



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

Maria Suellen Juca da Silva¹

*Universidade Federal de Campina Grande
suellenjuca@hotmail.com*

Rose Maria Leite de Oliveira²

*Universidade Federal de Campina Grande
roseleite@ufcg.edu.br*

Resumo: Este trabalho versa sobre discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, no tocante à leitura e escrita, a partir da observação de como estas habilidades vêm sendo negligenciadas nas salas de aula, especialmente no ensino fundamental II. Nesse nível de ensino as práticas de leitura e escrita são basicamente as propostas do livro didático. Nesse sentido, procuramos aqui discutir como o ensino de Língua Portuguesa pautado numa concepção sociointeracionista de linguagem pode contribuir para uma abordagem de leitura e escrita na qual os discentes vivenciem experiências de linguagem em suas várias modalidades, encarando a leitura e escrita como práticas sociais que integra suas vidas. Dessa forma, os alunos são sujeitos que interagem com o texto e com o outro em várias realizações de comunicação. Para as discussões crítico-teóricas, utilizaremos como aporte Kleiman (2000), Antunes (2000), Foucambert (1994), Geraldi (2006) Koch (2006) Leffa (1996), Oliveira e Antunes (2013) Marcuschi (2008), dentre outros. Esses autores, além de proporcionar o aparato teórico necessário à fundamentação desse trabalho, também asseguram a relevância de se trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva sociointeracionista, para um ensino de Língua Portuguesa que leve em consideração as especificidades de cada texto que circula nos diversos meios sociais, bem como sua abordagem em sala de aula. Com esses autores, podemos considerar que, para proporcionar o ensino de Língua Portuguesa que alcance seu objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, devemos redimensionar o trabalho com a leitura e escrita, tornando-o dinâmico e interativo.

Palavras-chave: língua portuguesa, ensino, leitura, escrita, concepção sociointeracionista.

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Cajazeiras-PB.

² Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Letras (UAL), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras. Docente do PROFLETRAS.
(83) 3322.3222



INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de discussões em torno dos processos de leitura e de escrita, desenvolvidas durante as disciplinas “Texto e Ensino”, “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita” em um das turmas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFCG, no Campus de Cajazeiras/PB. A relevância desse trabalho está na necessidade de suscitar discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, especificamente das práticas de leitura e escrita, por meio de um levantamento bibliográfico que fomente as reflexões acerca do tema. Esse tema é debatido tanto nas escolas de educação básica, como no meio acadêmico, mas não se esgota devido aos muitos desafios ainda persistentes para a formação de sujeitos aprendizes críticos e reflexivos no tocante aos usos da linguagem.

Temos como objetivo geral evidenciar os possíveis aspectos que têm contribuído com as contrariedades do ensino de Língua Portuguesa, além de promover discussões em torno da concepção sociointeracionista de leitura e escrita, a fim de verificar como esta pode dar suporte ao professor em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa, especificamente as habilidades de ler e escrever dos alunos nos dias atuais.

METODOLOGIA

Para a efetivação desse trabalho, pela natureza das fontes utilizadas, realizamos um estudo de caráter bibliográfico, uma vez que as discussões partem de pesquisas realizadas principalmente por Antunes (2003), Brandão e Micheletti (2011), Ferrarezi e Carvalho (2015), Oliveira e Antunes (2013), dentre outros, discutindo as implicações do tratamento dispensado à leitura e escrita dentro do ensino de Língua Portuguesa na escola, refletindo sobre as possíveis falhas que têm contribuído para a não efetivação da competência comunicativa, objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Dando sequência à bibliografia, promovemos discussões teóricas privilegiando o aporte teórico baseado na perspectiva sociointeracionista da língua(gem) a fim de suscitar reflexões que servirão de embasamento para a pesquisa. Para tanto, tomamos como base os estudos de Koch (2006), Leffa (1996), Geraldi (2006), Foucambert (1994), Kleiman (2000), além de artigos e sites especializados na temática em destaque, as práticas de leitura e escrita e suas implicações.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Esta pesquisa bibliográfica é relevante para o acadêmico do PROFLETRAS, professor atuante na educação básica de todo país, pois além de contribuir com as reflexões acerca do tema, supre algumas deficiências teóricas advindas de graduações e o faz repensar suas metodologias em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

RESULTADOS

A pesquisa nos reafirmou que dominar as competências de ler e escrever, no contexto vigente, é um sinal de poder, como consta nos PCN: “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 21)

Essa visão incorpora a leitura e a escrita como práticas sociais que integram a vida do aluno e para desenvolvê-las efetivamente é necessário compreender essas habilidades como primordiais para competência comunicativa. Elas são inter-relacionadas, todavia, os teóricos as separam para facilitar sua compreensão e a sistematização do texto. Para Leffa (1996),

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente. Esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (p. 18).

Assim, para compreender o ato de ler como o processo responsável pela interação à distância, é necessário considerar o papel do autor, do leitor, e um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e nas diversas estratégias de produção do texto. Em relação ao autor, conforme Kleiman (2000, p. 65) “o homem, autor, usa a linguagem como instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros”. Nesse sentido, não é uma ação isolada, sem planejamento, despreziosa, pois se deve considerar que há uma interação via texto que não é contextualizada imediatamente.

Ao autor, sujeito que detém a palavra por um longo turno, expressando informações claras e relevantes, cabe deixar pistas no seu texto que, por sua vez, serão compreendidas pelo leitor, corresponsável pelo processo de leitura. Ainda segundo Kleiman (op.cit), as pistas deixadas pelo autor envolvem articulação e organização de temas e subtemas por meio do uso de operadores lógicos, a modalização do texto com expressões que indicam seu grau de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

comprometimento com o que é colocado e uma atitude do autor diante do fato por meio de adjetivação e outros recursos.

Por outro lado, ao sujeito leitor cabe a percepção das marcas deixadas pelo produtor para que possam orientar sua compreensão, levando-o a concordar ou discordar do que é colocado, sempre de forma coerente com o expresso no texto. Para isso, ele fará uso de seus conhecimentos prévios advindos de suas vivências, linguístico e textual. Acerca dessa atuação do leitor, Foucambert (1994, p. 30) salienta que “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Portanto, a escola deve estar atenta a essas características que envolvem o ato de ler para que saiba delimitar objetivos coerentes para o leitor, o discente, levando-se em consideração os aspectos textuais e de contexto, pois é “no desenvolvimento de seu poder sobre si e sobre o mundo que a criança encontra a escrita e, portanto, aprende a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Nesse sentido, a escola é o ambiente privilegiado para proporcionar aos alunos encontros de leitura e escrita, mediadas pelo professor, de forma a desenvolver a competência comunicativa, como propõe os PCN. Entretanto, nem sempre é isso que presenciamos nas aulas de Língua Portuguesa, pois em sua maioria, as práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola são as disponibilizadas no livro didático. Em relação às leituras realizadas na escola, muitas vezes, há apenas a oralização rápida de alguns textos que constam no material didático, seguidas de algumas perguntas que não exploram significativamente o conteúdo do texto, e por isso são desinteressantes para os alunos. Antunes e Oliveira (2013) consideram essa ação uma negligência de mediação dos atos de leitura e isso é uma contradição, pois “a leitura mais do que nunca, encontra-se em lugar de destaque no cenário escolar, mas paradoxalmente vem sendo negligenciada por grande parte dos professores”. Isto pode ser explicado por Antunes (2003, p. 27) como:

[...] uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Nesse bojo, são muitas as pesquisas que almejam estudar os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e elas nos alertam sobre muitas práticas ainda hoje realizadas em nossas aulas. Brandão e Micheletti (2011) fazem uma reflexão sobre como a escola tem enfrentado o desafio da leitura. Para as autoras, as atividades com leitura giram em torno de apenas “cópia e leitura oral com falhas, nas quais não há



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

formação de leitores críticos, uma vez que as perguntas são superficiais para exploração do texto, de forma descontextualizada” (p. 29).

Em relação aos aspectos relacionados à leitura, Marcuschi (2008), ao fazer uma análise dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, percebe que já há um avanço no tocante aos textos dispostos nos livros, uma vez que já contemplam as teorias que defendem o uso dos gêneros textuais para as práticas de leitura e escrita, porém, o autor tece uma crítica em relação à presença desses gêneros, pois:

Há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Como já afirmamos, ler e escrever são habilidades inter-relacionadas, dessa forma, se o trabalho com a leitura, muitas vezes, não tem sido realizado conforme orientação dos PCN e sob sua concepção sociointeracionista, em relação à escrita, apesar de a produção textual estar acompanhando o avanço de teorias e pesquisas linguísticas, com propostas inovadoras, ainda enfrentamos alguns problemas.

Geraldi (2006, p. 90) destaca que “o trabalho com a língua tem sido de forma artificial tanto de escrita, leitura e análise linguística.” Isso ocorre porque a prática da escrita tem sido sem uma função bem determinada, uma vez que não tem sido considerado o porquê de escrever, para quem, o público alvo do texto, de que forma será a escrita, pois deve seguir determinado gênero e o contexto. Esses aspectos são relevantes no momento de propor uma produção textual como uma prática efetiva. Antunes (2003) assim caracteriza essa ação: “a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga”, e o “como se faz” (p. 27).

Diante disso, os alunos saem do Ensino Fundamental para o Médio sem superar as deficiências de escrita, e apenas nos anos finais da educação básica é impossível desenvolver a habilidade para produzir textos. Sabemos que, desde os anos iniciais, em que o aluno entra na escola, já deve vislumbrar textos orais e escritos de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

qualidade, pois “os anos finais do fundamental e o ensino médio deveriam servir apenas para aperfeiçoar a técnica. [...] As coisas do redigir, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática, constante, metódica” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16-17).

A esse respeito, Brandão e Micheletti (2011, p. 10-11) asseveram que:

Consequentemente, a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhe impõem.

Portanto, pelo que se apresentou, essa não é uma realidade alheia ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental, muitas dessas práticas ainda persistem nas aulas e, assim, a escola não tem cumprindo bem o seu papel de ambiente ao qual cabe o desafio de formação do leitor e escritor, como bem dispõem os PCN (BRASIL, 1998, p.21):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os 8 anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas variadas situações.

Esses são os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas que também não deixa de ser de toda a educação básica, previstos nos PCN. E é para efetivá-los que estão surgindo tantas discussões, sugestões e, por isso, algumas coisas estão se modificando, muita coisa já está diferente nos livros didáticos, pois há muitos estudos sobre a língua/linguagem e seu ensino.

DISCUSSÃO

A leitura e a escrita são partes da competência comunicativa a ser conquistada pelos alunos e devem ter a escola como um lugar privilegiado para se praticar essas habilidades. Entretanto, como a escola deve proceder para efetivar esse seu papel é, sem dúvida, uma questão-problema que necessita ser refletida. Para ler plenamente é necessário um trabalho focado em leituras significativas, e estas devem proporcionar reflexões que vão além das informações explícitas nos textos. Por outro lado, para o



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sujeito desenvolver a competência de escrita, é imprescindível levar em consideração a experiência com a leitura, pois elas são indissociáveis, como bem afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois “a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas e que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 1998, p. 40).

Nesse sentido, para que o trabalho do professor de Língua Portuguesa seja uma prática significativa em sala de aula, de forma que os alunos progridam na aprendizagem e sejam críticos diante dela, é imprescindível uma ação constante e estratégica com a leitura e escrita, pois aquela “[...] por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1998, p. 40). Essas práticas são responsáveis por ampliar a competência com a linguagem dos discentes, fazendo-os sujeitos ativos em inúmeras situações do cotidiano, para tanto, é necessário delimitar a concepção de língua(gem) adotada pelo professor, uma vez que esta subjaz todo o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Há diferentes possibilidades de se conceber a linguagem e todas elas estão diretamente relacionadas às concepções de língua que influem nos processos de leitura e escrita. Segundo Koch e Elias (2014), a língua pode ser vista a partir de três teorias e para delimitá-las é necessário considerar aspectos importantes como o sujeito, o autor e a própria língua, e é a incidência em um desses aspectos que resultará na concepção abordada. Consideramos a mais adequada para o desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de Língua Portuguesa, a concepção de língua(gem) que prima pela interação autor-texto-leitor, isto é, sua compreensão é explicada pela interdependência dessas três instâncias. Ao fazer uso da língua(gem), o sujeito realiza ações, dialoga com um interlocutor, deixando pistas em seus textos para que haja compreensão. Por sua vez, o leitor agora tem extrema relevância, é um colaborador para a produção de efeitos de sentido dos textos, utilizando-se de seus referentes sócio-histórico e linguísticos, em determinado contexto. Koch (2006), afirma que, nessa concepção:

O caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (p. 15).

Nesse sentido, temos a comunicação discursiva na qual “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 271). As produções/compreensões que se baseiam nessa concepção trabalham com um leitor interativo, e para haver um processo de leitura e escrita é necessária a ativação de seus vários conhecimentos. Segundo Antunes (2003, p. 41), “essa é uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculando, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”.

Diante dessa ideia de interação, têm surgido algumas pesquisas que ampliam essa visão e passam a considerar fatores pragmáticos e interacionais como o contexto situacional, interlocutores, intenções comunicativas, função comunicativa dos textos, dentre outros. Nessa concepção, há a combinação de informações linguísticas do texto com os conhecimentos prévios do leitor, assim, a leitura é um processo de formação no qual há construção de sentidos, leitor e texto interagem e se transformam, uma vez que há reflexão sobre o conteúdo, concordando ou discordando dele.

Acreditamos que, com a prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa que leve em consideração essa concepção de língua e linguagem, em seu caráter sociointerativo, podemos vislumbrar um ensino de Língua Portuguesa no qual os discentes enxerguem a leitura e a escrita como práticas sociais, uma vez que requer do leitor/escritor uma competência para inferir significados, vendo neles uma atividade significativa. Para tanto, o professor necessita ter clara e delimitada essa concepção de leitura e escrita, uma vez que isso refletirá na forma como ele as aborda em suas aulas.

Conforme Geraldi (2010), o processo de leitura envolve conhecimentos que vão além do linguístico, outros textos e contextos já que autor e leitor são envolvidos por outras leituras, assim também como condições concretas para o ato de ler, como objetivos, interesses e relações externas. Nesse ínterim, a leitura é uma prática social como acrescenta Koch e Elias (2014):

É uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2014, p.11)

Consta, nessa afirmação da autora, além de uma concepção de leitura, uma indicação para os caminhos a serem trilhados pelo professor para



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que ele saiba escolher as melhores estratégias com o intuito de explorar essa habilidade de mobilizar os conhecimentos prévios e textuais intrínsecos a cada sujeito. Conhecer profundamente essa concepção é imprescindível para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que crie oportunidades de compreensão e produção de textos.

Essas ideias são corroboradas por Marcuschi (2010, p. 20), quando salienta que a leitura “é um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais”. Como podemos perceber, essa visão de leitura é comum a muitos pesquisadores de linguagem que a consideram em um caráter discursivo.

Nessa concepção de leitura, temos um sujeito-leitor que jamais pode ser passivo, para apenas receber o que está sendo expresso como uma verdade absoluta, pois esse ato de ler é carregado com todas as suas vivências e, por isso, pouco tem a ver com um processo de decodificação do texto, no qual há apenas um sentido expresso pelo seu produtor e, a partir de um olhar superficial, seja identificado pelo leitor. Para isso, surge a necessidade de o aluno estar envolvido com a diversidade de textos, desde o início da educação básica. Foucambert (1994) vai além quando afirma que “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com lugares onde as razões para ler são intensamente vividas” (p. 31). Assim, a responsabilidade da escola é imensa, pois suas ações devem servir para que os alunos percebam e vivenciem as razões para ler.

Os PCN, como documento orientador e de reflexão, confirmam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 69). Esse é o leitor previsto nas abordagens sociointerativas de linguagem, ampliado de leitor ativo para leitor sociointerativo, o que não implica em uma tarefa simples, pois, como coloca Brandão e Micheletti (2011): “o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (p. 18).

Essa interação por meio da palavra é a base para a comunicação humana, mas são muitos os entraves para formar um leitor competente e crítico que consiga se expressar em produções textuais orais e escritas. Seguindo essa mesma concepção, a leitura possui finalidades bem definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 40):



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e formação de referências modalizadoras.

Os objetivos para o trabalho com a escrita, assim como a leitura, são bem definidos, é “formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47).

Escrever é um processo e, por isso, nos trabalhos em que se aborda a escrita, é necessário considerar todas as suas especificidades, privilegiando desde a preparação para o tema, a exploração do gênero textual, incluindo a primeira produção, retorno para os alunos, até a reescrita, uma vez que, segundo Antunes (2003):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (p. 54).

Esse é o processo que deve ser considerado e praticado nas aulas de produção textual, sempre vinculado com a leitura, desde o início da educação básica, primeiramente disponibilizando o acesso a uma diversidade de textos escritos, literários ou não literários. Além disso, é necessário se colocar as questões que envolvem esse processo, que são: para quem, onde e como se escreve. Acreditamos que assim chegaremos ao sucesso de práticas de leitura e escrita na qual os nossos alunos, transformados em sujeitos, vivenciem essas habilidades básicas. Com essa ideia, ressaltamos a visão de Antunes (2003) quando afirma que:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (p. 60).

Portanto, o professor precisa conhecer as concepções de língua, linguagem, leitura e escrita para efetivá-las no ensino de Língua Portuguesa, de forma que os alunos vivenciem leituras de mundo, de outros textos, bem como a escrita na perspectiva reflexiva, pois reconhecemos o papel fundamental que essa habilidade exerce em nossa sociedade, uma vez que é pela escrita e leitura que “alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga conhecimento produzido pelo grupo” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Dessa forma, é necessária uma atenção especial à seleção de textos escolhidos para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa para que assim o professor garanta uma prática diária de leitura, na qual haja a formação de alunos sujeitos que refletem, concordam ou discordam dos textos, constroem os significados.

CONCLUSÃO

Pelas discussões realizadas no decorrer desse artigo, fica clara a necessidade de políticas educacionais voltadas para o ensino de Língua Portuguesa em relação às práticas de leitura e escrita, principalmente no Ensino Fundamental, pois muitas práticas não condizem com a concepção sociointerativa de língua e linguagem, dificultando o desenvolvimento dos alunos no domínio comunicativo, objetivo do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN. Daí, surge a necessidade de discutir sobre essas práticas com o intuito de contribuir com as reflexões realizadas na academia, além de propor uma revisão por parte de professores de Língua Portuguesa, de modo que esse debate sirva para suprir as necessidades teóricas acerca do tema e incitar o professor para novas práticas, impulsionando-o a repensar suas metodologias de ensino no que se refere à leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com Textos; v.7)

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FOUCAMBERT, Jean. Por uma política de leiturização... dos 2 aos 12 anos. In *A Leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.