

Concepções de Linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura

SILVIO PROFIRIO DA SILVA *

Resumo: Durante décadas, o processo de escolarização brasileiro foi norteador por paradigmas tradicionais. Com isso, a prática docente do ensino da leitura concedeu primazia à *Decodificação de Sinais Gráficos*. O foco do ensino da leitura era, então, questões de cunho visual. De acordo com Koch & Elias (2006), nos dias atuais, pode ser percebida uma nova concepção de leitura como atribuição/ produção de sentido, diretamente relacionada a perspectivas cognitivas, dialógicas, interativas, linguísticas e sociais, acompanhada de novos enfoques e estratégias de ensino. Essas diferentes práticas não emergem de forma neutra. Segundo Koch (2002), o tratamento dado à leitura, na Didática da Escolarização do leitor, tem como base de respaldo as *Concepções de Linguagem*. Recorrendo, teoricamente, aos trabalhos de Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Geraldi (1984), Kleiman (2008), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Perfeito (2007), Santos (2002a), Silva (2012a), Soares (1998), este trabalho tem por objetivo abordar os reflexos das Concepções de Linguagem nas práticas docentes do ensino da leitura no processo de escolarização brasileiro. Decorrente disso, pretende-se traçar um breve resgate histórico do ensino da leitura dos anos 50 aos dias atuais, como também dos fundamentos teóricos, ideológicos, políticos e sociais, que nortearam tais práticas.

Palavras-chave: Educação; sociedade; modelos educativos; procedimentos didáticos.

Conceptions of language and making teacher: a look at the pedagogical practices of teaching reading

Abstract: For decades, the brazilian schooling process was guided by traditional paradigms. With this, the teaching of reading has given primacy to *Decoding Signal Graphics*. The focus of teaching reading was, then, slant visual issues. According Koch & Elias (2006), nowadays, can be seen a new conception concept of reading how allocation / production of meaning, directly related to cognitive perspectives, dialogic, interactive, language and social, accompanied by new approaches and teaching strategies. These different practices do not emerge in a neutral way. According Koch (2002), the treatment given to reading, in didactics of the reader, is based on the *Conceptions of Language*. Using theoretically to work of Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Geraldi (1984), Kleiman (2008), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Perfeito (2007), Santos (2002a), Silva (2012a), Soares (1998), this work aims to address the consequences of the Conceptions of Language to teaching practices in the teaching of reading in the brazilian schooling process. Resulting from this, trace a brief history of the teaching of reading the 50s until today, as well as the theoretical, ideological, political and social that guided these practices.

Key words: Education; society; educational models; didactic procedures.



* SILVIO PROFIRIO DA SILVA é graduando em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

1. Palavras iniciais

Durante um longo tempo, o processo de escolarização brasileiro foi norteado por paradigmas tradicionais. Guiado por esses modelos teóricos, a prática docente do ensino da leitura concedeu primazia à *Decodificação de Sinais Gráficos*. Consoante Silva (2004), o ensino dessa competência linguística primou por práticas atreladas à representação. O foco do ensino da leitura era, então, questões de cunho visual, limitando-se a tudo que podia ser lido/ visto (SILVA, 2004). Tinha-se, assim, uma prática de ensino da leitura, que priorizava a linguagem escrita. Destaca-se, ainda, com base nesse contexto paradigmático, o fato de a didática da escolarização do leitor primar por uma perspectiva de reprodução, focando, sobretudo, na fala e nos dizeres dos grandes autores do âmbito literário. Tinha-se, desse modo, uma concepção de leitura pautada em paradigmas mecanicistas e tecnicistas (SANTOS, 2002a). Tal prática persistiu durante décadas nas unidades escolares brasileiras, alçando o ensino dessa competência linguística a uma perspectiva de reprodução e, por conseguinte, elencando ao aluno um papel passivo.

Em contraposição a essa concepção de leitura enquanto *Decodificação de Signos*, eclodiu uma nova concepção atrelada à *Interação*, ao *Sentido* e, sobretudo, às *Práticas Sociais*. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, nos dias atuais, pode ser percebida uma nova concepção de leitura enquanto atribuição/ produção de sentido, diretamente relacionada a perspectivas cognitivas, dialógicas, interativas, linguísticas e sociais (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). Tem-se, dessa maneira, uma nova concepção de leitura intimamente

ligada a uma perspectiva pragmático-enunciativa e aos usos/ práticas sociais. Isso está em sintonia com Suassuna (2009, p. 48), “a prática da leitura, num universo social mais amplo, ultrapassa as paredes da escola”. Destaca-se, sobretudo, o fato de essa concepção de leitura enquanto atribuição/ elaboração de sentido ocasionar inúmeras modificações na didática da escolarização do leitor, como também novos papéis para os atores sociais envolvidos na construção social do conhecimento. Ao leitor, com base nesse norte, é elencado um papel ativo na construção/ elaboração de sentido (KLEIMAN, 2008, KOCH & ELIAS, 2006). Desponta, assim, um fazer pedagógico, que se volta para a elaboração de efeitos de sentido em face do texto. Esses novos modelos educativos e procedimentos de ensino não emergem de forma neutra.

Consoante Albuquerque (2006, p. 11), “a década de 1980, assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na Área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como objeto de estudo a leitura e a escrita buscando redefini-las”. Dentro dessa perspectiva, nos anos 80, tem início a proliferação de uma série de estudos das Ciências Educativas [Pedagogia], Ciências Linguísticas [Linguística], Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento etc.], Filosofia e Sociologia (ALBUQUERQUE, 2006; ALBUQUERQUE *et al*, 2008). Esses postulados voltam seu olhar para a qualidade social da educação, buscando romper com os parâmetros norteadores tradicionais, ocasionado, assim, uma mudança de perspectiva nos aspectos relativos aos processos de ensino e de

aprendizagem e à construção social do conhecimento.

Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas. Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência lingüístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar

textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos (SANTOS, 2002b, p. 30-31).

Em face desse contexto paradigmático, emergem novos fundamentos teóricos, que respaldam novas estratégias e procedimentos de ensino. Irrompe uma nova concepção de língua atrelada a uma perspectiva de cunho social. Essa nova concepção de língua como atividade de cunho social é de fundamental importância para o surgimento de novos procedimentos didáticos concernentes à leitura. Em vez de focar na *Codificação/ Decodificação da Linguagem Escrita*, os documentos oficiais que norteiam o ensino língua materna no Brasil concedem primazia a uma concepção de leitura enquanto atribuição de sentido. Esta, por sua vez, se volta para a articulação/ junção entre o produtor e o leitor, como também para a elaboração de significação face o texto. Destaca-se, ainda, o fato de essa nova concepção de leitura primar por uma perspectiva de *Fruição*. Em outras palavras, o confronto de ideias proveniente da articulação/ junção entre o conhecido e o desconhecido (FOUCAMBERT, 1994 *apud* CARDOSO, 2001). O que está em consonância com Foucambert (1994, p. 37-39 *apud* Cardoso, 2001, p. 1), que diz que “ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos”.

A leitura é um processo que propicia o encontro de duas vozes: a do produtor do texto e a do leitor; sendo assim, o ato de ler é uma produção social dos sentidos, já que resulta de uma negociação entre produtor e leitor para que os sentidos de um texto sejam colocados em circulação em um

determinado momento e contexto social de apropriação (BENTES, 2004, p, 41).

Essa nova maneira de conceber a leitura traz como efeito uma vasta quantidade de mudanças no ensino e nos materiais didáticos presentes no campo educacional. Este último remete-se aos manuais didáticos [livros e gramáticas da Língua Portuguesa]. Tais materiais passam, sobretudo a partir do final dos anos 90, a apresentar uma nova estruturação, abrangendo a organização de conteúdos e a presença da diversidade/ variedade textual (BEZERRA, 2001; BEZERRA, 2010; SANTOS *et al*, 2006). No entanto, destaca-se, principalmente, as modificações e as mudanças advindas dessa nova concepção de leitura enquanto construção de sentido. Se até então o trabalho docente focava na decodificação da escrita, agora, ele vai priorizar a reflexão e as construções do aluno a partir do texto, isto é, as significações que o discente elabora diante da superfície do texto. Além disso, essa nova forma de conceber a leitura traz consigo uma gama de habilidades/ estratégias de leitura, de diversos tipos de leitura [em voz alta, silenciosa, em conjunto, individual etc. (BRASIL, 1997)] e da diversidade textual. Esses são apenas alguns aspectos provenientes dessa nova concepção de leitura, que traz subjacente a Concepção Social da Linguagem [leia-se, *Concepção Dialógica da Linguagem, Interacional, Interativa* ou *Recurso de Interação Social*, denominações trazidas por Koch (2002) e Koch & Elias (2006)].

A concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de

produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-26 *apud* PIETRI, 2005, p. 40-41).

Como mencionado anteriormente, essas diferentes práticas docentes do ensino da leitura não emergem de forma neutra. No dizer de Bezerra (2010) e Soares (1998), elas irrompem em face de aspectos/ fatores internos e externos ao campo educacional. Ou seja, o fazer pedagógico que esteve presente no universo escolar brasileiro está diretamente relacionado a perspectivas educacionais e a perspectivas político-ideológicas (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Nos últimos anos, uma gama de autores das Ciências da Educação [Pedagogia], e, acima de tudo, das Ciências da Linguagem [Linguística, em especial, da *Linguística Aplicada*], como é o caso de Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2001), Bezerra (2010), Geraldi (1984), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Koch & Elias (2009), Perfeito (2007), Santos *et al* (2006), Silva *et al* (2011), Silva (2012a), Soares (1998), Suassuna (2006), Travaglia (1997), entre outros, tem voltado sua atenção para os parâmetros norteadores, que respaldam as estratégias e os procedimentos de ensino presentes no processo de escolarização do Português. Dentre estes, destaca-se, nesta escrita, os pressupostos teóricos de Koch (2002) e Koch & Elias (2006). Essas autoras sinalizam o fato de as práticas de ensino da leitura serem provenientes das concepções subjacentes de sujeito, de linguagem e de texto. Diante dessa perspectiva, o tratamento dado à leitura,

na Didática da Escolarização do leitor, tem como base de respaldo as *Concepções de Linguagem*.

Recorrendo, teoricamente, ao trabalhos de Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Kleiman (2008), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Perfeito (2007), Santos (2002a), Santos *et al* (2006), Silva (2012a), *Silva et al* (2011), Soares (1998), entre outros, este trabalho tem por objetivo abordar os reflexos das Concepções de Linguagem nas práticas docentes do ensino da leitura no processo de escolarização brasileiro. Decorrente disso, pretende-se traçar um breve resgate histórico do ensino da leitura dos anos 50 aos dias atuais, como também dos fundamentos teóricos, ideológicos, políticos e sociais, que nortearam tais práticas.

2. Teorias da Linguagem e a Didática do Ensino da Língua Portuguesa: o que muda?

Consoante Santos (2002a, p. 1), “vários trabalhos, sobretudo a partir de 1980, têm procurado discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita no Brasil e apontam para algumas questões de nível conceitual e metodológico”. Dentro dessa perspectiva, os estudos acadêmicos no âmbito do Ensino da Língua Portuguesa vêm, desde a década de 1980, proliferando-se consideravelmente. Em face desse contexto paradigmático, nestes primeiros da atual centúria, a Didática do Ensino da Língua tem passado por radicais mudanças nas práticas pedagógicas. Esse componente curricular, durante décadas, concedeu primazia a perspectivas tradicionais de ensino. Ora, os procedimentos de ensino estiveram diretamente atrelados aos fundamentos teóricos provenientes das

pesquisas linguísticas de cunho formalistas (MATELOTTA, 2008).

Cunha (1999) define a perspectiva formalista da língua como os campos da Linguística, que alçam à frase à condição de objeto de estudo, descrevendo-a e, sobretudo, desconsiderando o contexto enunciativo. Nas palavras da autora “a abordagem formalista concebe a linguagem como conjunto de frases, cuja função é expressar o pensamento e se propõe a descrever frases independentemente do contexto em que são usadas” (p. 45). Alude-se, nesse ponto, ao Gerativismo e ao Estruturalismo. Ambos adotam uma concepção de linguagem enquanto *Expressão do Pensamento e Instrumento de Comunicação*, preconizando, desse modo, práticas tradicionais de escolarização.

De acordo com Bezerra (2010, p. 39), “tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)”. Nessa perspectiva, durante um longo tempo, o ensino de Língua Portuguesa primou por práticas diretamente ligadas à Gramaticalização. O ensino desse componente curricular focou em práticas de cunho normativo, prescritivo e, em especial, reprodutivo, que centravam-se, preponderantemente, em exercícios de análise e classificação dos compêndios canônicos estabelecidos pela Gramática Normativa (BEZERRA, 2010). Destacava-se, com base nesse norte, a utilização do texto como suporte didático, isto é, como pretexto para análise e classificação de cunho gramatical. Prática esta conceituada por uma gama de autores da *Linguística Aplicada* como o *Texto enquanto Pretexto*. São exemplos de

autores que podem ilustrar essa situação, Albuquerque (2006), Kleiman (2008), Santos *et al* (2006), Travaglia (1997) etc.. Tal posição esteve presente não só na prática pedagógica do ensino desse componente curricular, como também nos materiais didáticos [Gramáticas e Livros Didáticos -LDs].

Desde as últimas décadas do século passado, o ensino de gramática centrado em exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades linguísticas abstratas e na transmissão de regras da gramática normativa tradicional, muitas delas distantes dos atuais usos linguísticos dos brasileiros, tem sido alvo de inúmeras críticas. Tais críticas surgiram porque um ensino assim configurado não favorecia o tão almejado desenvolvimento das competências de compreender e produzir textos de diferentes gêneros, orais e escritos (SILVA *et al*, 2012, p. 7).

Na ótica de Pietri (2007a, p. 265), “a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de Língua Portuguesa no país”. Diante dessa perspectiva, nos anos de 1980, as pesquisas e os estudos acadêmicos atinentes à Didática do Ensino da Língua Portuguesa expandiram-se de forma considerável, ocasionando o surgimento de uma gama de fundamentos teóricos, que trazem à tona novos saberes e fazeres pedagógicos. Esses trabalhos acadêmicos não brotam de forma neutra. Eles despontam em face das investigações linguísticas, que tomam como parâmetro norteador perspectivas sócio-históricas da língua.

Cereja (2002) e Soares (1998) evidenciam as contribuições dos postulados da *Linguística da Enunciação* como fator primordial para

a eclosão das modificações nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Despontam, nesse contexto paradigmático, as discussões da Análise do Discurso, da Análise Crítica do Discurso, da Análise da Conversação, da Linguística de Texto, da Pragmática, da Psicolinguística, da Sociolinguística (ALBUQUERQUE, 2006; BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2001/2010; CEREJA, 2002; SILVA *et al*, 2011; SILVA, 2012a/ 2012b/ 2012c/ 2012d; SOARES, 1998). Todos esses campos de estudo, segundo Cunha (1999), pertencem à *Teoria da Enunciação*, já que tomam a linguagem enquanto atividade de cunho interativo como objeto de estudo. Em outras palavras, uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem (CUNHA, 1999).

A década de 60 do século passado foi marcada, no âmbito dos estudos de linguagem, como uma época de crise. A enunciação surge como o signo do “problema”. Nesta época, surgem teorias linguísticas sócio-interacionistas, como a Pragmática, a Sociolinguística, a Linguística Textual. A partir de então, muda-se o foco dos estudos imanentes, de preocupação com o sistema, e surgem vários estudos sobre o uso da linguagem (GONÇALVES, 2011, p. 25).

Esses postulados mencionados por Gonçalves (2011) emanam na década de 1980, ocasionando profundas marcas e reflexos nas bases norteadoras do ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se, inicialmente, acerca desses estudos que tomam a linguagem em uma perspectiva interacionista, a eclosão de uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social. Esse é apenas o primeiro efeito, que surge em face da dimensão dialógica da linguagem. Rompe-se, dessa maneira, com os ecos

e os traços da concepção de *Língua enquanto Código* proveniente dos postulados estruturalistas (BARBOSA & SOUZA, 2006; KOCH & ELIAS, 2006; PERFEITO, 2007; SOARES, 1998).

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, irrompem inúmeras modificações na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, subsidiando, assim, um novo tratamento dado aos conteúdos desse componente curricular. Destaca-se, também, o fato de o texto ser alçado à condição de objeto/ unidade de ensino (BEZERRA, 2001; BEZERRA, 2010; CARDOSO, 2003; SANTOS *et al*, 2006; SANTOS, 2007). Isto é, “o texto como o ponto de partida e de chegada de todos o processo de ensino/aprendizagem” (CARDOSO, 2003, p. 10).

A partir da década de 80 do século XX, propostas de ensino de língua portuguesa, fundamentadas em diferentes concepções de ensino e de linguagem, alteraram a perspectiva com que se considerava o objeto de ensino de língua portuguesa: a palavra ou a frase, as unidades do ensino de gramática, deveriam ser substituídos pelo texto, que assume, então, o lugar de relevância (ao menos em propostas) nas práticas de sala de aula. O trabalho com a leitura e a produção textual passa a ser considerado a alternativa para o ensino com base na gramática normativa — a que se convencionou denominar de *tradicional* (PIETRI, 2007b, p. 93).

Tais práticas emergem em vista da eclosão dos *Eixos/ Níveis de Ensino de Língua Portuguesa*, ou seja, a *Leitura, a Produção de Texto, a Oralidade e a Análise Linguística*. Esses eixos especificam as competências linguísticas, que devem ser trabalhadas

no contexto educacional. Com isso, os procedimentos de ensino de língua assumem, agora, uma perspectiva de equidade no espaço e no tratamento dado aos conteúdos desse componente curricular. Isso está em sintonia com Suassuna (2006, p. 30), que esclarece esses eixos e seus objetivos face o aluno,

LEITURA → deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS → deve levar o aluno a expressar sua visão de mundo.

LINGUAGEM ORAL → deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social.

ANÁLISE LINGUÍSTICA → deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Com isso, deixa-se de lado a primazia dada aos exercícios de análise e de classificação das nomenclaturas de uma gramática sacralizada (SILVA, 2012a). Nessa conjectura, deixa-se de lado o ensino reprodutivo, concedendo primazia a um ensino produtivo e, em especial, interativo. Todos esses novos paradigmas refletem os ecos e os traços das Teorias da Linguagem, mais especificamente, da Linguística da Enunciação, que respaldam uma *Concepção Dialógica da Linguagem* como fio condutor da Didática do Ensino de Língua Portuguesa. Isso representa uma quebra paradigmática, na medida em que essa dimensão dialógica da linguagem abala os fundamentos da Pedagogia Tradicional, ocasionando novas práticas pedagógicas para o ensino desse componente curricular.

3. Sociedade, ensino, modelos educativos e práticas pedagógicas: concepções de linguagem e a prática docente do ensino da leitura

Conforme mencionado anteriormente, durante décadas, o modelo educativo adotado pelo processo de escolarização brasileiro seguiu parâmetros orientadores tradicionais. Dentro dessa perspectiva/ visão tradicional de ensino, a leitura era alçada à condição de mecanismo/ recurso de codificação/ decodificação da linguagem escrita. Com isso, as práticas de ensino da leitura presentes nas escolas brasileiras foram guiadas por paradigmas e perspectivas mecanicistas e tecnicistas (SANTOS, 2002a). Consoante Suassuna (2009, p. 49), o ensino da leitura primava pela formação de um “leitor-reprodutor”, em detrimento de um “leitor-produtor”, priorizando, assim, “a busca de uma resposta já dada”. Tinha-se, assim, uma leitura, que se voltava para um padrão único, homogêneo e monolítico, amparado na imposição e tendo como foco a atribuição de notas.

De acordo com Cardoso (2003, p. 27), “a busca de uma nova prática pedagógica, fundamentada numa visão sociointeracionista de linguagem, iniciou-se já na década de 80, quando começaram a surgir no país, nas Secretarias de Educação dos Estados, propostas curriculares, planos ou programas bastante inovadores”. Nessa perspectiva, a partir de meados da década de 1980, o cenário educacional tem sido marcado pela eclosão de uma ampla quantidade de estudos acerca do ensino da leitura. Esses estudos voltam seu olhar para a qualidade social da educação, atentando, sobretudo, para a extinção das práticas pedagógicas obsoletas que se faziam presentes no cenário pedagógico. Esses postulados produzem novos paradigmas,

acompanhados de novas estratégias de ensino. Desponta, dessa forma, uma nova concepção de leitura de cunho sociointeracionista, o que tem propiciado mudanças substanciais no ensino das mais diversas disciplinas. Surgem, agora, novas práticas e metodologias de ensino, que transcendem a “prática educativa em si mesma” (FREIRE, 1996, p. 21).

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade dos livros didáticos - resumindo-se a técnicas de redação, exercício estruturais, treinamento de habilidades de leitura - dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores (CARDOSO, 2003, p. 9).

Todas essas distintas práticas, que envolvem a leitura ocorrem em virtude das *Concepções de Linguagem*, que norteiam o ensino. O estudo do percurso histórico das práticas de ensino da leitura no Brasil demonstra que três concepções nortearam o ensino dessa competência linguística ao longo dos tempos. São elas: *Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento*, *Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação* e *Concepção de Linguagem como Recurso de Interação Social*. No dizer

de Koch (2002) e Koch & Elias (2006), cada uma dessas concepções preconiza um tipo de ensino da leitura e um papel elencado ao discente.

A primeira é a *Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento*. Tal concepção tem como base de fundamentação os postulados da Gramática Tradicional Grega. Ela orienta a didática da escolarização do leitor até os anos de 1950 (BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; PERFEITO, 2007; SILVA *et al*, 2011; SILVA, 2012a; SOARES, 1998). Tendo como pano de fundo essa concepção, o ensino da leitura voltava-se para aspectos fonético-fonológicos. Em outras palavras, uma leitura diretamente ligada à oralidade e, por conseguinte, à representação gráfica e sonora [grafia, pronúncia e fatores/ padrões entoacionais], conforme ressaltam Kleiman (2008) e Santos (2002). Essa posição é o que Kleiman (2008) classifica como *Leitura como Avaliação* ou como *Leitura em voz alta*. Destaca-se, ainda, o fato de o texto ser utilizado como suporte didático para atividades de classificação de cunho/ teor gramatical. Prática esta conceituada/ denominada por diversos autores da Pedagogia e da Linguística [destacando-se, acima de tudo, a Linguística Aplicada] como “*O Texto como Pretexto*”. Essa postura é o que Kleiman (2008) conceitua como o *Texto como conjunto de elementos gramaticais*. Tinha-se, assim, uma leitura intimamente ligada à gramaticalização.

Mas, destaca-se, em especial, o fato de a leitura estar diretamente relacionada a uma perspectiva de padrões reprodutores. Dito de outra forma, nesse período, os únicos textos presentes no universo escolar eram os literários e a escrita dos autores desses gêneros era concebida como padrão linguístico de

grande prestígio social, conforme sinalizam Bezerra (2010), Perfeito (2007) e Soares (1998). Tinha-se, dessa maneira, um padrão de escrita sacralizado. Em decorrência disso, os alunos deveriam imitar e reproduzir na íntegra os dizeres/ discursos dos autores, a fim de adquirir esse modelo de escrita que gozava de um intenso prestígio social. Tal postura seria o que Koch & Elias (2006) conceituam como *Foco no Autor*. Desse modo, o aluno abdica de seu posicionamento, em detrimento da fala do autor, alçando, assim, o ensino da leitura à condição de perspectiva de reprodução.

Entretanto, tal concepção não se restringe a aspectos/ fatores provenientes do âmbito educacional, mas também engloba aspectos políticos e ideológicos. Nessa época, o acesso ao processo de escolarização se dava, por intermédio da classe social. A escola voltava-se, exclusivamente, para as classes mais favorecidas economicamente [camadas abastadas], deixando à margem ou de lado a grande maior parte da população brasileira (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Diante dessa perspectiva, a escola e os processos de ensino e de aprendizagem fornecidos por essa instituição asseguravam/ mantinham a ordem [estrutura social] vigente e, acima de tudo, os privilégios que gozavam alguns segmentos sociais, conforme evidenciam Bezerra (2010) e Soares (1998).

Nos anos de 1960, emerge uma nova concepção – *Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação*. Tal concepção tem como base de fundamentação os postulados da Linguística Estruturalista, os postulados da Teoria da Comunicação/ Informação e os pressupostos teóricos tecnicistas de cunho behaviorista. Ela surge em

meados da década de 1960, mas firmase de fato da década posterior (BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; PERFEITO, 2007; SILVA *et al.*, 2011; SILVA, 2012a; SOARES, 1998). Em face dessa Concepção de Linguagem, irrompe uma nova concepção de leitura como decodificação/ representação de grafemas e morfemas, conforme sinalizam Santos (2002a) e Santos (2007). A leitura assume, então, a função de representação de aspectos/fatores de cunho visual.

Orientado por essa concepção, o foco do ensino dessa competência linguística se volta para a identificação e extração de mensagens do texto (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008), a partir de atividades que solicitavam respostas de localização [localizadoras]. Em face desses procedimentos de ensino, o aluno limitava-se ao ato de localizar pequenos trechos de textos e, sobretudo, reproduzi-los na íntegra. Com isso, ele aderiu aos argumentos do texto, em detrimento de seu posicionamento opinativo. Ou seja, uma leitura que estava voltada à representação de signos e símbolos apenas (BARBOSA & SOUZA, 2006; SANTOS, 2002a); SANTOS, 2007). Essa posição seria o que Koch & Elias (2006) denominam como *Foco no Texto*.

Assim como a concepção anterior, esta também está diretamente atrelada a fatores políticos e ideológicos (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Nessa época, a conjuntura política brasileira tinha como objetivo desenvolver a industrialização. Contudo, para realizar tal faceta, havia a necessidade de mão de obra qualificada. Mas, como um país como o Brasil iria possuir essa mão de obra qualificada, se o acesso à educação ainda centrava-se

nas camadas abastadas da sociedade, excluindo, assim, a maior parte da população do processo de escolarização. É nesse contexto que a escola surge como instituição que irá fornecer a qualificação necessária para as camadas menos favorecidas da sociedade e, conseqüentemente, prepará-los para o mercado de trabalho. Dentro desse contexto, a escola abre suas portas para as camadas pobres da população brasileira. Contudo, o ensino fornecido pelas instituições escolares se volta para perspectivas instrumentais (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Em outras palavras, não ocorria um ensino de qualidade, mas um ensino que tinha como pretensão propiciar aos alunos habilidades de leitura e escrita [codificação e decodificação]. O que, por sua vez, articula trabalho e ensino.

Aplicadas aos processos educacionais, mais especificamente, ao ensino da leitura, ambas as concepções primavam por uma perspectiva *Aditiva* (BRASIL, 1997), focando na adição/ junção de letras, sílabas e frases com o propósito de chegar ao texto. No entanto, destaca-se, sobretudo, o fato de essas duas concepções, voltarem-se para padrões reprodutores [em um primeiro momento, dos dizeres/falas do autor e, em seguida, do texto], alçando, assim, o leitor a um papel passivo, conforme sinalizam Koch & Elias (2006). Em outras palavras, mesmo que essas duas concepções ocorram em diferentes momentos do percurso histórico do ensino da leitura no Brasil, elas não se opõem na medida em que trabalham em uma perspectiva de reprodução, conforme sinalizam Koch & Elias (2006). Destaca-se, ainda, o fato de essas duas concepções preconizarem uma prática da leitura, que se desvinculava/ distanciava da dimensão social [usos e práticas sociais], concedendo, assim, primazia ao autor

ou ao texto, conforme sinalizam Koch & Elias (2006) e Kleiman (2008).

Nos anos de 1980, eclode uma nova concepção - *Concepção de Linguagem como Recurso de Interação Social* [Dialógica ou Interacional (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006)]. Tal concepção tem como base de fundamentação os postulados das Ciências da Linguagem [a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitivista, a Pragmática, a Psicolinguística, a Sociolinguística etc. (ALBUQUERQUE, 2006, BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; CEREJA, 2002; PERFEITO, 2007; SANTOS *et al*, 2006; SILVA *et al*, 2011; SILVA, 2012a; SILVA, 2012b; SILVA, 2012c; SILVA, 2012d; SOARES, 1998)]. Aliado a estas, ela também se fundamenta nos estudos e nas pesquisas das Ciências da Educação [Pedagogia], das Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento etc.], como evidenciam Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al* (2008). 1).

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas.

Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, lingüística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem (ALBUQUERQUE *et al*, 2008, p. 1).

Em função da concepção Dialógica da Linguagem, surge uma nova concepção de leitura pautada em uma perspectiva sociointeracionista. A leitura, no dizer de Koch (2002) e Koch & Elias (2006), assume a perspectiva de atividade de atribuição/ produção de sentido, pautada em perspectivas cognitivas, dialógicas, discursivas, interativas e sociais. Ela, também, passa a ser concebida em uma perspectiva textual-interativa. Isto é, durante o decorrer do ato da leitura, autor, texto e leitor juntam-se, mutuamente, em um encontro interativo, aludindo, assim, à denominação dessa concepção. Isso está em consonância com Rojo (2004, p. 3), que concebe “o ato de ler como uma **interação entre o leitor e o autor**”. Tal postura rompe com a perspectiva de leitura enquanto ato/ prática individual (KLEIMAN, 2008), desvinculando-se, assim, dos paradigmas que preconizavam práticas tradicionais de escolarização.

A leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria cosmovisão (SCLIAR-CABRAL,

1992, p. 129 *apud* CARDOSO, 2001, p. 1).

Destaca-se, ainda, o fato de a partir da Concepção Dialógica da Linguagem, surgir uma nova postura, que se contrapõem à perspectiva *Aditiva* [adição de letras, sílabas e frases] (BRASIL, 1997). Desponta, agora, uma postura inovadora, que adota o texto enquanto *Unidade de Sentido* (CEREJA, 2002). O conceito de texto passa a estar atrelado ao sentido e à interação/ interlocução. Destaca-se, em especial, o fato de este ser alçado à condição de *Unidade/ Objeto de Ensino* (BRASIL, 1997; CARDOSO, 2003; SANTOS *et al*, 2006; SANTOS, 2007). Porém, destaca-se, acima de tudo, o fato de, a partir dos pressupostos teóricos dessa concepção, eclodirem novos papéis e funções sociais para os atores que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. O professor é, nesse novo contexto paradigmático, aquele que propicia articulação no encontro entre o aluno e o saber [a forma em que dá sentido às informações recebidas, elaborando significação]. Nessa conjectura, o professor é alçado à condição de mediador, deixando de lado a postura de transmissor de conteúdo, assumindo, dessa forma, o papel de orientador e de estimulador na construção social do conhecimento do discente. Este, por sua vez, assume papel ativo, que transcende a perspectiva da decodificação e, conseqüentemente, da reprodução. Com base nesse norte, o leitor, ou também, o aluno passa a ser concebido como sujeito ativo na construção social do conhecimento e, acima de tudo, construtor ator/ social, envolvidos em práticas pedagógicas sociointeracionistas pautadas em perspectivas interativas e dialógicas (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006).

Essa é a trajetória histórica e social do ensino da leitura no Brasil. Trajetória esta marcada por mudanças paradigmáticas, que conduziram essa competência linguística a ser concebida enquanto construção/ elaboração de sentido em face do texto (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). O que, por conseguinte, leva para o cenário educacional novos horizontes para a construção social do conhecimento do discente. Tendo como pano de fundo esse contexto Dialógico e Interativo que respaldam novas práticas docentes do ensino dessa competência linguística, é possível perceber ecos/ reflexos das Concepções de Linguagem, ou melhor, das bases norteadoras que guiaram a prática didática e pedagógica do ensino da leitura no Brasil. Todavia, não se pode deixar de destacar que, ainda que, nas últimas três décadas, o ensino [em uma perspectiva geral] tenha passado por intensas mudanças de cunho/ teor teórico e, sobretudo, metodológico, a prática da leitura enquanto decodificação ainda se faz presente em muitas práticas docentes (ALBUQUERQUE, 2006).

4. Algumas considerações

Em face dos estudos realizados, percebeu-se, primeiramente, que a prática docente do ensino da leitura no Brasil foi fundamentada não só por aspectos provenientes do âmbito educacional [internos], como também por fatores que transcendem o cenário educacional [externos] (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Remete-se, neste último, aos aspectos/ fatores ideológicos, políticos e sociais. O que evidencia o fato de a sociedade deixar marcas e traços nos modelos educacionais adotados pelo processo de escolarização brasileiro e, conseqüentemente, evidencia a relação

entre educação e contexto social.

Percebeu-se, também, que a prática pedagógica do ensino da leitura no Brasil divide-se em dois planos antagônicos (BEZERRA, 2001). Estes, por sua vez, guiados pelas ecos e traços das *Concepções de Linguagem*. O primeiro deles [*Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação*] alça a leitura à condição de atividade de cunho de decodificação/reprodução, o que estimula o aluno simplesmente a localizar, a extrair e, acima de tudo, a reproduzir mecanicamente (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2002; SANTOS, 2007). Tinha-se, assim, um fazer pedagógico, que desconsiderava a dimensão social da leitura [usos/ práticas de cunho social] e, em especial, não primava pela *Formação do Discente* voltada para o desenvolvimento da autonomia e, em especial, para o exercício pleno da cidadania.

O segundo [*Concepção Dialógica da Linguagem*], elenca à leitura a função de atividade de elaboração/ produção de sentido em face do texto (BENTES, 2004; KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). Este, por sua vez, já leva em conta a dimensão social da leitura, transcendendo, desse modo, a perspectiva de representação de palavras e de reprodução mecânica de conteúdos/ informações. Tem-se, agora, uma prática docente do ensino da leitura, que se volta para a *Formação do Discente* diretamente atrelada à prática da cidadania, com o objetivo levar o aluno a pensar em uma perspectiva de cunho político, levando-o a refletir, a analisar, a avaliar e, sobretudo, a se posicionar criticamente em face dos mais diversos contextos. O que atribui ao aluno um papel ativo na construção

da aprendizagem e na construção social do conhecimento, remetendo, assim, à questão da autonomia do discente. Todas essas teorias e práticas pedagógicas apresentadas neste texto permitem perceber o percurso histórico e social do ensino da leitura no Brasil. Percurso este resultante de expedientes internos e externos do cenário pedagógico.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. . **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. ; COUTINHO, M. L. . Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *In*: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. . **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. ; MORAIS, A. G. ; FERREIRA, A. T. B. . **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 252-264, 2008.
- BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. . **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BENTES, A. C.. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global - Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. . (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação

Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, R. D. . **Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações entre concepções de linguagem e leitura.** In: Anais do 4º Encontro do CelSul, Curitiba, Paraná, 2001.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos.** São Paulo: Contato, 2002.

CUNHA, D. A. . **A Linguística da Enunciação e o ensino de língua portuguesa no Brasil.** Revista do GELNE (UFC), Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 45-48, 1999.

FOUCAMBERT, J. . A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. In: CARDOSO, R. D. . **Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações entre concepções de linguagem e leitura.** Anais do 4º Encontro do CelSul, Curitiba, Paraná, 2001.

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

GERALDI, J. W. . **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. ; SILVA, L. L. M. ; FIAD, R. S. . **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores..** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, SP, v. 12, p. 307-326, 1996. In: PIETRI, E. . **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social..** Falla dos Pinhaes, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

GONÇALVES, A. V. . **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção.** Dourados, MS: Ed.UFGD, 2011.

KOCH, I. G. V. . **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. . **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. . **Oficina de Leitura: teoria &**

prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LINS, G.; LUNA, M. J. M.. **A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação.** In: Anais do XII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Recife. CD rom, p. 15-15, 2002.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

PERFEITO, A. M. . **Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção.** In: Anais do I congresso Latino-Americano de Professores de Língua - CLAPFL. Florianópolis : EDUSC, 2007.

PIETRI, E. **Ensino da escrita na escola: processos e rupturas.** Cadernos de Educação. (FaE/ PPG/ UFPel), Pelotas, v. 37, p. 133-160, 2010.

_____. **Circulação de saberes e mediação institucional em documento oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa..** Currículo sem Fronteiras, v. 7, p. 263-283, 2007a.

_____. **Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna..** Estudos Lingüísticos (São Paulo), v. 2, p. 93-102, 2007b.

ROJO, R. . **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004.

SANTOS, C. F. (Org.) ; MENDONCA, M. (Org.) ; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, C. F. . **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002a.

_____. **A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa.** Revista Educação Temática Digital - ETD , Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002b.

_____. **Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História.** In: Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. . **Critérios para análise de cartilhas – uma abordagem psicolingüística.** In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. (orgs.)

Linguística Aplicada ao ensino do português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SILVA, A. S. ; PESSOA, A. C. ; LIMA, A. . **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, S. P. ; SILVA, A. A. ; SILVA, E. C. L. ; SILVA, S. P. . **Francisca Julia e a Inserção da Mulher no Campo Literário: um Intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo.** Raído (UFGD), v. 5, p. 405-427, 2011.

SILVA, S. P. . **Didática do Ensino da Língua: Concepções de Linguagem e Práticas Docentes de Leitura e Escrita.** Arredia (UFGD), v. n. 1, p. 63-82, 2012a.

_____. **Linguagem, Texto, Ensino e Inclusão: Oficinas de Produção de Texto traçando caminhos para o desenvolvimento da competência linguístico-textual e para o acesso ao Ensino Superior no estado de Pernambuco.** Práticas de Linguagem, v. 2, p. 32-53, 2012b.

_____. **Literatura de Cordel: Gêneros Textuais, Leitura e Ensino.** Revista Educação Pública (Rio de Janeiro), v. p. 00-00, 2012c.

_____. **Leitura e construção de sentido: um**

olhar sobre a prática pedagógica. Revista Educação Pública (Rio de Janeiro), v. 33, p. 00-00, 2012d.

SILVA, S. R. . **Concepção Sócio-Interacional de Leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos.** Linguagem em (Dis)curso, UNISUL/Tubarão/SC, v. 04, n.02, p. 321-347, 2004.

SOARES, M. . **Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa.** In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

_____. **Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo.** In: Anais do 2º Seminário de Estudos em Educação e Linguagem - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife - PE, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 grau.** São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em 2012-12-20

Publicado em 2013-05-30