



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14828 - Resumo Expandido - Trabalho - XVII Reunião Regional da ANPEd Centro-oeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

**TEXTO - FIO CONDUTOR DO ENSINAR E APRENDER A LER E ESCREVER EM CONTEXTOS DE LETRAMENTOS: UM CAMINHO POSSÍVEL?**

Ana Rodrigues de Souza - UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

**TEXTO - FIO CONDUTOR DO ENSINAR E APRENDER A LER E ESCREVER EM CONTEXTOS DE LETRAMENTOS: UM CAMINHO POSSÍVEL?**

O presente texto é resultado dos estudos e diálogos realizados no grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e traz como eixo de discussão o texto no processo de aprender a ler e escrever em contextos de letramento. A escolha dos referenciais teóricos basilar-se em autores que discutem a temática numa perspectiva interacionista e discursiva da linguagem.

O estudo aqui apresentado, busca discutir a finalidade da aprendizagem da língua, bem como concepção de texto, seu papel e implicações funcionais na produção do conhecimento da leitura e da escrita. As discussões se respaldam nos seguintes questionamentos: Quando se trata do ensino de língua na escola, o que as pesquisas têm evidenciado sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, considerando situações reais de comunicação, interação e construção de sentido? Que papel o texto desempenha nesse processo?

A pretensão não é oferecer respostas, mas trazer concepções de autores que abordam o assunto sobre a materialização da língua e a finalidade que exerce no meio social, o propósito da aprendizagem da escrita e a maneira como o texto implica no processo de aquisição desta competência, como também refletir sobre caminhos possíveis para trabalhar habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, cabe discutir como a língua se manifesta para e no indivíduo e de que forma ela é moldada. Para Bakhtin (2014):

A língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é constituído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. (Bakhtin, 2014. p. 99)

Tomando como base essa compreensão delineada por Bakhtin acerca da constituição da língua, a qual se dá pela prática viva de comunicação, não se refere única e exclusivamente à língua falada, mas também a língua escrita que se apresenta como outra modalidade comunicativa. No entanto, essa extensão não significa que a escrita reflète ou refrata a fala, a primeira somente desempenha o papel de representá-la de modo diferente.

Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2008, p.62) apresenta sua posição em relação à constituição da língua enfatizando que, “quando se fala em uso e função, não se nega a existência da forma”. E ainda reitera:

A competência linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua. (Marcuschi, 2008. p. 65)

Observa-se uma mudança de perspectiva no estudo da língua, a ênfase que antes recaía nas formas, se desloca para os aspectos funcionais e de uso. Entretanto, a prática social da escrita perpassa pela apropriação de elementos estruturantes. Para Antunes (2009) a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos, de regras, de frases gramaticais para se definir como um fenômeno social e que, por meio dela, ocorre a prática de atuação interativa e, para tal, depende da cultura de seus usuários. A língua nesse sentido, ultrapassa os limites de sua normatização.

A autora salienta que reduzir a aprendizagem apenas à análise linguística obscurece a condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem, subtraindo o que é de mais significativo da língua que é, segundo ela, “seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas nas interações sociais”. (Antunes, 2009, p. 22).

No que tange especificamente o aprender a ler e escrever, o ensino-aprendizagem não deve ser tratado de maneira diferente, tornando as unidades isoladas o centro do processo, até porque as formas por si só não configuram como língua, o que conformam são os usos que se faz dela e os significados que a atribui. Assim, de maneira articulada, e dentro de um contexto de significação que os signos linguísticos devem ser aprendidos.

Nesse aspecto, Kleiman (1995) ainda reforça que a escrita, seus usos e funções, precisa ser apresentada às crianças, uma vez que muitas delas não tiveram oportunidade de percebê-la como outra modalidade linguística, já que no núcleo familiar não tiveram um contato próximo, e no período pré-escolar, a exposição à escrita e a eventos de letramento são limitados e, quando elas chegam no espaço escolar, muitas vezes, essa situação de letramento

é ignorada pela escola por presumir que já conhecem. Nas palavras da autora:

Essa situação de letramento, porém é ignorada pela escola que pressupõe uma familiaridade com a escrita e um conjunto de valores próprios de crianças de classe média. Além disso, a crença dos professores em que saber decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a compreensão e a expressão de sentido. [...] O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que leva, crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. (Kleiman, 1989,1993, *apud* Terzi, 1995, p. 103)

Nesse sentido, trabalhar as habilidades voltadas à aquisição da leitura e da escrita desgarradas de um contexto funcional e usual, rompendo com os princípios comunicativos e de construção de sentido não configura um trabalho com a linguagem, mas com a pseudolinguagem, nome denominado pela autora para designar uma falsa linguagem.

Antunes (2009) incrementa, afirmando que é frustrante experiências de um estudo que se esgota em atividades que pouco ou nada tem de discursivas, de textuais, de interativas, de funcionais. Essa desvinculação faz com que haja um distanciamento entre a língua que se fala e a que se aprende na escola.

Acerca do assunto Terzi (1995) enfatiza que o processo de construção da escrita, uma vez concebido num contínuo comunicativo em que a oralidade é parte constitutiva e transformadora, recebe influências da experiência da oralidade, numa relação que ambas se implicam mutuamente, ressaltando que “a oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida”. (Terzi, 1995. p. 113)

Nessa perspectiva, Soares (2022) salienta que fala e escrita se diferenciam na forma de aquisição, mas que se esbarram no texto e se igualam na sua função interativa. A primeira ocorre de maneira natural, enquanto a última precisa ser aprendida. Contudo, a criança adquire a língua oral por meio do falar e do ouvir texto em evento de interação e a escrita pela busca de sentido em evento de interação com o material escrito.

Desse modo, entende-se a língua, oral e escrita, como modalidades distintas, mas não antagônicas, suas funcionalidades atendem ao mesmo propósito, a comunicação. Nessa linha de compreensão, o texto no seu sentido amplo pode ser visto a partir de dois vieses, um pela materialização e o outro pela instrumentalização, o primeiro situa no campo da atuação, enquanto o último na arena da articulação.

Conforme Marcuschi (2008), o texto é definido como a unidade máxima de funcionamento da língua, apresenta uma relação intrínseca e de implicações mútuas. O texto é a esfera que a língua se materializa e por consequência dessa materialização ele ganha vida. Antunes (2009) reforça que o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias,

de pressupostos, alegando que “um programa de ensino de língua, comprometido com desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos”. (Antunes, 2009. p. 52)

Já sobre o ponto de vista da instrumentalização, o texto assume o papel de articulação, isto é, a partir dele que se tece o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem de diferentes dimensões da língua: formas, funções, usos e finalidades. A utilização deste como referência de integração se justifica porque, de um lado se constitui como o lugar de encontro das relações, por outro, oferece múltiplas possibilidades de trabalho com a língua.

Para Marcuschi (2008) o texto não é uma simples sequência de palavras faladas ou escritas, mas um evento e como tal, passa a ser visto como um sistema de conexões. É constituído de multissistemas linguísticos e não linguísticos e de diferentes modalidades e comportam elementos multifuncionais que se processam a partir de sua materialização por meio da linguagem. Nas palavras do autor:

Na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam de sequenciação ou outras quaisquer. O que aqui está em ação é um conjunto de sistemas e subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam. (Marcuschi, 2008, p. 81)

Nesse sentido, o texto apresenta um papel peculiar quando se trata de mobilização de saberes, seja no campo da significação, da funcionalidade ou das formas. Sendo assim, é de suma importância que ganhe centralidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois, ao possibilitar os encontros de relações, os participantes, à medida que envolvem em situação de diálogo, produzem texto e, ao dialogar um com o outro, experimentam papeis, ora de locutor, ora de interlocutor, e nessa interlocução de negociação e troca de experiências, os sujeitos, enquanto vivenciam os processos de interação, comunicação e construção de sentido, passam também a aprender a ler e a escrever simultaneamente.

Para Soares (2022) uma pessoa quando interage com outra, elas dialogam por meio de texto, oralmente ou por escrito e, ao falar e ouvir, ler e escrever, busca-se expor e abstrair informações necessárias para a construção de sentido e, subsequente, o conhecimento. A exposição da criança em fase de alfabetização em contexto reais e direto com atividades de leitura e de produção e/ou escrita de texto favoreça o desenvolvimento de habilidades para além de uma aprendizagem mecânica, sendo uma alternativa possível de uma aprendizagem significativa.

Logo, pode-se concluir que o texto, além de desempenhar papel de materialização da língua oral ou escrita, no meio social, atende ao propósito desta que é a comunicação; ele possui uma importante função dentro do processo de aquisição do sistema de escrita, se tornando o instrumento de articulação do ensino-aprendizagem. O contato da criança com atividade de leitura, produção e/ou escrita de texto reais, oferece múltiplas possibilidades de

aprendizagem de maneira simultânea, ou seja, enquanto ela compartilha informações, significado e sentido, aprende as habilidades necessárias para apropriação dessas competências.

**Palavras-chave:** Língua. Texto. Ensino-Aprendizagem. Leitura. Escrita.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** ed. 16 Rio de Janeiro: HUCITEC editora, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** Ed. 1, 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

TERZI, Sylvia Bueno. Oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.