



## LEITURA, ESCRITA E PRÁTICAS COMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Pereira de Souza Kazima<sup>1</sup>

### RESUMO

O rigoroso exercício da leitura, da escrita e da oralidade, como habilidades de comunicação e interação social, não é exclusividade de profissionais como licenciados em Letras, comunicadores sociais e advogados, entre outros, como às vezes acontece. Isso é uma habilidade humana e inerente a maioria dos indivíduos. Diante disso, este artigo apresenta os resultados de uma investigação para descrever a abordagem de ensino de línguas que os professores do ensino fundamental têm, bem como a relação dessas abordagens com suas práticas de sala de aula. Os resultados indicam uma concepção estruturalista, a partir da qual se orientam as práticas pedagógicas dos professores no exercício cotidiano de suas aulas, envolvendo a escrita, a representação gráfica da palavra e a oralidade.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Educação Básica; Oralidade.

### ABSTRACT

The rigorous exercise of reading, writing and orality, such as communication skills and social interaction, is not exclusive to professionals such as graduates in Letters, social communicators and lawyers, among others, as sometimes happens. This is a human skill and inherent to most individuals. Therefore, this article presents the results of an investigation to describe the language teaching approach that elementary school teachers have, as well as the relationship of these approaches with their classroom practices. The results indicate a structuralist conception, from which the pedagogical practices of teachers are guided in the daily exercise of their classes, involving writing, the graphic representation of the word and orality.

**Keywords:** Reading; Writing; Basic Education; Orality.

### INTRODUÇÃO

O problema da aprendizagem nas escolas tem suas causas no desconhecimento que os professores têm sobre a abordagem de ensino das mesmas. Isso porque não há relação entre o que os professores sabem sobre leitura, escrita e oralidade e o que fazem com seus alunos em sala de aula, causando assim desmotivação nas crianças. Em outras palavras, mais do que práticas de ensino e aprendizagem fundamentadas, o que se evidencia é uma rotina com poucas possibilidades de transformação.

O cenário anterior não é estranho à realidade da educação básica brasileira. Uma análise profunda e reflexiva de resultados do PISA 2018 permite

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Holística pela Alcuin of York Anglican College. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Cassilândia (FIC)-MS. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas de Cassilândia (FIC)-MS. Atualmente professora da educação básica classe alfabetização 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos) da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC.



detectar as seguintes deficiências: o processo de leitura, escrita e oralidade não está sendo feito em paralelo, eles funcionam de forma isolada; a finalidade é desviada para a preparação dos alunos para as provas externas, de forma mecânica; a leitura e a escrita não recebem o valor que merecem como práticas sociais; o ensino de línguas é orientado para o conhecimento declarativo das regras gramaticais do sistema linguístico de forma teórica, mas não de uso; o desenvolvimento da oralidade não é enfatizado ou aprofundado. Nota-se que existe uma carência de formação dos professores do ensino básico na área das línguas, visto que a grande maioria é de outras disciplinas, entre outras vertentes.

Assim, avança-se na reflexão sobre o problema, entendendo que as condições do contexto sociocultural que envolve a escola e a comunidade também são determinantes quando se pensa em melhorar as competências de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Situações críticas, tais como: pobreza, analfabetismo, desagregação familiar, desinteresse pelos estudos e desordem nas formas de relacionamento entre as pessoas, constituem fatores que tornam as práticas pedagógicas dos professores mais precárias e têm um impacto negativo significativo na aprendizagem dos alunos. Como resultado desses entendimentos, os professores formularam o seguinte pressuposto: se as práticas de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade forem transformadas,

Partindo do pressuposto anterior, esta pesquisa é importante e relevante porque pretende mostrar: i) que a leitura é a base do conhecimento, pois através dela se acessa a cultura social, além disso, aprende-se a conhecer e interpretar o mundo; ii) que através da escrita a realidade interpretada pelo indivíduo é incorporada, da mesma forma que o conhecimento é organizado, registrado e trocado; e iii) através do desenvolvimento da oralidade, o indivíduo aventura-se nos diferentes contextos em que interage, utilizando a linguagem em todas as suas manifestações e intenções.

Além disso, é importante entender as novas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e a projeção de práticas de sala de aula mais autênticas e situadas, em correspondência com as características socioculturais dos alunos e a inevitável necessidade de envolvê-los em uma cultura letrada.



## CORRENTES LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS

A linguística ou a ciência da linguagem teve um árduo processo evolutivo que abrange diferentes perspectivas. Nesta evolução, surgiram várias correntes cuja incidência no campo do ensino das línguas tem sido evidente, tornando-se assim os eixos estruturantes que permitiram aos professores definir as abordagens e métodos de ensino da gramática, leitura e escrita nos ensinamentos básico e secundário. Dentro dessas correntes, destacam-se: o estruturalismo, a gramática generativa transformacional e, mais recentemente, a linguística textual e discursiva.

A corrente estruturalista, desenvolvida pelo genebrino Saussure, baseou boa parte de seus estudos na dicotomia língua-fala (DORIA, 2009). Ele concebeu o primeiro como um sistema de signos convencionalizado por um grupo social, e o segundo como o ato individual dos falantes. Apesar de Saussure não ter desenvolvido sua teoria para fins pedagógicos ou didáticos, os professores, desde a década de 1960, baseavam o ensino de línguas no conhecimento do sistema linguístico de sinais, teoricamente, com a finalidade de os alunos aprenderem a norma (gramática normativa), e assim acessava a escrita e a leitura, com ênfase na boa caligrafia, ortografia e prosódia (DORIA, 2009).

A corrente gerativista e transformacional, proposta pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, em reação à anterior, apresentava uma posição diferente, visto que enquanto o estruturalismo se concentrava nos estudos externos, apresentava como base a natureza mentalista da linguagem.

Porém, seu referente conceitual, na prática docente, diferia apenas nos nomes de suas categorias, por exemplo, enquanto Saussure as noções de linguagem e fala, Chomsky enfocava seus fundamentos na competência e no desempenho; a primeira, como o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua, e a segunda, como o uso concreto de sua competência (LEONGÓMEZ, 1986).

Segundo Leongómez (1986), a fragilidade da corrente transformacional consistia no fato de que, assim como o estruturalismo, concentrava a maior parte de seu trabalho na competição e deixava a atuação de lado. Da mesma forma, nessa perspectiva, os professores centraram sua atenção no ensino da leitura e



da escrita em sua estrutura: codificação-decodificação, sem levar em conta o contexto sociocultural.

O estudo da língua em termos de sua estrutura e sistema de regras, da mesma forma, foi abordado teoricamente (gramática normativa), com base no paradigma da frase. No ato pedagógico, o aluno era sujeito passivo e o professor a figura ativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Pelo que foi exposto, pode-se inferir que tanto a corrente estruturalista quanto a gerativa apresentam uma posição normativa: é assim que o olhar é função da linguagem como sistema e não em seu uso. As aulas de línguas desse cargo são voltadas para a memorização de conceitos, a identificação de categorias gramaticais e as diferentes regras linguísticas existentes (ZAPATA, 2016). Conseqüentemente, algumas práticas de linguagem desse ponto de vista deixam de lado a função simbólica e social da leitura, da escrita e da oralidade, pois sua base referencial está apenas na frase e não nos textos e seus contextos de produção. Nas palavras de Zapata (2016), práticas desarticuladas com o contexto e pouco significativas para o aluno.

Décadas depois, a sociedade passou a exigir outras formas de compreender a linguagem, diferentes da decifração de códigos e signos estruturais e fragmentados. Surge então uma nova tendência denominada linguística textual, cujo expoente mais destacado foi Van Dijk.

Segundo este autor, estudo da linguagem não pode ser limitado à gramática ou à descrição das estruturas abstratas de palavras e sentenças: as gramáticas foram então estendidas para também explicar a coerência e outras relações entre sentenças e para explicar textos completos (DIJK, 2004).

Observa-se então que outra forma de olhar a linguagem começa a ser concebida, não mais a partir do nível da frase, mas como um todo, ou seja, o texto completo. Surge, então, a linguística discursiva, que admite o uso real da língua, analisando as intenções comunicativas dos falantes nos diversos atos de fala em que o indivíduo interage. Esta última tendência encontra-se, logicamente, na Linguística Textual, no que diz respeito ao estudo dos fatores internos do texto como a coesão e a coerência, e na pragmática, no que corresponde às relações do texto com o contexto.

A partir dessa visão complexa de texto, contexto e discurso, a abordagem sociocultural da linguagem é definida (ZAPATA, 2016). Assim, fica claro que o



panorama evolutivo da língua é variado, o que permite inferir que o seu ensino também é variado. Assim, a abordagem pedagógica do ensino da língua materna nas escolas, baseada nos postulados do estruturalismo linguístico e no paradigma da frase, deu lugar a uma perspectiva interdisciplinar baseada não mais apenas na linguística, mas nas ciências da linguagem: sociolinguística, pragmática, semiótica, etnografia da comunicação, teoria do discurso e teorias cognitivas, entre outras. A partir daí, a ênfase é colocada em trabalhar com os textos e a partir dos textos, como elementos portadores de discursos, para que o exercício pedagógico de professores e alunos se concentre na compreensão do sentido e do sentido dos textos e das falas (DÓRIA, 2009).

### **PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE**

Por muito tempo, a arte de ler e escrever esteve atrelada à decodificação e à codificação dos signos gráficos: ou seja, à literalidade, à boa caligrafia e à ortografia, aspectos de natureza teórico-normativa sujeitos a essa perspectiva prescritiva, derivada do estruturalismo correntes expostas acima. Um tipo de leitura do nível fonético-fonológico, onde prosódia, boa acentuação e entonação eram relevantes no ensino (DORIA, 2009).

Portanto, ler na escola consistia em buscar uma relação entre significante e significado, fora do contexto sociocultural em que se situam os textos objeto de interpretação. Enquanto isso, a escrita enfatizava a aquisição de boa caligrafia e ortografia, menos do que como um autêntico exercício de expressão do pensamento. No entanto, hoje, esses conceitos evoluíram de uma perspectiva unilateral para uma mais complexa, ou seja, de uma concepção meramente linguística para uma perspectiva comunicativa e sociocultural (DORIA, 2009).

Assim, a leitura e a escrita passam de processos de decifração de códigos, sob a influência das correntes estruturalista e generativista, para serem compreendidas a partir de uma concepção mais social e contextualizada. Por isso, no âmbito colombiano, por exemplo, a leitura é atualmente compreendida como um processo sógnico que tem a ver com a busca e reconstrução de sentidos e significados de forma cooperativa (MEN, 2005).

E são essas formas cooperativas que acontecem entre texto, leitor e contexto que ajudam a legitimar a perspectiva social e cultural dessa habilidade. Da



mesma forma, a escrita deixa de ser um ato extrínseco e simplificado para se tornar um processo cognitivo e complexo, ou seja, toda arte na qual o indivíduo gera significados, seja para expressar seu mundo interior, transmitir informações ou interagir com o outro (MEN, 2005).

Isso significa que a leitura não é mais compreendida como uma atividade de decodificação de signos, que deixa de lado aspectos fundamentais como finalidades e a relação com o contexto, mas sim compreendida como um processo de interação social de natureza cognitiva e metacognitiva. As relações entre o leitor e o texto são postas em jogo, com o objetivo de alcançar uma espécie de discussão, reflexão e interpretação complexa. Como argumentou Bakhtin (1982), uma interação dialógica que estimula a compreensão do pano de fundo da leitura.

A leitura é então um ato sociossemiótico no qual não apenas se decifram códigos, mas também se gera uma compreensão crítica da realidade cultural onde o ser humano está inserido. Além disso, favorece a construção da subjetividade, justamente porque por meio do encontro com a palavra escrita, os sujeitos podem se encontrar e se reconhecer. Muitas vezes, entre as páginas de um texto, o leitor identifica seus medos, angústias, desejos, transformando sua própria linguagem em pensamento.

Da mesma forma, a escrita não deve ser entendida apenas como uma codificação de signos, mas entendida como um ato libertador em que se põem em jogo saberes, interesses e patrimônios culturais, no quadro de uma situação contextual e social que favorece esse ato. Isso acontece assim porque quem escreve o faz para comunicar algo com uma intenção específica. Escrever é um ato de expressão consciente e construtivo; o que escreve não é a mão, mas o pensamento.

Por outro lado, a oralidade, segundo Avendaño (2014), é um assunto pouco desenvolvido. Isto deve-se ao facto de a escola não lhe ter dado o valor que merece, uma vez que não é reconhecido o carácter dialógico e ideológico que confere à comunicação em qualquer contexto e nível. Isso porque por muitos anos se pensou que a única função da oralidade era ensinar a ler, ou seja, fonetizar a palavra escrita, e passar, nas palavras de Ong (1987), da oralidade primária à secundária. Porém, hoje, contribuições como as de Campos (2002), entre outros, demonstraram a relevância da oralidade, enquanto construção



discursiva, de natureza argumentativa, em que o indivíduo defende suas afirmações de forma fundamentada.

Por isso, a escola tem o papel fundamental de promover o desenvolvimento da oralidade como competência sociocomunicativa transversal, que vai além de meras atividades lúdicas e espontâneas (AVENDAÑO, 2014). Isso significa que, por meio da educação, a linguagem informal pode se transformar em uma linguagem mais formal, estruturada, apropriada e autônoma, que demonstre a própria voz e respeite a dos outros. Isso, claro, só será possível quando se estiver disposto a trocar a aula monológica e unidirecional, em que apenas a voz do professor é ouvida e a do aluno silenciada, por um espaço real, plural e polifônico.

A leitura, a escrita e a oralidade constituem três habilidades discursivas essenciais na formação de todo cidadão em qualquer contexto social. Ler, escrever e falar são, na atualidade, formas incontornáveis de expressão democrática dos cidadãos de um país, principalmente quando se trata de participar e tomar decisões tanto para o bem individual quanto para o coletivo das pessoas que vivem em um território. Hoje, as perspectivas globais da sociedade, como: interdisciplinaridade, desenvolvimento tecnológico, diversidade, interculturalidade, e com ela as novas formas de participação cidadã, exigem novas leituras, novas narrativas e novas formas de interagir mediadas por diferentes linguagens. a escola de hoje diferentes maneiras de ensinar essas habilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo mostram a importância da pesquisa na melhoria da prática pedagógica, pois permite aos professores não apenas refletir sobre suas ações cotidianas, mas também transformá-las. Por isso, considera-se que as instituições de ensino devem abraçar esse método democrático e participativo como possibilidade de constituir grupos de professores capazes de questionar suas próprias práticas e, a partir daí, propor ações transformadoras e de aperfeiçoamento em seu trabalho.

Isso vai ao encontro da abordagem de Doria e Castro (2012), que defendem que a formação de professores como pesquisadores define, em



grande medida, a compreensão de seu papel como professores, bem como as transformações de suas próprias práticas para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, destaca-se os professores permitem a compreensão reflexiva de muitos problemas no cenário educacional, pois através dos grupos de trabalho os temas são analisados sob diferentes perspectivas e posições, entendendo fundamentalmente a necessidade de uma reflexão cooperativa entre os professores, que lhes permite compreender criticamente o significado do trabalho prático que realizam na escola (DORIA; CASTRO, 2012).

Dessa forma é possível superar o individualismo que muitas vezes dificulta o trabalho dos professores, desde que eles não se reconheçam como sujeitos intelectuais que se constroem no diálogo e na ação. É inegável a importância das competências comunicativas dos sujeitos para se aventurar no que alguns pesquisadores chamam de cultura letrada. Ou seja, que as pessoas tenham a capacidade de interagir socialmente em diferentes contextos e situações comunicativas, mostrando solvência no domínio das estruturas linguísticas para a construção de textos e discursos, para que possam participar de forma autônoma e regrada na tomada de decisões. individual e coletiva, à luz dos fatos e circunstâncias da vida social.

O empenho dos professores das diversas áreas nessa tarefa constitui um avanço importante se levarmos em conta que os processos de leitura, escrita e oralidade são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento e, sobretudo, para a formação de sujeitos críticos (ZAMBRANO, 2005).

Por fim, cabe à escola assumir essa tarefa em termos de política curricular. Ou seja, a leitura, a escrita e a oralidade são consideradas habilidades a serem aprimoradas, como cita a BNCC (2018), de modo que o seu exercício é comum a todas as áreas e a todas as práticas que os professores realizam com os seus alunos, na escola e fora dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVENDANO, A. C. Da oralidade à escrita e desta às tecnologias de informação: A escola entre a tradição e a inovação. **Dialética libertadora**, (3), 15-22. 2014. Obtido em: [https://www.academia.edu/734839/Las TIC la lectura la escritura](https://www.academia.edu/734839/Las_TIC_la_lectura_la_escritura)



[y la oralidad herramientas para comprender el mundo en la sociedad del conocimiento](#)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** . 1982. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

CAMPOS, A. **Converse em sala de aula, aprenda o idioma**. 2002. Obtido em: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>

DIJK, T. V. Discurso e dominação. **Grandes conferências na Faculdade de Ciências Humanas**, nº 4. Bogotá: Universidade Nacional da Colômbia. 2004.

DÓRIA, R. Relações entre as concepções de professores de línguas e suas práticas de ensino de leitura e escrita. **Linguistics and Literature Review** , 12 (13), 31-40, 2009.

DORIA, R.; CASTRO, M. Pesquisa-ação na compreensão das práticas pedagógicas de professores de línguas. **Language Magazine**, 40 (2), p. 447-468. 2017. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4957>

LEONGÓMEZ, J. B. **Antologia de Linguística Textual**. Bogotá, Colômbia: Caro e Cuervo. 1986.

ONG, W. **Oralidade e escrita. Tecnologias da Palavra**. 1987. Obtido em: [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura\\_3y4.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf)

ZAMBRANO, A. **Didática, pedagogia e conhecimento** . Bogotá, Colômbia: Magistério. 2005.

ZAPATA, C. **Ler e escrever no contexto rural: um olhar sobre minhas próprias práticas** (dissertação de mestrado). Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia. 2016.