

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS PONDERAÇÕES

EDUCATIONAL PARADIGMS AND TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: SOME CONSIDERATIONS

Carlos Eduardo Barbosa Alves
<https://orcid.org/0000-0003-1600-7429>
Universidade Federal de Campina Grande
eduardox2811@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a abordagem dos paradigmas científicos e as suas implicações no ensino de língua materna. Entende-se que a complexidade do mundo atual, permeada pelos avanços tecnológicos e a velocidade da propagação das informações redimensionou a prática educativa e complexificou paradigmas que já não atendiam de maneira satisfatória as novas realidades da modernidade. Assim sendo, os desafios postos pelas atualizações do conhecimento e as transformações socioeconômicas exigem um novo olhar para as ações educativas escolares. Logo, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para estarem, também, conectadas com essas intensas mudanças e favorecerem o redimensionamento do ensino à luz de um paradigma inovador. Para fins metodológicos, esta pesquisa classifica-se como qualitativa e que tem caráter bibliográfico, analisando, através da revisão bibliográfica conceitos e aspectos envolvidos nas escolhas pedagógicas e a relação estabelecida com os paradigmas científicos. Para a composição do *corpus* deste trabalho, tomamos como lastro os conceitos de paradigma conservador X paradigma inovador e conceitos de língua e leitura, com suas possíveis incidências no ensino. Ao final, podemos concluir que os modelos de ensino evoluem impulsionando a atualização e reconfiguração dos paradigmas e que a concepção de leitura como espaço de interação mostra-se mais produtora por ter como base uma maior interação pedagógica no processo de formação do leitor.

Palavras-chave: Paradigmas educacionais. Ensino de língua portuguesa. Concepções de leitura.

Abstract: This work aims to discuss the approach of scientific paradigms and their implications in the teaching of the mother tongue. We understand that the complexity of the modern world, permeated by technological advances and the speed of information dissemination, has reshaped educational practice and complicated paradigms that no longer adequately address the new realities of modernity. Therefore, the challenges posed by updates in knowledge and socioeconomic transformations demand a new perspective on school educational actions. Therefore, pedagogical practices need to be rethought to also be connected to these intense changes and to favor the redimensioning of teaching in light of an innovative paradigm. For methodological purposes, this research is classified as qualitative and bibliographic in nature. Through a literature review, we analyze concepts and aspects involved in pedagogical choices and their relationship with scientific paradigms. To compose the corpus of this work, we used the concepts of conservative paradigms versus innovative paradigms and the concepts of language and reading, with their potential implications for teaching. Ultimately, we can conclude that teaching models evolve in line with human social evolution, driving the updating and reconfiguration of paradigms.

Keywords: educational paradigms. Portuguese language teaching. reading concepts.

Introdução

Entende-se por paradigma todos os modelos e padrões partilhados por grupos sociais e que permitem explicações de certos aspectos da realidade (Moraes, 1997). Para Kuhn (2007, p.25), filósofo e historiador da ciência, um paradigma seria “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica”. Ainda tomando por base as contribuições de Yus (2002), podemos afirmar que paradigma é um conjunto de regras que demarcam os comportamentos e as formas de resolver problemas dentro de alguns limites estabelecidos.

Atentando para essas concepções expostas, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento. Na área da ciência, o paradigma com maior tempo de predominância e influência é o chamado paradigma cartesiano. Ele teve suas origens com o processo evolutivo do pensamento humano, mais especificamente com as contribuições de Galileu Galilei, que “introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria: forma, tamanho, número, posição e quantidade de movimento” (Behrens, 2005, p.18). A construção desse paradigma também foi influenciada por René Descartes, que propunha um pensamento que induzia o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse. Tal forma de pensar acarretou uma visão fragmentada do conhecimento.

Ainda, Issac Newton teve grande importância no processo de consolidação do paradigma cartesiano ao propor a concepção mecanicista da natureza e apresentar “o universo e o ser humano como uma máquina, dividindo e demonstrando o ser humano em compartimentos, o que só se pode ser compreendido e demonstrado pela razão” (Behrens, 2005, p.20). Assim, ganha força a chamada razão técnica e instrumental, na qual a concepção de verdade está diretamente ligada àquilo que pode ser mensurado, constatado, experimentado, comprovado. E, conforme alega Romão (2005), uma vez estabelecida e confirmada a veracidade de algo, passa a integrar o grupo das verdades científicas que tomadas como absolutas e, conseqüentemente, universais, ou seja, não admitem contestações de qualquer natureza.

Para Behrens (2010), a reprodução, memorização e repetição dos conhecimentos são características principais desse referencial paradigmático científico, hoje tratado, muitas vezes, como paradigma conservador e que se solidificou ao longo dos séculos. Dele se originaram o mecanicismo, e a compartimentação dos conhecimentos. Com essa visão fragmentada do conhecimento científico, esse paradigma foi corresponsável por uma configuração a ele correlata no campo educacional, orientando a formação e atuação do docente, reduzindo as possibilidades de realizar uma prática que atendesse às diversas camadas que chegavam às salas de aula.

Essa conjuntura apresentada nos incitou os seguintes questionamentos: Há influência dos paradigmas científicos sobre o fazer didático dos professores? Como se relacionam as concepções de língua e leitura à luz dos paradigmas conservador e inovador? Isso posto, definimos o seguinte objetivo geral da pesquisa: discutir a abordagem dos paradigmas científicos e as suas implicações no ensino de língua materna. Especificamente, objetivamos identificar as concepções de língua e leitura; correlacionar tais concepções com as ideias subjacentes aos paradigmas científicos e analisar as possíveis influências dos paradigmas científicos sobre as concepções de língua e leitura e implicações no processo de ensino.

Face ao exposto, organizamos este trabalho em cinco seções. De início, apresentamos um Percurso Metodológico que nos serviu de balizador para o estudo, perseguindo as indicações da pesquisa de natureza bibliográfica, que nos permite

conhecer melhor o fenômeno em estudo. Seguindo, falamos sobre Paradigmas educacionais e a modernidade, vislumbrando as possibilidades de um paradigma influenciar as práticas cotidianas, a constituição dos sujeitos e as interferências sofridas na prática dos educadores. Na seção subsequente, discutimos sobre o Paradigma conservador e o Paradigma inovador, entendendo que, enquanto este requer processos de construção e reconstrução dos saberes de forma integrada, aquele foi fortemente influenciado pela ideologia do tecnicismo, da fragmentação, do saber enciclopédico, ótica esta dominante há muito tempo.

Acepções de Língua e Leitura: interface com os tipos de ensino é a seção que se sucede e, nela, abordamos como se entrelaçam as ações de leitura e como são modeladas a partir da concepção de língua assumida pelo educador. Destaque-se, pois, as três concepções de língua, a saber: Língua como espelho do pensamento, como instrumento de comunicação, como lugar de interação, tomando por base os estudos de Travaglia (2008), Koch (2009) e Koch e Elias (2013). Ao final, dispomos de uma seção com as Considerações do trabalho, amparadas na base teórica das discussões.

1 Percurso metodológico

Nesta seção, sistematizamos os aspectos metodológicos da pesquisa, fazendo considerações sobre caracterização e procedimentos técnicos. Em relação à sua classificação, ela tipifica-se como qualitativa e que tem caráter bibliográfico (Brasileiro, 2022; Mascarenhas, 2018) analisando, através da revisão bibliográfica, conceitos e aspectos envolvidos nas escolhas pedagógicas e a relação estabelecida com os paradigmas científicos.

Marconi e Lakatos (2003) sinalizam que a pesquisa bibliográfica objetiva atualizar os conhecimentos científicos, sintetizar textos publicados e analisar os principais contributos teóricos sobre determinado tema. Assim, realizamos fichamento de textos fundantes para a discussão e iniciamos o processo de análise e interpretação atrelando o entendimento posto por Marconi e Lakatos (2003) a este trabalho, já que intentamos estabelecer pontos de contato, ou não, entre os paradigmas científicos e a prática docente, a partir dos conceitos de língua e de leitura. Procedendo assim, procuramos executar uma revisão crítica da literatura acerca da temática em foco.

Para a fase de escrita, relacionamos características sobre os paradigmas científicos, tomando como suporte o ideário teórico discutido por autores como Behrens (2008), Corrêa e Behrens (2014) e King Baleche, Leal e Behrens (2018), procedendo com um olhar crítico-interpretativo sobre o material elencado. Em continuidade, arrolamos os conceitos de língua e leitura e as interrelações desses conceitos com o ensino (Travaglia, 2008; Koch, 2009 e Koch; Elias, 2013) à luz dos conceitos paradigmáticos. A escolha sobre o eixo leitura deve-se ao fato de ser um eixo central para o ensino de língua materna e fazer parte, massivamente, das práticas sociais em nosso cotidiano.

Ao final, culminamos fazendo ilações sobre a temática pesquisada, percebendo que os modelos de ensino evoluem impulsionando a atualização e a reconfiguração dos paradigmas, fato que reflete nas concepções de língua. Com base nesses reflexos, constata-se que a concepção de leitura como processo dialógico mostra-se mais produtora, pois tem como base uma maior interação pedagógica no processo de formação do leitor, como fruto de uma mediação mais significativa. Espera-se, então suscitar uma reflexão sobre a prática educativa, com vistas à superação de um paradigma de natureza conservadora.

2 Paradigmas educacionais: uma rápida introdução

Todo profissional carrega em si as marcas dos modelos que os influenciaram. No âmbito da educação, essa realidade não é diferente. Aqueles professores que foram conduzidos pelo viés da repetição de conceitos e memorização de regras, em geral, de práticas que emanaram do paradigma conservador, tendem a replicar essas posturas que só contribuem para a formação de estudantes acríticos e que vão de encontro aos ideais preconizados pela atualidade.

Nesse contexto, King Baleche, Leal e Behrens (2018, p.3) enfatizam que uma visão conservadora que se pauta na manutenção da fragmentação do conhecimento “dificulta a incorporação de estratégias para o ensino e que superem a organização cartesiana”. Como se pode perceber, o paradigma tradicional tem como forte característica a produção hierárquica, compartimentalizada, centrado na transmissividade e é muito marcante na prática educacional.

Destarte, o professor deixa transparecer cotidianamente a sua escolha/concepção paradigmática, seja qual for ela. Pensando assim, evocamos o pensamento de Behrens (2008), que nos leva a perceber que

O professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo da trajetória profissional. [...] os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula. [...] As abordagens paradigmáticas, conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores (Behrens, 2008, p. 440).

É válido ressaltar que os docentes que se formaram sob a perspectiva do paradigma da inovação têm mais chances de transmitirem seus saberes de maneira criativa, incitando os estudantes ao aprendizado crítico-coletivo. Tal como a sociedade, de modo geral, está em constante evolução, as práticas docentes também se atualizam, se reconfiguram. Assim, o modelo paradigmático da inovação prima pelas interconexões dos saberes e requer uma reflexão docente sobre estratégias educativas que vislumbrem uma aprendizagem articulada com a atualidade.

Ainda, é pertinente lembrar que os paradigmas educacionais não são concebidos de maneira estanque e nem isentos de influências do momento histórico, social, político e econômico, como afirmam Corrêa e Behrens:

eles carregam um conjunto de influências que se apresentam por um determinado tempo. Durante aquele momento histórico que são propostos, os paradigmas desdobram-se em características próprias e, por consequência, geram o entendimento e a aplicação de maneiras de ensinar e de aprender (Corrêa e Behrens, 2014, p.54).

Assim sendo, a discussão sobre mudanças paradigmáticas é necessária uma vez que o mundo tem exigido indivíduos capazes de compreender a complexidade e dinamicidade que constituem a sociedade atualmente. Vamos, então, nos deter sobre os dois grandes paradigmas aventados no início dessa seção para que possamos melhor perceber as características distintivas entre cada um.

3 Paradigma conservador X Paradigma inovador

Os postulados do paradigma conservador podem ecoar nas ações docentes por meio da racionalidade, do autoritarismo, da quantificação e da fragmentação do saber. O preparo exigido durante séculos para se tornar um professor era, apenas, dominar o conteúdo a ser ministrado. Não se requeria nada a mais do docente, porque dos alunos, só se esperava a reprodução e a memorização sem uma ação sequer que os desse a condição de construtores do conhecimento.

Garcia (1999, p.33) tem a clara percepção que a formação conservadora dos docentes é oriunda de um processo cuja natureza era a “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. Nessa abordagem, então, a tônica do ensino recai sobre a transmissividade do conhecimento, de maneira inquestionável e suficiente por si mesma.

Esse modelo conservador e dominante preconiza a mensuração, a fragmentação e a visão linear do conhecimento, desconsiderando as complexidades do fenômeno educativo. Os docentes de todos os níveis de ensino, considerados como guardiões do saber, eram compelidos a utilizarem metodologias centradas na memorização, reprodução e compartimentalização dos saberes. Behrens (2008) sintetiza que os alunos ficavam estáticos nas carteiras escolares, perfilados e em silêncio, sem questionamentos ou expressão de seus pensamentos, sem a possibilidade de uma mínima divergência.

Essa percepção paradigmática ainda acabava negando outros tipos de saberes (senso comum, literário, político, poético, por exemplo), já que o conhecimento científico é visto como conhecimento válido, exclusivamente. Isso seria mais um fator que só realça a visão fragmentada e dogmática dos conteúdos escolares e reforça a característica da simples reprodução do conhecimento.

Sofrendo, igualmente, tais influências, a formação docente, durante quase todo o século XX foi denominada como *treinamento*, *capacitação* ou *reciclagem*. Esses termos tornam-se equivalentes à atualização ou ao preparo sistemático para a atividade docente.

Segundo as pesquisas de Behrens (2008), o *treinamento* objetivava preparar os professores para executarem suas tarefas por ação de uma modelagem. A prática pedagógica que ainda hoje é influenciada por essa visão tradicional incorre no paradigma conservador que acredita que o saber fazer garante o saber ensinar. Assim, o aluno deixava-se modelar ao sabor dos moldes vigentes, imitando o professor, que era o modelo inquestionável, e tornava-se um ser que recebia o conhecimento pronto, sem senso crítico, nem espaço algum para questionamentos. A autora nos lembra ainda que:

o treinamento vem acompanhado de um manual ou apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de uma tarefa de maneira eficiente e eficaz [...] e objetiva a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas (Behrens, 2008, p. 443).

A *capacitação*, termo recorrente em indústrias, empresas e escolas, tem como propósito o acompanhamento e a qualificação de cada profissional para a repetição de tarefas, ou seja, visava-se à habilitação dos recursos humanos para um determinado manejo ou técnica. Assume uma conotação de tornar capaz, habilitar. Focalizando a área

educacional, a capacitação tem como finalidade “gerar um professor que aceite e repita determinadas atividades sem nada questionar” (Behrens, 2008, p. 445). Esse entendimento é marcante na abordagem tradicional, pois o fazer pedagógico limita-se à administração e à cópia do conteúdo, desconsiderando a autonomia docente.

Por sua vez, as ações de *reciclagem* eram desenvolvidas com a intenção de remodelar a prática educativa dos profissionais; num sentido mais amplo, preparação para o exercício de uma nova função (Behrens, 2008). Como desdobramento dessas ações, surge a figura do professor multiplicador que, conforme se acreditava, podia repassar seu preparo aos demais colegas da escola. Entretanto, Candau (1997) faz uma reflexão pertinente sobre a concepção de reciclagem, rejeitando-a porque, numa significação abrangente, refazer o ciclo implicaria a volta à universidade e refazer a formação. Todavia, nem sempre o professor encontra propostas de mudança, voltando à universidade, porque as propostas, muitas vezes, ocorrem na própria escola, junto aos seus pares.

A necessidade, por fim, de um novo paradigma há tempos faz-se emergente, haja vista tantas mudanças na sociedade e sua vida prática e proativa da qual a ciência foi se afastando. Logo, em seus diversos aspectos, a conjuntura atual vai exigindo das pessoas mais dinamismo, criticidade, criatividade, autonomia e uma percepção holística do saber, como apontam King Baleche, Leal e Behrens (2018). Assim, os professores, que são peças fundamentais para formarem estudantes que atinem para as exigências atuais, buscam a apropriação de um paradigma inovador e transformador por meio da educação. Vejamos a seguir alguns aspectos desse novo paradigma.

O paradigma inovador carrega no seu bojo uma percepção crítica e integradora de múltiplas abrangências e abordagens na educação. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo mais dinâmico, criativo e pluralista, em mutação permanente. O conhecimento passa a ser concebido como uma construção entre sujeitos, de modo histórico, social e dinâmico, dialógico e temporal (Behrens, 2008). Desse modo, desloca-se a visão de um ‘conhecimento’ engessado e atemporal para um conhecimento situado, prático, que deve ser entendido e interpretado, tendo em vista os avanços tecnológicos, a dissolução de barreiras entre os campos do saber e a velocidade de produção e de circulação do conhecimento.

Como reflexo dessa nova visão reflexiva e transformadora da sociedade e do mundo, a prática dos professores também é afetada. O ensino precisa ser compatível com a nova aceção de um mundo que exige um olhar sistêmico, complexo e menos previsível, visando desenvolver no aluno uma reflexão entre seu próprio conhecimento e a perspectiva de transformação social. Assim, a formação docente exigida para atuação nesse paradigma novo passa pelo contínuo processo de qualificação profissional, com vistas à superação da fragmentação no ensino, dentre outros aspectos. Segundo Behrens (2008):

Esse movimento de transposição de paradigmas... leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar, de aprender. A ideia de *formação continuada* [grifo nosso] dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra ‘formar’ (Behrens, 2008, p. 446).

Por meio dessa aceção, ‘formar/formação’ revela um processo dinâmico e construtivo através do qual os docentes podem refletir sobre suas práticas e vivenciar momentos para o aperfeiçoamento profissional com vistas à docência que se adeque ao paradigma inovador. A formação deve ter enfoque no processo e não no produto, pois

conforme o próprio termo nos indica, ela é de natureza contínua, progressiva e ampla. Ela deve oportunizar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da teoria com a prática educativa dos professores, redimensionando assim o ensino por eles ofertado.

No paradigma da inovação, a formação continuada é considerada uma premissa para o exercício da função docente porque, conforme explicita Garcia (1999, p.112), “a formação dos professores abarca toda a carreira docente”. Desse modo, ser um professor inovador requer um constante estudo, resiliência para se moldar às mudanças e atenção à diversidade que constitui o universo escolar. Corrêa e Behrens (2014) consideram que a prática pedagógica do professor precisa se refazer a partir da apropriação dos pontos de intersecção das abordagens pedagógicas emergentes, intentando, assim, promover uma aprendizagem que supere a reprodução e o ensino estático, buscando a autonomia e a criticidade na produção do conhecimento. A construção do conhecimento perpassará, então, pela reflexão, curiosidade e criticidade dos educandos, impulsionando-os a edificar sua própria autonomia enquanto cidadãos empreendedores e proativos.

Desse modo, a superação do paradigma conservador, que não mais atendia às exigências da sociedade, foi se iniciando paulatinamente. Os desafios postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos e que ensejam um novo olhar para a ação docente foram contando com profissionais cada vez mais sensíveis à necessidade de considerarem, por exemplo, os aspectos cognitivos, emocionais e físicos dos estudantes por eles atendidos.

Assim, vale destacar que esses movimentos educacionais rebatem diretamente no trabalho com os componentes curriculares, inclusive o de Língua Portuguesa. Profundas transformações vêm marcando o ensino de língua materna já como um reflexo do paradigma inovador. O que esse novo paradigma requer do ensino? Quais as incidências das concepções de língua sobre aspectos do ensino? A seguir, faremos algumas considerações sobre os paradigmas educacionais e a correlação com o ensino de língua nos seus aspectos da leitura.

4 Acepções de Língua e Leitura: interface com os tipos de ensino

A concepção de língua adotada pelos educadores revela muito sobre a postura de ensino assumida por eles e está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e ideológico no qual cada um construiu suas experiências, em síntese, reflete um paradigma educacional. Também, as práticas de linguagem materializadas em sala de aula são consequências dessas posturas, embora, muitas vezes, os próprios professores não saibam enunciar ou tenham pouca clareza sobre as teorias/concepções que sustentam suas práticas. Travaglia (2021) nos lembra que:

a língua é um fenômeno altamente complexo, haja vista todo o esforço dos diversos campos de estudos linguísticos que até agora não chegou a dizer tudo sobre a constituição da língua e seu funcionamento, mesmo com a multiplicação de teorias e modelos diversos (Travaglia, 2021, p.11).

Nesse sentido, fazemos um resgate das concepções sobre a língua e derivações correlatas a ela, à luz das contribuições de Travaglia (2008), Koch (2009) e Koch e Elias (2013) para a reflexão sobre as diferentes abordagens praticadas no âmbito da sala de aula.

Língua como representação do pensamento

A primeira acepção de língua remonta à ideia de espelho do pensar, tendo como pressuposição que a capacidade de bem se expressar depende da organização lógica do pensamento, por meio do qual o homem representa para si o mundo. Esse entendimento é simplista, porque ignora a complexidade existente entre a língua e a cognição humana. Dessa concepção emana, segundo Koch (2009, p. 13), a ideia de *sujeito* “psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações” (p.13), responsável pela representação mental construída, almejando sua total compreensão pelos interlocutores. Assim, o autor se torna o detentor absoluto do dizer, não sofrendo influências externas nem dando espaço para interpelações no texto.

Pode-se perceber que, nessa concepção, o foco recai sobre o autor/produtor do texto e, por consequência, o texto é tido como um produto de natureza cartesiana, fechado em si mesmo e nada mais cabendo ao receptor, senão, a tarefa de ‘interpretar’ as informações veiculadas. Por seu turno, a *leitura*, pois, é compreendida como uma “atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (Koch; Elias, 2013, p. 10); pautando-se no princípio de que quem não pensa bem, não domina as regras de falar e escrever bem.

O foco dessa concepção se coliga à uma proposta de ensino de língua com caráter prescritivo, cujo objetivo é evitar que o aluno cometa erros de linguagem, substituindo padrões linguísticos tidos como ‘errados’ por “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem [uma vez que]... são elas que se constituem nas normas do falar e escrever bem” (Travaglia, 2008, p. 21), tomando, na maioria vezes, o cânone literário como o modelo padrão. Nota-se, assim que a concepção de língua como espelho do pensamento relega as influências do contexto, as condições de produção e de recepção do texto, por exemplo.

Por se reduzir a uma veiculação de ideias do autor, as experiências e conhecimentos do leitor são desconsiderados, fator que muito limita o ensino de língua materna, tornando-o mecânico, desconectado de sentidos e detido unicamente na transmissividade de regras gramaticais.

Língua como estrutura

Se na concepção anterior a centralidade da comunicação recai sobre um sujeito responsável pelo sentido, nesta, “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (Koch, 2009, p.14). Assim, a língua é percebida como código, instrumento de comunicação, somente. Ela se estrutura no tripé mensagem, emissor e receptor, tendo a grande preocupação de comunicar. O *sujeito*, por seu turno, não tem consciência sobre o texto, apenas propaga uma ideia de outro, uma ideologia de outro, assumindo um matiz de passividade.

Essa concepção entende o texto como um produto codificado pelo seu autor para ser decodificado pelo leitor, sendo-lhe necessário, meramente, o conhecimento do código utilizado. O foco, então, recai sobre o texto e a leitura é concebida como ação centralizada no texto, já que tudo está dito nele, e que requer do leitor o “reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto” (Koch; Elias, 2013, p.10). Compreende-se, então, que os usos e contextos da língua não são devidamente considerados, delimitando-se, somente, ao seu funcionamento interno.

Nessa segunda concepção de língua, o *ensino* se configura pelo seu teor *descritivo*, demonstrando como acontece o funcionamento estrutural dela e as regras por ela

estabelecidas, afinal não importa se o sujeito escreve ou lê bem, mas sim, se ele comunica bem. Por meio desse ensino, busca-se o desenvolvimento dos estudantes como emissor – receptor de mensagens, apenas, não havendo espaço para reflexão e interação. Travaglia (2008) resume bem essa concepção ao propor que a concepção de língua como estrutura se limita ao funcionamento interno da mesma, separando o sujeito do seu contexto social.

Considera-se, assim, que os elementos constituintes dessa concepção não são suficientes para explicar o funcionamento efetivo da língua em suas inúmeras situações. Logo, o ensino de língua também fica restrito à superfície do texto, uma vez que não há espaço para nada além do reconhecimento linear de palavras, estruturas e informações explícitas.

Língua como lugar de interação

Nessa última visão, a língua é concebida como ponto de diálogo entre interagentes que dela fazem uso não só para exprimir um pensamento ou repassar informações a outros, mas também, para interagirem, levando em consideração os fatores e as condições de produção do discurso. Dessa maneira, a língua em uso, em interação entre sujeitos está de um lado oposto às duas concepções de linguagem já expostas. Consequentemente, o *sujeito*, na perspectiva em foco, tem uma natureza ativa para a produção de sentidos. Além disso, é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado que se constitui na interação com o outro, conforme explicitado por Bakhtin (1997).

Por força dessa concepção, o *texto* passa a ser abordado não como uma unidade fechada em si e autossuficiente, mas como o *lócus* privilegiado para a interação de sujeitos que nele se constroem e são construídos de maneira dialógica. As situações, as ideias, as condições, as intenções são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado e seus efeitos de sentido, se corporificando por meio do texto. Nessa concepção, dá-se relevo à interação autor – texto – leitor e a leitura assume o *status* de uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos e que “se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (Koch; Elias, 2013, p.11). O ato de ler assume, então, a condição congrega não só as informações contidas no texto, mas também as informações, as vivências que o leitor traz para o texto.

Consequentemente, o ensino da língua fundamenta-se num teor produtivo, pois objetiva um trabalho de desenvolvimento de habilidades linguísticas, considerando o aluno um sujeito histórico e ativo que se inter-relaciona com outros e se constituindo por intermédio dessa interação em diversas práticas sociais. O eixo do ensino de língua materna muda da transmissão de regras gramaticais, somente, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o mundo a sua volta utilizando, como instrumento de constituição e interação social, a língua.

O olhar do ensino recai, então, sobre a língua em uso, privilegiando não só a forma, mas a função e, sobretudo, o processo. Essa última concepção de Língua vem ganhando cada vez mais espaço, conforme já preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no trecho seguinte:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as

quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1997, p. 53).

O documento reforça o foco interacional da linguagem e deixa transparecer uma base de ensino lastreado em uma concepção de linguagem como ação e interação. O educador, cuja prática tem como foco uma concepção interacionista da linguagem, revela uma postura da qual se sobressai o interesse na compreensão do funcionamento da língua em detrimento do conhecimento do código linguístico, unicamente.

Por fim, a prática de ensino desse professor muito se aproxima do paradigma emergente da inovação que se constitui como contrastivo ao paradigma tradicional, visto que gera a “proposição de novos conhecimentos e saberes para os alunos” (Behrens, 2008, p.446) e envolve mudanças de sua postura e de suas atitudes como educador. À luz dessa concepção interacionista é possível depreender possibilidades diversas no ensino de língua. A abordagem da leitura volta-se para um trabalho ativo de compreensão e interpretação, no qual são considerados conhecimento de mundo dos leitores, seus conhecimentos prévios e interesses pessoais.

Considerações Finais

O ensino de Língua Portuguesa, à luz do paradigma da inovação, comunga com ideais que ampliam os enfoques e abordagens no ensino de leitura, e considera a leitura como uma prática social de interação humana, conforme discutido neste trabalho. O papel do professor no diálogo entre o aluno e o conhecimento deve ser pautado em iniciativas cuja contribuição seja a ampliação de discussões sobre trabalhar de maneira significativa e relevante os textos em sala de aula.

Para que esse trabalho em sala de aula se revista de um caráter interacional, o professor precisa contemplar a diversidade textual materializada nos gêneros textuais do nosso cotidiano e do interesse dos estudantes; a diversidade de suportes e usos sociais desses textos; as múltiplas semioses que são recorrentes em sua produção e a diversidade de situações didáticas que favoreçam um trabalho integrado. Antunes (2003, p.27) ratifica essa ideia quando nos acena lembrando que uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, se esvai de sentido pois “quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto”, refutando a ideia de que há diversas possibilidades de leitura porque as experiências são várias e os contextos sócio históricos também são.

Contrapondo-se a isso, as duas primeiras compreensões de Língua remetem à uma prática cuja ênfase repousa no ‘escute, leia, repita, copie’ e na imposição de regras de gramática desprovidas de um contexto e de um trabalho de metalinguagem, baseando-se num isolamento e fragmentação dos fatos linguísticos, tão somente. Ambas as concepções representam bem o paradigma cartesiano e tecnicista que durante séculos regeu o processo de ensino e de aprendizagem. Então, a leitura, por assim dizer, consiste na “capacidade de obter informações de forma visual com base em um método de decodificação, ou seja, na compreensão do seu significado” (Fisher, 2011). Esses modelos teóricos se prendem nas palavras e estruturas desconsiderando outros elementos que abrem caminhos para uma interpretação mais proficiente.

Por fim, a leitura não pode ser percebida como uma atividade mecânica cuja finalidade seja, apenas, responder alguns questionamentos. Para além da decodificação do escrito, a leitura é um processo ativo, de construção de sentidos, coadunando-se,

portanto a um paradigma da inovação. Como prática social que é, a leitura deve propiciar aos sujeitos formas de inserção e participação, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo. Concluímos, pois, que a concepção de língua como interação possibilita uma visão mais ampla de linguagem, logo, o professor pode contribuir com uma mediação pedagógica mais significativa para a formação de leitores ativos e crítico-reflexivos.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação, [S. l.]**, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1998.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORREA, B.R.P.G; BEHRENS, M.A. “Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática” in FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de Professores – Teoria e Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FISCHER, S.R. **História da leitura**. - São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Porto, 1999.

KING BALECHE, F. L; MARTINELI, L.M.B; BEHRENS, M. A. A docência no ensino médio: uma reflexão sobre os paradigmas inovadores. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES, [S. l.]**, n. 38, p. 08–29, 2018. DOI: 10.26694/les.v1i38.7691. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1184>. Acesso em: 31 de ago. 2025.

KOCH. I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2009.

KOCH. I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto. 3ª edição, 2013.

KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. Escrita e interação. In: KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Contexto. 2ª edição, 2ª reimpressão, 2014.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASCARENHAS, S. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MORAES, M.C. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROMÃO, J.E. **Avaliação diagnóstica: desafios e perspectivas**, 6 ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo. Cortez editora, 2008.

TRAVAGLIA, L.C. **Na Trilha da Gramática – Conhecimento linguístico na alfabetização**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

TRAVAGLIA, L.C. **Conferência de abertura para o IX SIELP: O Ensino da Língua Portuguesa face aos desafios do Século XXI**. IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (IX SIELP): Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Braga: Universidade do Minho (UMinho) 01/12/2021: 19 páginas.

YUS, R. **Educação Integral: uma visão holística para o século XXI**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.