

LEITURA DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING OF AUTHORSHIP IN THE WRITTEN TEXT: A PRACTICAL APPROACH TO TEXT PRODUCTION IN THE 5th GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Cássia Cristina Rodrigues da Silva Sampaio¹

Mestre em Língua Portuguesa (PUC-SP)

João Hilton Sayeg-Siqueira²

Doutor em Linguística (PUC-RS)

Professor titular do PPG em Língua Portuguesa da PUC-SP

RESUMO: Este artigo traz reflexões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, marcado por provocações, otimizadoras do processo de produção de escrita dos alunos. A metodologia empregada é a pesquisa comparativa. Entre os autores que norteiam os estudos empreendidos destacam-se Barthes (1984), Foucault (1992), Chartier (1999), Piovezan (2017). O termo autoria é conceituado e teoricamente fundamentado para compreender o processo autoral na situação da produção escrita do aluno do 5º ano do ensino fundamental, considerando os domínios linguístico, textual e discursivo. Os objetos de conhecimento e as habilidades definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são considerados para categorizar e analisar o desempenho dos alunos pelos eixos: oralidade, leitura e escrita. Após a análise, são indicadas propostas de intervenções pedagógicas possíveis, a fim de orientar alunos, por suas potencialidades, a superar suas fragilidades, ampliar seus conhecimentos e qualificar as produções de escrita autoral.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Saberes. Mediação. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT: This article brings reflections on the pedagogical work developed at school, marked by provocations, which optimize the students' writing productions process. The methodology used is comparative research. Among the authors that guide the studies undertaken, Barthes (1984), Foucault (1992), Chartier (1999), Piovezan (2017) stand out. The term authorship is conceptualized and theoretically based to understand the authorial process in the situation of written production of the 5th grade student, considering the linguistic, textual and discursive domain. The objects of knowledge and skills defined in the Based Nacional Comum Curricular (BNCC) are considered to categorize and analyze the performance of students by axes: orality, reading and writing. After the analysis, proposals for possible pedagogical interventions are indicated, in order to guide students by their potential, to overcome their weaknesses, expand their knowledge and qualify the productions of authorial writing.

Keywords: Writing. Authorship. Knowledge. Mediation. Pedagogical intervention.

¹ Endereço eletrônico: joaohilton@uol.com.br

² Endereço eletrônico: joaohilton@uol.com.br

Considerações iniciais

O presente trabalho tem por tema a autoria do texto, trabalhada com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. A escolha do tema e do público adveio de uma necessidade de desenvolver a habilidade de escrita desde as séries iniciais, fase escolar em que se constitui a construção dos saberes dos alunos.

Nesse contexto, faz-se necessário tornar o ensino da escrita algo significativo, não por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons de letras, mas também centradas na possibilidade de o aluno “aprender a escrever, escrevendo”. Para isso, é necessário, inicialmente, ampliar os momentos e as oportunidades de escrita em sala de aula.

No entanto, o tempo revela que a habilidade de escrita se desenvolve timidamente, prova disso é o fato de muitos estudantes chegarem a exames como o Exame Nacional Ensino Médio (Enem) e à universidade com dificuldades de escrita, sentindo-se incapazes de produzir textos de sua própria autoria e, quando obrigados a tal, hesitam em fazê-lo.

Portanto, diante do exposto, cabe destacar a importância do trabalho com a valorização da autoria nas atividades escolares, desenvolvidas pela escrita. Assim, é oportuno compreender o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, a partir de propostas possíveis de intervenções para qualificar a produção de escrita autoral do aluno.

Autoria – olhares além da escrita criativa

Comumente, é na instituição escolar que os estudantes aprendem a ler e a escrever. Apesar de ser papel social da escola formar leitores proficientes e escritores autônomos, a instituição ainda não desenvolve essa tarefa com plenitude. Ainda hoje, há pessoas que não conseguem escrever, ler, compreender textos complexos, expressar seus pensamentos e seus sentimentos na escrita. Essa situação inviabiliza ou dificulta o surgimento de escritores autorais.

Escrever, no geral, gera preocupação por parte do autor, pois pressupõe a existência de um leitor. Essas situações geralmente ocorrem em ambientes de trabalho, acadêmico ou familiar. Esses escritores, por sua vez, ao serem confrontados com tal desafio, relutam para valer-se de sua capacidade autoral.

Possivelmente, o medo de escrever em situações apresentadas no processo de aprendizagem resulta em recusa e pode iniciar nos anos iniciais. Embora as crianças sejam

naturalmente mais espontâneas, podem apresentar insegurança devido ao desafio de escrever, dificuldade essa que aumenta a cada ano escolar.

As crianças chegam à escola com um repertório de conhecimento que, com o passar dos anos, traz a sensação de redução desse repertório, provavelmente um bloqueio, “um pacto do silêncio”, na oralidade e na escrita. Assim como os adultos, muitas vezes as crianças preferem copiar e repetir histórias a criar, sem a preocupação de imprimir uma marca ou despertar o interesse dos leitores.

Articular os saberes culturais do aluno com os saberes escolares requer mais do que conhecimento. Segundo a teoria de Vygotsky (1934), o desenvolvimento mental prospectivo é formado pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. O real é o que a criança consegue realizar sozinha, sem intervenção ou mediação de um adulto, e o potencial são as aprendizagens que a criança alcança com a auxílio de uma pessoa.

Na escola, visto que a aprendizagem é uma atividade conjunta, para que o aluno adquira conhecimento e se desenvolva cognitivamente, é imprescindível, além do intercâmbio com os colegas, haver uma mediação conceituada e direta. Nesse contexto, o professor é o elo de aprendizagem, que leva o aluno a refletir sobre as atividades pedagógicas propostas por meio de perguntas e outras ações.

Pelos levantamentos históricos, o ensino da leitura e da escrita diverge em diferentes momentos. A escrita tem sido objeto de estudos devido a sua influência na vida dos grupos sociais, um processo complexo que pode ser compreendido ao retomarmos sua história. Conforme afirma Nascimento (2015), a evolução da escrita permite-nos compreender que o mundo letrado não era para todos, havia uma seleção, relacionada à religião, ao *status* social e a questões políticas. Assim, nota-se que se tratava de um privilégio destinado a poucos, os “escolhidos” que tinham acesso ao mundo que se descobria por meio da escrita.

Segundo Fischer (2009, p.14), a escrita se define como a “sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente”. Mas como ele mesmo afirma, essa definição é limitada e simplificada para algo tão abrangente e complexo, principalmente pela modernização e pelo desenvolvimento tecnológico, em que leitores e autores se inserem, na conquista de um espaço otimizador de concomitância entre escrita e leitura, pela possibilidade de se fazer consultas a outros autores e outras obras.

Reflexões sobre autoria

Pelos novos espaços de escrita que se circunscvem, é necessário revisitar e compreender as reflexões teóricas, o senso comum e a instituição escolar, em busca de embasamento que proporcione reflexões e mediações. Serão destacadas peculiaridades sobre a autoria, que é o termo usado convencionalmente para especificar um autor. Nesse sentido, com as considerações acerca de autoralidade, buscam-se possibilidades da existência de alunos autores na escola.

Barthes (1984, p. 69), em seu ensaio *A morte do autor*, assevera que “é a língua que fala, não o autor”, por isso, desafia a ideia de que a autoria de um texto possa ser atribuída a um único autor, ampliando que cada linha de um texto escrito é um mero reflexo de referências vividas, e que o texto é um tecido de citações associadas a outros textos, mas não é inédito. Assim, ele desconstrói a ideia de um autor.

Foucault (1992, p. 11) delibera que o lugar do autor está identificado com o “princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem das significações, como centro de uma coerência”. Defende ainda que o “princípio da autoria” não é válido para todos os tipos de discurso. Quando aborda a questão do parentesco da escrita com a morte, essa relação acontece quando existe a manifestação do desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve. Para o autor, “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 1992, p. 6-7).

Por essa razão, vale destacar, conforme a perspectiva de Foucault, que o autor é quem permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações e deformações. Para ele, é preciso localizar o espaço deixado vago pela desaparecimento do autor.

Em tempos modernos, Piovezan (2017) recorre à Retórica antiga para compreender o processo de escrita, segundo os princípios do sistema retórico que estão presentes nas redações dos alunos: *inventio*, o estoque de material do qual se tiram os argumentos; *dispositio*, a arte de organizar o que o orador constrói; *elocutio*, as escolhas que podem ser feitas no plano da expressão; e *actio*, o arremate do trabalho retórico.

Para ele, quando esse trabalho é realizado em condições adequadas que possibilitem ao aluno momentos de reflexão e revisão, pode produzir resultados mais positivos do que na fórmula tradicional da escrita descontextualizada.

Autoria nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Se na produção escrita, em geral, a autoria constituiu-se em dificuldades, podemos imaginar que na realidade da sala de aula, os desafios são maiores. Uma das questões pode estar associada à deficiência na formação dos professores, o descaso dos livros didáticos, bem como fatores sociais e culturais na rotina escolar.

Calil (2009) descreve o cenário de uma sala de aula dos anos iniciais, em que ocorrem equívocos na formação do professor que reproduz as estratégias que viveu como aluno, que não podem contribuir para o desenvolvimento do educando. Nesse contexto, espera-se que cada profissional não seja replicante do que aprendeu, mas que o transforme para ampliar e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, muitas vezes, a escrita dos alunos nem sempre representa o seu pensamento, normalmente é vista apenas como um registro, em que são exigidas as normas ortográficas e gramaticais. Não queremos dizer que essas normas não tenham sua importância, mas nessa instância, elas não são imprescindíveis porque não se deve querer apenas textos “corretos”, mas visar a escritas em que os alunos expressem suas ideias e sentimentos, ou seja, que tenham a autoria do pensamento.

Nesse contexto, Koch e Elias (2012, p. 37) afirmam que “escrever exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua”. Assim, para isso é necessário que essas normas ortográficas sejam apresentadas ao aluno, bem como possibilidades de escrita, apresentação de textos, autores renomados, para que o educando construa um repertório tanto de palavras, quanto de gêneros, que o levarão a se sensibilizar quanto à importância de grafar corretamente as palavras e organizar adequadamente as frases que constituirão seu texto. Por isso, pontua-se a necessidade de investimentos para ampliar os saberes dos alunos, mas, para tanto, é preciso saber como está a escrita deles.

Para tanto, examinaremos a produção escrita na escola, com a análise dos textos produzidos pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental I, visando a averiguar as suas potencialidades e fragilidades, refletindo sobre as práticas na situação escolar, bem como verificar se apresentam indícios de textos autorais.

Fábula: gênero como ferramenta de ensino

Contextualização dos gêneros textuais

Ao estudar os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2001), destacam-se, simultaneamente, as formas de comunicação e os instrumentos de operação autoral, no sentido de que o gênero representa uma consolidação de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos, tanto na produção oral como na produção escrita.

Para a realização deste trabalho, foi selecionada a fábula como gênero a ser trabalhado com uma turma de 5º ano do ensino fundamental I.

Gênero textual: fábula

O trabalho com fábulas voltado ao público infantil contribui para disseminar alguns valores essenciais às relações sociais, como ética, amizade, respeito às diferenças, generosidade, entre outros. Embora os conflitos apresentados nas fábulas pareçam ser abordados de maneira lúdica, após a reflexão, o resultado é, na maioria das vezes, motivo para conversas em torno da moral.

A seleção desse gênero ocorreu devido ao potencial para envolver os alunos do 5º ano nas discussões, além disso, pode-se trabalhar a oralidade, a leitura, a compreensão dos textos, repertoriando-os para que produzam escritas de autoria.

A fábula selecionada para desenvolver este trabalho foi *O leão e o ratinho*, de Esopo (620-560 a.C.).

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral da história: Uma boa ação ganha outra.³

Análise das produções escritas

Para a análise das produções escritas pelos alunos, considerando o fato de se tratar de uma escrita autoral de crianças do 5º ano do ensino fundamental I, não foram adotados critérios específicos, pois o objetivo era verificar os saberes, a potencialidade da escrita autoral e quais elementos poderiam ser trabalhados para qualificar tal prática. Assim, foi

³ Fonte: QDivertido.com.br

avaliada a produção escrita em sua totalidade, contudo, com a atenção voltada às potencialidades e às fragilidades, associadas a outros saberes.

Desse modo, ao ler a produção escrita, iniciou-se uma observação mais convencional: 1) esquema textual de narrativa: situação inicial, desenvolvimento da trama e clímax; 2) estrutura sintática, representada por: sujeito, predicado, complemento nominal e verbal, vocativo, aposto, entre outros; 3) utilização de elementos de uma narrativa, incluindo personagens, tempo e espaço; 4) utilização de inferências; 5) emprego de coerência e de coesão; 6) utilização do vocabulário; 7) emprego e uso de letra maiúscula, minúscula, ponto final, vírgula, paragrafação; e 8) reflexão e produção de textos empregando marcas de autorialidade.

O texto a seguir foi escrito por uma criança de 10 anos, do sexo masculino, que sempre estudou em escola pública e não foi reprovada durante o ensino fundamental I, embora tenha um histórico que o avalie como aluno de baixo rendimento, com relato de defasagem na escrita e na interpretação.

Comanda: Escreva o que você entendeu da fábula “O leão e o ratinho”.

Eu aprendi que uma boa ação casa com a outra, porque iguau o leão soutou o ratinho o ratinho soltou o leão, etudo por causa da boa ação do leão, eu faso ações boas todaora adoro ajudar os moradores de rua adoro ajudar todos meus amigos, a professora
- Bom a todos ate animais e bebes adoro todos, igual a armadilha o rato ajudou o leão, igual meus amigos no celular eu ajudo eles na lição de casa
- E eles me ajudam.

Fonte: texto do aluno/corpus coletado.

Na análise da escrita realizada pelo aluno, compreendemos que, mesmo sem dominar as normas ortográficas e gramaticais, fixou uma referência, “solidariedade”, utilizando as ideias centrais, resgatando e expandindo o tema geral proposto.

Eu aprendi que uma boa ação casa com a outra, porque iguau o leão soutou o ratinho o ratinho soltou o leão, etudo por causa da boa ação do leão,

Nesse fragmento, o aluno demonstrou conhecimento de estruturação sintática, ao escrever o verbo aprender, que é transitivo direto, seguido da conjunção integrante que, articulando uma oração com o verbo transitivo direto, seguida de uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Utilizou, também, o porquê como introdutor de uma oração explicativa da lição aprendida, além de uma explicitação do binômio causa/consequência: causa – *boa ação do leão* – consequência – *o ratinho soltou o leão*. O texto, assim, se

expande sem apresentar contradições, sendo estabelecida uma linha de raciocínio com coerência, um efeito de unidade semântica na escrita.

eu faso ações boas todaora adoro ajudar os moradores de rua adoro ajudar todos meus amigos, a professora.

Mesmo sem conhecer as regras gramaticais, o escritor-aluno continua a articular sintaticamente as partes constitutivas do texto. Nesse excerto, estabelece uma estrutura comparativa: como houve solidariedade entre o leão e o ratinho, ele também exercita a solidariedade *todaora* (sic), com todos.

... adoro ajudar ...
- Bom a todos ate animais e bebes adoro todos, igual a armadilha o rato ajudou o leão, igual meus amigos no celular eu ajudo eles na lição de casa.
- E eles me ajudam.

Nesse trecho, foi estabelecida uma analogia entre a reciprocidade camarada do *rato* com o *leão* e do escritor-aluno com os *amigos*. A relação é marcada pelo adjetivo *igual*, articulador comparativo de equivalência qualitativa. Assim, é reforçada a qualidade humana do aluno: *adoro ajudar*; que não se restringe só aos amigos, mas que se estende *a todos*.

Em suma, embora o aluno não tenha apresentado um vocabulário amplo, pois repetiu as mesmas palavras por diversas vezes, como boa(s) ação(ões), adoro e ajudo ou ajudar, isso não desmerece a desenvoltura dele para a expansão textual, mesmo com fortes marcas de oralidade, o que é predominante na faixa etária dos alunos do 5º ano. Ainda assim, o aluno não se atém a reproduzir ou a parafrasear os dizeres do texto-estímulo, visto que, criativamente, desvia-se do lugar-comum e, com originalidade, expõe seu ponto de vista, posicionando-se como autor.

Uma das marcas de autoria é a espontaneidade na escrita, embasada por conhecimentos anteriormente adquiridos; no caso, adquiridos no convívio escolar, por meio de leituras e de modelos oferecidos em sala de aula. Contudo, podemos afirmar que, para uma escrita autoral consciente, faz-se necessário um trabalho personalizado, em que a comunidade escolar se empenhe para envolver todos, visando a desenvolver habilidades tanto da leitura como da escrita.

A escrita autoral na infância

A elaboração de um texto vem cercada de responsabilidades, entre elas, talvez, a principal, o compromisso social com o que se escreve. Sobre esse engajamento, Sayeg-Siqueira (1990, p. 5) reflete:

Pensar em texto é pensar em nossa vida. Haja vista a quantidade deles com que nos deparamos para ler, escrever, analisar e, mesmo, avaliar. Quantas vezes decisões importantes não dependem, única e exclusivamente, de um texto bem escrito? Ou, encarando a questão de um outro ângulo, quantos problemas um texto mal escrito pode acarretar!

Tal reflexão nos leva a pensar sobre as responsabilidades pedagógicas ao orientar a produção escrita do aluno e a valorização de seu tônus autoral.

Outro olhar para a escrita do aluno

No cotidiano escolar, a rotina é norteadada por demandas pedagógicas divididas entre as áreas do conhecimento e os campos de experiências, que exigem do professor um planejamento, para que os afazeres escolares não se resumam a uma prática mecânica com atividades repetitivas, equivocadas e, por vezes, improvisadas.

Tais práticas normalmente ocorrem devido a inúmeros fatores, tais como: (1) falta de tempo para planejar aulas que atendam às necessidades dos alunos, (2) falta de habilidade, ou seja, defasagem no repertório para planejar atividades desafiadoras, para atingir um objetivo específico, (3) formação para professores que não corresponde à realidade vivida na sala de aula.

Diante disso, ainda que não generalizemos esses aspectos podem influenciar na qualidade das atividades ofertadas, que deveriam dar condições para que o aluno se torne um sujeito ativo em sua aprendizagem, não dependendo exclusivamente do professor.

Nem sempre é fácil analisar os aspectos da escrita dos alunos. Para entender como os alunos escrevem, é fundamental identificar seus saberes e não saberes, objetivando propor atividades que os auxiliem naquilo que pode contribuir para o desenvolvimento de suas produções escritas.

Nessa perspectiva, percebe-se que, para dar qualidade a essas produções, há um percurso a percorrer. Ainda conforme Geraldi (2004), para cursar esse caminho, não é necessário anular o sujeito, mas organizar algumas ideias e possibilidades para ampliar o trabalho em sala de aula e abrir o espaço fechado da escola para que nele o aluno possa dizer a sua palavra, falar sobre o seu mundo, não destruindo a linguagem que a criança traz para a escola, mas associando-a àquela oportunizada pela escola. Um trabalho que

articule a linguagem coloquial com a norma padrão, sabendo que é de responsabilidade da escola acolher cada aluno com sua diversidade cultural e linguística e transformá-lo em um cidadão capaz de se expressar, oralmente ou por escrito, em qualquer situação de vida.

Entre os aliados para auxiliar no êxito dessa trajetória de aprendizagem, há disponíveis dois instrumentos elaborados para nortear e auxiliar os professores na execução de seu trabalho pedagógico: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Em ambos são explicitadas as práticas didático-pedagógicas e as habilidades a serem exploradas no 5º ano, de modo que os alunos possam prosseguir seus estudos, tornando-se capazes de ler, escrever, interpretar e criar. Para tal desenvolvimento, são indicados eixos fundamentais que envolvem: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Neste artigo, será destacado o eixo *escrita*, objeto de análise.

Escrita

Convencionalmente, a expectativa dos professores, dos pais e dos alunos é de que todos estejam aptos a produzir textos, e que essa escrita geralmente inicie na escola. A princípio, o nível de exigência não é elevado, as necessidades são: cartinha aos avós, recadinho para os pais; enfim, uma redação solicitada pela professora, não importando o gênero, pois a ideia é o estímulo à escrita.

Durante esse processo, que demanda tempo, constância, contextualização e trabalho interativo, a escrita passa a ser um desafio, com complexidades que precisam ser vivenciadas e suplantadas pelos envolvidos no processo.

Assim, considerando as habilidades, no **eixo Escrita** (BNCC, BRASIL, 2019), indicadas no livro didático do 5º ano do ensino fundamental, para a aprendizagem dos alunos, relacionam-se, com a mediação do professor, as ocorrências, o não assimilado e as contribuições das intervenções pedagógicas. Ressaltamos que, nas habilidades indicadas, o trabalho com a escrita autoral não está contemplado.

Tabela 1 – Ocorrências e não assimilação no texto produzido pelo aluno

Ocorrências	Não assimilou
<ul style="list-style-type: none">• Utilizou, ao produzir o texto, alguns conhecimentos linguísticos: conectivos sintáticos.• Empregou recursos de coesão léxico-gramatical.	<ul style="list-style-type: none">• Utilização dos conhecimentos linguísticos: organização sintática, uso de pontuação, regras ortográficas.• Planejamento do texto, considerando a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto.

<ul style="list-style-type: none">• lógica, coerência e articuladores de relações de sentido (causa, conclusão, comparação).• Produziu textos com influência da oralidade na escrita, repetições, uso de conectivos, estrutura da narrativa.	<ul style="list-style-type: none">• Organização do texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.• Revisão do texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo reformulações, correções de ortografia e pontuação.
---	---

Fonte: elaborada pelos autores.

Possibilidades de intervenções pedagógicas pertinentes para aprendizagem dos educandos, para auxiliar nas questões relacionadas à **escrita**:

- Organizar intercâmbios de leitura e de produção de textos, como atividades permanentes, possibilitando aos alunos ampliar seu repertório textual;
- Propor atividades escritas para que os alunos localizem informações explícitas e implícitas;
- Realizar oficinas de escrita em duplas produtivas de outras séries/anos;
- Estipular momentos de leitura em voz alta realizada tanto por adultos como por crianças, articulando toda a comunidade escolar para repertoriar, informar e ampliar conhecimento literário dos alunos;
- Revisar o texto produzido com a mediação do professor e com a colaboração dos colegas em diferentes situações que poderão ser em dupla, no coletivo, entre colegas e entre salas;
- Trabalhar com a prática de reler o que escreveu, para aperfeiçoar o texto;
- Planejar, com auxílio do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto;
- Apresentar textos literários, autores renomados, fazer uso dos recursos tecnológicos para ampliar pesquisas sobre autores, gêneros textuais;
- Propor escritas diversificadas;
- Utilizar os diferentes gêneros textuais, adequando-os às necessidades e aos interesses dos alunos.

Escrita autoral

Quando um professor propõe, em sala de aula, a escrita de um texto, independente do gênero ou da proposta, a reação dos alunos nem sempre é favorável; pelo contrário, gera reações de medo, bloqueios, reclamações porque muitos ainda não reconhecem que escrever é muito mais que um registro ou cópia. Nessa perspectiva, Simka e Júlio definem o ato de escrever:

Escrever é comprometer-se intelectualmente; é assumir antes um compromisso com você mesmo, diante o que pensa sobre um assunto que conhece, sobre aquilo em que se acredita, sobre aquilo que forma seu conjunto de valores e suas concepções de mundo (SIMKA & JÚLIO, 2012).

Esse movimento praticamente revolucionário, associado ao ato de escrever, é um compromisso pessoal que ainda não atingiu todas as esferas e ambientes escolares. Esse é o desafio para todos os envolvidos com a educação, em especial para os professores.

Nessa lógica, compete aos professores planejar um trabalho integrador que os associe a favor do trabalho docente, visto que as crianças são falantes e utilizam língua com naturalidade, assim temos um indício de que elas são capazes de aprender muito mais.

Nesse percurso, após o processo de aquisição da escrita, a criança compreende que essa prática tem uma função social, que é uma forma de comunicação. Em seguida, é necessário desenvolver tal habilidade, formando escritores que não apenas registrem o que lhes é dito, mas também imprimam suas marcas.

Lerner dialoga sobre esse desafio:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar unicamente como ‘copistas’ que reproduzem – sem propósito próprio – o escrito dos outros, ou como receptadores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação do professor (LERNER, 2002, p. 17).

Para tanto, é primordial que a escrita deixe de ser entendida na escola apenas como uma forma de avaliação e possa ser vista como um objeto de ensino, de aprendizagem e de experiências.

Considerando os desafios na escrita autoral que envolvem situações emblemáticas nas quais alunos e professores se mostram apreensivos num momento que deveria ser educativo, prazeroso, tratado como processo natural, numa busca da escrita com proficiência, precisamos, parafraseando Lerner, proporcionar aos alunos que manejem os diferentes escritos que circulam na sociedade, utilizando-os de forma que lhes enriqueça a vida (pessoal, profissional e acadêmica).

Entre esses desafios, Bagno (2012) destaca que a dificuldade apresentada está na resistência do professor para abandonar os métodos tradicionais e assimilar as novas propostas lançadas pelas diferentes correntes linguísticas. Mesmo participando de contínuas formações e estudando novos conteúdos científicos, não conseguem transformá-los em material prático, preferindo manter o método ao qual já estão acostumados.

Não podemos permitir que, nos dias atuais, essas dificuldades elencadas por Bagno possam refletir no trabalho docente com os alunos. Precisamos investir em intercâmbio de saberes. Para que as transformações aconteçam, são necessárias mudanças de paradigmas impostos na escola. Precisamos oferecer possibilidades para que os alunos aprendam a escrever escrevendo, que ultrapassem os limites de cópias ou modelos e tenham oportunidade de mostrar a capacidade de escrever e assumir a postura em relação a si mesmos, ao ensino de Língua Portuguesa e à metodologia utilizada, compartilhando seus saberes e, sobretudo, sendo autores de seus saberes, seus pensamentos e suas opiniões.

Resultados da pesquisa

Esta pesquisa confirmou algumas observações relevantes a partir da produção escrita por alunos do 5º ano do ensino fundamental. Os textos selecionados foram produzidos por alunos que não apresentavam proficiência na leitura e escrita, apontados no conselho escolar como alunos que necessitam de acompanhamento e mediação dos professores.

Na análise das produções escritas, encontramos equívocos e questões que nos induzem a refletir sobre como a escola pode e deve intervir para que o aluno aprenda e qualifique sua escrita desde as séries iniciais.

Para escrever de maneira adequada e atendendo aos critérios de uma escrita autoral, o papel do professor como mediador é fundamental para que as crianças possam adquirir e criar estratégias para pôr em uso os conhecimentos acadêmicos. Ação que os habilite a escrever textos autorais sistematizados ou aprofundados com autonomia, coerência, clareza, simplicidade e coesão.

Dessa forma, no nosso *corpus*, composto pelas produções dos quatro alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental I que apresentavam rendimento abaixo do esperado, não encontramos escritas com todos os recursos linguísticos, mas averiguamos

que produziram uma escrita com coesão, coerência, equivalência, espontaneidade, reflexão e autoralidade, sem intervenções pontuais.

As normas para se escrever com proficiência devem ser ensinadas, contudo, os desvios ortográficos e gramaticais não podem se tornar vilões no aprendizado dos alunos ou armadilhas disfarçadas que venham a se tornar impedimentos para escrever. Nas séries iniciais, a escrita dos alunos deveria ser espontânea – ou em um termo popular, “sem medo de ser feliz” –, tendo a ousadia de mostrar todo o seu potencial e podendo defender seu direito e privilégio de escrever livremente.

Não podemos afirmar que, futuramente, todos serão grandes escritores, mas devemos, como professores, pensar em técnicas que possam preservar a espontaneidade que apareceu em alguns dos textos, nos quais seus autores não tiveram medo de se posicionar, e dar luz a essas ideias para que novas ideias abrolem, resultando em textos com significados “reais” a esses pequenos autores.

Assim, cabe à escola e aos professores priorizar os momentos de leitura e escrita para que esse objetivo seja de fato conquistado. De acordo com Nascimento (2015, p. 35):

Saber escrever é uma arte que precisa ser ensinada. A escola tem essa função de ensinar aos alunos as regras que orientem o seu uso, com o objetivo de qualificar a produção escrita. Se o aluno conhecer as possibilidades de construção de um texto escrito e souber aplicar as regras, alcançará a eficiência comunicativa, atendendo, dessa maneira, à função social desejada. (NASCIMENTO, 2015, p.35).

Nesse sentido, constatamos que temos o desafio de “ensinar” essa arte para os nossos alunos, acreditando que todos têm fragilidades, competências e habilidades para aprender e escrever bons textos.

Considerações finais

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, propusemo-nos a investigar como problema de pesquisa as seguintes questões: Qual o conceito e a relevância da escrita de autoria na escola? É possível os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I produzirem textos de autoria? O que considerar relevante para planejar e esquematizar o ensino da escrita de autoria?

Compreendemos a relevância e a complexidade das questões levantadas, as quais foram respondidas, mas com a certeza de que há muito a pesquisar e investir em se tratando do processo de produção escrita autoral, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Para compreendermos o conceito da autoria, recorremos às contribuições teóricas e práticas e às observações diante os textos escritos pelos alunos, que nos permitiram mergulhar nos meandros e nas particularidades da escrita autoral, pelos quais percebemos o conceito de autoria sob diferentes olhares. Considerando o público-alvo de nossa pesquisa, apegamo-nos ao conceito de autoria voltada para crianças, as quais têm direito de escrever com responsabilidade, mas, sobretudo, com liberdade para expor seus saberes, suas ideias, seus sentimentos.

A partir deste trabalho, deparamo-nos com escritas em níveis de proximidade de conhecimentos e competências, mas cada produção tinha traços da personalidade e marca do escritor.

Assim, constatamos que as produções revelam o conhecimento acerca de temas do seu cotidiano e conhecimentos sistematizados, embora não dominem os conteúdos do universo linguístico em sua totalidade, ou seja, não nomeiam nem se apegam a normas das quais ainda estão em fase de aprendizado. No entanto, arriscam a expor alguns conhecimentos, em diferentes patamares do que é esperado no nível de ensino em que estão inseridos.

As escritas pressupõem graus diferentes, mas revelam capacidade escritora ou marcas e indícios de autoria. Por isso, afirmamos que os alunos do ensino fundamental I têm potencial para produzir textos autorais. Podemos concluir, devido às circunstâncias, que o trabalho realizado durante a proposta de escrita não teve mediações por parte da professora ou de colegas.

Nesse contexto, compreendemos que precisamos rever alguns conceitos e paradigmas postos na escola, iniciando pela formação dos docentes e planejamentos que atendam às necessidades dos educandos, em cada fase que estiverem. Nós, professores, independentemente do nível de atuação, temos de ser exemplos para toda a comunidade escolar, sendo leitores e sobretudo, escritores proficientes.

Postos esses desafios, podemos concluir que há muito o que fazer no cotidiano escolar. As demandas surgem, renovam-se, modificam-se, mas queremos reforçar que os afazeres escolares necessitam de uma significação, tanto para o aluno como para o professor. Não vale apenas reconhecer a potencialidade dos alunos em sua escrita, é preciso também olhar para as fragilidades e harmonizar saberes e não saberes para que o ensino se torne um marco na formação de cidadãos críticos, participativos e que tenham propriedade em escrever sua própria história com autoralidade e responsabilidade.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 65-70
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.
- CHARTIER, Roger. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- FISCHER, Steven Roger. *História da escrita*. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. S.l.: Garrido e Lino, 1992.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORINI, Inês. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- NASCIMENTO, Claudia Rodrigues da Silva. *Escrita digital no ensino fundamental I: do livro didático à sequência didática*. 100 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PIOVEZAN, Elioenai dos Santos. *O lugar do autor na escola*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.
- SIMKA, Sérgio; JÚLIO, Marcos. *A prática da produção de textos em sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem* (1934). Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.