

PROGRAMA LER E ESCREVER: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS ATOS DE ESCRITA

PROGRAM READ AND WRITE: ANALYSIS OF TEACHING PRACTICES OF WRITING ACTS

Adriana Naomi Fukushima da Silva*

RESUMO

O Programa *Ler e Escrever* é uma das políticas públicas implantadas pelo Governo do Estado de São Paulo para resolução de problemas na área da leitura e da escrita. Implantado desde 2008 na região metropolitana e na capital e no ano de 2009 no interior do Estado, foram intensos os investimentos na área até o momento, porém há a necessidade de se investigar se o Programa e as práticas dos professores com a utilização dos materiais disponibilizados contribuem para a formação de professores e de alunos leitores e autores. Esse artigo objetiva analisar os processos de ensino dos atos de escrita por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa *Ler e Escrever* implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por meio de uma pesquisa do tipo etnográfico, os dados revelam que as professoras desenvolveram situações de cópia, identificação de palavras, sem direcionamento ao *outro* e focaram suas correções a práticas mecânicas de correção gramatical sem verificar os sentidos do texto. Desse modo, esses procedimentos não contribuíram para formação de autores que deveriam dominar os processos enunciativos e que deveriam compreender as características dos gêneros do discurso.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ensino. Atos de Escrita.

ABSTRACT

The Read and Write Program is one of the public policies implemented by the São Paulo state government to solve problems in reading and writing area. Deployed since 2008 in the metropolitan region and in the capital and in 2009 in country town of the state, were intensive investments in the area until now, but it is necessary to investigate whether the Programme and practices of teachers using the materials available contribute to the formation of teachers and students of readers and authors. This article aims to analyze the educational processes of the acts of writing by teachers of the three first years of elementary school through the Reading and Writing Program implemented by the São Paulo State Education. Through an ethnographic research, the research data show that teachers have developed copy situations, identifying words their corrections to mechanical practices grammatical correction without checking the meaning of the text. Thus, these procedures did not contribute to formation authors that should dominate enunciation processes and understand the characteristics of discourse genres.

Keywords: Elementary School. Education. Acts of Writing.

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília. dricanaomi@gmail.com

Introdução

O Governo Federal, Estadual e Municipal tem investido em políticas públicas para resolver problemas na temática da leitura e da escrita, especificamente com Programas para o Ensino Fundamental - Ciclo I, como por exemplo, o Programa *Ler e Escrever* implantado pelo Governo Estadual no ano de 2008 em São Paulo e na região metropolitana e em 2009 nas escolas do interior do Estado de São Paulo; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo governo Federal em 2012 e assumido compromisso entre os Municípios, Estados e União com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001 com formação continuada aos professores a fim de reparar a formação precária dos professores alfabetizadores; o Pró-Letramento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2005 em parceria com universidades associadas à Rede Nacional de Formação Continuada e com os Estados e Municípios a fim de oferecer cursos de formação continuada para professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - Ciclo I nas áreas de leitura, escrita e matemática; entre outros a nível Estadual e Municipal (PRÓ-LETRAMENTO... [20--]). A União também tem investido em distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros de literatura, obras e materiais de apoio por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Nas escolas da rede Estadual de São Paulo, em conjunto com o Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE)¹, verifica-se a utilização de um material didático para o ensino dos atos de leitura e escrita. Trata-se do Programa *Ler e Escrever*, política pública aplicada no Brasil, instituído pela Resolução SE86, de 19 de dezembro de 2007 e pela Resolução SE 96, de 23 de dezembro de 2008, que apresenta como meta a alfabetização de “[...] crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental” (PROGRAMA..., [20--]), linhas de ações de formação de professores, distribuição de

¹ O FDE é regido pelo Decreto Nº 51.925, de 22 de junho de 2007, e tem por objetivo “[...] desenvolver metodologia em educação, capacitar profissionais, produzir, adquirir e distribuir material instrucional, inclusive multimídia, voltado ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e profissionais e de formação da educação, bem como fornecer recursos físicos para a educação, em especial em cumprimento ou como complementação às políticas definidas pela Secretaria da Educação ou por seus órgãos” (SÃO PAULO, 2007).

materiais (livros didáticos, cadernos de orientação, entre outros) e conta com alguns subsídios para bolsa alfabetização, assinatura e aquisição de revistas e almanaques, entre outros (PROGRAMA..., [20--]).

O documento que apresenta mais informações a respeito do Programa, disponível no *site* oficial^{II}, afirma que

O Ler e Escrever envolve a estrutura da SEE (CENP, COGSP, CEI e as Diretorias de Ensino) e promove tanto a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto a formação pedagógica (para PCOPs e Professores Coordenadores - PCs), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas. (PROGRAMA..., [20--]).

Além disso, apresenta os seguintes objetivos:

- Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I/ EF;
- Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- Comprometer as Universidades com o ensino público.
- Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I/ EF. (PROGRAMA..., [20--]).

Dessa maneira, os objetivos, os considerados específicos para o alcance da meta geral do Programa, envolvem a formação de profissionais; procura uma parceria com as universidades e conta com a participação de graduandos na área da Pedagogia e Letras de modo que estes possam conhecer o contexto e as ações dentro de uma instituição escolar.

O material pedagógico do Programa consiste em um livro de atividades para os alunos com propostas e sequências didáticas de leitura e escrita para serem trabalhados durante o ano letivo. Há também o *Guia de Orientações Didáticas do Professor* onde constam informações a respeito da faixa etária das crianças, as expectativas de aprendizagens, organização e situações de aprendizagens da rotina de modo a contribuir no planejamento do professor.

^{II} O site que contém mais informações sobre o Programa esta disponível no link <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>

Por serem intensos os investimentos com a distribuição deste material, há a necessidade de verificar se eles contribuem para a formação dos professores e gestores, e se criam condições para a aprendizagem dos atos de leitura e escrita por parte dos alunos.

Esse artigo objetiva analisar os processos de ensino dos atos de escrita por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa *Ler e Escrever* implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior intitulada *Programa LER E ESCREVER e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental* que tem por objetivo analisar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa.

A pesquisa maior, que ainda está em andamento, conta com duas etapas: 1) levantamento bibliográfico e 2) coleta e geração dos dados por meio de observação, entrevista e análise do documento “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas-Professor Alfabetizador”. Para o desenvolvimento da etapa de coleta e geração de dados foi selecionada uma escola localizada na zona leste da cidade de Marília/SP. A coordenadora da escola e vice-diretora propuseram a sala do primeiro ano do período da manhã da professora **SLA**, a sala do segundo ano também do período da manhã da professora **JLA** e a sala do terceiro ano do período da tarde da professora **RSI**. As observações foram realizadas no período da manhã das 7 horas às 11 horas e 30 minutos para as turmas do primeiro e segundo ano e, no período da tarde, das 12 horas e 30 minutos às 17 horas para a turma do terceiro ano, uma vez na semana para cada turma, em dias alternados, nos meses de maio, agosto e início de setembro. Por se tratar de uma escola Estadual, as disciplinas de artes, inglês, informática e educação física são ministradas por outros professores. Dessa maneira, o registro das observações não foi feito nesses momentos, uma vez que a pesquisa tem por objetivo acompanhar as aulas ministradas pelos sujeitos selecionados para a pesquisa. A entrevista semiestruturada foi feita no mês de setembro com as três professoras selecionadas. O documento “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor Alfabetizador” do Programa *Ler e Escrever* foi analisado e atualmente a pesquisa está na fase de escrita da dissertação de mestrado.

Ainda que o enfoque da pesquisa maior seja o de analisar os atos de leitura, durante as observações foi possível verificar diversas situações de ensino dos atos de

escrita que merecem ser considerados e analisados. Para este trabalho, serão apresentadas e analisadas três situações de ensino dos atos de escrita.

Escrita e formação do autor: diálogo entre as concepções e as práticas

Considera-se que o ser humano é um sujeito histórico-cultural, portanto sua aprendizagem é um processo que inicia no exterior do sujeito, ou seja, no meio social (VIGOTSKII, 1988) e necessita da relação entre a criança e o professor, o sujeito com maior vivência e conhecimento de signos e de instrumentos para orientá-lo na apropriação do conteúdo cultural disponível no meio de modo a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Portanto, o meio é a fonte de desenvolvimento e para que contribua de forma qualitativa para o desenvolvimento faz-se necessário que nele exista a forma ideal (VIGOTSKI, 2010). Porém, não basta que esse sujeito com maior conhecimento imponha à criança determinados conteúdos que necessitam ser apropriados. Ele deve despertar a necessidade que contribuirá para que os alunos tenham novos interesses. Para tratar da relação das necessidades com os interesses, Répkin (2014, p. 10) afirma que:

Nosso interesse é despertado por aquilo que é significativo para nós como sujeitos. Isso é também o que distingue a necessidade. Consequentemente, o interesse surge com base em uma necessidade. Mas, apesar de interesses nascerem com base em necessidades, eles se distinguem nas necessidades, vão além dos limites das necessidades e, com base em interesses, surgem novas necessidades.

O trecho em destaque revela que há relação entre as necessidades e os interesses, uma vez que os interesses tem por base as necessidades e serão esses interesses que darão condições para que novas necessidades possam surgir. Ao se estabelecer a relação disso com a escola, é possível afirmar que os professores ou mediadores devem desenvolver necessidades para que as crianças tenham interesse por desenvolver as atividades e, assim, favorecer a apropriação dos conteúdos. Sem necessidades e interesses, os alunos não se sentirão motivados a desenvolver as atividades e, por consequência, não se apropriarão dos diferentes conceitos trabalhados. Na prática, os professores constantemente buscam que os alunos se interessem pelas propostas, no entanto, nem sempre essas práticas contribuem para a formação de crianças que compreendem o que fazem, conforme se pode observar no dia 12 de maio

de 2015, quando a professora do primeiro ano **SLA** utilizou o material didático do Programa *Ler e Escrever*.

Na situação, a proposta disponibilizada no material do aluno se referia a uma atividade em que os alunos deveriam escrever uma música decorada. Para realizar a atividade, a professora fez alguns questionamentos:

Professora SLA: O que a gente sabe de memória de poesia e musiquinha, que já sabemos? O que tinha naquela provinha? “Boi, Boi, Boi, Boi da cara preta”. O que mais a gente sabe de memória? “1, 2 feijão com arroz, ...” O que mais tem de memória?

Alunos: Borboletas, O elefantinho, O hipopótamo, O sapo não lava o pé.

Professora SLA: Qual dessas que nós falamos que vocês querem escrever de memória?

Alunos: Sapo Cururu, Borboletinha.

Neste trecho a professora fez perguntas para levantar os conhecimentos dos alunos de músicas infantis que eles conheciam por terem sido trabalhados na educação infantil ou pelos pais. Foi a partir desses conhecimentos que a professora iniciou a proposta e os utilizou para que existisse interesse no que seria desenvolvido. Após, discussões, a música selecionada foi *Borboletinha*:

Borboletinha

Borboletinha está na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti, poti
Perna de pau
Olho de vidro
E nariz de pica pau, pau, pau.

A professora prosseguiu com novas perguntas relacionadas com a escrita da música.

Professora SLA: Onde tem rima aqui? Cada um escolhe seu lápis colorido e vamos circular. Onde tem rima? Onde está escrito borboletinha? Madrinha, ma, ma... onde está escrito?

Aluno: No terceiro verso.

Professora SLA: Madrinha! Tem mais alguma antes? Co,co, co, cozinha. Aonde ? Achou! Mais alguma coisa aqui? Vamos fazer o desenho da borboleta no espaço que sobrou.

A atividade foi registrada no livro do aluno desta maneira:

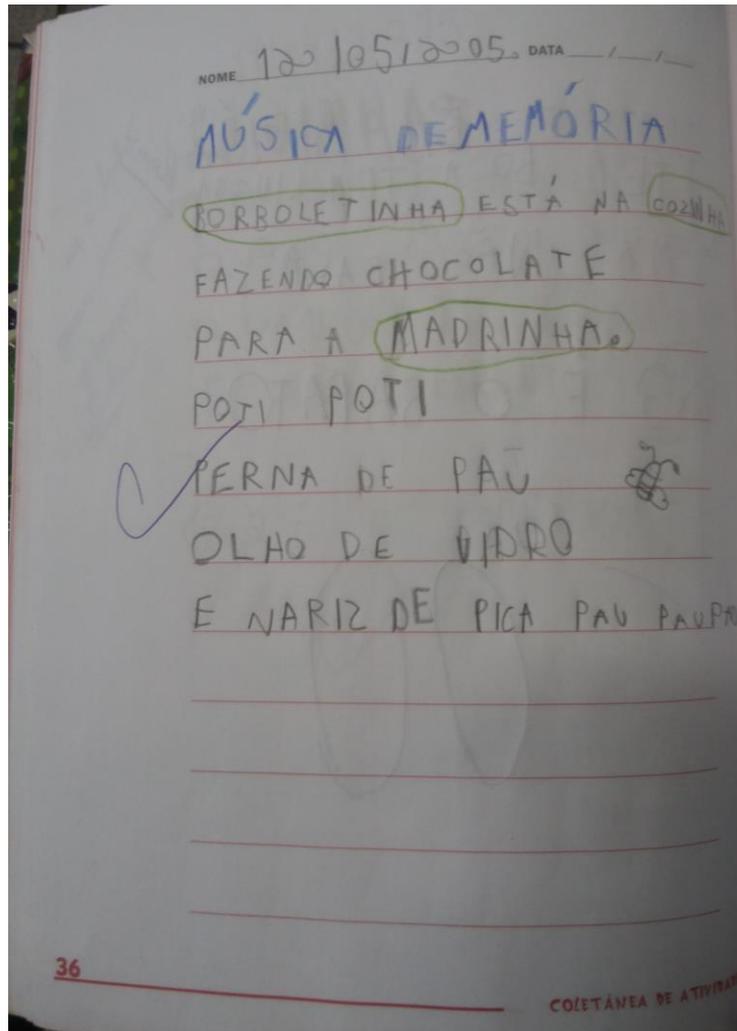


Figura 1: Imagem do livro didático do Programa *Ler e Escrever*: Coletânea de Atividades (SÃO PAULO, 2014a)

Fonte: acervo próprio

Observa-se que a intenção da professora não estava em propor uma atividade de escrita para um *outro*, porque nessa atividade os alunos deveriam fazer o registro, como uma cópia porque ela não deu oportunidade para que eles escrevessem autonomamente, e identificarem determinadas palavras, sem se importarem com o para quem estavam escrevendo. Além disso, a intenção da professora não era a de trabalhar com os sentidos da música, nem com a forma do gênero e nem por onde circula, mas focar a atenção da atividade na identificação das rimas.

No caso observado, a professora tentou despertar o interesse dos alunos e a necessidade de registro de músicas do repertório deles de modo que partissem do que eles já sabiam e o relacionassem com a escrita em desenvolvimento. Porém, o registro foi realizado pela professora e os alunos fizeram a cópia e, posteriormente, o enfoque da

escrita se voltou para a identificação de rimas por meio de práticas de decodificação e oralização.

O interesse pela atividade é um dos fatores que influenciam na constituição do sujeito. Além disso, o sujeito deve ser criador, agente da atividade e ter a oportunidade de agir livremente com domínio dos modos de ação de forma consciente e responsável. A partir disso, a criança se modificará porque conhecerá os princípios da atividade quando participa ativamente da investigação (REPKIN, 2014). Davidov (1988) afirma que uma das formas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento criativo é a atividade de estudo. Nessa atividade, os sujeitos participantes, na interação entre eles, se autotransformam na medida em que se tornam sujeitos. Assim, o conceito de sujeito, de acordo com Repkin (2014), está relacionado com a de atividade. Nas palavras do autor, “O sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade. [...] O sujeito é uma forma estabelecida da existência de atividade, de atividade potencial” (REPKIN, 2014, p. 89). Dessa maneira, o sujeito existe por meio das atividades que exerce. Essa fundamentação pode atrelar-se com as atividades que os alunos e professores exercem na escola. Estaria o aluno sendo sujeito da atividade no contexto escolar, mais especificamente nas atividades de escrita propostas no *Ler e Escrever*? No dia 11 de setembro de 2015, foi possível observar a situação da professora do segundo ano **JLA** que também utilizou do material do Programa para ensinar as crianças a escreverem um texto informativo a respeito dos animais do Pantanal. O trecho abaixo apresenta como se desenvolveu a situação observada:

Professora: Hoje temos que montar um texto informações da anta.

Aluno 1: Então vamos na informática!

Professora: Mas tem gente lá!

Nessa fala a professora levantou uma necessidade, mas não explicou o porquê de terem de realizá-la e o que é um texto informativo. Sem muitas informações, os alunos, que entendem e são orientados que devem obedecer a professora, apenas seguiram ao que foi solicitado, sem compreenderem o que teriam de fazer. A professora organizou a sala de modo que os alunos se sentassem em grupos com quatro alunos em cada um deles e distribuiu uma folha para cada aluno e um livro por grupo. Os livros disponibilizados foram: *O Pantanal: diário de viagem* (MATUCK, 2008), *Pantanal: vida selvagem e preservação* (OLIVEIRA, 2000), *Fuga do Pantanal* (OLIVEIRA, 1990), *O Pantanal* (MATUCK, 1988) e *O Pantanal* (MATUCK, 2005).

Em seguida explicou a atividade:

Professora: Nós temos que montar um texto sobre animais do projeto. Se não achar da anta, só achar da onça, então vai fazer da onça. Tem que escrever sobre a anta. A primeira coisa que vai escrever é o nome inteiro, 2º ano B e dia 11/09.

Na fala, o único critério estabelecido foi de que teriam que escrever sobre os animais trabalhados no projeto. Novamente, os alunos não foram orientados em como poderiam fazer isso e quais as informações necessárias, o que possivelmente pode ter causado dúvidas de como proceder com a atividade. A professora esperou os alunos escreverem e orientou outros no posicionamento da folha. Posteriormente disse:

Professora: Deem uma olhada no livro de vocês e vejam qual animal vocês vão montar o texto. Vocês vão decidir.

Os alunos conversaram entre eles sobre assuntos diversos e outros observaram as imagens do livro. Quando a professora perguntou qual animal selecionaram, eles não sabiam dizer. Além disso, foi possível verificar que os alunos não estavam focados em procurar informações a respeito dos animais propostos. Essas reações comprovam que os alunos não sabiam como desenvolver a atividade. A professora, ao verificar a dificuldade, mudou a metodologia de trabalho. Assim escreveu *Onça Pintada* na lousa, pediu para que os alunos fizessem o mesmo e disse:

Professora: Temos que escrever de modo que alguém entenda. Quais informações iremos colocar? É um texto informativo. O que a gente pode colocar?

Alunos: Onça Pintada é um animal felino.

Professora: Então eu vou colocar. A onça pintada é um animal felino da América. O que mais posso colocar para complementar a informação? Agora a gente pode colocar o que ela come.

Aluna 2: Ela é Carnívora.

Professora: A alimentação da onça. Posso colocar assim? A onça alimenta-se de alguns animais como antas, queixadas, veados e pequenos mamíferos. Como posso escrever que ela é carnívora?

Os alunos não se manifestaram nas últimas perguntas e ela escreveu na lousa o próximo trecho: “É considerada carnívora pela sua alimentação”. Quando disse “Temos que escrever de modo que alguém entenda” ela ensinou que o texto tem um destinatário, mas não o definiu nessa atividade. Em seguida fez novas perguntas:

Professora: Alguém sabe me dizer o que é hábito?

Aluno 3: O lugar onde a gente mora.

Professora: É hábito.

Aluno 2: O que a gente faz.

O **aluno 3**, diante da semelhança que as palavras hábito e hábito tem, apresentou uma das definições, mas foi corrigido pela professora e por outro aluno. Sem contexto

definido, o aluno não tinha um direcionamento e arriscou. No entanto, a professora não explorou ambas as definições, de modo que o aluno ficou marginalizado. **JLA** prosseguiu e explicou os hábitos que o ser humano tem como: levantar, escovar os dentes, tomar café da manhã, entre outros. Em seguida complementou o texto com a informação: “também tem hábitos”. Ao verificar no livro que estava tomando por base uma palavra desconhecida, *crepúsculo*, perguntou aos alunos a que se referia, mas, como eles não sabiam dizer, procurou a palavra no dicionário. Ela oralizou a definição aos alunos e complementou o texto com a seguinte informação: “[...] tanto noturnos quanto crepusculares, ocorre em vários ambientes ou territórios”.

Os alunos fizeram o registro do texto em suas respectivas folhas e depois o ilustraram. Ao final, o texto informativo ficou escrito desta maneira:

Onça Pintada

A onça pintada é o maior felino da América. A onça alimenta-se de alguns animais como antas, queixada, veados e pequenos mamíferos. É considerada carnívora pela sua alimentação, também tem hábitos tanto noturnos como crepusculares, ocorre em vários ambientes ou territórios.

E foi grafada por alguns dos alunos^{III} desta maneira:

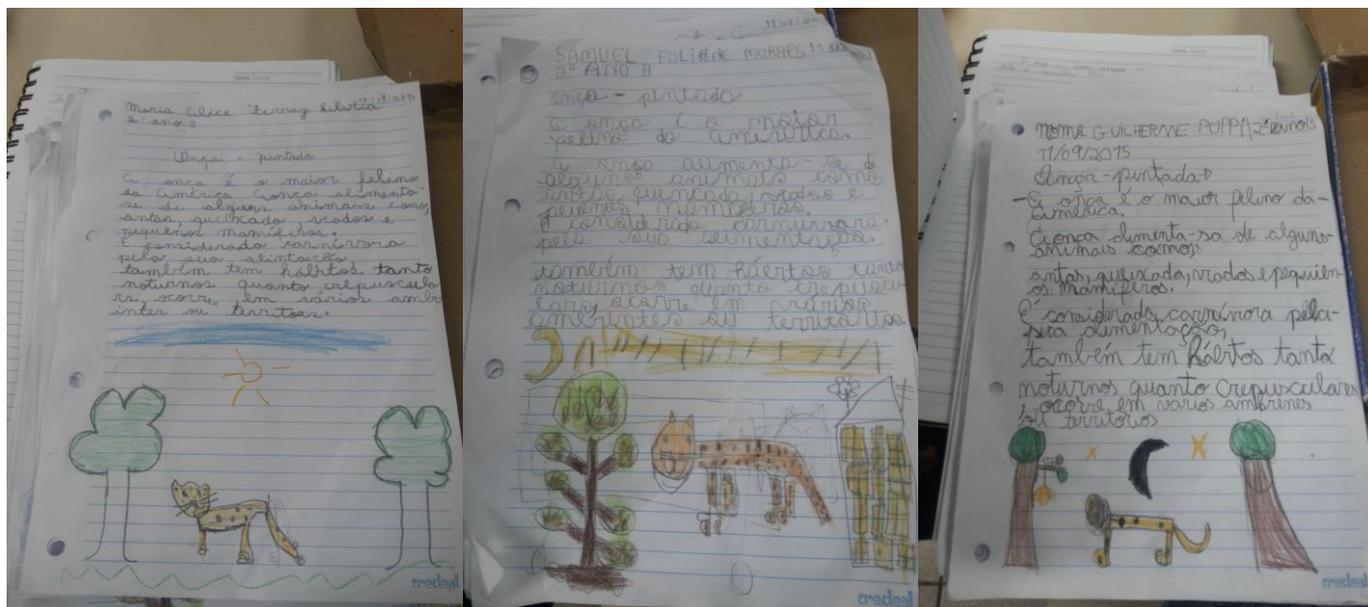


Figura 2: Imagens das folhas de atividades dos alunos

Fonte: acervo próprio

^{III} A seleção dos textos escritos pelos alunos não teve critério, a professora disponibilizou alguns deles à pesquisadora, que fez o registro fotográfico destas atividades.

Na situação apresentada observa-se que a professora teve boas intenções quando propôs aos alunos que eles pesquisassem nos livros as informações dos animais que habitam os pantanais e que fizessem a escrita de um texto informativo. Porém, essa proposta foi modificada diante da dificuldade dos alunos em realizá-la. A nova proposta pautou-se em questionamentos e sugestões da professora com base em algumas informações retiradas do livro do Programa sobre características da anta que poderiam ser colocadas no texto com intenções de ser construído coletivamente pela turma.

A metodologia utilizada pela professora nos leva a refletir sobre as contribuições na formação dos sujeitos. Quando a professora alterou sua proposta, os alunos não participaram do processo de investigação porque não tiveram a oportunidade de agir livremente. As falas e observações verificam que a professora sugeriu aos alunos as informações que deveriam ser colocadas no texto, mas os alunos não responderam aos determinados questionamentos referentes à temática. Além disso, os registros nos levam a compreender que alguns alunos apenas realizaram a cópia uma vez que obedeceram às mesmas formas estéticas de escrita realizadas pela professora, ou seja, pulando linha quando a professora assim fazia no seu registro na lousa. Portanto, os alunos não foram autores, não foram sujeitos que dominaram o processo de enunciação de modo a escrever de acordo com a situação que eles desejassem.

Considera-se que os alunos devem entender o funcionamento da língua para se inserirem nos discursos produzidos pela sociedade independentemente do nível formal ou informal. Dessa forma, há a necessidade de formar um sujeito humano que, ao dominar a escrita, dê conta das diferentes implicações de suas relações com o *outro* que ocorrem dentro do meio onde vive. Para esse domínio, o aluno deve saber gerenciar os diferentes discursos que irá projetar utilizando dos diferentes conhecimentos que deve ter sobre os diversos gêneros textuais, sabendo utilizar corretamente cada um deles. Com a atividade de estudo, ao participarem de todo o processo de investigação, a partir de uma necessidade e com um motivo, criam-se oportunidades para que se apropriem dos conhecimentos de forma significativa, e se modifiquem como sujeitos para se tornarem autores que utilizam de seus conhecimentos de modo a garantir que todos os discursos que eles produzam estejam coerentes na situação pelo qual é produzida.

Na proposta de escrita, a professora ressaltou aos alunos a importância dos modos de escrita que permitam que o *outro* entenda o que se diz. Porém, novamente, assim como com a professora do primeiro ano, esse *outro* não estava definido e

possivelmente os alunos tenham compreendido que deveriam se direcionar à professora uma vez que deveriam entregar a folha à ela.

O estilo e características desse gênero foram pouco apresentados aos alunos, o que possivelmente justifica a dificuldade deles em realizar autonomamente as pesquisas nos livros e a escreverem seus respectivos textos informativos. O trabalho e ensino das configurações que o gênero utilizado apresenta, nesse caso o texto informativo, são fundamentais para a formação de alunos autores. De acordo com Bakhtin (2010, p. 262, grifos do autor) “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Portanto, os enunciados apresentam determinadas características que são relativamente estáveis que caracterizam o gênero utilizado. Essas características devem ser ensinadas à criança para que ela conheça e compreenda a estrutura que seu texto deverá apresentar e molde seu discurso dentro dessas características.

O trabalho com os gêneros do discurso permite que o indivíduo expresse suas ideias, compreenda as características que esse gênero tem e saiba como a leitura e a escrita se desenvolvem em cada gênero. Ao considerar a diversidade desses gêneros, cabe ao professor ensinar as características de cada um para que a criança compreenda seu uso e possa utilizá-lo nas suas interações. O documento *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor Alfabetizador 2º ano* propõe aos professores que trabalhem com os diferentes gêneros textuais, conforme destacado abaixo:

A escola pode organizar um espaço que seja propício ao uso das práticas sociais da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista físico (textos e tabelas colados nas paredes) quanto do ponto de vista do uso dessas práticas (leitura em voz alta pelo professor de variados gêneros, manuseio de materiais impressos, como livros, revistas e outros, as rodas de apreciação e indicação de leituras e produção de textos), de modo que os alunos possam interagir intensamente com a utilização de textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzi-los e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita (SÃO PAULO, 2014c, p. 17).

Dessa maneira, sugere-se que o professor crie situações de produção de textos que permitam os alunos que interajam com os mais diferentes gêneros e compreendam as características que cada um apresenta e seus usos sociais. No entanto, esse trabalho não foi desenvolvido pela professora na proposta apresentada.

Além disso, nas escolas é comum encontrar o ensino da língua escrita restrito a atividades mecânicas que instruem as crianças, primeiramente, o traçado das letras ou palavras ou que se valoriza a escrita grafada ortograficamente e pontualmente correta e a transposição do oral para o escrito, sem considerar as intencionalidades e estrutura do texto. Nesse contexto, a escrita não é uma necessidade da criança e é apenas ensinada como uma atividade técnica que deve ser cumprida para o professor. No entanto, considera-se que a escrita, pautadas nas ideias de Vigotski (2000) e Bakhtin (2010; 2012), deve ser uma necessidade da criança e seus enunciados devem ser ensinados considerando-se o *outro*. Portanto, restringir o ensino ao sistema da escrita não contribuirá para a formação de sujeitos autores. Os dois casos acima apresentados, não consideraram o para quem o texto deveria ser escrito. Não diferente dessas duas situações, na turma do terceiro ano também se observou isso no dia 27 de maio de 2015, quando **RSI** propôs uma atividade disponível no caderno de atividades do aluno do Programa. Nessa proposta, os alunos deveriam fazer a reescrita da história “A bruxa da Rua Mufetar”, dando continuidade ao trecho destacado pela professora. Abaixo se apresenta como a situação foi desenvolvida com a turma.

A professora escreveu a proposta na lousa:

“Releitura da história *A bruxa da rua Mufetar*”

Em seguida orientou os alunos a fazerem uma leitura silenciosa para relembrem a história e pediu para que realizassem de maneira adequada:

Professora: E é para ler direitinho.

Apesar da orientação para que a leitura fosse silenciosa, muitos alunos oralizam para ler, porém em tom de voz mais baixo. A professora continua o registro na lousa:

Sequência didática- pontuação

Atividade 3^a - reescrita

Ao verificar que os alunos passaram a aumentar o tom de voz e iniciar discussões paralelas que não se referiam à proposta de atividade, a professora disse:

Professora: Quem já leu, procura no texto se tem algum diminutivo e sublinha.

Em seguida, propôs aos alunos a reescrita que deveria continuar após o seguinte trecho em destaque:

A Bruxa da Rua Mufetar

....
Ouvindo essas palavras, Bacher abriu os olhos, e as 267 medidoras pularam em cima dele, gritando:

Após a escrita do trecho a partir do qual os alunos deveriam continuar na reescrita, a professora disse:

Professora RSI: Vamos prestar atenção da minha leitura para vocês não se perderem. [...] Pronto. Agora vocês podem fazer a reescrita.

Aos alunos que terminaram a reescrita, a professora os chamou e fez a correção ortográfica.

Na situação destacada é possível verificar que o enfoque da atividade estava em apenas ensinar as crianças a utilizar da pontuação de maneira correta. Para isso, deveriam reescrever a história “A Bruxa da Rua Mufetar” disponível no livro do Programa *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2014b). Nessa proposta, a professora também não analisou os sentidos do texto escrito pelos alunos e não havia um *outro* definido para que as crianças orientassem sua escrita. Compreende-se, pela situação, que os alunos deveriam fazer a escrita utilizando-se da pontuação e apresentá-lo à professora para que fizesse a correção, ou seja, trata-se de uma atividade que não trabalhava com as intenções de escrita do texto, nem da estrutura que o gênero utilizado apresenta.

Quando a língua escrita é ensinada como uma linguagem viva que considera o *outro* e interage com ele, a criança se sente motivada a desenvolver suas ideias e tem um direcionamento nos seus modos de escrita. Bakhtin e Volochínov (2012, p. 127) afirmam que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Portanto, será na interação com o *outro*, por meio de enunciados, que a língua terá vida e se constituirá. Na situação observada, é possível verificar que o texto não

tinha o *outro* direcionado e orientado pela professora, os alunos deveriam fazer a reescrita do texto para a correção gramatical e de pontuação.

Geraldi (1993) comenta a necessidade de focalizar a língua escrita como um enunciado que supõe um *outro* e que não está pronta. Além disso, não será a incorporação do vocabulário, das regras gramaticais e dos modelos textuais em si mesmo que os sujeitos compreenderão o funcionamento da língua. Ao restringir o olhar e ensinar a escrita dentro dos padrões das normas sem se considerar os sentidos, desenvolvem-se condições de formação de alunos que não sabem o que dizem e que não dominam a língua.

Considera-se que, dentro de uma visão interacionista de linguagem, a língua não está pronta, mas se constrói no processo de interlocução entre os sujeitos dentro de um contexto histórico social (GERALDI, 1993). Para o ensino da língua, esses fatores devem ser considerados e deve ser ensinada de forma qualitativa para que as crianças se apropriem de seus conceitos de forma significativa e consigam utilizá-los autonomamente, tornando-se sujeitos autores.

A situação observada da professora do terceiro ano e que também pode ser aplicada às professoras do primeiro e segundo ano, faz refletir sobre a necessidade de ensinar as crianças a ir além de sujeitos enunciadorees que reproduzem textos, pois é necessário ensinar a serem autoras. Para isso, elas devem estar imersas no mundo da cultura escrita viva, onde exista a interação dos sujeitos, mas a professora ensinou às crianças uma das características necessárias para serem autoras, ou seja, a gramática, mas não as ensina a terem domínio da língua e dos processos de enunciação para dizer algo a alguém, a gerenciar os diferentes discursos que serão projetados e não amplia o conhecimento cultural delas de forma enriquecida para dar condições para que tenham conhecimentos diferenciados para realizarem seus atos de escrita.

Considerações finais

Nos primeiros parágrafos deste artigo foram expostas brevemente as diferentes políticas públicas que objetiva resolver problemas na área da leitura e da escrita e foi dado enfoque no Programa *Ler e Escrever* implantado pelo Governo do Estado de São Paulo que, a partir de uma pesquisa intitulada *Programa LER E ESCREVER e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental*, foram apresentados dados

referentes a situações de escrita desenvolvidas por três professoras do primeiro ao terceiro ano.

As situações destacadas revelam que as professoras não ensinaram às crianças a língua viva, direcionada ao *outro*, voltada também aos sentidos dos textos e as características de cada gênero do discurso. Além disso, as práticas desenvolvidas não tiveram o aluno como sujeito da atividade que, em práticas de investigação com professores mediadores, participa do processo enunciação de modo a escrever com autonomia e serem autoras.

Parece ser, todavia, necessário que o professor ensine os alunos, por meio da atividade de estudos que tenham oportunidade de realizarem atividades de investigação, a serem autores, que tenham interesse, vejam necessidade da escrita, que estejam imersas dentro da língua viva, tenham domínio dos processos de enunciação e compreendam as características de cada gênero discursivo.

Portanto é preciso repensar metodologias de ensino que cumpram função desenvolvente e formem alunos que tenham autonomia na sua escrita, reflitam sobre as expressões linguísticas utilizadas e que não sejam reprodutores de textos que não sabem ou não compreendem o que escrevem.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

DAVIDOV, V. La actividad de estudio em La edad escolar inicial. In: D_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988. p. 158-191.

GERALDI, J. W. Linguagem e trabalho linguístico. In: _____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MATUCK, R. **O pantanal**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Nossa Terra)

_____. **O pantanal**. São Paulo: Biruta, 2005.

_____. **O pantanal: diário de viagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2008.

OLIVEIRA, E. de. Pantanal: vida selvagem e preservação. **Revista Recreio**, n. 5, p. 1-38, abr. 2000. (Coleção De Olho no Mundo).

OLIVEIRA, T. C. de. **Fuga do Pantanal**. 5. ed. São Paulo: FTD, 1990.

PRÓ-LETRAMENTO. **Apresentação**. [20--] Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>>. Acesso em: 29. Set. 2015.

PROGRAMA Ler e Escrever. [20--] Disponível em:
<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 22 abr. 2015

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 51.925, de 22 de junho de 2007. Aprova nova redação do Estatuto da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em:
<<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=estatufde>>. Acesso em: 16 set. 2015

SÃO PAULO (Estado). **Ler e Escrever**: coletânea de atividades – 1º ano. São Paulo: FDE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e escrever**: coletânea de atividades – 3º ano. São Paulo: FDE, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. São Paulo: FDE, 2014c.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia. USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

_____. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. V. III, p. 183-206.