ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA

Didáctica de la Enseñanza de la Lengua: Concepciones de Lenguaje y Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura

Silvio Profirio da Silva[i]
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: Este trabalho tem por objetivo abordar os reflexos das Concepções de Linguagem na Didática do Ensino da Língua, mais especificamente, nas práticas docentes do ensino da leitura e da escrita no Brasil. Decorrente disso, pretende-se traçar, sob a ótica das teorias linguísticas, uma breve retrospectiva do ensino dessas competências linguísticas dos anos 50 até os dias atuais, focalizando os pressupostos teóricos e ideológicos que respaldaram tais práticas.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem; leitura; escrita.

Resumen: Este trabajo tiene por objeto abordar los efectos de las concepciones de lenguaje en La didáctica de la enseñanza de la lengua, más específicamente en las prácticas docentes de la enseñanza de la lectura y escritura en Brasil. Además, se pretende hacer, basado en las teorías lingüísticas, un breve trayecto de la enseñanza de esas habilidades lingüísticas de los últimos 50 años, centrándose en los presupuestos teóricos e ideológicos que apoyaron esas prácticas.

Palabras clave: Concepciones de Lenguaje; lectura; escritura.

Introdução

Consoante 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)". Dentro dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, concedia primazia aos cânones impostos pela Gramática Normativa, primando pelo padrão culto da língua [modelo homogêneo, monolítico e uniforme]. Com isso, a Didática do Ensino da Língua Portuguesa focava na abordagem de exercícios de análise e de classificação das nomenclaturas de uma gramática sacralizada. Essa posição surge em decorrência dos paradigmas tradicionais adotados pelo ensino de língua no Brasil.

Durante décadas, o modelo educacional adotado pelo processo de escolarização do Português se fundou em parâmetros norteadores tradicionais. Em face disso, o ensino da leitura e da escrita estava diretamente vinculado às práticas tradicionais de escolarização. A leitura e

a escrita, com base nesse norte, se voltavam para uma perspectiva de codificação/decodificação. Tais práticas estiveram presentes no âmbito educacional durante muito tempo, fazendo com que o ensino dessas competências linguísticas estivesse diretamente ligado aos compêndios canônicos e prescritivos da Gramática Normativa. Em função desse contexto educativo e na defesa de um modelo sociointeracionista de ensino, na década de 1980, as discussões atinentes à Didática do Ensino da Língua Portuguesa ampliaram-se consideravelmente. Com isso, tem início um processo de proliferação de radicais mudanças nas práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita.

Nessa década, aparece grande diversidade de estudos das Ciências da Linguagem [Linguística, mais especificamente, da Linguística de Texto, da Análise do Discurso, da Análise da Conversação, da Etnolinguística, da Linguística Cognitiva, da Psicolinguística, da Pragmática e da Sociolinguística, conforme apontam Albuquerque (2006), Barbosa e Souza (2006), Cereja (2002), Geraldi (1984), Santos *et al.* (2006), Silva *et al.* (2011), Soares (1998) etc.], das Ciências Educativas [Pedagogia], das Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva etc.] e de outros campos de estudo [Filosofia e Sociologia], conforme demonstra Albuquerque (2006). Tendo como pano de fundo esse novo contexto paradigmático, brotam novos fundamentos linguísticos e teóricos, que respaldam novas estratégias de ensino. Cita-se, primeiramente, o fato de surgir uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social, que se volta para uma perspectiva pragmático-enunciativa. Menciona-se, também, o fato de essa nova concepção de língua enunciativa ocasionar novas funções e papéis sociais para os atores sociais, que fazem parte da construção social do conhecimento (KOCH; ELIAS, 2006). Surge, assim, uma nova Didática do Ensino da Língua Portuguesa, acompanhada de novas práticas docentes de ensino da leitura e da escrita.

> 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 Lingüística e da Psicolingüística 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 (SANTOS, 2002b, p. 30-31).

Em face da propagação dos ecos desses postulados, o ensino da leitura e da escrita vem passando por profundas modificações, rompendo com práticas mecanicistas e tecnicistas (SANTOS, 2002a), o que põe em xeque as tendências paradigmáticas que preconizavam práticas tradicionais de escolarização. Em virtude dos fundamentos linguísticos provenientes desses estudos, a leitura e a escrita passam a ser concebidas em perspectivas Dialógicas e Interativas, conforme evidenciam Koch e Elias (2006; 2009). Contudo, essas diferentes visões não emergem de forma neutra. Pelo contrário, elas ocorrem por conta das Concepções de Linguagem que norteiam o ensino. Tomando-se por base os trabalhos de Albuquerque (2006), Barbosa e Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Geraldi (1984), Kleiman (2008; 2009), Koch (2002), Koch e Elias (2006; 2009), Santos (2002a), Santos *et al.* (2006), Soares (1998), Suassuna (2009), entre outros, este trabalho tem por objetivo abordar os reflexos das Concepções de Linguagem na Didática do Ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, nas práticas docentes de ensino da leitura e da escrita no Brasil. Decorrente disso, pretende-se, traçar, sob a ótica das teorias linguísticas, uma breve retrospectiva do ensino dessas competências linguísticas dos anos 50 até os dias atuais, focalizando os pressupostos teóricos e ideológicos que respaldaram tais práticas.

A linguística e o ensino de língua portuguesa: ecos e reflexos da concepção dialógica da linguagem sobre as práticas de ensino

De acordo com Suassuna *et al.* (2006, p. 227), "por um longo tempo, o ensino de Português centrou-se nas regras gramaticais que normatizam a variedade linguística padrão, apresentadas nas gramáticas tradicionais, como modelo do bom uso da língua". Diante dessa perspectiva, durante décadas, o ensino de Língua Portuguesa priorizou o ensino da Gramática Normativa, focando na estrutura e em atividades com um fim em si mesmas. Ao centrar-se, preponderantemente, em exercícios de análise e de classificação de regras sacralizadas pela Gramática Normativa, deixava-se de lado ou em segunda posição o desenvolvimento de outras competências linguísticas, como é o caso da leitura e da oralidade. Destacava-se, com base nesse norte, a utilização do texto como suporte didático, isto é, como pretexto para análise e classificação dos compêndios

canônicos estabelecidos pela gramática, conforme aponta Kleiman (2008).

Na fala de Albuquerque (2006, p. 11), "a década de 80 assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e a escrita buscando redefini-las". Dentro desse contexto, partir dos anos de 1980, as discussões e os debates acerca do ensino de língua expandiram-se de maneira considerável, passando, assim, por profundas mudanças. Esse quadro é proveniente de uma gama de estudos das Ciências da Linguagem [Linguística], das Ciências da Educação [Pedagogia] e das Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva etc.]. Em virtude desses estudos, despontam novos fundamentos e saberes específicos da área de Letras, que propiciam esclarecimentos acerca de diversos fenômenos linguísticos (FONSECA; FONSECA, 1977). Essas teorias linguísticas que compartilham de uma perspectiva de língua pragmático-enunciativa abalam os parâmetros orientadores tradicionais. É nesse cenário que surgem novos paradigmas norteadores, que ocasionam novas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

> São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/ aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos - Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso - levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

Nessa conjectura, "a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio" (SANTOS, 2002b, p. 30). Nesse contexto, deixa-se de lado o ensino reprodutivo, priorizando, assim, o ensino produtivo e, principalmente, interativo. Essa nova perspectiva representa uma quebra paradigmática com os parâmetros norteadores tradicionais, que centravam-se, predominantemente, nos aspectos estruturais do ensino de língua e no padrão culto da língua, o que constituía o dialeto de prestígio social da época (SOARES, 1998). Em face da propagação desses postulados, surgem novos princípios, que ocasionam mudanças

significativas nas práticas de ensino. Primeiramente, destaca-se a eclosão das novas competências linguísticas que devem ser trabalhadas no contexto educacional. Alude-se, nesse ponto, aos *Níveis de Ensino de Língua Portuguesa*, isto é, a Leitura, a Produção de Texto, a Oralidade e a Análise Linguística. Surgem, agora, novos eixos para o ensino, trazendo à tona uma perspectiva de equidade no espaço dado ao estudo da língua. O que está em sintonia com Suassuna (2006, p. 30), que esclarece esses eixos:

> **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.

Todos esses novos paradigmas refletem os efeitos da *Concepção Dialógica da Linguagem* para o ensino de língua. Emanam desta Concepção de Linguagem como Recurso de Interação Social novos caminhos e horizontes rumo a um ensino sociointeracionista e inovador, que concebe o educando como sujeito ativo na construção social do conhecimento. Isso está em consonância com Koch (2002) e Koch e Elias (2006), que ressaltam o fato de que, em virtude da Concepção Dialógica da Linguagem, o sujeito passa a ser concebido como ator e construtor social, que atribui e elabora sentido, assumindo, assim, uma postura ativa. Tal posição transcende a limitação à perspectiva dos padrões de reprodução oriunda da Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento e Instrumento de Comunicação (KOCH; ELIAS, 2006). No dizer de Santos (2002a, p. 3), "a partir de trabalhos no âmbito da Linguística Textual e Análise do Discurso, os estudiosos da linguagem passaram o ensino de língua sob novas bases". Percebe-se, assim, que, em face dos postulados das Ciências da Linguagem [Linguística] e, por conseguinte, da Concepção Interativa da Linguagem, surgem não só modificações na Didática do Ensino da Língua Portuguesa, mas, sobretudo, novas funções e novos papéis sociais para os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua.

Concepções de linguagem e o ensino da leitura no Brasil: uma breve retrospectiva sob a ótica dos postulados das ciências da educação e da linguagem

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, a partir de meados da década de 1980, o cenário educacional tem sido marcado pela proliferação de uma série de estudos acerca do ensino da leitura e da escrita. Esses postulados produzem novos paradigmas educacionais. Tendo como pano de fundo esse quadro de modificações nas bases norteadoras do ensino de língua, irrompem novos pressupostos teóricos, que respaldam novos procedimentos de ensino.

> Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos de século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. (BEZERRA, 2010, p. 40)

Com base nesse novo contexto paradigmático, as bases orientadoras do ensino adotam como objeto uma perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua. E, na defesa desse novo modelo, propaga-se uma intensa produção de autores provenientes de diversos campos de estudo. É nesse cenário que se iniciam as mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Surge, agora, uma nova Didática do Ensino da Língua Portuguesa, transcendendo as atividades com um fim em si próprias, ocasionando, desse modo, o redimensionamento do ensino da leitura e da escrita (CARDOSO, 2003; SUASSUNA, 2009). Essas diversificadas práticas pedagógicas emergem em função das Concepções de Linguagem que norteiam o ensino. Para Koch (2002) e Koch e Elias (2006), cada uma dessas concepções preconiza um tipo de enfoque/tratamento dado às habilidades de leitura e escrita e, acima de tudo, um papel atribuído ao leitor/produtor de texto [e, conseguintemente, ao discente] (KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2006).

A primeira concepção é a de *Linguagem como Expressão do Pensamento*. Alguns autores, como é o caso de Barbosa e Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Perfeito (2007), Santos *et al.* (2006), Silva *et al.* (2011), Soares (1998), entre outros, ressaltam o fato de essa concepção ter norteado o ensino da leitura e da escrita até meados dos anos 50. Ela tem como fundamentação teórica a Gramática Tradicional. Nesse ponto, alude-se aos estudos tradicionais da Gramática Grega, abrangendo, também, os postulados latinos, medievais e modernos dessa área de investigação

(CARDOSO, 2003; PERFEITO, 2007). A linguagem, à luz dessa concepção, assume a condição de mecanismo de exteriorização e materialização do pensamento, o que, por sua vez, articula pensamento e linguagem. Para Perfeito (2007), o conceito de expressar, de exteriorizar e de materializar o pensamento estava diretamente atrelado ao ato de lançar mão das normas da Gramática Normativa, focando, sobretudo, nos aspectos concernentes à Morfologia/Sintaxe. Dito de outra forma, a articulação do pensamento à linguagem e, por conseguinte, à materialização deste por meio de ideias, estava diretamente associada à utilização incondicional das regras de uma gramática sacralizada pela tradição.

> Um dos objetivos dos gramáticos, naquela época, passa a ser, então, garantir o patrimônio cultural grego através do zelo pela cultura e língua grega consideradas mais puras e elevadas. Cabia, portanto, aos gramáticos oferecerem os padrões da linguagem presentes nas obras consideradas de excelência em contraste com a linguagem corrente utilizada pelos bárbaros. É, portanto, essa concepção de gramática que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, que a cultura ocidental herdou e é seguida pelo currículo tradicional. De acordo com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. (SANTOS *et al.*, 2006, p. 13)

De acordo com Soares (1998, p. 54), "a função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio: ensino da gramática". Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa adotou como objeto de ensino um modelo prescritivo da língua (SUASSUNA, 2009), concedendo primazia à abordagem das nomenclaturas, ou melhor, dos compêndios canônicos ditados pela Gramática Normativa. Nessa conjectura, "o modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas" (SANTOS *et al.*, 2006, p. 13). Em virtude disso, o ensino da leitura e da escrita nas instituições de ensino brasileiras se voltava para os fatores ligados à colocação, concordância e regência verbo-nominal, morfossintaxe, pontuação etc. (KOCH; ELIAS, 2009; SANTOS *et al.*, 2006), priorizando, assim, a norma culta da língua. O que está em consonância com Koch e Elias (2009, p. 32-33):

> Quanto às regras da gramática, bem, houve um tempo em que era comum recomendar aos alunos baterias e baterias de exercícios sobre o uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras

> gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a leitura e para a produção de texto. Ah! Poderia haver, sim, alguns desvios em relação aos usos das regras, mas isso só era visto com bons olhos apenas em escritas de autores já consagrados. Dito de outro modo, só aqueles que conheciam bem as regras da língua poderiam alterá-las. Aos demais, cabia apenas seguir o que era preconizado nas gramáticas, seguir modelos.

Esse modelo teórico-metodológico alçava o ensino à condição de reprodução e o aluno, por conseguinte, a um papel passivo que se resumia ao ato de reproduzir a escrita dos consagrados autores, com o propósito de alcançar esse padrão linguístico de intenso prestígio social. Para realizar tal faceta, as práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização brasileiro lançavam mão dos textos literários [único gênero textual presente na escolarização do Português, conforme demonstram Barbosa e Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Santos *et al*. (2006) e Soares (1998)], por meio das Antologias, isto é, coleções de textos literários com valor similar aos livros didáticos presentes no cenário pedagógico atual. E, a partir dos gêneros textuais oriundos do campo literário, ocorria o ensino da leitura e da escrita. Diante desse quadro, nasce uma prática, hoje conceituada por muitos teóricos da Linguística Aplicada e da Pedagogia como *Texto como Pretexto*, ou seja, o uso do texto enquanto suporte didático para a realização de atividades linguísticas de identificação, de localização, de análise e de classificação de estruturas da Gramática Normativa. O que está em sintonia com Kleiman (2008, p. 17), que conceitua tal prática como o *Texto como conjunto de elementos gramaticais*, por intermédio da qual "o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações" (KLEIMAN, 2008, p. 17).

Dentro dessa visão tradicional de ensino, é atribuído ao texto o papel de "produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor se não "captar" essa representação mental, juntamente, com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). O ensino da leitura assume, nessa perspectiva, uma postura de reprodução das falas e dos dizeres dos autores renomados da época, destacando-se, em especial, os autores literários brasileiros e portugueses, conforme evidencia Soares (1998). Tal postura é o que Koch e Elias (2006) classificam como *Foco no Autor*, por meio da qual a leitura é alçada à condição de "atividade de captação de ideias do autor. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao

leitor captar essas intenções" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). E, diante dessa acepção, o leitor, durante o decorrer do ato da leitura, abdica da elaboração de sentido, priorizando a reprodução dos discursos dos autores consagrados pela tradição literária. Contudo, essas práticas metodológicas discutidas até o presente momento não são as únicas que surgem em virtude da Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento. Em face dessa concepção, o ensino da leitura também se voltava para aspectos fonético-fonológicos. Em outras palavras, uma leitura diretamente ligada à oralidade e, por conseguinte, à representação gráfica e sonora [grafia, padrões entoacionais, pontuação e pronúncia], conforme ressaltam Kleiman (2008) e Santos (2002a). Em vista disso, a prática docente, no que concerne à leitura, concedia primazia aos atos de mensurar as capacidades relativas à pontuação, à pronúncia e aos padrões de entoação da voz dos alunos (KLEIMAN, 2008). Esse posicionamento didático é o que Kleiman (2008, p. 21) define como *Leitura como Avaliação* [ou também *Leitura em Voz Alta*].

A escrita, ainda amparada por essa concepção, também foi elencada à condição de atividade de cunho de reprodução. Segundo Santos *et al.* (2006, p. 15) "o texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento". Dentro desse contexto, a escrita foi norteada por uma concepção puramente normativa, priorizando aspectos gramaticais [ortográficos, léxicos, morfológicos, sintáticos etc.]. Nesse contexto, percebe-se que, tendo como base de sustentação a Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, "o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita" (SANTOS *et al.*, 2006, 13). Em função do modelo metodológico preconizado por essa concepção, o foco do ensino da escrita eram as questões ortográficas, lexicais, morfológicas e sintáticas, elegendo esses fatores como únicos critérios de avaliação, conforme postula Suassuna (2009). Além disso, essa autora sinaliza o fato de o ensino dessa competência linguística pautar-se em três etapas: "assimilação da nomenclatura gramatical, autocontrole gramatical e caracterização do certo e do errado" (SUASSUNA, 2009, p. 42). Isso excluía da metodologia de ensino da escrita inúmeras questões internas do texto, como, a progressão, a referenciação, a articulação entre as frases, a argumentatividade etc.

Porém, essa concepção não se limita a fatores puramente linguísticos, mas também engloba aspectos político-ideológicos [ou também *extralinguísticos*], conforme ressaltam Bezerra (2010) e Soares

(1998). 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 grande parte da população brasileira (BARBOSA; SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). Nessa linha de pensamento, a escola e os processos de ensino e de aprendizagem fornecidos por essa instituição asseguravam a ordem [estrutura social] vigente e, acima de tudo, os privilégios de que gozavam alguns segmentos sociais, conforme evidencia Soares (1998).

A segunda concepção é a de *Linguagem como Instrumento de Comunicação*. Alguns autores, tais como: Barbosa e Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Perfeito (2007), Santos *et al.* (2006), Silva *et al.* (2011), Soares (1998), entre outros, sinalizam o fato de tal concepção ter orientado o ensino da leitura e da escrita a partir de meados dos anos 60. Dito de outra maneira, essa concepção surge na década de 1960. Todavia, ela se intensifica, disseminando-se ainda mais na década posterior. Ela tem como base de respaldo os estudos da Linguística Estruturalista e os pressupostos teóricos da Teoria da Comunicação [ou *Teoria da Informação*]. Nesse ponto, remete-se, respectivamente, às teorias elaboradas por Saussure, que concebia a língua como sistema, focando, sobretudo, na estrutura do sistema linguístico. E, também, nas teorias formuladas por Jakobson, que concebia a língua como código, focando, assim, na abordagem dos elementos da comunicação. Consoante Perfeito (2007), destacam-se, ainda, no que tange às bases norteadoras da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, os pressupostos teóricos tecnicistas e, por conseguinte, de cunho behaviorista. Alude-se, nesse ponto, ao Behaviorismo, ou seja, à teoria dos postulados da Psicologia elaborada por Watson, que se dedica aos estudos que têm como objetivo interferir no comportamento humano, amparando-se internalização de hábitos e práticas. Apesar de amparar-se em novos princípios teóricos, essa concepção ainda preconiza um ensino e, conseguintemente, práticas metodológicas orientadas por uma "pedagogia centrada na modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas" (SUASSUNA, 2009, p. 41). Partindo desse pressuposto, o ensino da leitura e da escrita ainda se voltam para uma perspectiva de cunho normativo, pautando-se na articulação entre unidades menores/maiores [palavras, frases e períodos] e na tríade canônica que predominou o processo de escolarização brasileiro nessa época [Descrição, Dissertação e Narração], conforme sinalizam Bezerra (2001) e Santos *et al.* (2006).

Embora os defensores da nova legislação propagassem a

> introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola. Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. Além disso, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. (SANTOS *et al.*, 2006, p. 13-14)

À luz da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, o ensino de língua também era alçado a uma perspectiva de reprodução e ao discente, por conseguinte, era elencado um papel passivo que se resumia à ação de reproduzir modelos e padrões pré-estabelecidos. Em outras palavras, o ensino de língua e, conseguintemente, o ensino das competências linguísticas da leitura e da escrita, diante desse modelo, estavam intimamente ligados à prática de treino de habilidades de leitura (ALBUQUERQUE, 2006; CARDOSO, 2003). O objetivo dessa prática pedagógica era levar os discentes a memorizar e, principalmente, a reproduzir incondicionalmente não só as estratégias de codificação/decodificação como também as nomenclaturas sacralizadas pela Gramática Normativa. Nessa ótica, essa concepção preconizava uma perspectiva de transmissão e de identificação de estruturas apresentadas na superfície do texto. É nesse cenário que surgem atividades didáticas, ou melhor, exercícios que preconizavam um modelo a ser seguido incondicionalmente. Aliavam-se, com isso, um codificador, um decodificado [ambos exercendo papéis específicos] e uma mensagem que deveria ser decodificada a todo custo, a fim de evidenciar a "aprendizagem" do aluno. Tudo isso reflete os ecos e os traços dos paradigmas tecnicistas.

Ainda nessa época, surgem os Livros Didáticos de Língua Portuguesa presentes nos dias atuais (BEZERRA, 2001). Eles ainda não possuíam a estruturação atual, isto é, eles ainda não tinham a estrutura organizacional e de conteúdos encontradas nos manuais didáticos presentes no âmbito educacional deste século. Contudo, em face dos fundamentos provenientes dessa concepção, em meados da década de 1970, a organização estrutural dos livros didáticos começa a passar por inúmeras modificações, no que diz respeito à seleção textual (BEZERRA, 2001; 2010). É nesse contexto que as práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização brasileiro passam a se utilizar não só dos textos literários, mas também de uma incipiente diversidade textual [as Entrevistas, as Histórias em Quadrinhos – HQs, as Notícias, as

Propagandas, as Reportagens e as Tirinhas], conforme sinaliza Bezerra (2001; 2010). Embora tenha surgido essa incipiente seleção textual, o enfoque e o tratamento dado a esses gêneros ainda não estava voltado para os aspectos linguístico-discursivos e cognitivos. Pelo contrário, o foco do ensino, diante desse quadro teórico-metodológico, eram as habilidades de leitura [ou melhor, treino de habilidades], que deveriam ser reproduzidas em face de todos os textos, visando identificar a mensagem exposta na superfície do texto ou classificar estruturas.

Dentro dessa visão, é elencado ao texto o papel de "simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). O ensino da leitura assume, dessa forma, uma postura didática que primava pela decodificação e pela representação de signos, em detrimento da construção e da elaboração de sentidos a partir do texto. Tendo como base de fundamentação os princípios dessa 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], por meio das quais o aluno limitava-se ao ato de localizar pequenos trechos de textos e, sobretudo, reproduzi-los na íntegra. Ou seja, tinha-se uma leitura que estava voltada à representação de signos e símbolos apenas (SANTOS, 2002a). Tal posição seria o que Koch e Elias conceituam como *Foco no Texto*, por meio da qual a leitura é alçada à condição de "atividade que exige do leitor o *Foco no Texto*, em sua linearidade, uma vez que 'tudo está dito no dito'" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Ou, também, o que Kleiman (2008, p. 18) classifica como o *Texto como Repositório de Mensagens e Informações*, atividade por meio da qual é atribuído ao texto o papel de "depósito de informações, baseando-se na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações" (p. 18). Partindo dessa perspectiva, o objeto de ensino da leitura, nas instituições escolares brasileiras, era o ato de identificar informações e mensagens, bem como as características estruturais e organizacionais dos gêneros textuais presentes nos processos de ensino e de aprendizagem [ainda que incipientes]. Para tanto, as atividades didáticas de leitura presentes no processo de escolarização brasileiro envolviam um locutor, um interlocutor e uma mensagem exposta por intermédio de signos e de símbolos. Tudo isso amparado por uma perspectiva de repetição e de reprodução de cunho tecnicista [conseguintemente, dos pressupostos do Behaviorismo].

A escrita, também, assume, à luz dos ecos e traços da Concepção de

Linguagem como Instrumento de Comunicação, uma condição de atividade de cunho de reprodução. Primeiro, destaca-se o fato de o ensino dessa competência linguística primar por práticas norteadas pelos compêndios canônicos estabelecidos pela Gramática Normativa. Limitando, dessa maneira, o ato de escrever à "elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria por em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior" (SUASSUNA, 2009, p. 4). Segundo, focaliza-se o fato de as práticas pedagógicas do ensino dessa competência linguística priorizarem a codificação/decodificação de signos e de símbolos [representação de palavras]. No dizer de Koch e Elias (2009, p. 33), "o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado". Nessa conjectura, o ensino da escrita, com base nesse contexto paradigmático, focava-se nas técnicas de escrita/redação e nas características estruturais dos gêneros textuais que deveriam ser reproduzidas durante o ato da escrita, independentemente da temática e da situação comunicativa. Nesse sentido, a Didática do Ensino da Língua Portuguesa era alçada à condição de atividade de cunho de reprodução, a partir de um intenso treinamento de identificação e de repetição de características, como também de habilidades.

Assim como a concepção anterior, esta também está diretamente atrelada a fatores políticos e ideológicos (SOARES, 1998). Nessa época, a conjuntura política brasileira tinha como objetivo desenvolver a industrialização. Contudo, para realizar essa faceta, havia a necessidade de mão-de-obra qualificada. Porém, como um país como 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, consequentemente, prepará-las para o mercado de trabalho. Nessa direção, a escola abre suas portas para os segmentos minoritários da população brasileira. Contudo, o ensino fornecido pelas instituições escolares se volta para perspectivas instrumentais. 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, articulava o trabalho e o ensino.

A terceira concepção é a de *Linguagem como Recurso de Interação Social* [*Interativa* ou *Dialógica* (KOCH; ELIAS, 2006)]. Tal concepção surge

em meados da década de 1980, tendo como base de fundamentação os estudos da Linguística da Enunciação [Linguística de Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnolinguística, Linguística Cognitiva, Psicolinguística, Pragmática, Sociolinguística etc.]. Aliada a essas subáreas dos Estudos das Ciências da Linguagem, ela também se fundamenta em estudos e pesquisas das Ciências da Educação [Pedagogia] e das Ciências Psicológicas [Psicologia], como evidencia Albuquerque (2006).

> 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, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura - dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores. (CARDOSO, 2003, p. 9)

Em face desses postulados linguísticos, educativos e psicológicos, ocorre uma quebra paradigmática da concepção de língua enquanto estrutura/sistema, rompendo com uma visão homogênea e monolítica. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, desponta uma nova concepção de língua pautada em uma perspectiva de heterogeneidade, de plasticidade e de multiplicidade, voltando-se para uma postura pragmático-enunciativa que concede primazia à interação. É nesse contexto que surge uma "proposta de reestruturação no ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa" (CARDOSO, 2003, p. 11). Rompe-se, assim, com as práticas tradicionais de escolarização, que priorizavam a abordagem dos "conteúdos gramaticais por meio de exercícios enfadonhos, distanciados da produção/ leitura de textos" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 26).

No dizer de Santos *et al.* (2006, p. 27), "com as discussões sobre o ensino de língua a partir de meados dos anos 80 do século XX, o texto passou a ser objeto de ensino nas salas de aula". À luz desses novos paradigmas, o texto é alçado à condição de unidade de ensino e sentido (BEZERRA, 2010; CARDOSO, 2003; CEREJA, 2002). É nesse cenário que eclode uma nova visão educacional, novos conteúdos e novas estratégias de ensino. Esses novos paradigmas têm sido adotados pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua no Brasil [PCNs, OCNs etc.] e, por conseguinte, por diversos manuais didáticos [Gramáticas e Livros

Escolares]. Irrompe, dessa maneira, a diversidade e a multiplicidade textual presente nos manuais didáticos atuais (BEZERRA, 2001; 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, na visão de Cereja (2002), reforçam ainda mais a postura de trabalhar os conteúdos em uma perspectiva contextualizada, lançando mão do texto. As Orientações Curriculares Nacionais – OCNs – aderem a essa postura, atribuindo ao texto o papel de *Unidade/Objeto de Ensino* (BRASIL, 1997; CARDOSO, 2003; CEREJA, 2002; SANTOS *et al*., 2006). Essa postura surge em contraposição à prática de ensino que priorizava uma perspectiva *Aditiva* (BRASIL, 1997), focando-se na adição/junção de letras, sílabas e frases com o propósito de chegar ao texto.

Ambos são concordantes, também, no tratamento dado aos conteúdos. Para isso, os PCNs e as OCNs lançam mão de uma concepção de conhecimento *Ressignificado*. Esses documentos concebem o conhecimento como *Inacabado*, isto é, algo que está sempre em construção, o que remete à reconstrução. Tal postura opõe-se, veementemente, ao *Conhecimento Acabado*. Percebe-se, desse modo, que esses documentos oficiais se contrapõem à *Recepção Mecânica de Conteúdos*, à *Memorização* e à *Reprodução*. Sendo assim, eles aderem à perspectiva da *Atribuição de sentidos em face dos conteúdos.* Para tanto, estes documentos, PCNs e OCNs, primam por uma abordagem transversal e, principalmente, interdisciplinar, pautando-se na articulação dos componentes curriculares do processo de escolarização.

Essas novas perspectivas preconizadas por esses documentos oficiais emergem em face da proliferação dos estudos de diversos campos de investigação, tais como: as Ciências da Educação, as Ciências Psicológicas [em destaque, a Psicologia Cognitiva, a Psicologia da Aprendizagem, a Psicologia do Desenvolvimento, etc.] e, sobretudo, as Ciências da Linguagem [destaque para, a Linguística Textual, Pragmática, Sociolinguística etc.] (ALBUQUERQUE, 2006). Todos esses postulados levam para o contexto educacional uma nova didática da escolarização da leitura e da escrita. Os últimos postulados em destaque [Linguística Enunciativa] voltam-se para os aspectos linguístico-discursivos da língua, atentando para os aspectos linguísticos e extralinguísticos. O que contribui substancialmente para a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa (CARDOSO, 2003; SUASSUNA, 2009). Esse novo ensino assume, então, uma perspectiva sociointeracionista e pragmático-enunciativa, adotando como objeto de ensino os fenômenos linguísticos, interativos, textual-discursivos e cognitivos. O ensino de Língua Portuguesa se volta, com base nesse norte, para a prática da análise linguística, rompendo, desse

modo, com a postura didática que primava pela abordagem de "conteúdos gramaticais com um fim em si mesmos, por meio de exercícios enfadonhos e repetitivos, apartados da produção/ leitura de textos" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 27).

Com base na Concepção Dialógica da Linguagem, surge uma nova concepção de leitura enquanto "processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão" (SANTOS, 2002a, p. 3). Diante dessa acepção, a leitura assume, com base nesse modelo teórico enunciativo, a condição de ato de atribuição de sentido, pautado em perspectivas linguísticas, cognitivas, dialógicas, interativas e sociais (KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2006). Dito de outro modo, irrompe, agora, uma nova concepção de leitura pautada em uma perspectiva enunciativa, sociointeracionista e textual-interativa, elencando a essa competência linguística a função social de construir sentido, a partir do texto. A escrita, nesse novo contexto paradigmático, assume uma perspectiva Dialógica e Interativa, sendo alçada à condição de Produção de Texto, conforme ressaltam Koch e Elias (2009). Contudo, a mudança que surge em função desses novos fundamentos é que ambas [leitura e escrita], agora, trabalham articuladas, em uma perspectiva de junção de fatores. Em outras palavras, o produtor do texto [ou *enunciador* (KOCH, 2002)], ao produzir o texto, leva em conta o leitor [ou *co-enunciador* (KOCH, 2002)], lançando mão de diversas estratégias, marcas e pistas textuais que levam esse co-enunciador a refletir acerca dos recursos linguísticos utilizados durante o decorrer do ato da escrita, atribuindo efeitos de sentido e chegando ao seu propósito comunicativo (LINS; LUNA, 2002). Rompe-se, assim, com a "prática da imitação de modelos de boa escrita" (SANTOS *et al.*, 2006, p. 14).

Destaca-se, sobretudo, acerca da Concepção de Linguagem como Instrumento de Interação Social, o fato de, a partir dos seus pressupostos, brotarem novos papéis sociais para os atores que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. Autor e leitor, dentro dessa visão dialógica, assumem a condição de sujeitos ativos na construção social do conhecimento e, em especial, atores/construtores sociais, conforme evidenciam Koch (2002) e Koch e Elias (2006). Com isso, o aluno deixa de ser concebido como "um sujeito passivo, que recebe as instruções de um professor que supostamente sabe o conteúdo a ser ensinado e, como num passe de mágica, transfere-lhe esse saber" (XAVIER, 2007, p. 4). Difunde-se, assim, uma nova perspectiva de aprendizagem, que se volta para o desenvolvimento da autonomia do discente.

Teceu-se, neste tópico, um texto que lança mão de argumentos que traçam, sob o olhar das Ciências da Linguagem e da Educação, um breve resgate histórico da trajetória da Didática do Ensino da Língua Portuguesa, em específico, do ensino da leitura e da escrita. Primou-se, sobretudo, pela abordagem das bases e dos fundamentos norteadores [linguísticos e ideológicos] que guiaram a condução dessas práticas. Porém, não se pode deixar de destacar que, ainda que, nas últimas três décadas, o ensino [em uma perspectiva geral] tenha vivenciado inúmeros progressos teóricos, as práticas tradicionais de escolarização do Português ainda se fazem presentes em muitas práticas pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2006; SANTOS, 2002).

Considerações finais

Diante dos estudos realizados, percebeu-se que a Didática do Ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, as práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita, no Brasil, dividem-se em duas posições distintas e opostas (BEZERRA, 2001). Uma, guiada pelas Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação, pautando-se, assim, em modelos teóricos tradicionais advindos das abordagens formalistas das línguas (MARTELOTTA, 2008), o que, por conseguinte, alçava o ensino dessas competências linguísticas a uma perspectiva de reprodução, conforme demonstram Koch e Elias (2006; 2009).

Outra, respaldada pela Concepção Dialógica da Linguagem, que se volta para uma perspectiva de língua como atividade de cunho social. Esta concede primazia à interlocução (SANTOS, 2002b). Perspectiva esta proveniente dos Estudos da Linguística da Enunciação. A leitura e a escrita, com base nessa perspectiva, se voltam para uma perspectiva pragmático-enunciativa e, sobretudo, textual-interativa, que prima pela construção/elaboração de sentido (KOCH; ELIAS, 2006; 2009). Ou seja, a interação passa a ser o elemento que conduz os processos de ensino e de aprendizagem dessas competências linguísticas.

Todos esses pressupostos teóricos apresentados neste texto permitem não só compreender o percurso histórico das práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita presentes no processo de escolarização do Português, mas, acima de tudo, eles permitem perceber os fundamentos teóricos, linguísticos e ideológicos que orientaram tais práticas. Nesse sentido, foi possível perceber não só os ecos e os traços das Concepções de Linguagem na Didática do Ensino da Língua Portuguesa,

mas, sobretudo, a relação mútua entre Estudos das Ciências da Linguagem, das Ciências da Educação, das Ciências Psicológicas e de outros campos de investigação [postulados filosóficos e sociológicos] e as mudanças no ensino de Língua Portuguesa, o que, por sua vez, ocasionou a reestruturação do ensino (CARDOSO, 2003; SUASSUNA, 2009).

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa. *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (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.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, William Roberto. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, Claudio Cesar; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (Org.). *Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática Linguística e Ensino de Português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de*

produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

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

LINS, Gilda; LUNA, Maria José de Matos. A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., 2002, Recife. *Anais...* Recife, 2002. p. 15..

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

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS – CLAPFL, 1., 2007, Florianópolis. *Anais***...** Florianópolis: EDUSC, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, v. 5, 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, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002b.

_____.; MENDONCA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (Org.). *Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Silvio Profirio da; SILVA, Aline Adriana da; SILVA, Edna Carla Lima da; SILVA, Salete Paiva da. Francisca Julia e a Inserção da Mulher no Campo Literário: um Intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. *Raído*, Dourados, MS, v. 5, n. 10, p. 405-427, jul/dez. 2011.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

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

_____. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 2., 2006, Recife. *Anais***...** Recife: UFPE, 2006.

SUASSUNA, Lívia; MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. Projeto Didático como Espaço de Articulação entre Leitura, Literatura, Produção de Texto e Estudo Gramatical. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Formação do Professor de Ensino Médio: Desafios e Perspectivas para o ensino de Língua Materna*. São Paulo: Parábola,

2006.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. As Tecnologias e a Aprendizagem (re)Construcionista no Século XXI. *Hipertextus Revista Digital*, Recife, v. 1, 2007.

[i] E-mail do autor: silvio_profirio@yahoo.com.br