvimento humano será possível. São por essas mediações que o sujeito se apropriará das funções superiores, do comportamento e da cultura (Rego, 2014). Nas palavras de Vygotsky (1998),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1998, p. 40).

Assim, determinada atividade, que inicialmente demandou mediação, a partir de então, constitui-se em atividade intrapessoal – voluntária e independente (Rego, 2014). Há uma espécie de conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores, que passarão a constituir-se enquanto elemento pessoal e individual daquele sujeito.

Para Vygotsky (1998; 2004), a linguagem é concebida como base para a construção das funções mentais superiores e, tendo em vista sua natureza social, desenvolve-se nas relações estabelecidas entre os homens que partilham a mesma língua (seja ela oral ou de sinais). Consonante a isso, tem-se, em Bakhtin (2006), a ideia de linguagem como elemento constituído socialmente por meio das relações entre os indivíduos que, ao adquirirem-na, fundamentam suas consciências, de modo que é pela interação verbal, num processo dialógico, que os sujeitos são constituídos.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social (Bakhtin, 2006, p. 111, aspas do autor).

Com estas palavras, o autor exprime um dos pontos basilares de sua teoria, e que corrobora com a concepção social da linguagem em Vygotsky, visto que esta é mediadora da relação do sujeito com o outro. O mundo está entrelaçado por relações dialógicas, que representam o funcionamento legítimo da linguagem:

Nas relações sociais, historicamente organizadas, instauradas e mediadas pela linguagem, sujeitos concretos, situados como interlocutores lançam mão das unidades da língua e com elas produzem enunciados em resposta a outros, que os precedem, e em antecipações a possíveis réplicas, que os sucedem. Inscritos na corrente da comunicação verbal, os enunciados tecem, entre si, relações de sentido, de modo que o que se está dizendo está sempre relacionado ao já dito e ao que se quer dizer e, nesse sentido, naquilo que se diz revelam-se, no mínimo, duas posições: aquela assumida no enunciado e aquela em relação à qual ele foi construído. **Cada enunciado produzido é arena de encontro e de confronto** entre opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias etc., em circulação na comunicação cultural (Ometto, 2010, p. 28, grifo nosso).

Para Bakhtin (1997), as relações dialógicas não se aproximam dos sentidos de consenso, acordo ou solução de conflitos, o que abarcaria uma visão pueril de um cenário de conciliações entre os sujeitos. Ao contrário, o diálogo pode se dar de forma contratual, combinatória ou controversa e opositiva (Fiorin, 2011).

Com isso, no diálogo, há o seguinte movimento: o ouvinte, ao receber e compreender o conteúdo dito por um falante, desempenha uma relação com ele, denominada de atitude responsiva ativa, em que consente ou não, consente em partes ou em sua totalidade, modifica, complementa (Fiorin, 2011).

Segundo Bakhtin (1997),

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (p. 290).

Sendo assim, é na interação verbal social concreta, isto é, no diálogo entre os sujeitos, que se define o que é linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Em relação à linguagem em Paulo Freire, tem-se que a linguagem anima o conhecimento:

Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a **linguagem** que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (Freire, 1996, p. 61, grifos nossos).

Segundo Nunes e Kramer (2011), o conceito de linguagem nas obras do patrono da educação brasileira (Brasil, 2012) perpassa por diferentes itinerários, os quais apontam alguns dos temas que são debatidos em seus escritos, como: a questão do ser cidadão num país que preza pela prática dos direitos e deveres, condição *si ne qua non* de qualquer pessoa num Estado democrático de direito (Brasil, 1988); a discussão sobre as contradições e desigualdades presentes, partindo de uma visão crítica da realidade; o entendimento do homem enquanto ser histórico entre outros.

Mais especificamente em *Pedagogia da Autonomia*, última obra escrita em vida, de 1996, na qual apresenta e discute os saberes necessários aos docentes para a prática educativa, o termo linguagem pode ser encontrado 15 vezes. O autor assume uma concepção de linguagem como lugar de interação dos sujeitos, com atores sociais ativos de sua aprendizagem.

No trecho sobre “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, Freire interroga: “Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” (Freire, 1996, p. 32). A linguagem aparece no questionamento sobre os elementos necessários para o labor docente em relação ao ensino e aprendizagem do ler e do escrever.

Na seção sobre “Ensinar exige saber escutar”, o autor problematiza que

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando **linguagem**; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 1996, p. 44, grifo nosso).

Nesse excerto, o autor defende a ideia de que, na escola, durante os processos de ensino e de aprendizagem, o silêncio é um elemento importante. Isso nada tem a ver com a composição de um ambiente silenciado, mas, sim, de um ambiente em que sujeitos em silêncio, numa relação intensa e propositiva de diálogo, escutam uns aos outros; aprendem a falar escutando o outro, de modo que todos possam expressar seus conhecimentos e dúvidas, com a necessária e merecida atenção. Escutando o outro, numa alternância entre fala e silêncio, os participantes podem acompanhar as trilhas do conhecimento do outro, seus pensamentos, seus entendimentos sobre determinados assuntos, os quais são expressos pela linguagem; num movimento de comunicar e não apenas de fazer comunicados.

Dessa forma, o termo linguagem, em Freire (1996), manifesta uma conceituação semelhante à de Bakhtin (2006), no sentido de que é por meio do diálogo, na arena social, na interação entre os sujeitos, que se dá o seu funcionamento. A contribuição de Freire (1996) para tal questão se desenvolve no

campo da ética, ao discutir a percepção de que é escutando seus interlocutores que se aprende a falar com eles. E isso não pode ser feito “de cima para baixo”, ou seja, como as enunciações de certos sujeitos que se entendem como portadores únicos da verdade, tomando as demais pessoas como meros objetos, aos quais apenas se passam comunicados; ao contrário, comunicar demanda escuta das inquirições, concordâncias e ideias dos demais sujeitos.

Semelhante a Vygotsky (1998, p. 38), quando expõe que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem se tornam, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”, em que define a linguagem como sendo uma capacidade exclusiva dos seres humanos, Freire (1996) explana que

Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao “movimento” dos outros animais no suporte a **linguagem** conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério (p. 22, aspas do autor e negrito nosso).

Neste fragmento, o autor cita a questão da linguagem como sistema simbólico produzido pelos homens, na cultura, e na codependência de outro homem.

Num de seus textos mais conhecidos, apresentado no Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, em 1981, dentre muitos outros pontos, Freire (2001) chama a atenção para a importância da experiência no processo de leitura:

[...] dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. **Linguagem** e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2001, p. 11, grifo nosso).

Isto é, ainda que a atividade de leitura seja a decodificação dos elementos escritos, esse trabalho de leitura não se encerra nessa etapa. Essa leitura da palavra, do signo linguístico, é precedida (ou deveria ser) pela leitura do mundo, constituída pela visão construída na vida acerca do mundo, das pessoas, das

relações, das ideologias, dos sistemas de organização da sociedade, das vivências em geral. De modo que a soma desses elementos irá compor o arcabouço empírico de conhecimentos, ou seja, a leitura de mundo.

No que diz respeito à leitura de mundo, Ometto (2010) define-a como sendo a

[...] capacidade humana de atribuir significados a todo um conjunto de práticas simbólicas impressas na cultura, tais como experiências, sentimentos, paisagens, posturas, gestos etc., o que, do ponto de vista de Vygotsky [...], são os elementos fundamentais que possibilitaram a criação da escrita e sua apropriação pelos sujeitos (p. 105-106).

Dessa forma, embora o conceito de leitura de mundo não trate das especificidades da atividade de leitura e de escrita, põe-se a destacar que os significados das palavras suscitados pelos sujeitos estão enraizados em suas experiências e vivências, a partir da mediação pela linguagem com outros sujeitos (Ometto, 2010).

Para Freire (1992, p. 60), “não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”, isto é, a manifestação da linguagem só é possível na relação com o outro, num contexto social e dialógico, na perspectiva de que esse encontro dialogal não aplane ninguém, tampouco o reduza, ao contrário, só o faça crescer (Nunes; Kramer, 2011).

Tecido tais apontamentos sobre a questão da linguagem a partir do cotejamento das ideias dos três autores referenciados, tem-se, em Geraldi (2005), a seguinte afirmação:

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. [...] Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece (p. 14; 16-17).

Nesse contexto, doravante, outras vozes serão referenciadas e atravessarão a presente seção para discorrer sobre os entendimentos e conceituações do que é leitura tendo por base a concepção de linguagem como lugar de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o propósito desse artigo, que é apresentar e discutir as concepções de linguagem que podem influenciar o trabalho do professor durante o planejamento e execução de atividades escolares, tem-se as seguintes, a saber:

- 1) Linguagem como expressão do pensamento: nessa concepção, a linguagem é o espelho do pensamento do indivíduo; o êxito ou a falha ao se expressar é explicado pelo saber ou não saber pensar. O fato linguístico manifesto pela fala ou escrita se restringe a um ato individual, monológico e totalmente isento da influência de outras pessoas, circunstâncias ou contextos sociais (ou contextos de produção do ato comunicativo) que cercam o indivíduo. Assim, a leitura é interpretada como uma atividade mecânica, passiva e de mera captura da representação mental (no caso, o texto escrito) de um autor. Em outras palavras, a leitura torna-se apenas um trabalho de assimilação das ideias do autor, cujos sentidos são totalmente naturalmente compreendidos e espontaneamente aceitos. Na prática escolar, isso é evidenciado na exclusividade realização de atividades envolvendo regras do falar bem e do escrever bem, restritas ao certo e errado, a partir apenas da consideração de uma variante da língua (no caso, a norma culta). Consequentemente, a falta de domínio das regras por parte do indivíduo seria considerada sinônimo de uma falta de organização lógica do pensamento – déficit cognitivo;
- 2) Linguagem como instrumento de comunicação: nessa visão, a linguagem enquanto língua é considerada um código, formado por um conjunto de léxicos que se combinam e que são regidos por um sistema abstrato de regras ou um sistema gramatical, os quais permanecem imutáveis, estáveis e acabados para todos os enunciados. Enquanto mero

- instrumento, a linguagem (fala ou escrita) seria transmitida por um emissor e recebida por um receptor. A execução bem-sucedida dependeria apenas do estabelecimento comum do mesmo código entre o emissor e o receptor. Aqui, a leitura se constitui uma atividade focada na linearidade do texto, ou seja, na organização sequência lógica das ideias, cabendo ao leitor o reconhecimento e reprodução das estruturas do texto e do sentido das palavras, afinal todo o sentido já estaria implícito no texto. Em sala de aula, tal entendimento pode ser observado quando se reduz a linguagem apenas ao estudo e realização de atividades que envolvam a aprendizagem das regras da língua negligenciando sua complexidade e riqueza com outras atividades que apresentem a linguagem enquanto um recurso simbólico e cultural para além da função comunicativa imediata;
- 3) Linguagem como forma de interação: nessa linha de pensamento, há uma superação da concepção tradicional de emissão e recepção de informações entre falante/autor e receptor/leitor, onde a passividade é substituída pela interação, condição essencial para composição e consumo do texto. A linguagem é validada enquanto agente constituinte das relações sociais, onde os interlocutores tornam-se sujeitos ativos na composição de si pelo texto. Autores como Vygotsky (1998; 2004), Bakhtin (1997; 2006) e Freire (1992; 1996; 2001), compartilham da visão de linguagem como um meio de interação. Em sala de aula podemos observar projetos didáticos, projetos interdisciplinares e/ou sequências didáticas, tais como organização de rodas de conversa a partir de temas geradores trazidos pelos próprios alunos ou provocados pelos professores; leitura, compreensão e interpretação de temas a partir de trechos de textos literários; debates e desenvolvimento de argumentação após a leitura de material jornalístico ou exibição de programa televisivo ou telejornal; produção de vídeos informativos sobre temas variados, de modo a envolver pesquisa, roteirização, gravação, edição e divulgação; estudo de variedades linguísticas, refletindo sobre os contextos de uso e os aspectos culturais e sociais entre muitas outras possibilidades.

Esses entendimentos podem contribuir na reflexão sobre o quanto a forma que o professor planeja e executa as atividades na escola pode estar fortemente influenciada por suas concepções de linguagem.

O estudo sobre as concepções de linguagem revela que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (Travaglia, 2009, p. 21). Nesse sentido, não há uma neutralidade na docência, posto que, no trabalho com língua e linguagem, as pessoas se prestarão a alguma tendência, e essa vem de algum lugar; colada ou ancorada a algum pressuposto teórico, ainda que dele se desconheça.

Tendo demonstrado diferentes formas de conceber a linguagem, bem como as diversas noções acerca da definição de leitura (as quais envolvem o ensino de português presente no bojo de cada acepção discutida anteriormente), o presente trabalho se alicerça na concepção de linguagem como lugar de interação, a qual se concretiza nas práticas sociais pelos diferentes grupos sociais, em tempos igualmente distintos. Com base nessas análises, defendemos que a concepção de linguagem como interação é a que promove uma relação ensino-aprendizagem crítica, com respeito as ideias do educando e sua participação ativa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979]. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf . Acessado em: 20 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003.pdf . Acessado em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acessado em: 20 mar. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. 1^a ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura**, Dourados, nº 1, 2004. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html Acessado em: 20 mar. 2024.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental: análise do processo e do produto**. 1999. 223 fls. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Língua Materna – Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/nmfernandes.pdf> . Acessado em: 20 mar. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p. 7-20, 2005. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23Joao_Geraldi.pdf . Acessado em: 20 mar. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br> . Acessado em: 20 mar. 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

MIGUEL, Rafael de A. B. J. Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos. 2019. 150 fls. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637843> . Acessado em: 20 mar. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes; KRAMER, Sônia Kramer. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, nº 11, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1624/1472> . Acessado em: 20 mar. 2024.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. 177 fls. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251472> . Acessado em: 20 mar. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213> . Acessado em: 20 mar. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 12ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em: 03 de maio de 2024.
Aprovado em: 08 de maio de 2024
Publicado em: 10 de maio de 2024

