



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ROSANE LEMOS BARRETO CUSTODIO

DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Tubarão/SC
2018

ROSANE LEMOS BARRETO CUSTODIO

**DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão/SC

2018

C98 Custodio, Rosane Lemos Barreto, 1965-
Desenvolvimento da autoria nos anos iniciais do ensino
fundamental em perspectiva discursiva / Rosane Lemos Barreto
Custodio. – 2018.
160 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-
graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto

1. Análise do discurso. 2. Autoria. 3. Crianças – Escrita. 4. Ensino
fundamental. 5. Paradigma Indiciário. I. Furlanetto, Maria Marta,
1943-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

ROSANE LEMOS BARRETO CUSTÓDIO

DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 29 de junho de 2018.



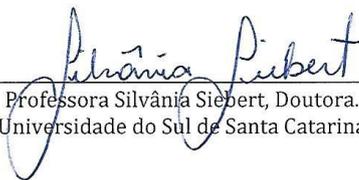
Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Eliane Santana Dias Debus, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Cristiane Gonçalves Dagostim, Doutora.
Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina



Professora Silvana Siebert, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

À minha família, meu eterno sustentáculo.

A quem devoto todo meu amor...

AGRADECIMENTOS

Gratidão

Muito tenho a agradecer:

A beleza da vida;

O ar que respiro;

O corpo que me sustenta;

O poder do raciocínio;

A graça de ouvir;

O contentamento de ver;

O prazer de dizer;

A possibilidade de silenciar;

A oportunidade de aprender;

O ensejo de acertar;

A chuva que encharca a terra;

A lágrima que molha o rosto;

O sorriso que lava a alma;

O pão que alimenta o corpo;

O amor que aquece e acalma;

A chance de ser resiliente;

O poder de emergir do fundo;

À DEUS... origem de tudo...

Nada há, de tão grandioso, que seja maior que as mais singelas coisas da vida...

Rosane Lemos Barreto Custodio

Estes últimos cinco anos trouxeram à minha vida muito mais do que conhecimento científico. Foi um período em que tive oportunidade de estar com pessoas que acabaram tornando-se, para mim, muito caras.

A mais valiosa de todas, minha orientadora, Profa. Maria Marta Furlanetto, soube ser a luz que iluminou um percurso repleto de desafios e adversidades. Com a sabedoria que sua experiência lhe permitiu se apropriar ao longo dos anos, orientou, conduziu, defendeu,

indicou, ouviu, falou, silenciou, esperou... com a sapiência de quem sabe o momento certo para tudo.

Imagino-me daqui a muitos anos saudosa das aulas, das longas conversas na sala de orientação, dos almoços, dos eventos, do café na secretaria, das balinhas de menta... Para ela, meu eterno reconhecimento.

Nada somos sem aqueles que nos cercam. Assim, minha mais sincera manifestação de gratidão:

À Profa. Silvânia Siebert, que com um sorriso largo e radiante, conseguiu iluminar nossos dias. Otimista, busca o melhor em seus alunos, mesmo naqueles que não estão sob sua orientação.

À Patrícia Amorim... além de cuidar dos assuntos administrativos que lhe competem, de secretariar brilhantemente o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, abre espaço em sua atribulada agenda para espalhar bondade, esperança e fé.

À Professora Eliane Debus, minha inspiração... pela sua competência e pelo encantamento que espalha em suas andanças falando sobre Literatura Infantil.

Aos colegas que partilharam as inquietações e as conquistas.

Ao Professor Fábio Rauen, exemplo de mestre e coordenador.

Ao Centro Educacional Engenheiro Francisco João Bocayuva Catão, escola do coração, escola de uma vida, por ceder seu espaço para meu crescimento e aprendizado.

Aos alunos de ontem, de hoje e de amanhã... meus verdadeiros professores.

Grata SEMPRE!

Sejam palavras bonitas
Ou sejam palavras feias;
Sejam mentira ou verdade,
Ou sejam verdades meias,
São sempre muito importantes
As coisas que a gente fala...
Aliás, também têm força
As coisas que a gente cala.
Às vezes importam mais
Que as coisas que a gente fez...
(RUTH ROCHA)

RESUMO

A presente Tese de Doutorado se propõe a avaliar, sob a perspectiva da Análise do Discurso, a produção escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para identificar possíveis indícios de autoria imersos em um complexo processo que constitui o desenvolvimento da escrita e os aspectos a ela relacionados. O estudo intencionou perceber se é possível desenvolver o processo de autoria juntamente com o aprendizado da escrita, fazendo com que os alunos possam assumir posições autorais conquistando autonomia para controlarem (ilusoriamente) os efeitos de sentido de seus textos ao selecionarem adequadamente os recursos linguísticos que a língua oferece. Para tanto, foi estabelecido um período de intervenção junto aos alunos para proporcionar-lhes o exercício da escrita como prática social, propondo-lhes atividades específicas que envolvam gêneros discursivos. Do resultado deste trabalho, foram selecionados alguns textos que apresentaram certa singularidade em sua construção chamando atenção para presença de autoria. Como ciência de investigação, o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989) é trazido na tentativa de alcançar pistas, aparentemente não perceptíveis, nas produções dos alunos, destacando particularidades de sua escrita que apontem para indícios de autoria. O caminho teórico foi trilhado, também, com as vozes de Orlandi (2012), Bakhtin (2003), Furlanetto (2008), Maingueneau (2015) e Possenti (2009), dentre outros. A análise indica indícios de autoria presentes nos textos dos alunos trazendo como consequência a indispensabilidade de praticar na escola a expressão escrita que possa desenvolver a autonomia e o estilo de um sujeito incompleto, assim como a linguagem que o constitui.

Palavras-chave: Autoria. Ensino. Produção Escrita. Análise do Discurso. Paradigma Indiciário.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis proposes to evaluate, from the perspective of Discourse Analysis, the written production of students in the early years of elementary school to identify possible evidence of authorship immersed in a complex process that constitutes the development of writing and the aspects to be she related. The study aimed to understand if it is possible to develop the authorship process together with the learning of writing, allowing students to assume authorial positions gaining autonomy to (illusorily) control the meaning effects of their texts by properly selecting the linguistic resources that the language offers. To this end, a period of intervention was established with students to provide them with the practice of writing as a social practice, proposing specific activities involving discursive genres. From the result of this work, we selected some texts that presented a certain singularity in its construction drawing attention to the presence of authorship. As a research science, Ginzburg's (1989) Induction Paradigm is brought in an attempt to reach clues, apparently not perceptible, in student productions, highlighting particularities of his writing that point to indications of authorship. The theoretical path was also traced with the voices of Orlandi (2012), Bakhtin (2003), Furlanetto (2008), Maingueneau (2015) and Possenti (2209), among others. The analysis indicates indications of authorship present in the students' texts, resulting in the indispensability of practicing in school the written expression that can develop the autonomy and style of an incomplete subject, as well as the language that constitutes it.

Keywords: Authorship. Teaching. Written Production. Discourse Analysis. Induction Paradigm.

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral se propone evaluar, desde la perspectiva del Análisis del Discurso, la producción escrita de los estudiantes en los primeros años de la Educación Primaria para identificar posibles indicios de autoría inmersos en un complejo proceso que constituye el desarrollo de la escritura y los aspectos que se relacionan. El estudio pretendió percibir si es posible desarrollar el proceso de autoría junto con el aprendizaje de la escritura, haciendo que los alumnos puedan asumir posiciones autorizadas conquistando autonomía para controlar (ilusoriamente) los efectos de sentido de sus textos al seleccionar adecuadamente los recursos lingüísticos que la lengua ofrece. Para ello, se estableció un período de intervención junto a los alumnos para proporcionarles el ejercicio de la escritura como práctica social, proponiéndoles actividades específicas que involucra géneros discursivos. Del resultado de este trabajo, fueron seleccionados algunos textos que presentaron cierta singularidad en su construcción llamando atención a la presencia de autoría. Como ciencia de investigación, el Paradigma Indiciario propuesto por Ginzburg (1989) es traído en el intento de alcanzar pistas, aparentemente no perceptibles, en las producciones de los alumnos, destacando particularidades de su escritura que apunte a indicios de autoría. El camino teórico fue trillado, también, con las voces de Orlandi (2012), Bakhtin (2003), Furlanetto (2008), Maingueneau (2015) y Posenti (2009), entre otros. El análisis indica indicios de autoría presentes en los textos de los alumnos trayendo como consecuencia la indispensable de practicar en la escuela la expresión escrita que pueda desarrollar la autonomía y el estilo de un sujeto incompleto, así como el lenguaje que lo constituye.

Palabras-clave: Autoría. Educación. Producción Escrita. Análisis del Discurso. Paradigma Indiciario..

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tripé formador do paradigma indiciário	24
Figura 2 – Relação de proximidade: investigador indiciário e analista de discurso.....	26
Figura 3 – Representação da conexão entre o conceito de ZDP e a construção da autoria através do ensino da escrita	41
Figura 4 – Representação dos aspectos envolvidos no ensino da leitura	43
Figura 5 – Produção escrita do sujeito-aluno 2 ^a	65
Figura 6 – Produção escrita do sujeito-aluno 2B.....	70
Figura 7 – Produção escrita do sujeito-aluno 2C – Parte 1	71
Figura 8 – Produção escrita do sujeito-aluno 2C – Parte 2	72
Figura 9 – Produção escrita do sujeito-aluno 3A	74
Figura 10 – Representação dos elementos constitutivos dos enunciados.....	80
Figura 11 – Representação do processo de autoria.....	84
Figura 12 – Produção escrita do sujeito-aluno 5A	86
Figura 13 – Imagem que acompanha a sinopse reproduzida no quadro 19.....	94
Figura 14 – Imagem que acompanha a sinopse reproduzida no quadro 18.....	95
Figura 15 – Produção escrita do sujeito-aluno 5C.....	97
Figura 16 – Produção escrita do sujeito-aluno 5D	100
Figura 17 – Capa do livro Comédias para se ler na escola e imagens dos autores.....	103
Figura 18 – Produção escrita do sujeito-aluno 5E.....	104
Figura 19 – Articulação entre o real e o imaginário do discurso.....	106
Figura 20 – Produção escrita do sujeito-aluno 5H-p1	112
Figura 21 – Produção escrita do sujeito-aluno 5H-p2	116
Figura 22 – Produção escrita do sujeito-aluno 5I.....	120
Figura 23 – Produções selecionadas para representar o <i>corpus</i>	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado parcial da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil	91
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro do trabalho de campo – primeira fase da pesquisa	20
Quadro 2 – Quantidade de alunos por turma.....	28
Quadro 3 – Conjunto de ideias-força pensadas por Maingueneau	33
Quadro 4 – Métodos de alfabetização	38
Quadro 5 – Condição dos usuários da escrita, da leitura e da matemática.....	45
Quadro 6 – Concepção de teorias curriculares	56
Quadro 7 – Considerações sobre a linguagem no processo de alfabetização.....	58
Quadro 8 – Conteúdos referentes aos eixos oralidade, escrita e leitura	59
Quadro 9 – Transcrição de 2A (literal e sem correção).....	65
Quadro 10 – Níveis conceituais de escrita.....	67
Quadro 11 – Transcrição de 2B (literal e sem correção).....	70
Quadro 12 – Transcrição de 2C (literal e sem correção).....	72
Quadro 13 – Transcrição de 3A (literal e sem correção).....	75
Quadro 14 – Síntese da prática pedagógica com foco no desenvolvimento da escrita e da autoria	81
Quadro 15 – Transcrição de 5A (revisada e corrigida coletivamente).....	86
Quadro 16 – Sinopse de O pequeno príncipe (OSBORNE, 2015).....	94
Quadro 17 – Sinopse de Harry Potter e a pedra filosofal (COLUMBUS, 2001)	95
Quadro 18 – Transcrição de 5C (literal e sem correção).....	98
Quadro 19 – Transcrição de 5D (literal e sem correção).....	101
Quadro 20 – Transcrição de 5E (literal e sem correção)	105
Quadro 21 – Transcrição de 5H-p1 (literal e sem correção)	113
Quadro 22 – Transcrição de 5H-p2 (literal e sem correção)	117
Quadro 23 – Alterações ortográficas “severas” de 5I.....	118
Quadro 24 – Alterações ortográficas “severas” de 5I.....	119
Quadro 25 – Transcrição de 5I (literal e sem correção)	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O CAMINHO METODOLÓGICO	19
2.1	O MODELO DO PARADIGMA INDICIÁRIO	22
2.2	O <i>CORPUS</i> E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	27
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
3.1	ANÁLISE DE DISCURSO	31
3.2	O ENSINO DA ESCRITA.....	35
3.3	O ENSINO DA LEITURA	42
3.4	ALGUNS OLHARES SOBRE AUTORIA	49
3.5	O CURRÍCULO, OS DOCUMENTOS LEGAIS NORTEADORES E A AUTORIA... 54	
4	(DES)CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA: A ESCRITA DOS ALUNOS NA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA	60
4.1	A ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
4.2	A ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
5	OS EFEITOS DE SENTIDO E OS FUTUROS SUJEITOS-AUTORES: A ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
5.1	AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	82
5.2	CINEMA E LITERATURA INFANTIL.....	90
5.3	O COTIDIANO DOS ALUNOS NO GÊNERO CRÔNICA	102
5.4	A ESCRITA E SUAS NUANCES: PARA ALÉM DOS DISTÚRBIOS.....	107
6	(NÃO) CONCLUINDO... ..	121
	REFERÊNCIAS	128
	ANEXOS	133
	ANEXO A – ESCRITA DE SINOPSE	134
	ANEXO B – ESCRITA DE TEXTOS INSTRUACIONAIS	135
	ANEXO C – ESCRITA DE TEXTOS DESCRITIVOS.....	136
	ANEXO D – ESCRITA DE TEXTO AUTOBIOGRÁFICO.....	140
	ANEXO E – ESCRITA DE POSTAGENS PARA UM BLOG	143
	ANEXO F – ESCRITA DE NARRATIVA DE FICÇÃO	147
	ANEXO G – ESCRITA DE CRÔNICA	148
	ANEXO H – ESCRITA DE FÁBULA.....	150
	ANEXO I – A MENINA DO LEITE	151

ANEXO J – A CIGARRA E A FORMIGA	152
ANEXO K – A CIGARRA E A FORMIGA (ADAPTADO DA OBRA DE LA FONTAINE).....	153
ANEXO L – ESCRITA DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	155
ANEXO M – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E ENTREVISTA	156

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o percurso escolar no Ensino Fundamental, a criança principia uma trajetória de construção (sistemática), adquirindo os mais variados conhecimentos que fazem parte do mundo das letras. Percebe, aos poucos, a necessidade de usar a escrita como forma de expressão. Vai, paulatinamente, mergulhando em textos de outros autores, tornando-se leitora/interlocutora ao dialogar com o que já foi pensado, construído, repensado e, por fim, escrito.

A escrita é uma das mais significativas expressões da linguagem e representa, no âmbito escolar, um aprendizado indispensável. A escola é o espaço oficial deste aprendizado, mesmo que existam fora dela condições que ofereçam à criança exercer as habilidades de escrever, ler e (por que não?) de autoria.

Várias práticas linguísticas vêm sendo estabelecidas com o objetivo de proporcionar aos alunos autonomia para o uso adequado da escrita e da leitura, que poderão transformá-los em sujeitos autores, tornando-os capazes de fazer inferências e estabelecer relações com o que já foi dito/escrito.

Entretanto, o que acontece na escola destoa, frequentemente, desta proposta. Comumente, os professores organizam (reproduzem) atividades que objetivam facilitar o entendimento dos conteúdos programáticos preestabelecidos em uma grade curricular vertical, com tempo definido e espaço delimitado¹. O trabalho com a linguagem e suas formas de representação (escrita, leitura, oralidade, imagens, etc.) que, devido a sua complexidade, deveria ser realizado periodicamente, nem sempre encontra lugar para se materializar. Como essas práticas languageiras não são utilizadas com a frequência necessária, a consequência pode ser preocupante. Encontramos alunos (crianças, jovens e, inclusive, adultos – graduandos e graduados) incapazes de adquirir/desenvolver o saber linguístico que os conduziria a realizar de maneira bem-sucedida o que Orlandi (1996) chama de gestos de interpretação. Estes são gestos que, pela leitura, produzem efeitos de sentido. Tais efeitos emergem quando o sujeito, sempre atravessado e constituído pela linguagem, participa de alguma situação de comunicação.

¹ A experiência mostra, através de vivência e observação, que as práticas escolares são limitadoras e não preconizam a escrita e a leitura como atividade ativa, reflexiva e crítica.

Muitas crianças já leem e interpretam o mundo ao seu redor bem antes de iniciarem seus estudos no Ensino Fundamental. Não a interpretação advinda da leitura convencional do código, tal como estamos habituados a considerar, e sim o ato de ler que produz uma interpretação realizada através de um “trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 1996). A maneira pela qual a escola conduz os gestos de interpretação produzidos pelos alunos pode interferir no processo de construção da autoria.

Encontramos nos bancos escolares elementos limitadores que parecem cercar a criatividade das crianças, tais como: produção textual, seja através de releitura ou não, com número de linhas e tempo para organizar (engessar) os pensamentos. Do outro lado, o sujeito professor, também agente do processo do aprender, luta com suas próprias limitações, ora oriundas de uma formação mais conservadora, ora fruto da falta de aprofundamento em concepções teóricas essenciais ao trabalho pedagógico.

O professor dos dias atuais, em função de uma diversidade de fatores bloqueadores, se apresenta como um sujeito que faz uso restrito da escrita e da leitura e que, provavelmente, não se considera autor². Esta ausência/falta do exercício (do professor) dessas importantes modalidades da linguagem afeta o sujeito-aluno, repercutindo na construção do aprendizado e na constituição do aluno.

A prática pedagógica com relação ao ensino da escrita e o desenvolvimento da autoria que busco executar está voltada para ações colaborativas e coletivas, socialmente partilháveis. Da mesma forma, a perspectiva de autoria que penso para esta pesquisa diz respeito a entendê-la como expressão escrita, como uma produção que mostra o estilo de um sujeito, ainda que sempre incompleto, assim como a linguagem que o constitui.

Dessa forma, são chamados para fundamentar esta tese pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), para tornar possível a articulação de conceitos que discutem a autoria diferentemente do que propôs Foucault (1997) – são autores os escritores consagrados por sua produção literária - para assumir a compreensão de autoria refletida, por exemplo, nos textos de Possenti (2009), Tfouni (2005), Furlanetto (2008) e outros – são autores os escreventes que usam os recursos

² Fato observado por mim nos últimos quatro anos, através de experiência como professora de cursos de pós-graduação cujo público-alvo são professores, em sua grande maioria, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

linguísticos de forma a produzirem textos com efeitos de sentido e (ilusoriamente) acabados, com certa singularidade e estilo.

Pensando que a constituição de sujeitos autores permeia o processo de aquisição e ensino da escrita, defendo a hipótese (que estimulou esta pesquisa) de que a autoria pode ser construída/desenvolvida, ao longo do Ensino Fundamental³, e seus indícios⁴ podem ser percebidos ao longo desse processo, desde que se considere alguns aspectos relevantes nesta constituição, tais quais:

- a) A linguagem não pode ser contemplada separadamente do sujeito, uma vez que não se constitui fora dele;
- b) A escrita é uma maneira de inscrever a linguagem e, assim como a fala, deve ser considerada como elemento da discursividade;
- c) Tanto quanto a fala, a escrita tem um caráter social e cultural. Por isso, a escola deve proporcionar aos escolares o conhecimento do que é a escrita e como pode ser usada;
- d) A autoria pode estar presente (e seus indícios podem ser percebidos) no decorrer do desenvolvimento e ensino da escrita e da leitura;
- e) O sujeito-professor também é agente deste processo, tanto quanto o sujeito-aluno.

Tais aspectos foram, aos poucos, tornando-se importantes em minha trajetória profissional quando, inicialmente, me deparei com a perspectiva interacionista (ou histórico-cultural) proposta por Vygotsky (2006), durante a graduação de Pedagogia; a alfabetização como processo discursivo pensada por Smolka (2003), e, mais adiante, ao conhecer a Análise de Discurso de linha francesa (ao ingressar no Mestrado em Ciências da Linguagem). Surgia o anseio de transformar uma prática pedagógica que não mais atendia à crescente demanda de alfabetizar e letrar da sociedade contemporânea, além de não suprir as lacunas abertas pelo conhecimento das novas teorias.

³ Lembremos que a “construção” e o “desenvolvimento” devem ser, aqui, considerados como um processo que pode apresentar um efeito de acabado, mas que será sempre inacabado, com novas lacunas a serem preenchidas, tal qual é o sujeito desse processo.

⁴ Para sustentar, na análise das produções escritas dos sujeitos da pesquisa, a procura pelos indícios de autoria, trago o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que será discutido com maior profundidade em capítulo posterior.

Era necessário quebrar paradigmas, romper barreiras, entender a amplitude de uma linguagem não compreendida em sua opacidade, com equívocos e falhas, além de perceber que por trás do ensino da escrita, do aprimoramento da oralidade, do exercício da leitura como produção de sentido, pode haver a constituição de sujeitos autores, dependendo da forma como a trajetória escolar for conduzida.

Partindo dessa premissa, surge a proposta de perceber (aprimorar) gestos de autoria juntamente com o trabalho de escrita e de leitura ao intensificar atividades pedagógicas com gêneros⁵ nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva discursiva⁶, com atividades planejadas para trazer ao âmbito escolar a escrita e a leitura a exemplo de seu uso social.

Diante das inquietações anteriormente expostas, surgiram as seguintes questões de pesquisa:

- a) É possível desenvolver o processo de autoria propondo o exercício da escrita e da leitura como uma prática social, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, concomitantemente ao aprendizado (obrigatório) dos conteúdos programáticos elencados para essa fase escolar?
- b) Como se constitui o sujeito-aluno diante da complexidade desse aprendizado?

Para responder tais questionamentos, tracei os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar a produção escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando possíveis indícios de autoria nos textos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Objetivos Específicos:

- a) Proporcionar aos alunos (sujeitos da pesquisa) o exercício da escrita como prática social, propondo atividades específicas que envolvam gêneros discursivos;

⁵ Em capítulo posterior, farei uma referência mais detalhada à concepção de gênero, proposta por Bakhtin (2003).

⁶ Entenda-se perspectiva discursiva como o viés teórico que defende a aquisição da escrita e da leitura (bem como o desenvolvimento da autoria) como um processo que extrapola os limites do aprendizado do código gráfico e mesmo da simples organização textual.

- b) Analisar a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, constatando (ou não) a presença de indícios de autoria a partir de atividades específicas.

Para atender à demanda das questões de pesquisa que direcionam a tese, um longo (e inacabado) caminho foi percorrido. Nesse percurso que tenta ser autoral, para falar de autoria, se fez presente, principalmente, a interlocução com outras vozes que compartilharam de algumas inquietações similares, outras divergentes, através de minhas leituras, e que agora comparecem no embasamento teórico que vai apoiar, não somente o percurso metodológico da pesquisa, mas principalmente a análise do *corpus* constituído.

O segundo capítulo versa sobre o percurso metodológico traçado para atingir os objetivos da tese, discutindo o modelo do paradigma indiciário e a descrição do *corpus* e suas condições de produção.

No capítulo que segue (Fundamentação Teórica) a proposta é refletir sobre: alguns conceitos relevantes para a tese presentes na Análise do Discurso de linha francesa; o ensino da escrita (teoria: afastamento ou aproximação da prática?); o ensino da leitura e os baixos índices de proficiência alcançados pelos brasileiros; a autoria vista através dos olhos de (principalmente) Foucault, Bakhtin, Possenti e Furlanetto; o que dizem os documentos legais que norteiam o trabalho pedagógico sobre a autoria associada ao ensino da escrita.

O capítulo intitulado *O (des)caminho para a construção da autoria: a escrita dos alunos na primeira fase da pesquisa*, traz a seleção de algumas produções escritas de alguns alunos do 2º ao 4º ano, que fizeram parte da primeira parte da pesquisa. A intenção é trazer, também, uma análise destes textos, identificando possíveis sinais de autoria que possam ser desenvolvidos pelos professores a partir de um trabalho específico com foco na escrita e na leitura a fim de contribuir com o desenvolvimento autoral dos alunos. A expressão *(des)caminho* aqui representa a falta de êxito no percurso metodológico (para que a tese alcance o que foi proposto) adotado até o momento, razão pela qual optei por alterar o rumo da pesquisa.

O quinto capítulo da tese mostrará a análise dos textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para os quais agora esta pesquisa se dirige, a partir da proposta de trabalho com a escrita encontrada fora dos muros escolares.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

... colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro... (Eni Orlandi)

As palavras de Orlandi, sobre as palavras que se diz, definem exatamente que, com relação a linguagem, nada pode ser definido, conceituado, objetivado; há valores. Há uma rede de (re)significação constante nos campos enunciativos nos quais o sujeito atua. O que é dito é tão carregado de sentidos quanto o que é silenciado. Essa é uma importante premissa para o pesquisador que pretende adotar o dispositivo analítico da Análise do Discurso para constituir e analisar seu *corpus*.

Os efeitos que emergem, desde o momento da formulação da hipótese, da delimitação dos objetivos, da escolha dos sujeitos pragmáticos que participarão da pesquisa, até o momento da análise e de seus registros na escritura de um trabalho acadêmico são imersos em um espaço de contradições.

Da mesma forma como há uma ilusão em torno do sujeito que acredita ser a fonte de seu dizer, em relação à transparência da linguagem, em pensar que é possível controlar a dispersão dos sentidos, é equivocado crer que no transcorrer do trabalho de campo os acontecimentos serão previsíveis e controláveis.

É com essa percepção que a partir de agora descrevo as condições de produção na constituição do *corpus* deste estudo, dos participantes da pesquisa e dos espaços escolares que proporcionaram a coleta dos dados. Ao relatar os caminhos tortuosos e ao mesmo tempo compensadores da pesquisa de campo, espero oferecer ao leitor um detalhamento dos acontecimentos discursivos que se materializaram durante o processo de intervenção realizado para possibilitar a escrita deste texto.

A hipótese que norteou as questões de pesquisa, e conseqüentemente, o objetivo desta tese, era de que é possível encontrar indícios de autoria em crianças ainda em fase de aprendizado da escrita e, a partir desses indícios, empreender um trabalho específico direcionado para práticas sociais de escrita, leitura e oralidade para que os aprendizes avancem galgando níveis superiores de produção escrita.

Naquele momento da pesquisa, foi indispensável estruturar uma lógica de observação e intervenção, tendo sido organizada e realizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Roteiro do trabalho de campo – primeira fase da pesquisa

Escola	Turma	Ano/semestre	Observação	Intervenção
A	2º ano	2014/2		X
	3º ano	2015/1		X
	3º ano	2014/2	X	
	4º ano	2015/1	X	
B	2º ano	2014/2	X	
	3º ano	2015/1	X	
	3º ano	2014/2		X
	4º ano	2015/1		X

Fonte: Da autora, 2015

O trabalho de campo iniciou no segundo semestre de 2014, na Escola A com uma intervenção no 2º ano que continuou no semestre seguinte quando esta turma estava no 3º ano, com exceção de alguns alunos reprovados e outros que foram transferidos para outra escola.

As atividades de escrita previstas propostas aos alunos durante a intervenção para serem realizadas em um total de 37 encontros⁷ na Escola Municipal A⁸ e 35 encontros na Escola Municipal B, todos com duração em torno de 50 minutos, foram suficientes para que eu pudesse perceber que todo o trabalho executado havia sido insuficiente não somente para a constituição do *corpus* como também para responder às próprias questões da pesquisa, visto que:

- a) O aprendizado da escrita é processual e pede um tempo muito maior do que 35 encontros para que ele produza efeitos visíveis;
- b) O desenvolvimento da autoria, sendo também processual, segundo hipótese apresentada nesta tese, acompanha o ensino da escrita;

⁷ O número de encontros foi estipulado pelas escolas de acordo com a disponibilidade de seu calendário e a partir de minha solicitação de trabalhar com os alunos durante 2 semestres, sendo um em um ano de escolaridade e outro no ano seguinte.

⁸ Optei por preservar os nomes das escolas.

- c) Foi ilusório pensar que, como pesquisadora, poderia adentrar os portões das escolas e permanecer nesta posição sem outros envolvimento, tais como auxiliar os alunos que estavam, no que se refere à alfabetização, muito aquém do que se espera para sua idade ou ano de escolaridade;
- d) Não foi possível dizer não à direção das duas escolas, quanto ao pedido de substituição das professoras regentes, quando estas precisavam se ausentar por motivos diversos.

Assim, os 37/35 (Escola A/Escola B) encontros reservados para um trabalho diferenciado com a escrita e a leitura que favorecesse o desenvolvimento da autoria foram reduzidos a 16/23, devido:

- a) às substituições das professoras; saídas de campo dos alunos (que eventualmente ocorreram no dia da intervenção);
- b) apoio pedagógico, realizado por mim, a alguns alunos do 3º ano da Escola B, que com 12 e 13 anos de idade ainda não dominavam o uso do código escrito para atividades mais simples.

As atividades realizadas nesses restritos encontros resultaram em produções escritas que me permitiram selecionar pequenos fragmentos para análise da possibilidade de existência de indícios de autoria, mas não foram suficientes para conceber o trabalho de campo em sua concepção processual, inviabilizando o alcance dos objetivos propostos pela tese.

Entretanto, considerando a pertinência dessas informações para a tese, algumas produções acompanhadas de breves considerações estão inseridas no Capítulo 4.

Diante do exposto, surgiu a premência de ir além do proposto no projeto de tese. Foi necessário procurar uma outra escola que também acreditasse na relevância da pesquisa e não precisasse de (tanto) auxílio, seja para seus alunos, seja para seus professores.

Seria uma escola onde eu como pesquisadora, pudesse atuar, desta vez em uma turma de 5º ano⁹, como professora de Língua Portuguesa, para usufruir de toda

⁹ A escolha pela turma de 5º ano se deve ao fato de já ter experienciado, como pesquisadora em um tempo restrito, em turmas do 2º ao 4º ano. O 1º ano do Ensino Fundamental não entrou no rol das possibilidades de pesquisa e trabalho por pertencer, no que se refere ao seu currículo, a uma categoria diferenciada (Para mais esclarecimentos ver em *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a*

liberdade possível que esta posição permite, acompanhando e trabalhando com os alunos durante um ano letivo inteiro. Lembremos que essa liberdade é sempre relativa, se considerarmos que os professores são assujeitados à normas, materiais didáticos e prazos regularmente estreitos.

Por conseguinte, com a configuração de uma pesquisa qualitativa de intervenção, assumi a regência da disciplina de Língua Portuguesa, com 7 aulas semanais em 3 encontros, durante o ano letivo de 2016, na Escola C, doravante única instituição a participar desta pesquisa.

As seções que seguem versam sobre:

- a) o modelo do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que sustenta a busca por indícios de autoria nas produções escritas dos sujeitos-alunos da pesquisa; e
- b) a descrição sócio-histórica da Escola C e dos sujeitos (assim como as condições de produção) cujas materializações discursivas constituíram o *corpus* da Tese.

2.1 O MODELO DO PARADIGMA INDICIÁRIO

O historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) ficou conhecido por ter desenvolvido um método de análise denominado Paradigma Indiciário, descrito no texto intitulado *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, parte integrante de sua obra *Mitos, Emblemas e Sinais*. Podemos pensar essa forma de *escavar*, buscar vestígios e pistas em dados que se encontram à margem similarmente a um método heurístico que privilegia os detalhes, os indícios, os sinais imperceptíveis e os sintomas, presentes em qualquer processo investigativo. Do Latim *investigare*, a palavra investigar tem por sentido “procurar, ir atrás, tentar descobrir, seguir a pista de pegada, marca deixada no chão”¹⁰.

inclusão da criança de seis anos de idade, disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> >

¹⁰ Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/etimologia/11601/>. Acesso em: 18/06/2016, às 23h17min.

Estes são procedimentos de análise utilizados por pesquisadores de diferentes áreas, como médicos, historiadores, linguistas, criminalistas e antropólogos, dentre outros, que atentos à opacidade que encobre a realidade, aos atos falhos e aos deslocamentos, se apropriam de sua sensibilidade e intuição para esmiuçar dados aparentemente invisíveis.

A investigação através de indícios, nos diz Ginzburg, pertence à um passado distante, visto que

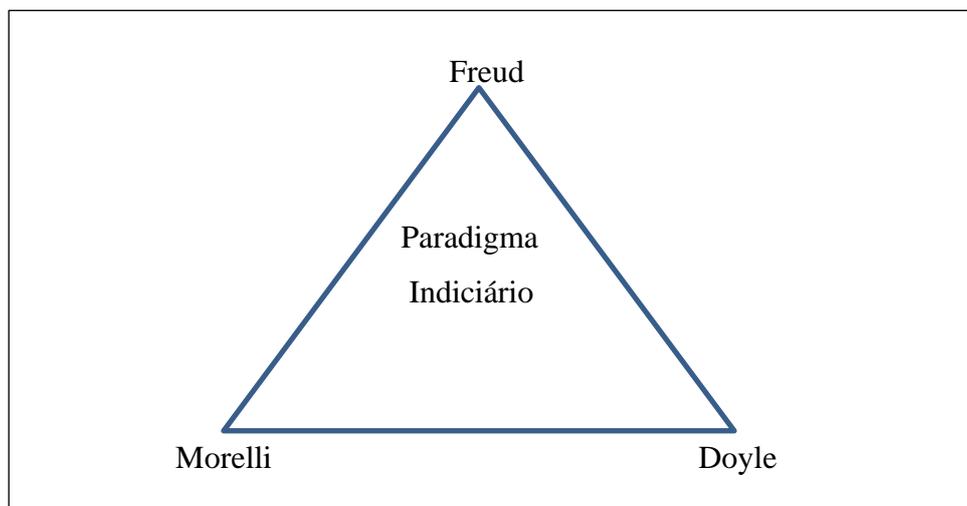
Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições. Ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (1989, p. 151)

Assim, por exemplo, médicos chegam ao diagnóstico conduzidos por sinais de possíveis patologias apresentadas por um corpo, tais como dores, febre, inchaços, manchas, sangramentos, etc. A partir da análise desses sintomas, é possível estabelecer um diagnóstico seguro para prescrever o tratamento adequado.

Igualmente, um perito criminal observa atentamente uma cena de crime. O corpo morto *diz* ao criminalista a causa e o horário da morte e como ela aconteceu, pela análise do cadáver e dos vestígios encontrados no contexto criminal. Pegadas, impressões digitais e outros possíveis indícios que não seriam vistos por observadores experientes são considerados pelos criminalistas.

Perceber as evidências em qualquer processo investigativo permite-nos teorizar com bases mais sólidas acerca do que, aparentemente, não vemos, ou simplesmente consideramos como dados irrelevantes ou marginais. A partir desse pressuposto, analisarei as produções escritas dos sujeitos dessa pesquisa, enquanto sujeitos da linguagem, que expõem seu dizer pela/na escrita.

Figura 1 – Tripé formador do paradigma indiciário



Fonte: Autora, 2018.

Buscando trabalhar a opacidade, Ginzburg questiona e desconstrói evidências a partir de três fontes inspiradoras com formação em Medicina: Freud; Morelli e Arthur Conan Doyle, que usam um modo peculiar de raciocinar, prendendo seu olhar em pistas microscópicas que “permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes) e signos pictóricos (no caso de Morelli)” GINZBURG (1989, p. 150).

Através da psicanálise, método clínico de investigação criado por Freud, processos mentais aparentemente inabordáveis podem ser acessados, fazendo vir à tona pensamentos, emoções, sonhos, vivências que pareciam estar esquecidas possibilitando o tratamento de neuroses ou outros males que impeçam o sujeito de viver sem que seus sofrimentos psíquicos o afetem. Considerado um método investigativo que trabalha para fazer do conteúdo inconsciente, consciente. Sonhos, lapsos de linguagem e atos falhos são alguns dos aspectos que com frequência ficam despercebidos e são trazidos para o consciente do paciente como forma de tratamento.

No volume XIII de Obras Completas (1913-1914)¹¹ Freud relata ser um admirador das artes, especificamente a literatura e a escultura, ao realizar uma análise sobre a renomada estátua de mármore de Moisés, esculpida por Michelângelo, para

¹¹ FREUD, S. O Moisés de Michelangelo. In: Edição Eletrônica das “Obras Completas de Freud”. Trad. Jayme Salomão. – São Paulo: Imago, 2000. vol. XIII, parte II.

integrar a tumba do Papa Júlio II (1443-1513), na Igreja de San Pietro in Vincoli, em Roma, Itália. Narra, também, seu encontro com o indiciarismo.

Muito antes de ter tido qualquer oportunidade de ouvir falar em psicanálise, soube que um conhecedor de arte russo, Ivan Lermolieff, provocara uma revolução nas galerias de arte da Europa colocando em dúvida a autoria de muitos quadros, mostrando como distinguir com certeza as cópias dos originais e criando artistas hipotéticos para obras cuja suposição anterior de autoria fora desacreditada. Conseguiu isso insistindo em que a atenção deveria ser desviada da impressão geral e das características principais de um quadro, dando-se ênfase à significação de detalhes de menor importância, como o desenho das unhas, do lóbulo de uma orelha, de auréolas e de outras trivialidades não consideradas que o copista desdenha imitar e que, no entanto, cada artista executa à sua maneira própria e característica. Fiquei então extremamente interessado ao descobrir que o pseudônimo russo ocultava a identidade de um médico italiano chamado Morelli, que morrera em 1891 como Senador do Reino da Itália. Parece-me que seu método de investigação tem estreita relação com a técnica da psicanálise que também está acostumada a adivinhar coisas secretas e ocultas a partir de aspectos menosprezados ou inobservados, do monte de lixo, por assim dizer, de nossas observações. (Parte II, p. 150)

Há, no dito de Freud o reconhecimento de uma relação existente entre o método morelliano e o método psicanalítico. No não dito, a possibilidade de a teoria psicanalítica ter recebido considerável influência do indiciarismo.

Narra ainda Ginzburg (1989, p. 144) como o italiano Giovanni Morelli revolucionou o universo das galerias de arte da Europa ao desenvolver um método investigativo que apontasse a autenticidade dos quadros, devido ao fato de os museus terem muitas obras com atribuição incorreta de autoria.

Esclarece o autor que Morelli percebeu a relevância de diferenciar os quadros originais das cópias, e que, para isso, precisaria considerar os traços frequentemente negligenciáveis, presentes nos originais e não nas cópias, como “os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (p. 144). Marcas que fariam o observador relacionar o quadro observado ao seu autor/pintor.

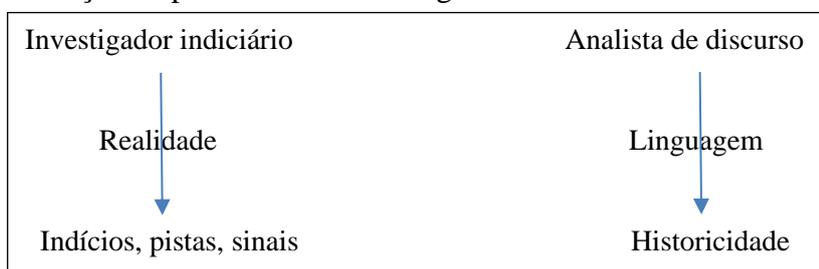
A última, e não menos importante, fonte inspiradora de Ginzburg a que faço referência foi o também médico Arthur Conan Doyle, um dos mais brilhantes autores de narrativas criminalísticas e/ou romances detetivescos. Especializado em Oftalmologia, Doyle criou o imortalizado detetive Sherlock Holmes, que juntamente com seu companheiro de investigação, Dr. Watson, usa a ciência da dedução para

elucidar seus enigmas. Em *Um estudo em vermelho* (1887)¹², Holmes esclarece a Watson o percurso de suas inferências para descobrir que este havia estado no Afeganistão sem haver recebido tal informação.

Eu *sabia* que você vinha do Afeganistão. Por força de um hábito antigo, o encadeamento de ideias correu tão depressa pela minha mente que cheguei à conclusão sem ter consciência dos passos intermediários. Esses passos existiram, contudo. O encadeamento de ideias foi: ‘Aqui está um homem com jeito de médico, mas com ar de militar. Claramente um médico do Exército, portanto. Acaba de chegar dos trópicos, pois seu rosto está escuro, e essa não é a tonalidade natural de sua face, pois seus punhos são claros. Ele passou por penúrias e doenças, como seu rosto abatido revela claramente. Foi ferido no braço esquerdo, pois o mantém numa posição rígida e pouco natural. Onde nos trópicos um médico do Exército poderia ter encontrado tantas privações e sido ferido no braço? Claramente no Afeganistão.’ Todo o encadeamento de ideias não demandou um segundo. (p. 27)

Essa metodologia de investigação indiciária parte do pressuposto de que a “realidade é opaca” (GINZBURG, 1989, p. 177) e dialoga com a concepção de linguagem proposta pela Análise do Discurso: “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2010a, p. 15). É preciso atravessar a linguagem para alcançar a historicidade, assim como o pesquisador indiciário atravessa a opacidade da realidade para chegar às dimensões mínimas do objeto a ser estudado. É relevante ressaltar que na ficção, Doyle explica pelo dizer de Holmes a rapidez com que o detetive retrocede dos efeitos às causas e durante esse caminho se apega às minúcias negligenciáveis aos olhos de um observador comum.

Figura 2 – Relação de proximidade: investigador indiciário e analista de discurso



Fonte: Autora, 2016

A relação de proximidade apresentada na figura 2 representa o caráter subjetivo do paradigma indiciário, relacionando um investigador que usa o método indiciarista com um analista de discurso, quando atravessa a linguagem voltando à

¹² Obra em domínio público.

historicidade para perceber as condições de produção (causas) que teriam originado determinado discurso (efeitos de sentido).

A partir desse viés, objetivo alcançar pontos específicos, aparentemente não perceptíveis, nas produções dos alunos, destacando particularidades de sua escrita que apontem para indícios de autoria.

2.2 O *CORPUS* E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Na perspectiva da Análise do Discurso é preciso considerar a opacidade da linguagem, a relação língua/sujeito/história para perceber como se dá o processo de significação em um texto, pensado, sob esse viés, como uma materialidade simbólica que produz efeitos de sentido.

Ao buscar esses efeitos, o analista do discurso pode ser comparado a um mergulhador que imerge em um oceano de águas turvas. Com alguns objetivos preestabelecidos, a única certeza que o acompanha é a incerteza do que poderá encontrar. Assim começa a procura pelos sentidos, vasculhando pistas na presença do dito/não dito, nos equívocos, nos deslocamentos, na incompletude da comunicação e em todos os aspectos que nessa perspectiva se tornam característicos da linguagem.

Seguindo os critérios teóricos propostos por Orlandi (2010a), intencionei construir um dispositivo de interpretação que, através de uma análise minuciosa das produções escritas dos alunos sujeitos da pesquisa, me permitisse encontrar sinais de níveis de autoria em desenvolvimento. Dessa forma, seria possível fazê-los caminhar na direção de níveis mais avançados. Esse dispositivo permite que o pesquisador abandone o lugar de leitor para assumir a posição de analista, onde “ele não reflete, mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo” (ORLANDI, 2010a, p. 61).

Em síntese, o *corpus* deste estudo se constituirá apenas pelas produções escritas dos alunos. Optei por acatar o parecer de uma das avaliadoras, por ocasião da qualificação da tese, e revi a intenção de incluir no *corpus* as entrevistas realizadas com os alunos, sobre seu aprendizado da leitura e da escrita.

A Escola C é uma instituição de ensino particular, com sede no município de Imbituba/SC há quinze anos. Conta com uma infraestrutura organizada para atender seus cento e sessenta e seis alunos, matriculados do Maternal ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino, vespertino e integral. Foi convidada a participar por demonstrar

interesse na pesquisa e se colocar à disposição para que a intervenção pudesse acontecer de acordo com a demanda desse estudo.

Seu espaço físico se constitui por: uma sala ocupada pela diretora administrativa/financeira e pela coordenadora pedagógica, uma recepção/secretaria, um refeitório, uma cozinha, nove banheiros; nove salas de aula climatizadas e informatizadas, uma biblioteca, uma sala dos professores, um pátio gramado para prática de esportes, um espaço arborizado onde as crianças passam boa parte do seu horário de intervalo, parques diferenciados por faixa etária, um espaço com nove canteiros (normalmente delegados aos cuidados dos alunos com supervisão dos professores). Trabalham nesta escola um total de vinte e quatro funcionários, entre professores, secretária e auxiliares de serviços gerais. Os alunos se encontravam, no ano letivo de 2016, assim distribuídos:

Quadro 2 – Quantidade de alunos por turma

Turmas	Maternal	Jardim I	Jardim II	Pré I	Pré II	1º	2º	3º	4º	5º
Nº de alunos	10	17	18	21	30	28	22	11	13	10

Fonte: Autora (2016)

Os alunos participantes¹³ da pesquisa estão matriculados no 5º ano, sendo quatro crianças do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre nove e dez anos. Somente uma criança veio transferida de outra instituição em 2015. Os outros nove alunos estão neste mesmo ambiente escolar desde seus primeiros anos na educação infantil. Oito alunos moram com pai, mãe e irmãos, um aluno com os avôs (por opção própria) e um somente com a mãe. Todos residem em moradias próprias, possuem smartphones e tablets, além de impressoras e computadores com acesso à internet em casa. Dentre os cargos ocupados pelos pais, temos: funcionários públicos municipais,

¹³ O perfil dos alunos foi construído com base nas informações de suas professoras e a partir de registros escolares.

funcionários públicos federais, empresários, professores, funcionários de empresas privadas.

Além do acervo que compõe a biblioteca da escola, os alunos leem livros adquiridos por eles mesmos ou por seus pais. A preferência literária é diversificada e inclui livros informativos escritos para o público infanto-juvenil.

Desde o ano letivo de 2010, a escola adota o Sistema COC de Ensino¹⁴ para as turmas do Pré II ao 5º ano. Em fevereiro de 2016, as turmas de educação infantil (do Maternal ao Pré I) passaram a “rezar pela cartilha” do Sistema Apostilado. Com isso, temos alunos com dois anos de idade experimentando suas primeiras escritas formais.

¹⁴ Antigo Curso Oswaldo Cruz, o sistema de ensino COC, organiza as disciplinas em torno de eixos temáticos, com os conteúdos programáticos dispostos em 12 apostilas para serem trabalhadas nos quatro bimestres. Pertence à empresa Pearson Education do Brasil Ltda., pertencente ao Grupo Pearson. Mais informações disponíveis em: <http://www.coc.com.br/>

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.” (Eni Orlandi)

Como não poderia ser diferente, esta tese se constrói com as faltas encontradas no trabalho que realizo como professora dos anos iniciais. Ela foi idealizada, refletida, pensada e repensada inúmeras vezes, teve seu percurso alterado (tal qual toda pesquisa de campo é passível), sendo pautada no desejo ilusório de encontrar respostas para perguntas que, de uma forma ou outra, sempre existirão, ou seja, cada ano letivo que inicia acaba repleto de acontecimentos inusitados, com situações inesperadas, que geram (outras) perguntas referentes ao processo de aquisição da escrita, da leitura e de outros conhecimentos científicos, visto que sempre serão sujeitos diferentes, em posições históricas diferentes.

Entretanto, mesmo percebendo a heterogeneidade dos sujeitos-alunos e sabendo que à medida que os pesquisadores encontram algumas respostas novas perguntas surgem, optei por percorrer esse caminho de estudo e observação, no anseio de provocar reflexões sobre o ensino da escrita juntamente com o desenvolvimento da autoria, considerando que esta pode ser pensada como uma habilidade passível de algum avanço.

Partindo desse pressuposto, os leitores por mim projetados são professores dos anos iniciais, pedagogos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais (in)diretamente relacionados com o fazer pedagógico direcionado ao ensino da escrita e da leitura. É para nós, professores, que leio, é para nós que observo, que estudo, que escrevo. Para nós, que fomos privilegiados com a incumbência de ensinar. Foi assim que as seções que seguem foram organizadas. Tanto as perspectivas teóricas e as vozes escolhidas para embasar a análise, quanto a forma como os conceitos foram articulados, intencionam proporcionar aos professores dos anos iniciais uma visita a espaços não muito comuns aos profissionais da Educação: lugares de reflexão sobre temas relacionados à Linguística e à Análise de Discurso

Desta forma, as relações estabelecidas entre os conceitos estudados e a estrutura do capítulo que concentra as perspectivas teóricas objetivam servir à análise do *corpus* e oferecer uma visão mais ampla sobre teorias de certa maneira ausentes na formação do Pedagogo, mas de extrema pertinência à prática pedagógica voltada para o trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na primeira seção, alguns conceitos da Análise do Discurso são chamados, para trazer um panorama das noções utilizadas na análise. Dentre outros pontos, é pertinente discutir:

- a) Como esse viés teórico percebe a linguagem em sua incompletude, o discurso, a submissão do sujeito à língua, à história e à ideologia.
- b) O contraponto entre a unidade e a dispersão como questões importantes para o texto e para o sujeito;
- c) A leitura e seus múltiplos efeitos de sentido.

A escrita e seu ensino são discutidos na segunda seção. Em seguida, apresento uma articulação entre diferentes vozes que dialogam sobre autoria.

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO

A posição-sujeito em que me percebo nesta atual conjuntura de procura pela autoria faz emergir uma constatação e conduz este trabalho por percursos reflexivos: considero a Análise de Discurso uma das teoria mais apropriadas para dar suporte a qualquer discussão que envolva os processos de construção de autoria, aquisição e desenvolvimento da escrita, visto que os conceitos que a compõem vão ao encontro das concepções de escrita, leitura, autoria e letramento que apoiam minha prática pedagógica.¹⁵

Como sujeito inconsciente, que não tem acesso a sua suposta essência, me perco em uma linguagem que não se faz objetiva, tampouco clara ou transparente. É assim que busco as palavras adequadas para re-significar o que tantas vezes já foi dito e tantos outros efeitos de sentidos foram produzidos. Não poderia ser de outra forma, já

¹⁵ Tais concepções serão esclarecidas em seção posterior, pois neste momento a discussão se volta para os conceitos da AD.

que este é o sujeito definido pela Análise de discurso (AD): iludido ao se achar a origem de seu dizer; esquecendo-se de que seu discurso é feito do entrecruzamento de outros discursos; quanto mais tenta entrar na linguagem, numa empreitada sem fim, na busca pela completude, mais se vê submetido a determinadas condições de produção, à ideologia e à linguagem.

A Análise de Discurso é um campo do saber voltado para o entendimento da materialidade linguística, cujo objeto de estudo se volta para perceber como o discurso se constrói, em quais condições ele intermedeia a interação entre os falantes da língua. Este entendimento se dá através de um processo de desconstrução do discurso materializado, tornando visível uma linguagem com incongruências, lacunas e falhas. Como ciência descritiva e interpretativa, não pretende prescrever o que deve ser feito diante da materialidade analisada, e sim buscar compreender como, quem, para quem, quando e de que posição tal discurso foi proferido, para oferecer uma reflexão dos efeitos de sentido produzidos. Igualmente se configura a proposta desta tese, que não intenciona proporcionar uma “receita” ou um “manual de instruções” de como se deve trabalhar em sala de aula para transformarmos nossos alunos em bons escreventes¹⁶, leitores e autores. A intenção é justamente de desconstrução do que vem sendo realizado, e que este movimento possibilite uma observação dos resultados obtidos até então, no que se refere ao desempenho dos alunos – ou em seu movimento de “tornar-se”.

Como uma teoria de natureza interdisciplinar, a AD se constituiu pela articulação da Psicanálise, da Linguística e das Ciências Sociais, situando-se no entremeio das Ciências Humanas, o que permitiu uma abrangência significativa de campo de atuação, viabilizando aos seus estudiosos estabelecer relações com outras teorias. É o discurso, em sua relação com o sujeito que o profere, juntamente com suas condições de produção, o objeto de estudo da AD.

Há uma marca de incompletude que caracteriza o discurso permitindo o atravessamento da noção de falta, que coloca o sujeito na posição do impossível da língua, instância onde as palavras derivam e deixam margem para os atos falhos e

¹⁶ Considero escrevente como aquele que escreve, de maneira geral, fazendo uso da escrita. Diferentemente do sentido da palavra ‘escritor’, comumente atribuída, pela sociedade, a quem produz obras literárias.

equívocos. Estes, não são fatos linguísticos casuais. São apenas fatos linguísticos que constituem a língua.

Maingueneau (2015) elenca alguns aspectos relevantes para o estudo do discurso a partir de alguns princípios básicos, tidos como *conjunto de ideias-força*, sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Conjunto de ideias-força pensadas por Maingueneau

Para além da frase	O discurso é uma organização que extrapola as barreiras da frase, pois mobiliza estruturas diferentes das estruturas frasais. Considerado como unidades transfrásticas se submete às regras que regulam os gêneros do discurso e as regras transversais aos gêneros, presentes na sociedade.
Como forma de ação	Atos enunciativos unem-se em determinado gênero para produzir uma modificação. Assim como a fala, é uma forma de ação sobre o outro.
Em uma perspectiva interativa	O discurso é constituinte e se dá de forma interativa. Implícita ou explicitamente, com ou sem a presença de alguém à quem se dirige a enunciação.
Contextualizado	Os efeitos de sentido dos enunciados estão relacionados às condições de produção.
Assumido por um sujeito	O discurso remete a uma fonte de referência, a um sujeito responsável pelo dizer.
Regido por normas	Todo ato de linguagem implica regras específicas (leis do discurso, máximas conversacionais): se fazer compreender, não ser repetitivo, fornecer informações pertinentes à situação de comunicação, etc.
Percebido no interior do interdiscurso	Os enunciados se encontram <i>mergulhados</i> em um <i>mar</i> interdiscursivo e só nesse espaço produzem sentido.
Produtor social de sentido	Tal qual o discurso, o sentido produzido é instável, dinâmico e passa por um constante processo de construção e desconstrução.

Neste jogo linguístico de relações sociais e ideológicas, encontram-se sujeito-aluno e sujeito-professor – duas posições responsáveis pelo processo de construção de autoria, do qual, de uma forma ou de outra, todos fazem parte. Marcadas pela oscilação entre liberdade e submissão, não podem se abster dos efeitos do inconsciente. Tal contradição se traduz pela maneira como o sujeito se coloca concomitantemente livre e submisso. Orlandi (2010a e 2010b) esclarece esta questão, quando explica que o sujeito pode dominar seu dizer, desde que este dizer esteja submetido à língua. A língua do grupo social que nos submete, que com sua memória discursiva carrega e organiza nosso discurso, além de armazenar os sentidos, coloca-os à disposição do sujeito, que os recupera a qualquer instante. Tais sentidos podem ser alterados ao longo do tempo, pois a língua é repleta de historicidade, e o sujeito também o é.

Os efeitos emergentes, tanto da submissão quanto da (ilusória) independência da língua, são produzidos também em decorrência dos aspectos polissêmicos e parafrásticos da linguagem, os quais são relacionados aos dois esquecimentos comentados por Orlandi (2010a, 2010b): o esquecimento ideológico e o esquecimento que é da ordem da enunciação.

O primeiro aqui indicado, também chamado de esquecimento nº 1, refere-se a um dizer social e anteriormente construído, integrante da memória discursiva. O segundo, o esquecimento nº 2, aponta para o movimento que o sujeito faz ao dizer, quando escolhe um signo linguístico e deixa outros tantos de lado, reforçando a ideia de que para o dito, há múltiplas possibilidades, isto é, tais esquecimentos são constitutivos da linguagem e do sujeito que fala e esquece que houve uma voz que já falou colaborando para construir/organizar seu dizer; e, tudo que é dito pode ser dito de infinitas maneiras.

Há uma relação dinâmica – entre as práticas sociais e as práticas de linguagem – que sugere que a língua está constantemente em movimento, em curso. Entretanto, na escola, algumas práticas pedagógicas envolvendo o ensino da escrita/leitura e a análise dos textos produzidos pelos alunos parecem tratar a língua como um objeto inerte, desprovido de contexto social e histórico. São, ainda, muito presentes tradições de interpretação que se detém à forma, ou ao conteúdo, tentando encontrar significações prontas.

Avaliar/analisar a escrita da criança olhando apenas para “o que” em detrimento do “como” restringe a visão do professor impedindo-o, em determinadas

situações, de perceber as pistas de singularidade que poderiam estar implícitas nos textos dos alunos. O exercício contínuo de detectar indícios que apontem para escolhas lexicais, gramaticais e semânticas feitas nas produções escritas permite ao professor realizar atividades específicas para que as crianças possam galgar níveis cada vez mais avançados no processo de construção de autoria.

3.2 O ENSINO DA ESCRITA

Apesar das inúmeras teorias existentes que fundamentam o fazer pedagógico, argumentando sobre o desenvolvimento infantil, seja observando aspectos cognitivos ou sociais e culturais sob a mediação do professor, trabalhar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sempre suscitou dúvidas e perguntas muitas vezes sem respostas, com relação ao ensino da escrita. Os questionamentos que emergem à medida que os alunos vão aprofundando seus conhecimentos sobre o uso do código gráfico também estão presentes nos pensamentos dos professores. Repleto de regularidades convencionadas, consideradas em determinadas situações estranhas até mesmo para os que já chegaram ao patamar de fazer uso da escrita com certa habilidade, esse é um aprendizado extremamente complexo que requer um tratamento especial, diferenciado, heterogêneo até, se pensarmos na impossibilidade de obtermos uma turma homogênea de alunos. Se para uns é um exercício altamente penoso, já que exige um esforço mental (e motor) de profunda dimensão, para outros parece uma tarefa natural, de fácil execução.

Mesmo se tratando de um objeto de aprendizado que abarca uma grande quantidade de estruturas e regularidades relacionadas entre si, a escrita tem, antes de qualquer outra característica que lhe possa ser atribuída, um caráter social e, portanto, já é conhecida pela criança antes de seu ingresso à escola. O que nos leva a refletir que também pode ser considerada em sua subjetividade, visto que está presente no interdiscurso, tanto quanto a própria linguagem em sua relação com o sujeito.

Assim, a reflexão que proponho - não somente - neste capítulo está relacionada ao caráter subjetivo da escrita, que se contrapõe ao (simples) ensino do código gráfico, trazendo para essa modalidade da linguagem a historicidade que atravessa as situações de comunicação vivenciadas pelo sujeito do discurso. Tal ponto

de vista corrobora a perspectiva da AD, no que se refere à opacidade da linguagem e, conseqüentemente, à opacidade de todas as suas formas de representação, além de encontrar sustentação nos estudos de Corrêa (2013), que traz relevantes considerações sobre a importância de direcionar a prática pedagógica diária com a escrita pensando-a inserida em um processo muito além de seu registro gráfico em múltiplos suportes. É como, ao olhar para além do que está grafado nesses suportes, saber que existem condições de produção que podem oferecer entendimento sobre *o quê, como, onde e para que* se escreve. A escrita não pode ser esquecida como prática social e trabalhada apenas como um emaranhado de letras fixadas de forma permanente nos múltiplos suportes que a conduzem.

Como bem explica Corrêa (2013, p. 484), a expressão “caráter movente da escrita”, mostra as letras como recursos gráficos, assim como “o espaço em branco entre palavras, a distinção entre maiúsculas e minúsculas, os sinais de pontuação, o espaço em branco dos parágrafos, a diagramação, etc.” Por sua vez, os recursos gráficos também precisam ser observados no ensino da escrita por auxiliarem na produção de sentido.

A escrita também representa simbolicamente, em termos de origem, os sons da fala, que é a representação dos sentidos que atribuímos ao mundo físico. Ao aprender sobre o funcionamento da escrita, a criança precisa entender que o código gráfico também é um sistema que significa fora da escola. Essa significação inicia muito antes do ingresso dos pequeninos no mundo sistemático de ensino. Por vivermos em uma sociedade grafocêntrica, desde cedo a criança constrói uma relação com os sinais gráficos a ponto de agregar ao seu conhecimento “habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.” (LURIA, 2006).

Entretanto, para escrever, é necessário muito mais do que grafar. É preciso penetrar no interdiscurso, fazer uso da memória coletiva para se colocar na posição do sujeito que materializa sentidos através da escrita. Ao se inscrever nessa rede discursiva, esse sujeito assujeitado à linguagem entrelaça fios que compõem uma tessitura repleta de efeitos diversos de sentidos alteráveis a cada gesto de interpretação realizado pelo seu leitor virtual.

Ensinar a escrever não significa apenas auxiliar na decodificação das letras, sílabas e palavras. Implica conduzir os alunos em um percurso de busca pela “constituição do sentido. Desse modo, [...] implica, mais profundamente, uma forma de

interação com o outro pelo trabalho de escritura” (SMOLKA, 2003, p. 69). Assim se caracteriza a perspectiva de escrita que intenciono trazer para esse estudo.

Essa é a proposta pedagógica que defendo, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com relação ao ensino da escrita no âmbito escolar. Uma noção que mostra a escrita como uma das formas de representar uma língua que possui uma significativa inscrição na história, que instaura discursividade a cada efeito de sentido que produz, seja pelo que diz, seja pelo que silencia.

Mesmo havendo, nos dias atuais, um forte movimento na direção da chamada prática pedagógica moderna, voltada para um ensino cada vez menos tradicional¹⁷, que contemple o aluno com todas suas potencialidades e possíveis efeitos limitadores, ainda é possível presenciar em alguns espaços escolares um ensino rígido, possivelmente regido ora por determinações curriculares e até por sistemas apostilados/livros didáticos que parecem restringir o fazer do professor e, conseqüentemente, a produção do aluno, ora por forças ideológicas legitimadas por um sistema educacional mais conservador.

Outro fato a considerar na construção deste aprendizado se constitui pelas múltiplas formas como o ensino da escrita e da leitura têm se legitimado nas últimas décadas, além da influência do Estado através de suas políticas públicas, que tentam cada vez mais inserir os não alfabetizados¹⁸ no mundo da cultura escrita, visando atender às crescentes demandas das sociedades contemporâneas, no que se refere ao mercado de trabalho e ao próprio uso social dessa importante representação da linguagem e às necessidades governamentais (de certa forma) de controlar e homogeneizar seus cidadãos.

¹⁷ Neste instante é relevante a seguinte reflexão: O que entendemos por pedagogia tradicional ou moderna? Quais relações estamos estabelecendo entre as metodologias usadas que nos permitam dizer o que é moderno e o que é tradicional? Esclarecendo que, neste estudo considero como educação tradicional qualquer perspectiva teórica que embase metodologias de aprendizagem centradas no professor e desconsidere as diversas potencialidades dos alunos.

¹⁸ A expressão “não alfabetizados” neste momento faz referência aos alunos matriculados nos anos iniciais, mais especificamente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, como aqueles que ainda não dominam com a habilidade esperada o uso do código escrito, e que possivelmente levou o governo a, mais recentemente, criar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nessa perspectiva, todos os alunos ao completarem oito anos devem, igualmente, compreender a estrutura do código escrito; dominar as relações que se estabelecem entre grafemas e fonemas; ter certa fluência na leitura e ser capaz de produzir textos escritos. Ver maiores informações em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>.

Para uma melhor visualização das diferentes formas de ensinar a escrever (e ler), apresento o quadro 4 com uma síntese de alguns métodos de alfabetização adotados nos últimos anos:

Quadro 4 – Métodos de alfabetização¹⁹

Métodos de alfabetização	Desdobramentos	Proposta de trabalho
Sintéticos	Alfabético	Memorizar os nomes das letras e sua representação gráfica; além da presença das famílias silábicas e textos fragmentados sem contextualização.
	Silábico	Apresentar as vogais com auxílio de ilustrações com presença das famílias silábicas para, posteriormente, entrar com a formação de palavras, frases, pequenos textos.
	Fônico	Trabalhar nome e sons das letras; vogais e em seguida consoantes. Também há junção de fonemas regulares com vogais; formação de sílabas, palavras, frases e textos.
Analíticos	Palavração	Apresentar palavras que pertencem ao universo infantil com auxílio de ilustrações. Exercitar através da memorização e atividades com divisão silábica. Observação da correspondência grafemas/fonemas e formação de frases e textos.
	Sentenciação	Apresentar frases presentes no universo infantil; memorização; observação de palavras e da correspondência grafemas/fonemas
	Global de textos/contos	Propor atividades com textos antes de chegar às unidades menores da palavra.

Fonte: MORTATTI, 2000

¹⁹ A alfabetização aqui é caracterizada pelo processo de aprendizagem do sistema alfabético.

Como podemos perceber no quadro acima, os métodos desencadeavam um afastamento do sujeito-aluno, na medida em que priorizavam o ensino do código escrito sem levar em consideração traços da historicidade, ou fazer referência a uma relação que o sujeito pudesse estabelecer com o interdiscurso.

As múltiplas indagações que o ensino da escrita continua a suscitar, mesmo diante dos avanços tecnológico e científico, nos conduzem a perceber esse ensino como um campo heterogêneo no qual diferentes teorias e pontos de vista se confrontam com o desafio de não considerar tal aprendizado como apenas um registro de letras, palavras e orações. Da mesma forma que não está em questão somente uma simples relação da escrita com a criança, devemos considerar que

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro com o trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica e pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2003, p. 69)

É importante considerar, além dos chamados métodos utilizados para ensinar a ler e escrever, as perspectivas teóricas que embasam o fazer do professor, auxiliando-o com conceitos importantes que permitem entender o processo desse aprendizado, assim como o desenvolvimento da criança e a forma como é possível apreender novos conhecimentos. Destaco, dentre outras, a relevância da perspectiva teórica de Vygotsky (2006) por trazer uma contribuição notável para o entendimento sobre o desenvolvimento e o aprendizado infantil.

Sabe-se que a criança, desde cedo, explora o ambiente através de uma série de atividades tidas para elas, ora como divertidas, ora como desafiadoras. Quem as observa, poderia supor que para adquirir saberes seria suficiente interagir diretamente com o objeto de conhecimento.

Partindo desse pressuposto, o desenvolvimento da criança é entendido com base nas relações sociais, sendo que a internalização do conhecimento, não é uma mera reprodução das experiências do meio, mas uma reconstrução destas vivências.

Ao nascer, as crianças são inseridas em um universo que pode ser caracterizado como produto histórico das relações sociais. Elas aprendem que podem

comunicar-se e realizar diversas atividades com o auxílio de adultos. A partir daí, iniciam um processo de assimilação da linguagem, utilizando-a para concretizar suas experiências.

A transformação da criança em ser social é consequência da interação dela com o adulto, com oportunidade para pensar em suas ações sobre os objetos, e analisar os mais diversos comportamentos, incluindo o seu, visto que “sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto”. (LURIA,1990, p. 25),

Estar inserido no meio social é o fator primordial para o desenvolvimento da linguagem, na sua forma mais ampla. É através do convívio com outras pessoas que a criança adquire sua língua materna, começa a exprimir suas emoções, a adequar-se às rotinas sociais. Isso nos torna humanos, separando-nos dos outros animais. Sem estabelecer relação com o outro, ficamos impedidos de nos constituirmos como sujeitos sociais e históricos.

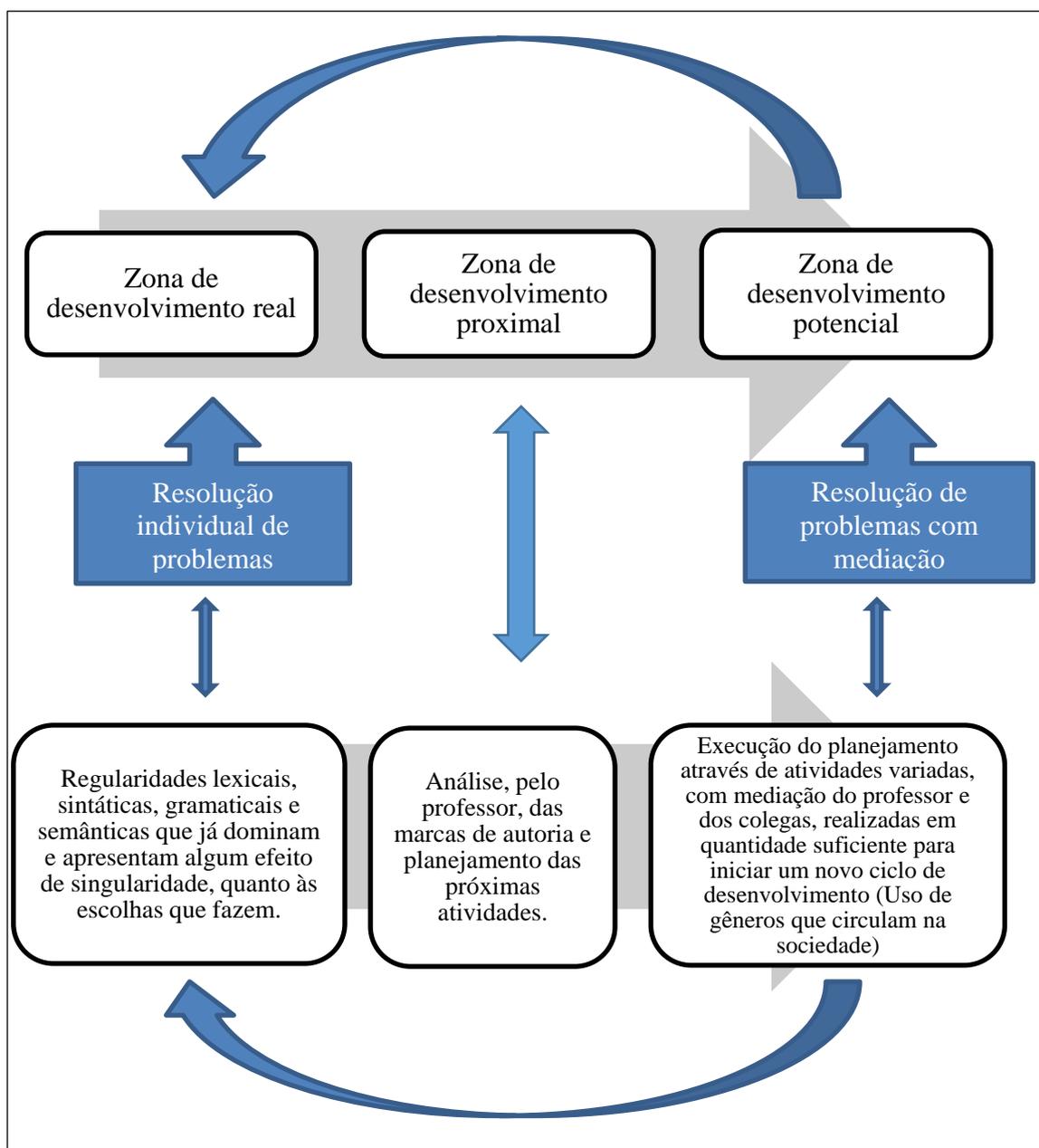
Assim o homem produz a fala, não por um simples ato biológico mecânico, mas naturalmente por uma necessidade de se tornar parte dessa rede discursiva que o constitui. Desta forma, as vocalizações por ele produzidas passam a ter sentido, e a significar fatos relevantes nas relações com o outro.

É a partir dessa interação social que o ensino da escrita deve se materializar na escola, estabelecendo elos de ligação entre a escrita social e a escrita escolar. Lamentavelmente, a escola é, possivelmente, o único ambiente em que sujeitos históricos escrevem sem objetivos.

Em estabelecimentos bancários, a escrita é fundamental para organizar dados, preencher planilhas ou fazer registros para lembrar informações importantes. É comum quando chegamos ao supermercado para realizar nossas compras cotidianas encontrarmos pessoas nos corredores com papel e caneta conferindo suas listas de compras. Da mesma forma, estão os funcionários com suas canetas penduradas e seus bloquinhos de papeis nos bolsos. Nas clínicas e hospitais, médicos prescrevem medicamentos e enfermeiras registram em prontuários a situação de cada paciente. Algumas pessoas, principalmente em grandes centros urbanos, já fazem seus registros em computadores, notebooks, tablets ou celulares. São fatos que se repetem, dos mais simples aos mais complexos, e que atestam que a escrita, para ser produtora de sentido, precisa produzir/ser um produto de acontecimentos discursivos.

A partir desta ideia, é possível estabelecer uma conexão com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, demonstrada na Figura 3.

Figura 3 – Representação da conexão entre o conceito de ZDP e a construção da autoria através do ensino da escrita



3.3 O ENSINO DA LEITURA

A leitura oferece uma infinidade de novos conhecimentos, possibilita fluência na língua, habilidade para dialogar com textos diversos, rapidez para localizar e selecionar informações, desenvolver a criticidade e, dentre tantos outros benefícios, um leitor proficiente poderá, mais facilmente, produzir textos escritos fazendo uso adequado da norma-padrão e/ou da norma culta²⁰. Além disso, a leitura literária²¹ oferece momentos prazerosos de puro deleite e um certo encantamento, quando nos deixamos conduzir pelo autor por inúmeros lugares reais ou fictícios, em tempos passados, presentes ou futuros.

Com um caráter polissêmico, a leitura também é produtora de efeitos de sentido quando pensada numa perspectiva discursiva. Sujeito-autor, texto e sujeito-leitor vivenciam uma relação dialógica e extremamente singular, visto que cada um tem “suas especificidades e sua história [...] relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social” (ORLANDI, 2012, p. 8).

Cada leitor impõe ao ato de ler sua carga de efeitos de sentido, para a partir daí produzir outros sentidos em uma interlocução dialógica com o texto/autor. Estabelece suas próprias relações com o texto lido. A partir desse raciocínio, conclui-se haver a impossibilidade de unificar ou homogeneizar esse processo. Tem-se, então, o aprendizado e o exercício da leitura como um conjunto de ações distintas para cada sujeito e para cada situação, que tal qual o aprendizado da escrita, extrapola o trabalho com o código gráfico, visto que, “ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 151) mostrando “à criança que quanto mais ela previr o conteúdo maior será sua compreensão” (KLEIMAN, 2004, p. 151).

O frequente ato de ler, assim como o exercício constante da escrita, permite ao sujeito acionar mecanismos discursivos relacionados ao que se denomina *leitura de mundo* e elementos linguísticos, relacionados à ordem textual. Esse processo contribui

²⁰ Adoto, como perspectiva teórica, a distinção entre norma-padrão e norma culta proposta por Bagno (2012, p. 984): “Norma-padrão: conjunto de regras prescritivas, inspirado no uso literário de alguns poucos escritores do passado, considerados como modelos a ser imitados. [...] Norma culta: conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãs e cidadãos [...] com elevado grau de letramento.

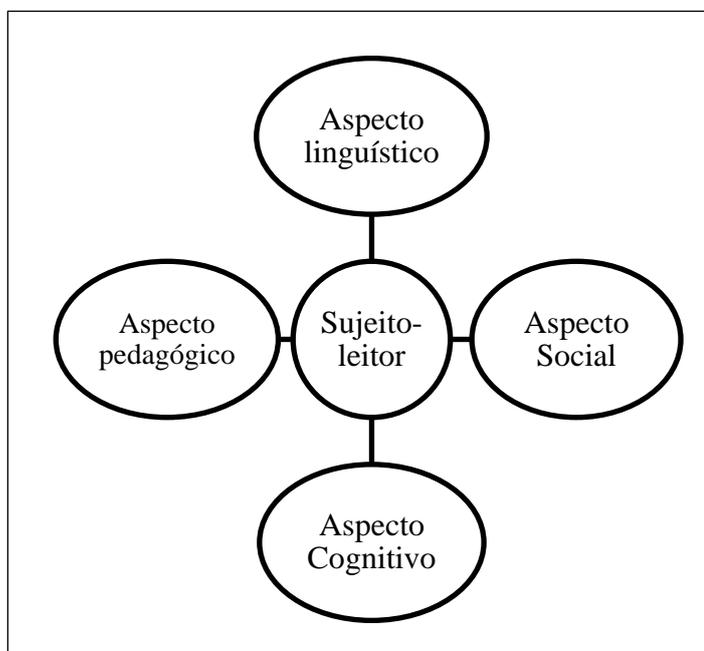
²¹ Aprofundei este tema, mais especificamente a literatura infantil, na seção 5.2.

para a assunção da autoria por parte dos escolares, desde que situações pedagógicas sejam criadas e direcionadas para esse fim.

Orlandi, em suas pesquisas acerca da leitura sinalizou o risco que pode haver se os pesquisadores dissociarem aspectos relevantes que, no ensino, são indissociáveis. “Essa é a armadilha: separar, para conhecer”. (2012, p. 45)

A autora propõe que ao tratarmos da leitura, levemos em consideração que “os domínios de conhecimento (o linguístico, o pedagógico e o social) estão entrelaçados” (p.45). A essa tríade, acrescento ainda o aspecto cognitivo, o qual creio não poder ser desprezado.

Figura 4 – Representação dos aspectos envolvidos no ensino da leitura



Fonte: AUTORA, 2017

Vale destacar o avanço que a Neurociência, juntamente com a Psicologia Cognitiva têm alcançado nos últimos anos, principalmente nas descobertas feitas através de exames de ressonância magnética em dois grupos de pessoas, alfabetizados e analfabetos, o que possibilitou perceber que o lado esquerdo do cérebro é acionado quando lemos (Dehene, 2012). Assim, é notório que um dos aspectos necessários para que o aprendizado da leitura aconteça é um adequado funcionamento cerebral. Porém, ressalvo que a perspectiva cognitivista de ensino/pesquisa é oposta ao que me proponho, por evidenciar o código escrito em suas relações grafemas/fonemas em detrimento das

práticas significativas necessárias ao ensino da leitura. Creio ser de relevância as questões fonológicas, mas defendo a ideia de que o trabalho com a leitura (e a escrita) com base no exercício social da língua auxiliará no desenvolvimento da autoria, e que nesse processo muitos caminhos podem ser percorridos para que os objetivos sejam alcançados.

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em sua última edição, em 2016, apenas 8% dos brasileiros participantes da pesquisa são alfabetizados proficientes, categoria mais elevada de uso das habilidades testadas.

Organizadas pelo Instituto Paulo Montenegro²², as pesquisas que geram o INAF são realizadas anualmente, coletando dados de amostras de 2 mil brasileiros com idades entre 15 e 64 anos. Testes e questionários são aplicados através de entrevistas domiciliares abordando habilidades de práticas de leitura, de escrita e de matemática, relacionadas ao uso cotidiano. Ao todo, houve 9 edições ao longo de 15 anos.

O grau de domínio das habilidades mensuradas pelo indicador, apurado nas pesquisas, permitiu a divisão dos entrevistados pelos seguintes critérios, conforme o quadro 5:

²² Informações disponíveis em: <<http://www.ipm.org.br>>

Quadro 5 – Condição dos usuários da escrita, da leitura e da matemática

Analfabetos funcionais	Analfabeto	Condição daqueles que não conseguem realizar simples tarefas de leituras envolvendo palavras e frases (ainda que, dentre esses, alguns consigam ler números que lhe pareçam familiares, como números de telefones).
	Rudimentar	Localizam informações explícitas em pequenos textos, desde que familiares, como anúncios ou bilhetes. Leem e escrevem números usuais e são capazes de realizar algumas operações cotidianas, como manuseio de dinheiro para pagamento de pequenas quantias ou uso da fita métrica para realizar medidas.
Funcionalmente alfabetizados	Elementar	Leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações através de pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Apresentam limitações ao se depararem com maior número de elementos, etapas ou relações mais complexas.
	Intermediário	Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. Interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
	Proficientes	Compreendem e interpretam textos de maior complexidade analisando e relacionando suas partes, comparando e avaliando informações, diferenciando fatos de opiniões. Interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2016)

O baixo índice de brasileiros considerados alfabetizados proficientes, apresentado pelo INAF, se reflete também no resultado nacional do PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Conhecido no Brasil por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PISA é considerado um relevante instrumento de avaliação internacional em Educação. Seus objetivos se voltam para a avaliação do desempenho de estudantes (de quinze anos) em Leitura, Matemática, Ciências, Competência Financeira e Resolução Colaborativa - sendo essas duas últimas áreas do conhecimento incluídas recentemente – e aspectos relacionados às Políticas Públicas direcionadas à Educação. Quanto a isso, as seguintes questões buscam ser respondidas:

Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?" (INEP, 2001, p. 8)

A partir dessas dúvidas, a avaliação almeja respostas que possam atender, também, aos anseios governamentais, cujos responsáveis aguardam os relatórios do PISA para compreender o desempenho dos alunos nas áreas avaliadas.

A aplicação de questionários de três em três anos²³ (em 2015 a área privilegiada na análise foi Ciências) busca aferir o desempenho dos estudantes e coletar informações para subsidiar a reorganização de políticas públicas educativas, pensando também, no preparo desses jovens para sua atuação na sociedade.²⁴

Aplicada a partir de uma quantidade amostral em alunos matriculados a partir do 9^a ano do Ensino Fundamental, em 2009 a avaliação atingiu um total de 20.127 (vinte mil, cento e vinte e sete) alunos brasileiros matriculados em 950 (novecentas e cinquenta escolas). Esta última edição voltada para análise da proficiência em leitura mostrou que esses alunos atingiram 412 (de 600) pontos. Esse resultado colocou o Brasil na 53^a colocação dentre os 65 países participantes da referida avaliação, fazendo-o avançar um pouco com relação à edição anterior.

²³ Em 2018 a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes será aplicada à 19 mil estudantes de 661 escolas. O público-alvo são estudantes de 15 anos, nascidos em 2002 e matriculados a partir do 7^o ano do Ensino Fundamental. Ao todo, 33 estudantes de cada escola selecionada participam da avaliação. A avaliação, feita em computador, abrange as áreas de leitura, matemática e ciências. O foco do Pisa 2018 é leitura, área que terá maior número de questões. Também são coletadas informações contextuais por meio de questionários aplicados aos estudantes, professores, diretores de escola. Nesta edição, pela primeira vez, os pais dos estudantes selecionados deverão responder a um questionário em papel. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

²⁴ Mais informações podem ser obtidas no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 27/08/2015, às 15h12min.

Dentre tantos aspectos a serem considerados, que poderiam influenciar o resultado, o Relatório Nacional Pisa (2009)²⁵ relaciona, através das respostas obtidas pelo questionário aplicado aos participantes da avaliação, o Índice Socioeconômico e Cultural com a média de leitura atingida pelo país no ano de aplicação da avaliação, ressaltando a ocupação e a escolaridade dos pais.

O foco do PISA 2018 será novamente a leitura, com um número maior de questões nas provas que serão aplicadas em mais de 80 países. Participarão da avaliação conduzida pelo INEP 33 estudantes de cada uma das 661 escolas, totalizando 19 mil alunos de 15 anos, nascidos em 2002 que estejam matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos, com divulgação prevista para 2019, objetivam produzir indicadores que possam contribuir para a discussão não somente da proficiência em leitura, mas sobre a qualidade da educação existente nos países participantes da avaliação.²⁶

É observável que as práticas de letramento (exercício social da escrita e da leitura) realizadas além da escola são distintas daquelas vivenciadas pelo aluno no âmbito escolar. Percebe-se, de acordo com o resultado auferido, que a escola parece não levar em consideração o contexto de grande parte dos estudantes, visto que

as práticas escolares presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço — sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia-a-dia. Consequentemente, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando ao ensino da escrita, como deve ser feito. (KLEIMAN, 2005, p. 33)

É importante perceber que a leitura possui muitas nuances a considerar, mesmo que existam professores, pesquisadores e profissionais da área da Educação que optem por analisá-la de forma fragmentada, salientando um aspecto em detrimento de outros, o que é perfeitamente aceitável. Minha crítica a essa dicotomia, se sustenta pelo fato de que o leitor em questão não é um sujeito vivendo fora do tempo e do espaço.

²⁵Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/resultados_preliminares_pisa2009.pdf>

²⁶ Mais informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

Outro instrumento avaliador utilizado para medir desempenho de estudantes é a Prova Brasil, aplicada aos alunos de 5º ano e 9º ano. Juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) servem para avaliar a qualidade do ensino brasileiro a partir de testes e questionários socioeconômicos. Os estudantes respondem questões de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e matemática, que privilegia a resolução de problemas. Professores e Diretores das escolas participantes também respondem questionários para fornecerem dados demográficos, profissionais e de condições de trabalho. A divulgação dos resultados da edição de 2017 está prevista para agosto/2018. ²⁷

Segundo informações veiculadas no site²⁸ do INEP,

As proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. As proficiências médias em Matemática evoluíram nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas caíram no Ensino Médio pela segunda vez consecutiva. (BRASIL, INEP, 2016)

Independentemente dos métodos utilizados para o ensino e desenvolvimento da leitura/escrita, bem como os instrumentos que avaliam o desempenho dos estudantes, podemos perceber que os resultados ainda não oferecem dados satisfatórios. A Proposta Curricular de Santa Catarina, em sua edição de 2005 registra que

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003) indicam que 59% dos alunos de 4a. série apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita. Esse fracasso no processo de alfabetização tem sido atribuído, dentre outras variáveis, aos baixos indicadores sociais e econômicos das regiões de onde provêm essas crianças.

De modo geral, os estudantes não dominam a leitura suficientemente para elevar o seu desempenho a um patamar superior àquele em que se encontram. Esse fato requer do sistema educacional medidas sociais, econômicas e políticas, principalmente no que se refere à formação e qualificação do professor.

²⁷ Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

²⁸ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206

3.4 ALGUNS OLHARES SOBRE AUTORIA

Refletir sobre autoria voltada ao ensino nos remete às pesquisas de Possenti (2002): não podemos pensar em autoria sem pensar nas noções de estilo e singularidade, que, por sua vez, vão ao encontro das considerações de Orlandi (1996): marcas e traços do sujeito no que ele produz ao assumir a função-autor. Traços autorais não necessariamente são encontrados em um texto gramaticalmente correto, pois suas marcas são da ordem do discurso, o que justifica ser a autoria encontrada no “como” e não no “o quê” é expresso (FIAD, 2008).

A função de autor é atravessada pela história de maneira singular para cada sujeito. Como autor ele (sujeito) realiza novas formulações, embora assujeitado ao interdiscurso (repetição). Diferentemente do autor caracterizado por Foucault, que instaura discursividade, há uma particularidade em sua produção que não somente lhe permite ser interpretável, mas também deixa traços na historicidade (ORLANDI, 1996).

Considerar a autoria como traço discursivo passível de ser trabalhado desde o início da escolarização implica em ter uma concepção de escrita, leitura e letramento que ultrapasse as barreiras dos registros gráficos, conduzindo a escrita por caminhos sociais, nos quais ela possa efetivamente exercer sua função. É perceber que o aprendizado da escrita corresponde à construção de um conhecimento carregado de subjetividade e efeitos de sentido que já foram produzidos, pois os registros que cada sujeito faz quando se coloca como escrevente traz, de alguma forma, sinais de uma memória coletiva.

Para conduzir a reflexão e embasar a análise, foi inevitável transitar por caminhos diferentes, trilhados por alguns autores, que elaboraram conceitos de autor, autoria e função-autor, para tornar possível a busca de indícios de autoria na produção escrita de escolares do Ensino Fundamental. Opostamente ao que ocorria em tempos longínquos, quando histórias eram constantemente recontadas sem a exigência de imputar a responsabilidade a suas origens, permitindo aos contadores a liberdade de modificar – acrescentando ou recortando fragmentos – ou realizar drásticas alterações conforme suas próprias escolhas, na contemporaneidade é mister atribuir (respeitar) a devida referência a qualquer obra.

No decorrer do desenvolvimento do que conhecemos hoje como sociedade, pensadores, filósofos e demais pesquisadores do meio acadêmico se debruçaram em

estudos para discutir e elaborar noções e conceitos que melhor pudessem definir o que seria autor, que função/posição assume, como se relaciona com sua obra, dentre outras questões pertinentes a essa reflexão.

Como é passível de acontecer em toda área do conhecimento, pensamentos convergentes e divergências teóricas fizeram parte do cenário de estudo principalmente da Filosofia, Literatura e História estendendo debates calorosos até os dias atuais.

Um dos filósofos que dedicaram suas pesquisas e reflexões à noção de autoria, em uma conjuntura história marcada pelo estruturalismo, foi Michel Foucault, um pesquisador que refletiu sobre a complexidade do homem e suas relações com a sociedade com um trabalho arqueológico de investigação das estruturas do pensar e acerca das formas de controle exercidas pelas instituições sociais.

Questionamentos sobre *o que é um autor, o que é uma obra, como se posiciona o sujeito com relação à obra e ao autor*, foram apresentados por Foucault em 1969 em conferência à Sociedade Francesa de Filosofia. Neste momento, ele aborda a noção de *função autor* tratando de sua complexidade com referência às particularidades que diferem a produção de discursividade, e a produção literária, como um cientista e um autor de literatura, respectivamente. “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1997, p. 34).

Continuando, o filósofo aponta para o sentido de que a *função autor* possibilita-nos determinar a confiabilidade de textos científicos e literários, além de caracterizar uma posição enunciativa. Foucault se apoia na “relação do texto com o autor, a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, ao menos na aparência”.

Peço emprestada a Beckett a formulação para o tema de que gostaria de partir: ‘Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala’. Creio que se deve reconhecer nesta indiferença um dos princípios éticos fundamentais da escrita contemporânea. Digo ‘ético’, porque tal indiferença não é inteiramente um traço que caracteriza o modo como se fala ou como se escreve; é sobretudo uma espécie de regra imanente, constantemente retomada, nunca completamente aplicada, um princípio que não marca a escrita como resultado, mas a domina como prática. (FOUCAULT, 1997, p. 34).

Na perspectiva de Foucault, a função autor é percebida como possível particularidade da função sujeito e vai sendo alterada em sua complexidade de acordo com as transformações históricas que vão ocorrendo ao longo do tempo.

Já o conceito de autor discutido por Bakhtin foi refletido no ensaio *O autor e a personagem* e faz parte da obra *Estética da criação verbal*. Neste texto, Bakhtin (2003) pensa a relação do autor com a personagem na obra de Dostoiévski. O autor, nesse viés, é tido como um campo criativo pertencente à obra. Afirma Bakhtin (p. 13) que

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular de sua existência –, apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto.

A partir da visão bakhtiniana, o fenômeno estético é inconclusivo por uma única consciência e mesmo pelo princípio da exotopia ou excedente de visão, isto é, mesmo que o autor se coloque no lugar do outro para olhar para si tornando-se um espectador.

Tendo em vista as colocações acima, avistamos uma percepção de autoria abrangente que se constrói em situações dialógicas e em relações de alteridade, diferentemente da função-autor proposta por Foucault.

Nesse contexto, pode ser *autor-criador*²⁹ não somente escritores literários e produtores de discursividade, mas também enunciadores em situação de comunicação real.

Orlandi (2012), em seu texto intitulado *Nem escritor, nem sujeito, apenas autor* propõe estabelecer uma ordem hierárquica para obter funções diversas que caminham para o social, que podem ser representadas pela seguinte trajetória:

Locutor → Enunciador → Autor

²⁹ Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 6), temos a constituição do objeto estético pelo *autor-criador*, “que nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor”

Assim, diz Orlandi (2012, p. 103), na função de autor o sujeito falante estaria mais afetado pelo social e suas coerções, como a autoria estaria relacionada com o discurso e não com a estrutura textual. A autoria, nesse viés, seria “tratada em sua historicidade [...], em seu modo de construção e inserção nos discursos” (FURLANETTO, 2008, p. 6).

Esta tese se constituiu a partir da possibilidade de desenvolver autoria juntamente com aquisição/desenvolvimento da escrita ao logo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que se proponha frequentemente aos alunos o exercício da escrita e da leitura como prática social, através de sua “inserção nos discursos”.

Voltando a Furlanetto, podemos encontrar embasamento para sustentar a premissa de que não somente a autoria pode ser trabalhada na escola, mas também o professor pode contribuir para que o aluno vá transpondo níveis ao longo de seu percurso escolar. Lembrando que não me refiro a autores literários. Levando em consideração que existem “patamares de autoria”, Furlanetto (2008, p. 14) esclarece que:

a) Não há autoria “imaculada” (plena); b) Todo trabalho projetado por um querer-dizer envolve, discursivamente, vozes correspondentes a enunciados próximos e distantes, e, no fluxo da tecedura, convoca autores ou, simplesmente, o “rumor” contínuo da língua; c) A pesquisa que convoca sistematicamente autores se reflete, em princípio, num trabalho “situado”, reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin) – desde que não se manifeste um trabalho de colagem sem reflexão; d) A tecedura que se desenvolve apenas a partir do “rumor” da língua não chega a garantir uma organização coerente em gêneros secundários; ela só funciona em nível de gêneros primários, envolvendo pouco o caráter mais estrito da escrita; e) A abordagem escolar da própria oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário), e não apenas conversas de corredor ou de recreio. f) A abordagem da escrita supõe a superação passo a passo de etapas que vão desde o início do aprendizado do sistema alfabético e da ideografia da escrita até o nível em que o próprio produtor guarde em si o sentimento da “fundação” de um processo autoral.

É possível perceber, ao analisar os aspectos acima relacionados, que a prática na escola deve diferenciar-se de atividades artificiais de produção escrita, em alguns momentos chamadas de “redação escolar”, na qual o aluno deve escrever sobre um tema proposto/imposto sem refletir sobre:

a) Para quem se escreve? (possível leitor)

- b) Sobre o que se escreve? (assunto e suas relações)
- c) Para que se escreve? (objetivo)
- d) Como se escreve? (linguagem/tipo de letra/recursos gráficos/fonte)
- e) Qual é o gênero? (organização/estrutura do texto)
- f) Qual o suporte (local onde o texto será escrito/publicado)

Aspectos como os acima listados, quando considerados, permitem ao aluno “trazer” da historicidade sentidos “reais”, presentes no discurso, pois, “assim, o texto passaria a relacionar-se com outros textos, a conter cenas verossímeis, isto é, com sentido etc” (POSSENTI, 2009, p. 110). Mesmo com a incompletude do sujeito e da linguagem que o constitui, da dispersão dos discursos, a escola busca coesão e coerência apenas na gramaticalidade. O texto é a materialização do discurso (onde estaria a autoria) que pode se constituir como singular, é o lugar possível da construção de identidade, de produção de sentidos.

No livro *Questões para analistas do discurso*, Possenti (2009) trabalha o conceito de autoria voltado para o estudo de textos produzidos na escola, produzindo um deslocamento do conceito de autoria proposto por Foucault ao levar em consideração a autonomia, a escolha de elementos linguísticos que possam atribuir singularidade aos textos. Tais aspectos constitutivos da autoria, são percebidos por Possenti através de uma metodologia utilizada para encontrar indícios, proposta por Carlo Ginzburg e chamada de Paradigma Indiciário.

Tem-se, nesse deslocamento, uma nova forma de constituição de autoria que pode ser analisável nos textos dos alunos, visto que direciona a análise para o “como” tirando o foco de “o quê”, já que partindo desse pressuposto, *as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática* (POSSENTI, 2009, p. 110, grifos do autor).

Possenti destaca, também, que

Um texto *só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto que dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua conseqüente inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2009, p. 106, grifo do autor)

O dizer de Possenti descontrói a forma como os textos dos alunos vêm sendo avaliados (corrigidos) frequentemente. Prioriza-se ortografia, paragrafação, pontuação e regras gramaticais em detrimento do sentido (que está no discurso), não sendo possível encontrar indícios de autoria. Tomar um posicionamento autoral requer, de quem escreve, escolhas entre a heterogeneidade linguística, sempre em “luta contra” a opacidade da linguagem e a dispersão do sentido.

Há um caminho a percorrer, sugere Possenti, para que se alcance níveis mais altos de autoria: “*dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice*” (2009, p. 110, grifos do autor). Dar voz a outros enunciadores implica em retomar o já-dito e procurar outros sentidos no interdiscurso; já manter distância e evitar a mesmice pressupõe assumir uma posição com relação ao seu dizer e seus interlocutores com certa singularidade.

Essas são algumas questões importantes para que os alunos conquistem autonomia para utilizar recursos linguísticos que ofereçam ao texto produzido a unidade necessária, mesmo que ilusória.

3.5 O CURRÍCULO, OS DOCUMENTOS LEGAIS NORTEADORES E A AUTORIA

Quando pensamos nos saberes e fazeres que circulam no ambiente escolar, nos deparamos com um conceito considerado multifacetado que já percorreu um longo percurso ao longo da história da Educação, sendo tecido, delineado, planejado e controlado(r), servindo de instrumento norteador do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as diversas faces deste conceito tão complexo, encontramos significados diversos que buscam dar sentido em um caminho que passa pela construção do sujeito, da escola e da sociedade.

Derivada do latim, a expressão ‘currículo’ vem do termo *currere* e tem o sentido de carreira, *pista de corrida*, percurso a ser realizado (SACRISTÁN, 2000).

Assim o conceito se estende à Educação e deve ser percebido a partir de uma concepção dinâmica, de movimento e constante (des)construção. Podemos entender que currículo ultrapassa a relação e distribuição de carga horária e disciplinas e vai além dos conteúdos programáticos organizados para acompanhar o aluno durante sua escolaridade. Como base de qualquer sistema de ensino, deve contemplar o conhecimento social que se encontra à disposição relacionado com o que é

experienciado, sentido e aprendido pelos envolvidos no processo. Isto é, o currículo deve ultrapassar os parâmetros científicos para ser também representado pelas experiências cotidianas.

Conceituar currículo, refletir sobre como se define depende de inúmeras variáveis relacionadas a muitos aspectos, dentre eles: quais objetivos são propostos e o que se espera que os alunos alcancem/aprendam; a prática pedagógica, pensada em todas suas nuances, desde as leituras feitas pelo professor ao realizar seu planejamento até as vivências na sala de aula; o que se percebe e o que está sob a opacidade da linguagem.

Ao longo da história da Educação o conceito de currículo vem tomando formas variadas, sustentadas em teorias que buscam explicá-lo e defini-lo. Mas conceituar, dizer *o que é*, não é suficiente para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Devemos ter à memória que existem relações de poder envolvidas na construção do currículo, em todas as suas instâncias, que poderão afetar as condições de produção do processo de aprendizagem, mais especificamente, o que importa para esse estudo, a conquista do desenvolvimento da autoria em consonância com o aprendizado da escrita e da leitura.

As questões fundamentais que permeiam as principais teorias curriculares versam basicamente sobre *que conhecimento é importante para ser aprendido?* Isso é o mesmo que pensar *como vamos selecionar os conhecimentos que vão ser transmitidos aos alunos?* Ou *o que vamos ensinar para que os alunos sejam adultos que pensem e saibam os conhecimentos escolhidos por nós?*

Assim se caracterizam as relações de poder que elencam determinados conhecimentos e silenciam outros. O quadro 6 traz um panorama sobre três momentos relevantes que dividiram as teorias curriculares.³⁰

³⁰ O intuito nesse momento é refletir sobre como o currículo pode ser visto sob diferentes perspectivas, além de entender como se organizam alguns documentos legais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina e Base Curricular Nacional 2015, procurando entender como os conhecimentos são organizados e se propiciam um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autoria. Para saber mais sobre como as teorias curriculares conceituam o currículo, ver, dentre outros autores, Sacristán (2000).

Quadro 6 – Concepção de teorias curriculares

Teoria	Concepção
Teorias Curriculares Tradicionais	O currículo se constrói como a união de objetivos organizados para dar lugar à criação de experiências que possam ser avaliáveis, mantendo, assim, o sistema numa revisão constante. (SACRISTÁN, 2000)
Teorias Curriculares Críticas	O currículo é questionado. É hora de promover uma transformação radical. (SILVA, 2000)
Teorias Curriculares Pós-Críticas	O conhecimento é parte inerente do poder [...], o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2001)

Fonte: Elaboração da autora, 2016

O primeiro parágrafo da Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 2014, afirma que:

Um bom currículo é fundamental para garantir a qualidade de um sistema educacional. Ao lado de professores qualificados e de gestores líderes, um currículo bem definido é um dos fatores comuns a todos os sistemas que apresentam os melhores desempenhos em todas as avaliações internacionais de qualidade.

Se visitarmos o espaço virtual destinado à divulgação da Proposta Curricular de Santa Catarina, vamos encontrar uma extensa fonte de consulta que nos permite não somente conhecer a história deste documento oficial, como também usufruir de uma importante ferramenta para a formação docente. Tais quais outros documentos institucionais elaborados para regulamentar e/ou nortear o trabalho pedagógico, a Proposta fez um longo percurso até alcançar a versão atual, disponibilizada em 2014.

Em sua primeira publicação, em 1991, em forma de jornal, a busca era de um determinado eixo que pudesse direcionar o currículo escolar, e tudo o mais que isto implica, em seus aspectos social, histórico e, como não poderia deixar de ser, político, trazendo um aparato teórico que orientasse o trabalho do professor para uma certa unidade no que se refere à noção de sociedade para o Estado de Santa Catarina.

Três volumes, intitulados Disciplinas Curriculares, Temas Transversais e Formação Docente, compõem a edição de 1998, que além de aprofundar e revisar a publicação anterior, intencionou levar aos educadores catarinenses “uma contribuição para a discussão daqueles conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores, mas que não fazem parte da especificidade das disciplinas com as quais trabalham” (SANTA CATARINA, 1998, p. 8), sendo este um possível movimento na direção de ações interdisciplinares, assim como o documento publicado em 2005, que reitera o conceito de linguagem em uma perspectiva discursiva e dialógica.

Na perspectiva de Bakhtin, professores e alunos necessariamente precisam comprometer-se com suas falas, seus dizeres, quer pela oralidade, quer pela escrita. Isto demanda seleção de conteúdos e atividades que tenham significado para o aluno, oportunizando momentos em que haja espaços para a oralidade e para a prática da escrita, mediados por intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação dos diferentes conhecimentos científicos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 22)

Além de priorizar a interação o documento, agora intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos”, traz orientações específicas para a educação estadual, divididas em eixos: Alfabetização com Letramento; Educação e Infância; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho e Ensino Noturno.

O capítulo “A linguagem no processo de alfabetização” pertencente ao eixo Alfabetização com letramento tece considerações que merecem reflexão.

Quadro 7 – Considerações sobre a linguagem no processo de alfabetização

	Texto da Proposta	Observações da Autora
Oralidade e variação linguística	As crianças que chegam à escola manifestam-se oralmente através de seus dialetos e já possuem contato com várias outras manifestações de escrita: logotipos, placas de trânsito, rótulos, cartazes, jornais, receitas, revistas, televisão, computador, etc.	Sempre que possível, condições para a produção e recepção de texto oral devem ser criadas. Permitir aos alunos a reflexão sobre o que falar, para quem falar, o que ouvir, de quem ouvir, permitirá a eles uma melhor compreensão sobre a “ilusória unidade da Língua Portuguesa.
Oralidade e escrita	Oralidade e escrita caminham juntas e, portanto, o estudo da linguagem requer que sejam trabalhadas de forma a serem consideradas as suas diferenças e, ao mesmo tempo, suas similaridades, usos e funções.	A escrita é uma das representações da oralidade. São bem-vindas atividades sistemáticas que oportunizem o exercício de escolha de recursos linguísticos em decorrência de determinadas condições de produção para as duas modalidades.
A escrita e a alfabetização	Entender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva e de interação, implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam.	Além de incluir no trabalho alfabetizador atividades permanentes de prática de escrita e leitura com gêneros discursivos, é importante abrir espaço para a escrita espontânea.

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (2005)

Ainda com embasamento em Bakhtin, o trabalho com gêneros discursivos sugerido pela Proposta elenca os seguintes conteúdos para os eixos oralidade, leitura e escrita:

Quadro 8 – Conteúdos referentes aos eixos oralidade, escrita e leitura

Quanto à oralidade:	Adequação da linguagem ao interlocutor e às circunstâncias de comunicação: clareza, sequenciação, objetividade, coerência na argumentação, adequação vocabular, seleção de recursos linguísticos e prosódicos. Reconhecimento das intenções e objetivos da fala do outro. Desenvolvimento de recursos de representação simbólica pela oralidade.
Quanto à leitura:	Reconhecimento dos valores das letras (correspondência grafema – fonema). Reconhecimento de palavras e frases. Reconhecimento de sinais diacríticos e de pontuação. Atribuição de sentido aos enunciados. Atribuição de ritmo, fluência e entonação à leitura. Reconhecimento das marcas expressivas do texto. Reconhecimento da presença de um outro e de sua intenção. Identificação das ideias do texto. Análise e discussão das ideias do texto (clareza, coesão e coerência). Elaboração de sínteses, paráfrases e resumos. Reconhecimento das especificidades dos diferentes gêneros discursivos. Oralização do texto.
Quanto à escrita	Ideia de representação por símbolos escritos – do desenho ao sistema alfabético. Diferentes funções sociais da escrita. Escritas em diferentes situações. Ferramentas de escrita (lápiz, caneta, pincel, giz, teclado etc.) e suportes de escrita (papel, cartolina, cartões, fichas, caderno, murais, materiais de diferentes texturas, computador etc.) Diferentes configurações do alfabeto (tipos e tamanhos de letras): caixa-alta, script, cursiva, fontes diversas. Correspondências som-letra – fonema-grafema (biunívocas e as exceções). Modalidades de escrita nos diferentes suportes. Composição de pequenos textos (palavras e frases). Desenvolvimento da autoria.
Quanto à escrita (registro de ideias)	Disposição da escrita no papel. Desmembramento do fluxo da fala (reconhecimento do limite das palavras). Traçado correto das letras, números e sinais. Utilização de maiúsculas e minúsculas. Utilização da grafia convencional em situações de múltiplas possibilidades de representação som/letra. Adequação do texto ao seu objetivo real ou imaginário. Adequação do texto ao interlocutor. Adequação do texto ao suporte de divulgação ou transmissão. Sequência lógica dos fatos e ideias; organização das ideias em parágrafos. Articulação das ideias nas frases, períodos e parágrafos. Utilização do discurso direto e indireto com adequação. Uso de recursos gráficos: pontuação, margens, espaçamentos. Organização do texto observando aspectos de concordância, flexão nominal e verbal, regências, ortografia e acentuação gráfica.

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (2005)

Os conteúdos listados no quadro 8 integram um rol de aspectos pertinentes para o ensino da escrita, da leitura e o desenvolvimento da autoria, o qual, por sua vez, é um dos itens integrantes do eixo *escrita*. É fato que esse aprendizado é complexo e processual, mas com pressupostos teóricos que possam nortear propostas pedagógicas que contenham práticas discursivas.

4 (DES)CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA: A ESCRITA DOS ALUNOS NA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.” (A.R. Luria)

Ao ingressar no espaço formal de construção de conhecimento, a criança já possui um certo contato com a escrita, em um nível mais ou menos avançado de letramento, mesmo não dominando convencionalmente o sistema alfabético.

A expressão ‘letramento’ emergiu trazendo um novo paradigma para a sociedade no momento em que ampliou os conceitos de alfabetização, até então envolvendo uma forma restrita de aprendizagem do sistema da escrita.

Segundo Soares (2003),

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Assim, podemos apreender que o letramento, além das práticas de leitura e escrita sociais, abarca também a apropriação de técnicas que permitem o uso do código escrito.

É importante compreender a distinção que há entre alfabetização e letramento. Existem pessoas que são letradas conhecendo os suportes sociais da escrita, mas não possuem habilidade para usar o código escrito. Como exemplo, podemos citar o filme *Central do Brasil*, protagonizado pela atriz Fernanda Montenegro. Sua personagem atuava como escriba de pessoas letradas que conheciam a função social da *carta*, porém eram incapazes de usar efetivamente o gênero.

Mesmo percebendo a diferença entre aprender o código escrito e desenvolver competências para usá-lo, Soares (2003) afirma a importância de considerar que ambos estão diretamente relacionados, sem cronologia para acontecer. O letramento pode ocorrer antes da alfabetização e vice-versa.

O ato de alfabetizar letrando pode ser considerado um dos grandes desafios dos educadores, que buscam criar condições para tornar satisfatório o desempenho dos escolares em leitura e escrita. Nesse caminho, se faz necessário perceber que alfabetização e letramento são dois processos distintos, com características particulares, que exigem esforços cognitivos diferenciados por parte dos ensinantes/aprendentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis.

Enquanto a alfabetização se traduz pela aquisição do código escrito juntamente com suas convenções e regularidades, o letramento acontece através do desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita. Se em tempos outros se pensava na alfabetização e no letramento isoladamente, a concepção moderna mostra que os dois processos devem caminhar concomitantemente.

Por mais que sejamos sujeitos incompletos, faltosos e desejanter, tal como a linguagem que nos constitui, é inevitável em toda comunicação a busca pela unidade, pelo controle do sentido, pela coesão e a coerência encontradas na textualidade.

A partir dos estudos realizados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e pelo grupo de intelectuais denominado como Círculo de Bakhtin, a linguagem é pensada inserida em um constante processo de interação, sob mediação do diálogo. Seguindo esse viés, a existência da língua se dá pelas situações de comunicação dais quais fazem parte locutores (falantes/escritores) e interlocutores (leitores/ouvintes).

Há uma multiplicidade de vozes constituindo o discurso, em um movimento dialógico que dá à linguagem um caráter de pluralidade desfazendo qualquer hegemonia ilusória de haver uma única linguagem. Esse movimento, pode ser pensado também como uma “reconstrução”, na qual “o sujeito seleciona os recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que se encontra”. (FIAD, 2013, p. 465)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão fundamentados nessa perspectiva de linguagem e atestam a importância de propor aos escolares práticas significativas de escrita, isto é, situações de uso real da escrita.

A formação de escritores autorais é bastante complexa por estar inserida no processo de aquisição e domínio do código escrito. O desafio para os pequenos (e para todos os que escrevem) consiste em desenvolver a autonomia para planejar, escrever e revisar seus textos, sendo este um trabalho a ser realizado em conjunto com o professor. São práticas importantes para o exercício da escrita autoral e que podem ser refletidas e propostas juntamente com o desenvolvimento da escrita, oportunizando a apropriação e o domínio dos procedimentos de escrita, desde o 2º ano do Ensino Fundamental. Esses

momentos de reflexão são adaptados de acordo com o amadurecimento de quem escreve. Esclareço que o amadurecimento aqui não se refere à idade cronológica, mas à quantidade (com qualidade) de práticas significativas de escrita vivenciadas pela criança que a conduzem a um nível mais elevado de compreensão do uso de fato da escrita.

A autoria está ligada ao gesto de interpretação (leitura que produz efeito de sentido), visto que precisa ser tratada em sua historicidade, em sua significação social e em suas etapas. Da mesma forma implica a escrita. Não a escrita que atua como representante da oralidade, e sim como processo discursivo.

Sujeito-professor e sujeito-aluno protagonizam uma cena enunciativa na qual revisar o texto escrito se transforma em uma produção autoral, na medida em que desloca o aluno para a posição de sujeito que experimenta a função-autor e se coloca como primeiro leitor de seu próprio texto, ciente de que outros leitores virão. É o pressuposto da noção de formação imaginária e antecipação proposta por Pêcheux.

O sujeito-aluno estabelece relações de antecipação com um leitor virtual e a partir dessas relações realiza escolhas linguísticas no momento de produzir um texto. Podemos pensar em um sujeito-escrevente (não empírico) A, que ao ocupar a função-autor atribui uma imagem ao sujeito-leitor (da mesma forma não empírico) B, visto que “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações).” PÊCHEUX (1997 p. 39)

Foi este o direcionamento, digamos ideológico, que impulsionou o início do trabalho de campo em julho de 2014 com previsão para término em julho de 2015³¹.

Nas seções que seguem, apresento: alguns textos, separados por ano de escolaridade, produzidos pelos alunos. Eles aparecem seguidos pela transcrição da escrita, para favorecer a leitura, visto que a maioria destes escolares apresenta ainda uma grafia ilegível com traços disortográficos³²; e uma breve análise dos textos acima referidos, para descrever o trabalho realizado na primeira fase da pesquisa³³ buscar por indícios de autoria na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental I.

³¹ Conforme especificado no Capítulo 3, Quadro 2 – Roteiro do trabalho de campo.

³² Alunos disortográficos apresentam uma escrita com (dentre outros sintomas) confusão de letras, troca de sílabas, aglutinação de palavras, omissões, inversões e desordem na estrutura da frase (SAMPAIO, 2011). Até o 3º ano do Ensino Fundamental, essa escrita “desorganizada” ainda é considerada normal dentro dos padrões esperados na relação idade/ano (série).

³³ Os textos produzidos pelos alunos do 2º, 3º e 4º anos estão presentes para representar o trabalho realizado na primeira parte da pesquisa

Os textos produzidos pelos alunos e selecionados para compor o *corpus* foram produtos de um trabalho específico com foco na escrita autoral por atividades propostas baseadas em gêneros discursivos, com o objetivo de vivenciar, na escola, a forma como a escrita circula na sociedade.

4.1 A ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

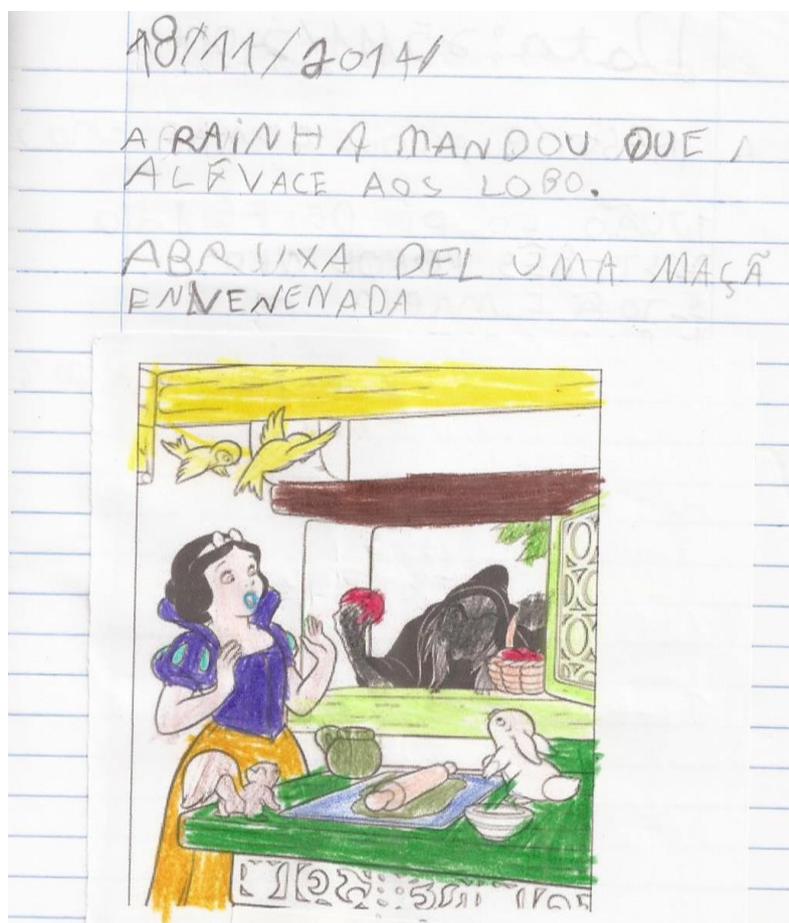
Uma atividade proposta para os alunos do 2º ano, dentre outras, foi a reescrita de contos clássicos que objetivaram uma reflexão acerca das particularidades do gênero contos de fadas, com proposta de alteração de alguns elementos da narrativa a partir de leitura da imagem de uma cena que representa uma das situações de conflito da história “Branca de Neve e os sete anões”. Contém, esse tipo de gênero um (dentre outros) elemento facilitador para essa faixa etária: uma estrutura bem conhecida. O desenvolvimento do trabalho foi realizado nas seguintes etapas:

- a) Exposição dialogada sobre contos de fadas já lidos/ouvidos;
 - b) Leitura, para os alunos, de três contos, seguida de discussão coletiva: quando se passa a história, características físicas e psicológicas dos personagens, destino dos personagens;
 - c) Leitura pelos alunos, das imagens dos livros de contos, para identificar pistas textuais e/ou imagéticas dos pontos discutidos;
 - d) Leitura para os alunos, de contos modificados;
 - e) Escolha de um conto para reescrita de um fragmento da história a partir de imagem;
 - f) Reflexão de pontos a serem considerados ao modificar uma história, como a atualização necessária caso a reescrita narre a situação em um contexto atual;
 - g) Reescrita.
-
- a) Reescrita pelos alunos de uma nova versão, com possibilidade de alterar o que desejarem (a etapa da produção requer do professor um percurso

pela sala de aula, observando o processo e orientando os escolares a realizar a reescrita).

Todas as etapas acima descritas foram realizadas em um momento que durou em torno de 2 horas e 45 minutos. Os textos foram recolhidos para análise com a intenção de serem usados na semana seguinte, para serem revistos pelas crianças com as devidas observações sobre questões relevantes para o uso da escrita, tais como: organizar os acontecimentos em uma sequência temporal; fazer uma boa escolha de palavras, expressões e pontuação com o objetivo de oferecer ao leitor um texto interessante que possa proporcionar uma leitura agradável, e verificar a pertinência dos efeitos de sentido produzidos pelas alterações realizadas.

Figura 5 – Produção escrita do sujeito-aluno 2ª



Fonte: Produção coletada pela autora (2015).

Quadro 9 – Transcrição de 2A (literal e sem correção)

*A RAINHA MANDOU QUE
ALEVACE AOS LOBO.*

*ABRUXA DEL UMA MAÇA
ENVENENADA*

Podemos pensar nesse período da escolaridade sistemática como um momento de muitas descobertas, em que as crianças estão inseridas em um grupo bastante heterogêneo, no que se refere ao aprendizado da escrita e da leitura.

Estabelecem, por meio de hipóteses, relações entre as letras do alfabeto e os sons da fala, enfrentando desafios cada vez mais complexos, não somente ao conhecerem o sistema ortográfico de sua língua materna, como ao se apropriarem do conhecimento fonológico, isto é, a consciência que

faz parte do que se considera como conhecimento metalinguístico, mais precisamente, uma forma de conhecimento ligado à capacidade de o sujeito poder pensar sobre a linguagem e operar com ela em seus distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico. (ZORZI, 2003, p. 28).

Trata-se de considerar o trabalho que a criança empreende, nessa fase de aquisição da escrita e da leitura, ao refletir sobre a estrutura da fala para segmentá-la em palavras, sílabas e letras/fonemas. Imagens mentais, acústicas e articulatórias são acionadas quando a criança escreve uma palavra, para que possa estabelecer uma correspondência entre os sons e as letras que resultará na palavra escrita. Quando esse processamento falha, ou ainda há desconhecimento sobre quais letras poderá associar aos sons da fala, segundo nossa ortografia, o resultado é uma grafia incorreta.

Podemos observar uma situação similar a essa na sequência *Abruxa del uma maça envenenada*, produzida pelo aluno 2A. A palavra “deu” foi grafada “del” e demonstra uma relação equivocada realizada pela criança. Parece ser uma troca atípica, visto que encontramos com maior frequência as seguintes substituições “l/u”, dentre tantas outras: “papel” vira “papeu”, “solta” vira “souta”, “jornal” vira “jornal”, por influência da oralidade, visto que em várias regiões ouvimos os falantes pronunciarem “u” ao invés de “l” no final das sílabas.

Refiro-me a uma relação equivocada na perspectiva das regularidades ortográficas. Crianças com este grau de escolaridade cometem uma justificável incidência de erros, tidos como hipóteses e tentativas para produzir uma escrita convencionalmente correta. É a etapa de um processo que pode, ou não, iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, isto é, atualmente muitas crianças tomam conhecimento do mundo da escrita muito antes de serem apresentadas à um sistema formal de ensino.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), caracterizaram o ensino da escrita estruturado em fases sucessivas que conduzem a criança por um percurso progressivo de compreensão das relações entre grafemas e fonemas. Tais estudos,

serviram de fios condutores para muitos pesquisadores³⁴ avançarem no conhecimento sobre o ensino e o desenvolvimento da língua escrita. Tais fases são chamadas pelas autoras de *níveis conceituais de escrita* e podem ser assim caracterizados:

Quadro 10 – Níveis conceituais de escrita

Nível conceitual de escrita	Características
Pré-silábico	Considerada uma fase gráfica primitiva, contendo símbolos alternados com letras e números. Não há, ainda, uma tentativa em relacionar grafemas e fonemas. Leitura e escrita são possíveis, para as crianças, se houver mais de três ou quatro letras diferentes. Exemplo: para GATO poderá escrever AVL3I.
Silábico	Sem considerar os valores sonoros, as crianças grafarão nesta fase uma letra para cada sílaba. Exemplo: PO para PATO, sendo P=PA – O=TO
Silábico-alfabético	O aprendiz começa a perceber que há uma correspondência entre a palavra escrita e a palavra falada, crendo ser suficiente grafar uma única letra para representar uma sílaba oral. Exemplo: BEA para BONECA, sendo B=BO – E=NE – A=CA.
Alfabético	Neste nível conceitual de escrita a criança reconhece uma correspondência entre letras e sons, já dominam a escrita de muitas palavras. Porém, enfrentam muitos desafios para vencer as diferenças entre sua escrita alfabética e a escrita ortográfica. Exemplo: ALEVACE para A LEVASSE (sujeito-aluno 2A)

Fonte: Adaptado de Ferreiro e Teberosky, 1991

Emilía Ferreiro e Ana Teberosky realizaram um amplo estudo em crianças latino-americanas para analisar os processos de aquisição de leitura e escrita. Propuseram não perceber a leitura como uma mera atividade de decifrar códigos e a escrita como uma forma de reproduzir um modelo pronto. Buscando analisar como uma criança aprende a ler e a escrever, essas autoras perceberam que a aquisição da lecto-escrita acontece de maneira conceitual, durante vários anos, não sendo restrita ao aprendizado escolar.

³⁴ Ver mais em Smolka (1988); Soares, (1999); Leal (2009), dentre outros autores.

Desta forma, assim como ocorreu com a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento até obtermos a representação da escrita da qual dispomos nos dias atuais, o sujeito no decorrer de sua trajetória pessoal, percorre uma caminhada evolutiva análoga até alcançar a escrita alfabética.

Através dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) constata-se a existência de níveis de conceitualização da escrita, comprovando que para haver a apropriação do código escrito a criança precisa obter respostas para questões como o que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita. Este fato demonstra que toda criança supõe, inicialmente, que a escrita é outra maneira de desenhar as coisas.

Os dois primeiros níveis acima descritos são chamados de pré-silábicos. No primeiro nível, a criança identifica a escrita como a reprodução de traços, no qual importa a intenção do autor, podendo aparecer tentativas de relação entre a escrita e o objeto referido. Neste nível, a criança encara a escrita como uma forma diferente de desenhar.

A passagem para o nível pré-silábico dois caracteriza-se pela elaboração de hipóteses com ideias de quantidade e variedade mínimas de caracteres. Outras possíveis hipóteses construídas nesse processo constituem-se pela não conservação espacial da leitura, a equivalência entre número e letra e ainda, a consideração do desenho como forma de escrita.

Quando começa a organizar a hipótese silábica a criança tenta dar valor sonoro a cada letra, passando para um período importante em sua evolução, pois cada letra já é considerada uma sílaba. Acontece neste momento, um avanço considerável com relação aos níveis anteriores.

Apesar da hipótese de uma letra representar uma sílaba ser falsa, é necessária, já que representa um erro construtivo que conduz a criança rumo à elaboração do conhecimento objetivo. Estas contradições devem ser esclarecidas pelo professor com auxílio de todas as referências do mundo escrito.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a hipótese silábica compreende uma construção original da criança, sem considerar a contribuição de um adulto.

O instante em que a criança abandona a hipótese silábica e percebe que precisa fazer uma análise além da sílaba, é caracterizado como o início da hipótese alfabética. Quando a criança alcança este nível de conceitualização, pode compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que uma sílaba, conseguindo realizar uma análise das palavras que vai escrever. Não significa

que todas as dificuldades tenham sido superadas, pois agora a criança se defronta com erros ortográficos. Torna-se relevante a interferência do professor em proceder as regularizações de ordem ortográfica.

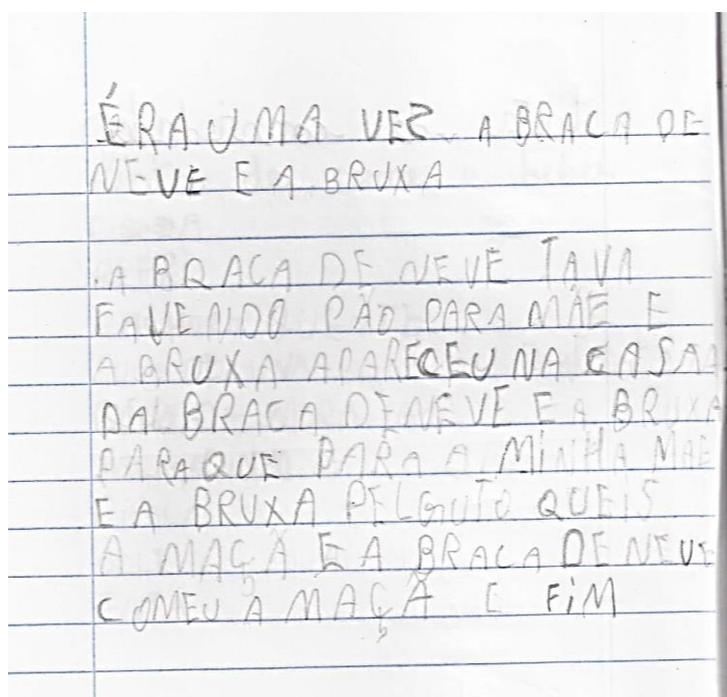
Já a produção escrita de 2B, mostrada a seguir, traz uma marca forte da oralidade característica da região em que a criança reside como as expressões “*queis*” e “*pelguto*” que na escrita deveriam ser substituídas por “*queres*” e “*perguntou*”, respectivamente. Também podemos perceber a intencionalidade do dizer, mesmo na ausência de pontuação: transcrever um diálogo que acontece na narrativa *Branca de Neve*. Essa transcrição também aponta para uma dimensão interdiscursiva, dada a menção ao fato de a personagem Branca de Neve estar fazendo pão para sua mãe, o que não acontece na narrativa, mas faz parte do cotidiano de 2B. Enquanto as crianças registravam a partir da cena da narrativa, pude interpelá-las vez que outra para que me contassem um pouco de suas escolhas. Na narrativa Branca de Neve fazia tortas para os anões. Na narrativa de 2B, a personagem imitava sua irmã mais velha ao fazer pão para a família por ordem da mãe e corajosamente enfrenta a Bruxa e não aceita a maçã envenenada.

Isso posto, verificamos que um texto escrito caracterizado como de um escrevente iniciante, pode trazer marcas de um discurso interior fazendo dessa escritura uma interação, uma prática discursiva. Mesmo tendo sido oferecida às crianças uma gravura de uma cena de *Contos de Fadas* conhecida por eles para que escrevessem, houve permissão para a escrita espontânea, cuja atividade, tão importante para o desenvolvimento da autoria, parece não acontecer com tanta frequência no contexto escolar.

Existem restrições com relação a estas práticas. Talvez os professores se perguntem: Como propor essa escrita espontânea? E depois, como analisar essa escrita? Como avaliar? Como efetuar as correções? Será que dará tempo de trabalhar o livro didático, ou a apostila?

Como muitas vezes a escola parece desconsiderar a escrita que difere do que trazem os livros ou apostilas, parece haver um confronto linguístico e social, com relação à escrita que se pratica dentro e fora da escola, fazendo com que, de modo geral, a alfabetização não seja caracterizada como um processo discursivo de interação.

Figura 6 – Produção escrita do sujeito-aluno 2B



Quadro 11 – Transcrição de 2B (literal e sem correção)

*ÉRA UMA VEZ A BRACA DE
NEVE E A BRUXA*

*A BRACA DE NEVE TAVA
FAVENDO PÃO PARA A MÃE E A BRUXA
APARECEU NA CASA
DA BRACA DE NEVE E A BRUXA
PARA QUE PARA A MINHA MÃE
E A BRUXA PELGUTO QUEIS
A MAÇA E A BRACA DE NEVE
COMEU A MAÇA E FIM*

A aluna 2C, autora do texto seguinte, é uma criança que demonstrou imediatamente entusiasmo pela narrativa apresentada, tanto através de sua expressão de contentamento, quanto pelo seu dizer ao enunciar que esta era uma de suas histórias preferidas. E assim, ao invés de registrar somente a cena, como fizeram os outros alunos, 2C tratou logo de registrar as marcas estruturais dos contos de fadas, trazendo a famosa expressão “Era uma vez” seguida da situação de conflito comum nesse tipo de narrativa. Ao resumir a história foi além do solicitado, que era apenas descrever a cena.

A produção de 2C não pode ser vista apenas sob o viés das regularidades linguísticas, pois é uma escrita inicial que se materializa além de “regras lógicas, ortográficas ou gramaticais” (SMOLKA, 2003, p. 79). Requer uma análise das condições de produção do cotidiano da criança e dos “aspectos da sua atividade mental, discursiva, bem como a relação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita” (p.79).

A partir da tentativa de formular efeitos de sentido e posteriormente com as trocas de textos para revisão que a criança vai se apropriando do funcionamento da língua, ao observar que sua escrita está distante do convencional, como em *ves* ao invés de *vez*, *princesa* ao invés de *princesa*, *xamava* ao invés de *chamava*. Momento adequado para a intervenção do professor e para trabalhar o uso adequado da língua e o funcionamento de suas regras.

Figura 7 – Produção escrita do sujeito-aluno 2C – Parte 1

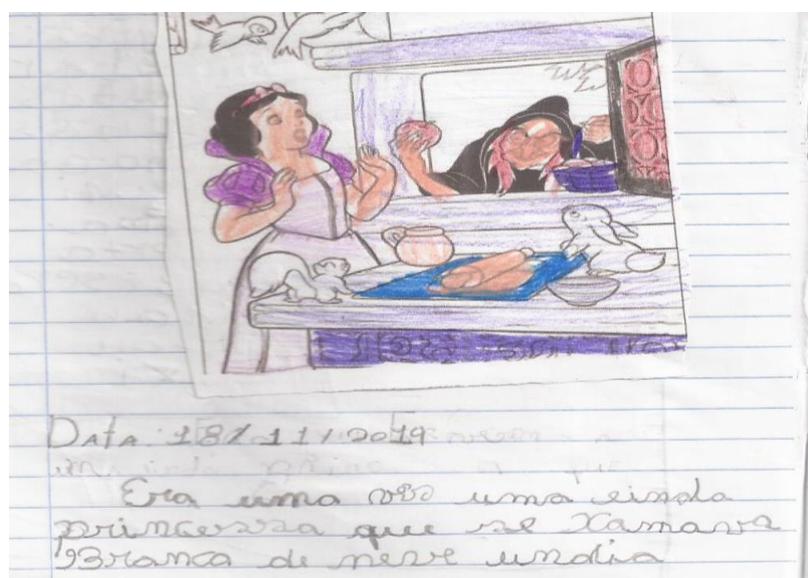
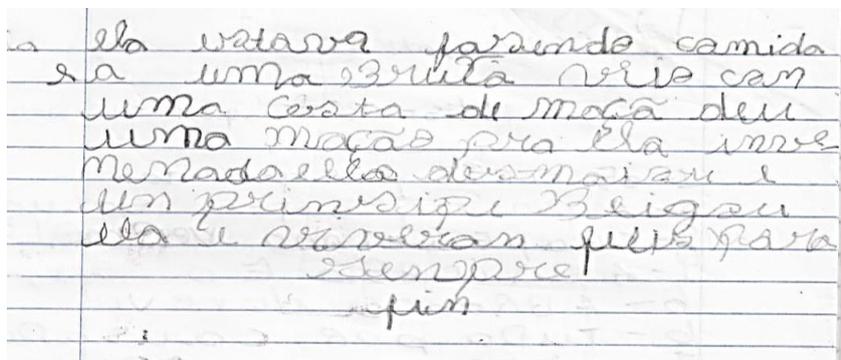


Figura 8 – Produção escrita do sujeito-aluno 2C – Parte 2



Quadro 12 – Transcrição de 2C (literal e sem correção)

Data: 18/11/2019

*Era uma vez uma linda
 princesa que se chamava
 Branca de neve e um dia
 ela estava fazendo comida
 e a uma bruxa veio com
 uma cesta de maçã deu
 uma maçã pra ela inve-
 nenada e ela desmaiou e
 um príncipe Beigou
 ela e viveram felizes para
 sempre
 fim”*

4.2 A ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para entender o que é ler e escrever em uma perspectiva discursiva, precisa-se perceber que o usuário da escrita necessita exercer domínio sobre a língua em situações reais de comunicação sem limitar-se à habilidade mecânica de decifração do código escrito. Partindo desse pressuposto, é relevante que aquele que escreve compreenda também o objetivo de cada ato de escrever sabendo das inúmeras possibilidades de atribuição de significações.

Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodifica-las, traça-las, etc. Seu aprendizado implica também conhecer as várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas como pode ser usada. Isso também quer dizer que, como elemento que contém significados, a escrita pode ser interpretada de muitas formas ou em diferentes graus. (ZORZI, 2003, p. 12)

O que intenciono reiterar, é que a criança faz parte de uma sociedade que usa a escrita em seu cotidiano e que ela, a escrita, contribuirá para o êxito de seu aprendizado.

Além do trabalho com contos de fadas realizado com os alunos do 2º ano, propus aos alunos do 3º ano (e também do 4º ano) que produzissem versões escritas de fábulas analisando coletivamente os diversos sentidos produzidos pelos recursos de linguagem. Algumas etapas se desenvolveram, como:

b) A exploração de diversas fábulas, para que as crianças refletissem sobre as características do gênero;

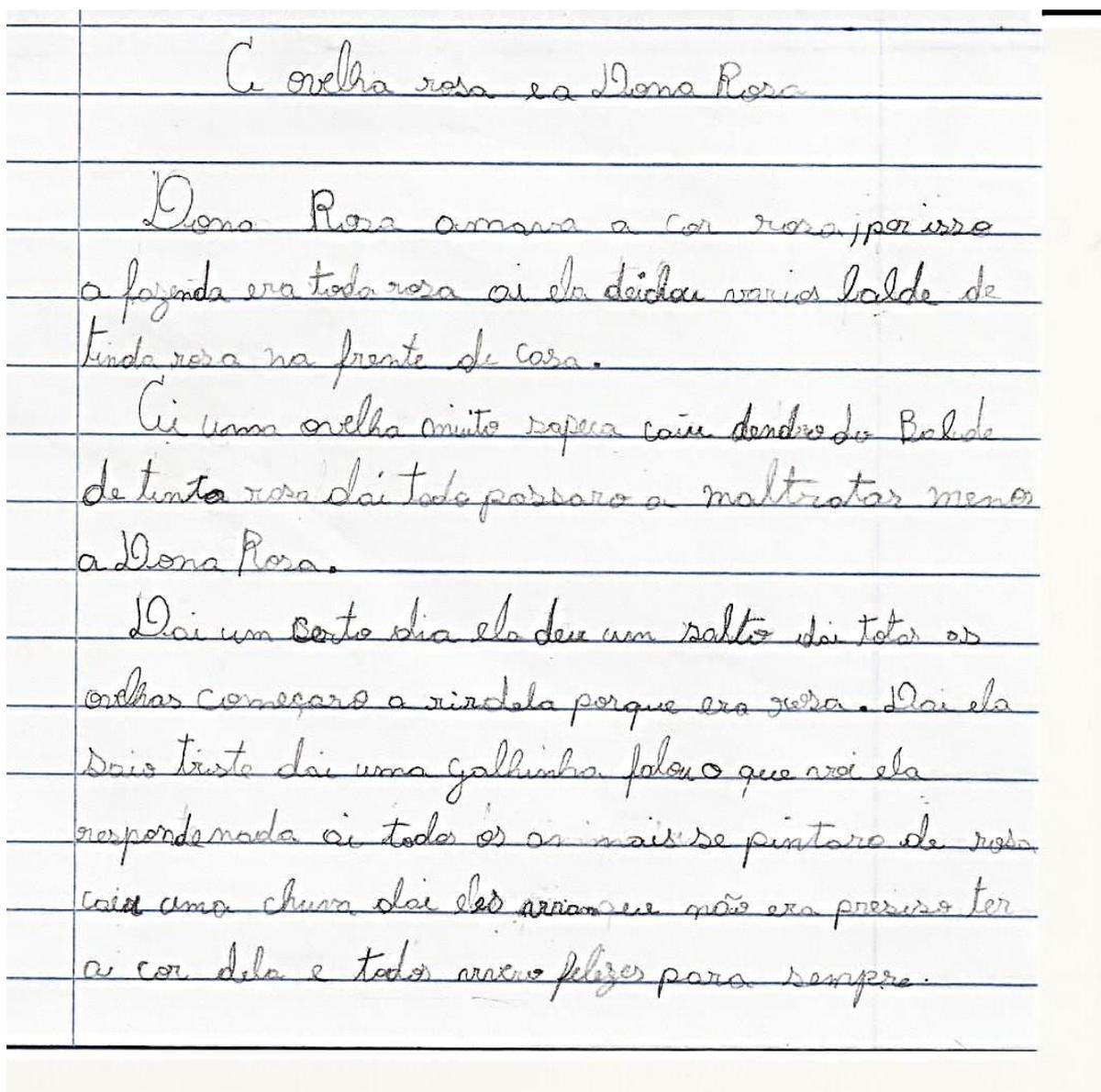
c) Leitura compartilhada para, além de comparar os sentidos diversos, perceber os diferentes elementos linguísticos utilizados para a escrita da mesma fábula.

d) Exposição dialogada sobre uma possível reescrita, com o objetivo de planejar e organizar o futuro texto, discutindo sobre situações vividas pelos personagens da fábula que não poderiam faltar ou quais poderiam ser alterados, sendo este um dos momentos oportunos para refletir sobre as marcas e escolhas de certos elementos linguísticos em detrimento de outros.

A aluna 3A (produção escrita a seguir) tinha, na época em que os dados foram coletados, 9 anos e 11 meses e frequentava o 3º ano em uma escola municipal. A professora regente informou que a menina morava com os pais, ele pescador, ela funcionária da padaria da comunidade. Ambos não tiveram oportunidade de concluir

seus estudos (não se sabe ao certo até que nível de ensino cursaram). Eram as informações que a professora da turma possuía. Admitida pelo Município em caráter temporário, era a primeira vez que trabalhava naquela escola.

Figura 9 – Produção escrita do sujeito-aluno 3A



Quadro 13 – Transcrição de 3A (literal e sem correção)

A ovelha rosa e a Dona Rosa

Dona Rosa amava a cor rosa, por isso a fazenda era toda rosa ai ela deixou varios balde de tinta rosa na frente de casa.

*Ai uma ovelha muito sapeca caiu dentro do balde de tinta rosa dai todo *passaro* a maltratar menos a Dona Rosa.*

Dai um certo dia ela deu um salto dai todas as ovelhas começaro a rir dela porque era rosa. Dai ela saio triste dai uma galhinha falou o que voi ela responde nada ai todos os animais se pintaro de rosa caiu uma chuva dai eles viram que não era presiso ter a cor dela e todos vivero felizes para sempre.

É possível que os pais da aluna, pelo fato de pertencerem a uma classe social de baixa renda e não terem tido condições para continuarem seus estudos, tenham oferecido à filha um modelo de fala familiar marcado pela gramática da oralidade, da linguagem informal com traços de regionalidade, o que pode ter influenciado negativamente da aluna.

A escrita da aluna 3A apresenta a maior parte das irregularidades por apoio na oralidade, isto é, os elementos linguísticos que escolhe usar e a forma como os flexiona (seja em número – plural/singular – concordância verbal ou nominal) e os erros ortográficos que comete, apontam para uma forte influência da oralidade. Destaco:

- a) *varios balde* ao invés de vários baldes
- b) *todo passaro* ao invés de todos passaram
- c) *começaro* ao invés de começaram
- d) *saio* ao invés de saiu
- e) *galhinha* ao invés de galinha
- f) *voi* ao invés de foi
- g) *pintaro* ao invés de pintaram
- h) *presiso* ao invés de preciso
- i) *vivero* ao invés de viveram

Entretanto, o texto de 3A conduz os leitores em uma narrativa na qual os fatos estabelecem um desenrolar de começo, meio e fim. Ele (o texto) é carregado de significações, apesar da ausência de algumas palavras, que podem ter ficado esquecidas, como no trecho: *Ai uma ovelha muito sapeca caiu dentro do balde de tinta rosa dai todo passaro a maltratar menos a Dona Rosa*. Essa sequência indica que todos na fazenda passaram a maltratar a ovelha por ter caído no balde de tinta e ter ficado de cor rosa.

Mesmo com ausência de vírgulas e travessão indicando fala de personagens, 3A marca adequadamente os fatos separando-os com uso ponto final e parágrafo. Outra característica que o texto apresenta, é a similaridade com o gênero proposto (fábula). A autora traz personagens animais com comportamento humano e um belo ensinamento no final: todos os animais se pintaram de rosa, arrependidos, por terem rido da ovelha rosa; até cair a chuva e lavar a tinta de todos.

5 OS EFEITOS DE SENTIDO E OS FUTUROS SUJEITOS-AUTORES: A ESCRITA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A constituição de sujeitos autores deveria ser entendida como parte do processo de aquisição e de ensino da escrita. Essa constituição não é só possível, é também o que justifica o ensino da escrita.” (Raquel Salek Fiad)

Observa-se no âmbito escolar e acadêmico, principalmente na área da Linguística Aplicada, a noção de gênero tida como objeto de estudo com bastante frequência. Propor práticas pedagógicas para o ensino da escrita e da leitura estruturadas nos gêneros ou simplesmente descrevê-los refletindo sobre eles, pode remeter-nos muitas vezes a definições idênticas, fazendo-nos homogeneizar um conceito heterogêneo.

O ensino de Língua Portuguesa tem se mostrado cada vez mais desafiador para professores e alunos, tendo em vista as dificuldades que estes encontram para produzir, ler e interpretar textos. Alcançar a proficiência na sua língua materna, usar habilmente os recursos linguísticos permite ao sujeito uma amplitude maior para transitar pelos diversos gêneros presentes na sociedade. É preciso lembrar que a língua é histórica e por isso pressupõe movimento manifestando-se de várias maneiras – dentre elas a escrita e a fala – nas diversas práticas sociais.

Percebo que, em determinados momentos, alguns professores tratam o conceito de gênero com certa imprecisão, ora usando a expressão *gêneros discursivos*, ora *gêneros textuais*³⁵. Esse fato deixa escapar “dois aspectos constitutivos do gênero: seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade” (CORRÊA, 2013, p. 485).

As diretrizes oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para o ensino da Língua Portuguesa, adotam a noção de gênero proposta por Bakhtin e orientam que

³⁵ Aqui recorro à minha experiência como professora de cursos de especialização na área da Educação, ouvindo as queixas de alguns alunos, professores do Ensino Fundamental, alegando sua limitação para o trabalho com gêneros.

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

Parece haver, neste documento legal, clareza quanto à importância de incluir na prática pedagógica o trabalho com o gênero, visto que este se constitui pelos textos (materialização do discurso) considerados como unidades básicas de ensino. A questão seria adotar ou não uma nomenclatura: gênero discursivo ou textual?

Estas são noções pertencentes a vertentes teóricas diversas e merecem ser consideradas como tal. Teorias de gêneros textuais têm como objeto de estudo aspectos referentes à forma composicional e às noções relacionadas à linguística textual. Já trabalhos realizados sob o viés discursivo levam em consideração não somente os elementos da materialidade linguística, como também aqueles que se encontram na exterioridade, no interdiscurso (ROJO, 2005).

Sem pretender desmerecer outras vertentes teóricas que embasam o ensino da escrita e da leitura, neste tópico, adotei a abordagem bakhtiniana, entendendo que por esse viés a prática pedagógica adotada para o trabalho com essas modalidades da linguagem pode alcançar a discursividade, na tentativa de perceber como os sentidos se constroem, o que, nessa perspectiva, nos leva muito além do texto, das instâncias linguísticas, das regularidades da língua.

Partindo desse pressuposto, é possível perceber que a língua é muito mais do que um aparato abstrato de regras e normas estáticas. Não há falante e muito menos enunciado que se constitua isoladamente. Sujeitos usuários de uma língua são sociais, históricos, assujeitados aos aspectos ideológicos e à linguagem que já existia antes mesmo de serem inseridos em determinada cultura ou sociedade.

Há pluralidade no uso da língua proporcional às atividades humanas, mesmo que haja, nesta mesma língua, uma ilusória unidade nacional. Tal uso é carregado de enunciados orais e escritos decorrentes de escolhas linguísticas que se constituem nos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2003, p. 262) a heterogeneidade característica dos mais variados gêneros pode ser percebida em múltiplos enunciados, nos quais podem ser incluídas

as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas [...]; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). Bakhtin (2003, p. 262)

A diversidade de enunciados elencada pelo autor, conduz a outros aspectos importantes que precisam ser ponderados, inclusive pelos alunos ao produzirem seus textos: os textos são heterogêneos, independente do gênero a que pertençam, e carregados de intertextualidade e interdiscursividade. Afirmando isso ao defender, neste estudo e em minha prática pedagógica, a concepção de texto adotada pela Análise do Discurso, que o considera “como um *espaço discursivo*, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o *contexto*, mas também com *outros textos* e com *outros discursos*”. (INDURSKY, 2010, p. 69. grifos da autora).

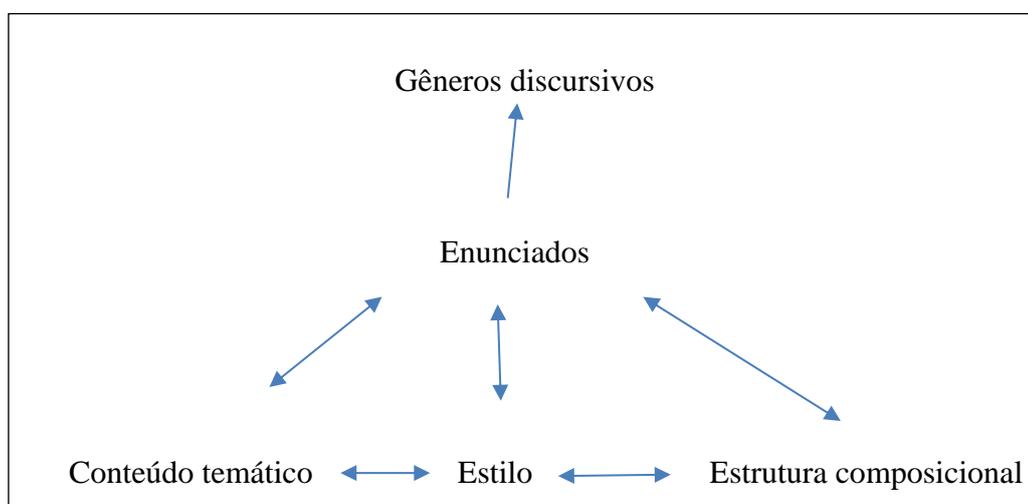
Os gêneros discursivos, para Bakhtin, estão relacionados com as esferas comunicativas em que circulam e são formados por enunciados que contêm elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional.

Os temas são historicamente determinados e constituem-se nos assuntos que estão naturalmente inseridos nas diversas atividades comunicativas. Os conteúdos temáticos são compostos por temas típicos dos que “correspondem a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

A escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua denotam o estilo do escrevente/falante e serão utilizados de acordo com a esfera comunicativa em que o gênero circulará. Temos aqui, um importante aspecto que poderá ser considerado como indício de autoria nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa. Quanto mais escolhas linguísticas adequadas, mais sinais de autoria poderão ser identificados.

A estrutura composicional se refere à forma como o texto será estruturado, visto que cada gênero discursivo possui diferente organização. Usando os exemplos de gênero citados por Bakhtin, observa-se que um relato do cotidiano e um comando militar lacônico possuem estruturas muito distintas.

Figura 10 – Representação dos elementos constitutivos dos enunciados



Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Conforme representa a figura 10, há uma relação constante entre conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, pois encontram-se indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Assim como os elementos constitutivos dos enunciados se relacionam, entendo que o texto se constitui pelas relações que o sujeito-autor/escrevente estabelece com a exterioridade, ao trazer do interdiscurso uma pluralidade de vozes que o ajudarão nessa tessitura, conduzindo-o pelo percurso de produção até o momento em que encontrar o efeito de fecho por ele esperado, sendo tal efeito, “a um só tempo simbólico e indispensável” (INDURSKY, 2010, p. 69).

É compreensível que noções dessa complexidade não sejam tratadas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, porém é possível chamar sua atenção para as possibilidades de revisão/releitura que os textos apresentam, esclarecendo-os que ao escreverem um texto, este deverá apresentar um efeito de completude. Apenas um efeito, pois poderá sempre passar por alguma alteração ou continuidade.

Este capítulo relata e analisa o trabalho realizado na segunda fase da pesquisa, que acabou se constituindo como o objeto de estudo da tese: produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Vários textos foram produzidos, mostrando considerável possibilidade para a passagem de alunos escreventes a sujeitos-autores. Muitos textos resultaram de escolhas feitas pelos alunos, outros foram por mim

idealizados e sugeridos. Outros, ainda, foram produzidos a partir de propostas de produção escrita contidas nos cadernos do Sistema de Ensino COC, adotado pela escola participante da pesquisa.

Trabalhar com alunos do 5º ano, que aparentemente apresentam maturidade no que se refere à escrita, permitiu realizar um planejamento mais elaborado, com objetivos mais complexos, que poderiam elevá-los a um patamar acima do nível de escrita e leitura em que se encontravam. Da mesma forma, a infraestrutura da instituição de ensino particular contribuiu para a execução das atividades.

O quadro 14 a seguir mostra uma síntese do planejamento a partir do que entendo como prioritário em um trabalho para o desenvolvimento dos níveis de escrita e autoria nesse ano de escolaridade. Todas as atividades propostas seguiram este planejamento, passando pelas alterações e desafios passíveis a todo planejamento pedagógico.

Quadro 14 – Síntese da prática pedagógica com foco no desenvolvimento da escrita e da autoria

Desenvolvimento	Estratégias	Ações	Resultado
Preparação	Exposição do assunto/gênero a ser trabalhado; Debate; Sensibilização.	Pensar, imaginar, falar, discutir, organizar e registrar.	Planejamento
Escrita	Coletiva e/ou individual, espontânea com ou sem auxílio bibliográfico.	Escrever, ler e reler	Rascunho
Revisão	Leitura crítica do seu registro ou do registro do colega.	Reler, avaliar, apagar, alterar.	Revisão
Reescrita	Reescrita do texto	Reescrever para apreciação de um leitor.	Reescrita
Edição final	Trabalho de edição definitiva que culminará no efeito de fecho, após as considerações do leitor.	Editar, ilustrar e registrar/postar/publicar.	Texto definitivo (com efeito de conclusão)

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O intuito foi proporcionar aos alunos momentos de reflexão ao vivenciarem etapas importantes na produção antes de atribuir ao texto um efeito de fechamento. Assumir a função-autor de um texto escrito implica em pensar, escrever, ler, revisar, posicionar-se como leitor e principalmente, perceber a opacidade e a incompletude da linguagem, obviamente, dentro da compreensão que a idade permite. A reescrita de textos aconteceu com certa frequência, tornando-se uma opção facilitadora para a produção de outros textos.

As seções que seguem trazem a análise das produções e foram divididas de acordo com as temáticas que surgiram a partir dos textos dos alunos e do gênero trabalhado.

5.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A temática que envolve tecnologias de informação e comunicação é recorrente para a geração atual e faz parte, principalmente, do cotidiano de crianças matriculadas em escolas particulares. Este assunto é trazido para reflexão na tese devido ao fato de ter sido escolhido por um dos sujeitos-alunos como objeto de sua produção escrita.

A noção de tecnologia trazida para a reflexão neste estudo centra-se também em sua etimologia, esclarecendo que sua origem está no grego antigo. Vem de *techne*, que significa técnica, e *logos*, que pode ser compreendido como argumento, razão ou discussão. Assim, podemos atribuir ao vocábulo ‘tecnologia’ o conjunto de conhecimentos, razões em torno de algo e/ou maneiras de alterar o mundo de forma prática, tendo como finalidade melhorar o cotidiano humano³⁶.

Distintas perspectivas vêm marcando o espaço acadêmico há mais de trinta anos, ao fomentar a discussão sobre a inserção das tecnologias, mais especificamente o uso do computador, no âmbito escolar. Com um caminhar lento, as pesquisas que buscam uma articulação possível entre tecnologia e educação parecem ainda não terem alcançado um resultado satisfatório. O Governo Federal continua, ao longo desse tempo, criando projetos e programas visando inserir na escola os equipamentos, ferramentas e

³⁶ Disponível em: <<http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-tecnologia/>>

instrumentos tecnológicos encontrados na sociedade, além da tentativa de elaborar cursos que fundamentem e capacitem seus profissionais, porém sem o sucesso esperado.

A experiência como professora – e a observação do contexto escolar de algumas escolas estaduais e municipais – me permite perceber a ineficácia das ações governamentais ao, por exemplo, criar um programa que prevê o envio de computadores às escolas de periferia deixando-as, porém, com a responsabilidade de fornecer a infraestrutura para que tais equipamentos possam ser colocados em funcionamento.

Há, também, a importante questão que passa pela deficiente formação dos professores/funcionários das instituições de ensino que deveriam se encarregar mediando a utilização adequada dos equipamentos, fazendo com que estes cumprissem sua função de otimizar a prática pedagógica e desenvolver a aprendizagem de maneira mais eficaz.

A capacitação de professores é um dos percursos que poderá conduzir o ambiente escolar ao processo de transformação, fazendo desta esfera comunicativa um lugar possível de perceber os efeitos de sentido emergentes de todas as vozes que ecoam na troca constante de novos saberes, permitindo “a articulação de dispositivos de aprendizagem, de novas relações cognitivas, fundadas em ações colaborativas, na diversidade e em diferentes mediações” (LEAL, 2006, p. 27).

O contexto sócio-histórico atual aponta para uma sociedade que multiplica o saber instantaneamente através de um espaço virtual cujos integrantes (crianças, jovens e adultos) usam equipamentos tecnológicos em seu cotidiano para realizar as mais variadas atividades, atribuindo às novas tecnologias uma relevância cada vez maior, na medida em que estas transformaram-se em importante forma de interação.

A partir destas demandas atuais, caminhos diversos são trilhados pelos professores, em busca de uma trajetória que se distancie da educação considerada tradicional (baseada apenas na transmissão de conhecimentos pelo professor). Percebe-se no âmbito escolar certa limitação para o uso de outras ferramentas como recursos didáticos, além daquelas já cristalizadas e constituídas como instrumentos de ensino: quadro, giz/marcador para quadro branco, livros/apostilas, cadernos, etc.

Os novos paradigmas tecnológicos que agora se lançam como alavanca para o percurso educacional produzem um deslocamento de sentidos e alteram as condições de produção do processo de aprendizagem na medida em que modificam a forma como os sujeitos usam a linguagem, considerada sob o viés da Análise do Discurso como

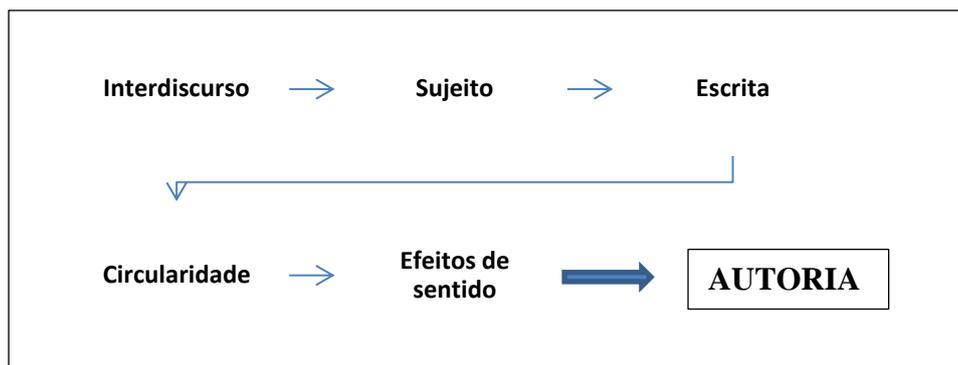
“mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2010a, p. 15).

Trata-se de pensar em uma nova forma de educar, em outra constituição de sujeitos-professores e sujeitos-alunos. É inegável que estes, juntamente com seus familiares e amigos, podem ter acesso ilimitado a diversos recursos tecnológicos, e que dentre tantas invenções que nos auxiliam em nosso cotidiano, o computador (e outros que assumem funções semelhantes, como tablets e smartphones) se destaca por poder oferecer interação em tempo real. A possibilidade de interatividade característica dessa(s) ferramenta(s) seduz os alunos e pode se constituir em um aliado eficaz em prol do exercício significativo da escrita (pesquisa e leitura) em sala de aula e, conseqüentemente no desenvolvimento da autoria.

A sugestão de um dos alunos participantes da pesquisa em criar um blog onde a turma pudesse postar suas ideias veio justamente da sua inquietação e resistência em escrever textos que não seriam lidos por outras pessoas, além da professora. O discurso do sujeito-aluno ao ser convocado a realizar uma atividade de escrita registrando informações em seu livro (*“pra que escrever isso se ninguém vai ler?”*) se mostrou um tanto singular, para o contexto atual que se apresenta nas salas de aula de alunos de 5º ano.

Pode-se, inclusive, considerar esporádico crianças dessa faixa etária levantarem questões que nos permitem perceber as relações de sentido que podem produzir/estabelecer com a escrita socializada. O aluno acima referido, a partir de agora denominado 5A, apresenta certa noção de intencionalidade com relação à escrita, além de demonstrar entender que seu mecanismo de funcionamento se dá a partir da circularidade característica da própria linguagem. 5A não deseja que seus registros (e efeitos de sentido) fiquem aprisionados em um suporte qualquer, ele quer (re)significar. Sem saber, se coloca como sujeito-autor ao pensar no leitor virtual.

Figura 11 – Representação do processo de autoria



Fonte: Elaboração da autora (2016)

O desejo de produzir uma escrita que possa circular, demonstrado por 5A, pode ser pensado como um gesto de autoria que mobiliza efeitos de sentido trazidos por ele do interdiscurso, conforme ilustra a figura 11, seja tanto pelas escolhas linguísticas que fez, quanto pelo suporte que escolheu.

Caracterizado como uma página onde suas postagens são dispostas em ordem cronológica, em forma de diário, o blog oferece opções ilimitadas de formatos, recebendo fotos, comentários, opiniões, tutoriais, depoimentos, etc. Podem ser jornalísticos, políticos, acadêmicos, humorísticos, de entretenimento, além de abordar temáticas diversas, como (dentre tantas outras) esportes, literatura, arte, cinema, moda, saúde, meio ambiente.

Os blogs são ferramentas fluidas graças ao seu caráter hipertextual, que permite aos espaços virtuais estarem em constante processo de construção. Carregados de heterogeneidade, as redes hipertextuais trazem “na memória [...] imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc.” (LEVY, 1998, p. 15). Além desse dinamismo, também característico da linguagem, o hipertexto também se constitui pela exterioridade, tal qual o sujeito da língua e da história.

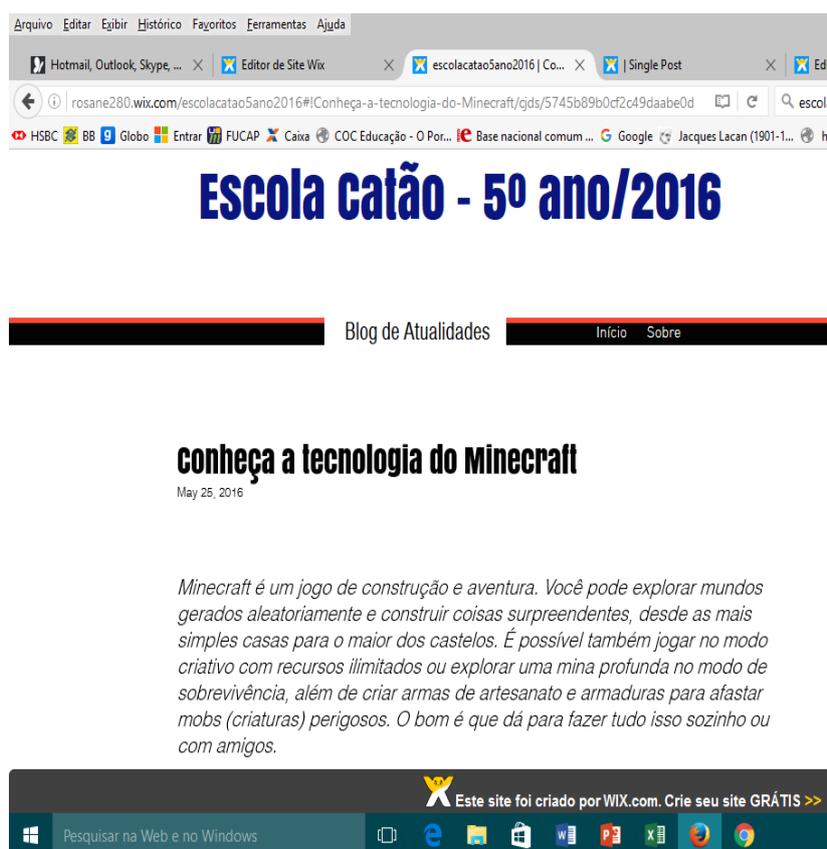
Partindo desse pressuposto, a proposta para criação do blog foi se materializando aos poucos. O passo inicial foi refletir com os alunos sobre as particularidades do gênero, sua acessibilidade, amplitude de perfis dos usuários/leitores, diversidade das temáticas para posteriormente definir estratégias e critérios que seriam utilizados, bem como os assuntos que seriam tratados.

Para atender aos interesses de todos e proporcionar maior interesse em realizar as postagens, optamos por selecionar alguns assuntos principais, como educação, saúde, meio ambiente, moda, esportes, cinema, literatura e problemas sociais.

Outros tópicos poderiam surgir e ser incluídos, reforçando o caráter heterogêneo e dinâmico do suporte e do sujeito.

Os encontros seguintes foram marcados pela construção e organização do layout, a escolha do nome do blog e as primeiras manifestações escritas (coletivas e individuais) que constituíram o perfil dos usuários e as postagens iniciais.

Figura 12 – Produção escrita do sujeito-aluno 5A



Fonte: Produção coletada pela autora (2016).

Quadro 15 – Transcrição de 5A (revisada e corrigida coletivamente)

Minecraft é um jogo de construção e aventura. Você pode explorar mundos gerados aleatoriamente e construir coisas surpreendentes, desde as mais simples casas para o maior dos castelos. É possível também jogar no modo criativo com recursos ilimitados ou explorar uma mina profunda no modo de sobrevivência, além de criar armas de artesanato e armaduras para afastar mobs (criaturas) perigosos. O bom é que dá para fazer tudo isso sozinho ou com amigos.

Esperamos que gostem!

A figura 12 representa a primeira postagem para o blog pelo fato de estar concluída antes das outras em preparação pelos demais alunos. Os temas foram escolhidos pelos escolares e as etapas aconteceram da seguinte maneira:

- a) Os grupos foram divididos, assim como as temáticas para pesquisa;
- b) Houve uma breve orientação sobre como deveriam proceder: os alunos pesquisariam na internet (cujo acesso é disponibilizado em sala de aula) assuntos considerados relevantes, reescreveriam com suas palavras, incluindo um parecer, uma opinião ou sugestão;
- c) Após a etapa anterior, os textos reescritos e imagens escolhidas foram enviadas para meu endereço eletrônico, para que, como administradora do blog, pudesse efetuar as postagens;
- d) Os textos foram projetados na lousa digital para serem revistos coletivamente, momento em que todos foram convidados a refletir sobre a sua escrita e a dos colegas;
- e) Feita a análise e os devidos reparos, o texto sobre tecnologia e games foi aprovado e publicado.

Esta foi uma atividade de cunho permanente, isto é, realizada periodicamente, com conclusão prevista para o final do ano letivo de 2016.

Após a elaboração do texto digitado em Word, foi projetado com o auxílio de data show para a correção coletiva, para facilitar a reflexão. Fui conduzindo-a, permitindo que as crianças pudessem pensar, à medida que a leitura ia evoluindo, sobre aspectos textuais, ortográficos e outros importantes para a adequada reelaboração do

texto. Infelizmente, o aluno extraviou a primeira versão do texto, restando-nos apenas a que foi publicada, após a correção.³⁷

De acordo com meus registros, houve ausência de vírgulas e somente o parágrafo inicial foi respeitado. O uso inadequado da acentuação e os seguintes erros ortográficos foram observados antes de submeter o texto para correção coletiva:

- a) construção ao invés de construção;
- b) explorar ao invés de explorar;
- c) aleatoriamente ao invés de aleatoriamente;
- d) sobrevivencia ao invés de sobrevivência;
- e) artesanato ao invés de artesanato.

Percebe-se nessas alterações ausência de acentuação, que pude confirmar durante a correção coletiva, a falha ocorreu por esquecimento do aluno. Pode-se verificar, também, erros com apoio na oralidade (*explorar* e *artesanato*), demonstrando que 5A não dá a devida atenção ao fato de que o modo de escrever as palavras diferencia-se do modo de pronunciar-las, ou ainda não compreendeu que a escrita da língua portuguesa não é fonética, isto é, a escrita nem sempre corresponde à oralidade.

Erros ortográficos apoiados na oralidade são frequentes em alunos do 5º ano, mas merecem uma intervenção direcionada quando tais erros são da ordem do desenvolvimento fonológico de nível segmental,

[...] considerado [o erro] como decorrente da aprendizagem das características das escritas alfabéticas, também é apontado como uma capacidade que se faz necessária para que a compreensão das correspondências entre sons e letras torne-se possível. Haveria, dessa forma, uma relação de dependência recíproca: quanto mais uma criança aprende sobre a escrita, mais desenvolve conhecimentos em nível segmental e, por outro lado, quanto mais aprende sobre os fonemas, mais pode aprofundar seus conhecimentos a respeito da escrita. (ZORZI, 2003, p. 30)

Entretanto, a produção de 5A apresenta indícios de autoria pelos seguintes aspectos:

³⁷ Ressalto que o texto postado foi escrito pelo aluno, apesar de encontrarmos com frequência na internet as expressões “mundos gerados aleatoriamente” e “modo criativo com recursos ilimitados”. São expressões usadas pelos jogadores ou pelos comerciantes do jogo. O fato de o aluno ser um leitor frequente sobre os assuntos que envolvem o jogo pode ter marcado o estilo de linguagem apresentado no texto.

a) 5A demonstrou, em todos os encontros em que estivemos juntos, um interesse acima da média pelo jogo Minecraft, o que provavelmente, o levou a buscar conhecimento sobre o assunto;

b) Sua escrita representa seu poder de argumentação, que também pôde ser verificado oralmente, quando muitas vezes, defendeu seu jogo preferido;

c) Mesmo havendo uma correção coletiva, a escolha de vocabulário foi feita por ele.

d) O texto configura unidade e apresenta o aluno na condição de autor.

Assim, pude facilmente compreender que 5A não somente jogava seu jogo preferido de maneira assídua, mas também lia e pesquisava de forma satisfatória sobre o assunto, a ponto de relacionar substantivos, adjetivos e advérbios com uma desenvoltura não muito comum em crianças matriculadas no 5º ano.

O objetivo desse texto foi idealizado pelo aluno. Ao ser questionado sobre o que desejaria escrever sobre o jogo Minecraft, 5A respondeu que “quero escrever o que é o jogo e o que ele permite fazer”. Esse dizer remete à intencionalidade do autor que já se constrói através da oralidade e da materialidade escrita. Também já direciona para um leitor específico, aquele que não conhece o jogo, com a resposta acima citada. O fato de 5A “visualizar” o leitor (o outro empírico) parece expressar que ele (5A) considera o aspecto dialógico da linguagem, como teoriza Bakhtin, (1979), quando afirma que toda atividade linguística pressupõe o dialogismo.

Encontro nestas relações discursivas (escrita/oralidade/interdiscurso/ condições de produção/memória discursiva) pistas de um pequeno aluno tentando assumir a posição-autor. O princípio da autoria se faz presente pelo fato de 5A, também, procurar controlar o sentido do texto ao afirmar que o leitor pode construir “as mais simples casas” ao mesmo tempo em que libera para possibilidades inúmeras, na expressão “construir coisas surpreendentes”, uma vez que o vocábulo *coisa*, de acordo com o Dicionário Aurélio, significa, dentre outros onze sentidos, “o que existe ou pode existir”.

Em *mobs (criaturas)*, 5A controla a dispersão direcionando o sentido ao trazer o significado de *mobs* em seguida entre parênteses. Essa tentativa de “conter a deriva dos sentidos”, segundo Tfouni (2008, p.145) é um gesto de autoria que pode conduzir o professor a “valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que. Eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto”. (POSSENTI, 2013, p. 242).

5.2 CINEMA E LITERATURA INFANTIL

É inegável a relevância do cinema como experiência cultural e social e o encantamento que produz em milhares de pessoas em todo o mundo. É visível, também, sua contribuição à educação, visto que muitos filmes oportunizam relações estreitas com inúmeros conteúdos trabalhados na escola. Como arte didatizada, os filmes permeiam o universo escolar e oferecem uma infinidade de possibilidades para estreitar os laços da escola com o imaginário infantil ao representar obras da literatura; e com a realidade, ao debater assuntos do cotidiano.

Permitir a entrada do cinema na sala de aula é não somente um convite para o campo da estética, do lazer e dos valores sociais, mas também uma oportunidade de discutir aspectos pertinentes ao gênero, como roteiro e construção dos personagens, linguagem, figurino, cenário, trilha sonora e fotografia.

Cada vez mais a arte cinematográfica é produzida tendo as crianças como público-alvo, seja com a criação de roteiros inéditos ou adaptações de narrativas literárias e roteiros teatrais; muitas destas adaptações encantam, inclusive, o público adulto. Dentre elas encontramos: narrativas fantásticas vindas do universo dos contos de fadas; narrativas de origem mitológica; narrativas fílmicas que tentam reproduzir fielmente as narrativas literárias; e *remakes*³⁸ chamados *live actions*³⁹, como os mais recentes lançamentos: *Malévola*, *Cinderella*, *Mogli: o menino lobo*, *Alice através do espelho*, *Meu amigo o dragão* e *A Bela e a Fera*.

Esses e muitos outros títulos já tiveram suas encantadoras narrativas em páginas de livros. Dentre os bens mais preciosos que a escola pode oferecer às crianças está relacionado ao incentivo à leitura.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Pro-Livro⁴⁰ no ano de 2015, com uma amostra de 5.012 entrevistados, em 315 municípios de todas as unidades da

³⁸ Refilmagem, nova versão, regravação. Disponível em: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/remake>.

³⁹ Termo utilizado no cinema, teatro e televisão para definir os trabalhos que são realizados por atores reais, ao contrário das animações. O termo é usado para distinguir os trabalhos em que, normalmente, se utilizaria uma animação, como em desenhos animados. Disponível em: <http://www.significado-definicao.com/live-action>.

⁴⁰ O Instituto Pro-livro é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo

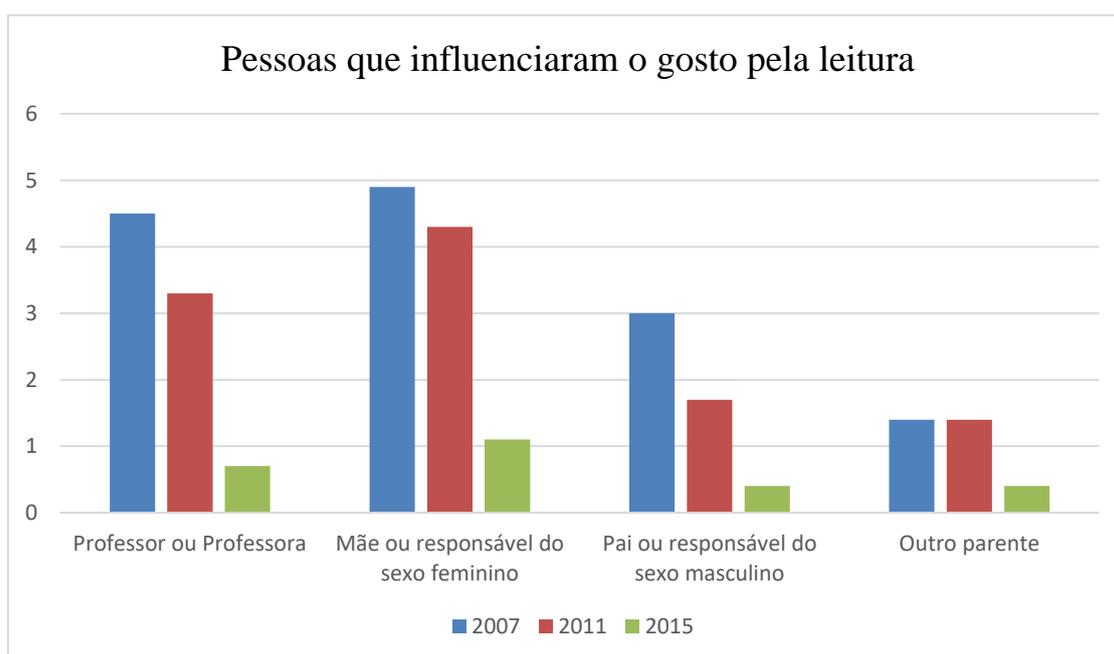
Federação, de 5 anos e mais, alfabetizados ou não, 4% não sabe ler; 23% não gosta de ler; 30% gosta muito de ler; e 40 % gosta um pouco de ler. Dentre as perguntas feitas, há duas que especialmente suscitam reflexão:

a) Alguém influenciou ou incentivou o(a) sr(a) a gostar de ler livros?

b) (SE SIM) qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou?

Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Resultado parcial da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil



Fonte: Instituto Pró-Livro (2018)

Do primeiro ano em que foi realizada a pesquisa, 2007, até a 3ª edição, 2015, percebe-se um declínio considerável na influência/incentivo que as pessoas exercem na formação do futuro leitor. Entretanto, o que causa maior preocupação é a diminuição da

principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Foi criado em outubro de 2006, como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>.

quantidade de professores que incentivam o hábito da leitura entre seus alunos. Como reverter esse cenário? A situação requer atenção da família, da escola e do governo, pois

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 2009, p. 130)

A experiência indica que disponibilizar livros para que crianças entendam a importância desse tesouro cultural não é suficiente. Muitas iniciativas não têm alcançado os objetivos almejados, o que pode ser comprovado pelos resultados apresentados no gráfico. Percebo que muitos desses projetos priorizam ampliar o acesso aos livros sem considerar aspectos relevantes na formação de leitores: a seleção cautelosa e a qualidade dos livros oferecidos e os gestos de interpretação que professores e alunos podem realizar a partir da interação com as múltiplas situações de leitura. Todo o conhecimento que a escola pode oferecer estará sempre relacionado à leitura e à escrita. Outro aspecto que pode ter desencadeado o resultado do Gráfico 1, é o fato de que, se percebe no ambiente escolar, muitos professores não desenvolveram o gosto pela leitura. Encontra-se professores que gostam mais de Língua Portuguesa e dão mais ênfase a essa disciplina, e os que preferem matemática e acabam priorizando-a – assim como pode conhecer com outras disciplinas. É possível que quem não goste de ler... não incentive a leitura.

Inserir a literatura na vida das crianças de forma precoce é mais que entregar a elas um código verbal; é lhes oferecer um passaporte para lidar com valores e juízos, com seus pesadelos e sonhos, com a construção de sua história pessoal, calcada com o diálogo da história dos Outros, com a história de todos nós. A linguagem literária é lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar, de forma consistente, seu percurso rumo à vida. (BAPTISTA, BELMIRO, GALVÃO, 2016, p. 92)

A escola, ao longo dos anos, parece não perceber esse lugar de possibilidades invisíveis e didatiza a literatura infantil usando-a apenas como pretexto para o ensino de conteúdos programáticos. A prática de escrita, por sua vez, em determinados momentos transforma-se em atividades enfadonhas, com exercícios de

repetição, cópias exaustivas de textos presentes nos livros didáticos, produções escritas sem objetivos coerentes para os alunos (textos que permaneceriam em silêncio, isolados aguardando leitores para significar) guardadas dentro de cadernos.

A escrita é radicalmente social e, como qualquer ação de linguagem, requer interação. É preciso entendê-la numa relação dialógica, tanto quanto a fala. “Quando falamos, de fato, estamos respondendo, no sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber” (ANTUNES, 2014, p. 19). Se a prática de escrita for carregada de sentidos e intenções, será para os alunos, uma situação real entre sujeitos-escreventes (posicionados na função-autor) e sujeitos-leitores.

Esse pressuposto norteou a proposta feita aos alunos de realizar uma interface entre a literatura infantil e o cinema para, ao realizar um exercício de reflexão, síntese e análise de filmes baseados em livros, ocuparem o lugar de críticos de cinema e literatura, podendo assim, realizar sugestões de livros e filmes nas postagens do blog da turma, escrevendo sinopses. As produções dos alunos 5C, 5D (inseridas nessa seção) e 5H-P2 (inserida na seção 5.3)⁴¹ resultaram do percurso a seguir descrito.

No primeiro momento os alunos foram convidados a pensarem sobre os filmes que assistiram no cinema⁴² e se alguns destes filmes foram adaptados de livros. Só esse questionamento já foi suficiente para gerar entusiasmo entre os presentes. As respostas foram surgindo naturalmente com uma considerável lista de filmes já assistidos; Harry Potter, lançado no cinema pela Warner Bros. entre 2001 a 2011, baseado na série homônima de sete romances escritos por J.K. Rowling lançados entre 1997 a 2007, foi o mais citado. pois a maioria das crianças já havia lido os livros e assistido aos filmes. Muitos comentários foram tecidos pelos alunos, inclusive com comparações entre a narrativa fílmica e a literária.

Outro filme citado por um número considerável de crianças foi O pequeno príncipe (2º livro mais lido), adaptado da obra, de mesmo nome, de Antoine de Saint-Exupéry, tendo sua primeira edição publicada no começo da década de 1940. Após as

⁴¹ Esta produção foi inserida na seção 5.3, intitulada A escrita e suas nuances: para além dos distúrbios, por ter sido realizada por um aluno, com diagnóstico de Disortografia, denominado na tese de 5H

⁴² Lembrando que se trata de uma instituição particular cujos alunos pertencem à classe média/alta e têm como uma de suas atividades de lazer frequentarem o cinema.

considerações, com o auxílio de Datashow, projetei as imagens dos dois filmes com suas respectivas sinopses.

Quadro 16 – Sinopse de O pequeno príncipe (OSBORNE, 2015)

SINOPSE

Uma garota acaba de se mudar com a mãe, uma controladora obsessiva que deseja definir antecipadamente todos os passos da filha para que ela seja aprovada em uma escola conceituada. Entretanto, um acidente provocado por seu vizinho faz com que a hélice de um avião abra um enorme buraco em sua casa. Curiosa em saber como o objeto parou ali, ela decide investigar. Logo conhece e se torna amiga de seu novo vizinho, um senhor que lhe conta a história de um pequeno príncipe que vive em um asteróide com sua rosa e, um dia, encontrou um avião perdido no deserto em plena Terra.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/distribuidores/distribuidor-27532/>, 2017



Figura 13 – Imagem que acompanha a sinopse reproduzida no quadro 19

Quadro 17 – Sinopse de Harry Potter e a pedra filosofal (COLUMBUS, 2001)

SINOPSE

Harry Potter (Daniel Radcliffe) é um garoto órfão de 10 anos que vive infeliz com seus tios, os Dursley. Até que, repentinamente, ele recebe uma carta contendo um convite para ingressar em Hogwarts, uma famosa escola especializada em formar jovens bruxos. Inicialmente Harry é impedido de ler a carta por seu tio Válter (Richard Griffiths), mas logo ele recebe a visita de Hagrid (Robbie Coltrane), o guarda-caça de Hogwarts, que chega em sua casa para levá-lo até a escola. A partir de então Harry passa a conhecer um mundo mágico que jamais imaginara, vivendo as mais diversas aventuras com seus mais novos amigos, Rony Weasley (Rupert Grint) e Hermione Granger (Emma Watson).

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-29276/>

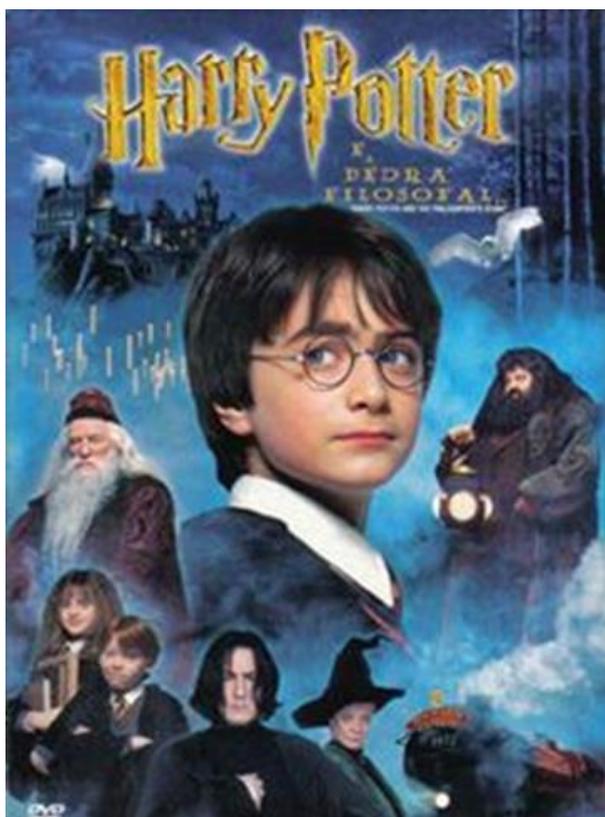


Figura 14 – Imagem que acompanha a sinopse reproduzida no quadro 18

Uma nova reflexão se fez presente após a leitura das sinopses e das imagens que as acompanhavam. Exploramos a estrutura do gênero e seu surgimento em decorrência de um gênero maior, o filme. Outras questões foram discutidas, como relevância do cinema para a sociedade, seja como entretenimento, seja como arte constituída. Enquanto conversávamos, pude perceber que a sinopse era para muitos um gênero familiar e consultado na internet por alguns pais antes de irem ao cinema. Em seguida os alunos buscaram em seus celulares e notebooks, com minha supervisão, sinopses de filmes diversos, para que pudessem perceber características importantes que diferenciam esse gênero de outro similar, muito presente em seu universo, o resumo.

A investigação mais detalhada permitiu aos alunos entenderem com mais facilidade que esse gênero discursivo tem um objetivo bem delineado: fornecer ao leitor informações para auxiliá-lo em uma escolha, isto é, se assistirá ou não o filme em questão. Há, também, um sentido implícito que tenta influenciar o leitor levando-o a acreditar que será um bom filme.

Após a etapa inicial de reconhecimento e análise da estrutura do gênero, os alunos iniciaram suas produções escrevendo sinopses dos filmes escolhidos por eles: Harry Potter e O pequeno príncipe, as quais podem ser lidas na página seguinte.

Figura 15 – Produção escrita do sujeito-aluno 5C

Harry
 Potter
 e a Pedra Filosofal

um menino órfão de 11 anos (Harry Potter) vive
 com os tios maldosos, quando se
 mudam recebem uma visita de uma
 fleguim (um mini gigante) que convida
 Harry para entrar na
 Escola de Magia lá ele (Harry) conhece
 Hermione que se torna seu melhor amigo
 Harry também conhece Ernie uma
 garota muito estudiosa que sabe tudo sobre
 magia na escola Harry Hermione
 se metem em aventuras...

livro para todos os idades

Fonte: Produção coletada pela autora (2016).

Quadro 18 – Transcrição de 5C (literal e sem correção)

Harry
Potter
e a Pedra Filosofal

um menino órfão de 11 anos (Harry Potter)
vivi com os tios mauvados, guando se
mudão recebem uma visita de
Heguydi (um mini gigante) que convida
Harry Para entrar na
Escola de Hoguarts la ele (Harry) conhece
Hony que ja vira Seu melhor amigo
Harry tambem conhece Ermione uma
garota muito estudiosa que sabe tudo sob
magia na Escola Harry Hony e Ermione
se metem em aventuras...

Livre Para todas as idades

Ao observar a sinopse produzida pela aluna 5C percebe-se ausência de paragrafação e pontuação adequada. Identifica-se alterações ortográficas por apoio na oralidade em *vivi* ao invés de *vive*, *mauvados* ao invés de *malvados* e *mudão* ao invés de *mudam*. A palavra quando foi grafada *quando* e a preposição *sob* não foi adequadamente utilizada em *sabe tudo sob magia*.

Há confusão entre o uso de maiúsculas e minúsculas em *Para* que deveria ter sido grafado *para* e em *Seu*, que deveria ser escrito com letra minúscula devido à posição que ocupam essas duas palavras dentro do texto. Já a primeira palavra do texto, *um*, deveria estar com letra maiúscula. As alterações de maiúsculas para minúsculas e vice-versa parecem ter sido feitas por engano e não por desconhecimento, pois todos os

nomes de personagens citados no texto foram grafados corretamente. 5C parece demonstrar cuidado com sua escrita, pois grafa as letras de forma que umas não fiquem sobrepostas às outras, ultrapassando seu espaço nas linhas.

Na sequência *convida Harry Para entrar na Escola de Hoguarts la ele (Harry) conhece Hony*, 5C se apropria do pronome pessoal de caso reto *ele* como mecanismo de coerência para evitar repetição de palavras. E para controlar a dispersão do sentido coloca o a palavra substituída entre parênteses: *ele (Harry)*.

Um aspecto importante considerado por 5C é o uso de reticências ao terminar seu texto. Para ela o texto acabou, mas para a sinopse, um gênero que não conclui sua narrativa propositadamente, a história continua para que todos possam apreciá-la, visto que é *Livre Para todas as idades*.

De todo modo, podemos observar:

- a) Ausência de repetição desnecessária das palavras;
- b) Uso de palavras com sentido preciso;
- c) Encadeamento lógico das ideias;
- d) Desfecho adequado para o gênero;

Esses possíveis indícios de autoria podem conduzir o professor a orientar o aluno a observar aspectos relevantes para melhorar seu texto. Exige disponibilidade, dedicação, tempo e conhecimento teórico para embasar essa reflexão.

A produção escrita a seguir (figura 16), pertencente à aluna 5D, mostra que ela superou as expectativas do que foi proposto (escrita de sinopse) e fez uma análise comparativa entre a narrativa fílmica e a narrativa literária. Faz uma boa introdução ao informar ao leitor da temática do filme e do livro, pois na sequência: *Pequeno Principe se trata de aventuras, e de espaso*, diz implicitamente: se você gosta de aventuras no espaço continue lendo, pois está é uma excelente opção de entretenimento.

Em seguida, o leitor é advertido que há diferenças entre as duas narrativas na sequência: *e tem uma diferença entre o filme e o livro; o filme fala sobre um Principe que mora no espaso e tem uma flor de estimação e tem uma menina que ela conhece um velhinho [...]No livro que eu vi não falava que ele tinha uma flor de estimação, não mostrava o senhor das estrelas e etc.*

A sinopse termina com 5D possivelmente defendendo seu ponto de vista (em uma posição favorável ao filme ao livro, representada pelo aumento do tamanho das letras) tentando convencer o leitor a não só assistir ao filme como também ler o livro.

Diante do exposto, torna-se irrelevante ressaltar os aspectos gramaticais que se afastam da norma padrão, visto que 5D, além de produzir um texto carregado de sentido, cumpriu o objetivo de gênero.

Figura 16 – Produção escrita do sujeito-aluno 5D

Simposi
 Pequeno Príncipe

Pequeno Príncipe em Tómb de aventuras,
 e de espere

e tem uma Diferença entre o filme e
 o livro, o filme fala sobre um Príncipe
 que mora no espere e tem uma flor de
 estimaçõ e tem uma menina que ela
 conhece um melinho e vivem uma
 aventura Para encontra o senhor
 das estrelas e o pequeno príncipe,
 no livro que eu vi, não falava
 que ele tinha uma flor de estimaçõ,
 não mostrava o senhor das estrelas
 e etc.

Você tem que ver e
 ler este Livro e
 Filme.

Quadro 19 – Transcrição de 5D (literal e sem correção)

Sinoposi

Pequeno Principe

Pequeno Principe se trata de aventuras,
e de espaso

e tem uma diferença entre o filme e
o livro; o filme fala sobre um Principe
que mora no espaso e tem uma flor de
estimação e tem uma menina que ela
conhece um velhinho e vivem uma
aventura Para encontra o senhor
das estrelas e o pequeno principe;
No livro que eu vi não falava
que ele tinha uma flor de estimação,
não mostrava o senhor das estrelas
e etc.

Você tem que ver e
ler este Livro e
Filme.

5.3 O COTIDIANO DOS ALUNOS NO GÊNERO CRÔNICA

A crônica é um gênero que se caracteriza por apresentar um texto relativamente breve com linguagem informal que objetiva divertir ou convidar o leitor à reflexão crítica sobre acontecimentos do cotidiano. Normalmente publicadas em revistas ou jornais, podendo também ser organizadas em livro, crônicas podem conter elementos constitutivos da narrativa: fatos, lugar com tempo e espaços ilimitados e personagens (narrador pode se constituir em personagem ou ser apenas observador).

De forma geral, foi a partir do folhetim – uma espécie de gazeta onde inicialmente se publicavam romances – que a crônica – cuja palavra originária do grego *chronikós* faz referência ao tempo *chrónos* – emerge em suas múltiplas possibilidades. De uma feição ligada especificamente ao gênero histórico – onde os cronistas, principalmente medievais, relatavam os grandes feitos dos heróis ou dos príncipes – à relação com a literatura e o jornalismo ao longo do século XIX, a crônica fixa-se no Brasil e aqui assume uma conotação de gênero caracteristicamente brasileiro. (SCHNEIDER, 2007, p. 3)

Por atravessar as esferas jornalísticas literárias este gênero possui um caráter tanto social quanto político. Cabe ao cronista apresentar uma narrativa ficcional baseada no cotidiano com um toque de humor provocando no leitor momentos de entretenimento e reflexão. Cada vez mais o gênero sai de jornais e revistas para ocupar um lugar de destaque em um suporte muito usado na escola, o livro didático, por ser um texto de acessível leitura devido ao fato de ter uma linguagem simples e oferecer aos alunos a oportunidade de perceber o cotidiano com um olhar mais crítico.

A crônica escolhida para apresentar aos alunos foi História estranha, de Luís Fernando Veríssimo (cujas crônicas estão muito presentes em vários materiais didáticos), publicada na obra Comédias para se ler na escola, organizada por Ana Maria Machado.

Inicialmente, projetei a imagem da capa do livro juntamente com as fotografias de Veríssimo e Machado.

Figura 17 – Capa do livro Comédias para se ler na escola e imagens dos autores



Fontes: <https://www.amazon.com.br/Com%C3%A9dias-para-escola-Fernando-Verissimo-ebook/dp/B00A3D9OMY>; <https://www.estantevirtual.com.br/livros/luis-fernando-verissimo>; <http://lanalapa.blogspot.com.br/2013/05/flist-festa-literaria-de-santa-teresa.html>

Convidei os alunos para buscar sentidos a partir da leitura das imagens, após apresentar a eles Ana Maria Machado e Luis Fernando veríssimo, falando um pouco sobre sua vida e obra. Possibilidades de sentido foram emergindo do diálogo: *o homem/autor, velho, volta a escola como criança; escreve sobre coisas de escola; está brincando na escola; vai escrever um texto, está com caderno aberto e caneta ao lado.* Essas foram algumas das conjecturas tecidas pelas crianças.

Informei que na crônica *História estranha*⁴³ o autor Veríssimo adulto se encontra com ele mesmo, quando era um menino, como se tivesse feito uma viagem ao tempo.

Novo diálogo, novos gestos de interpretação: *o tempo envelhece as pessoas; os adultos não conseguem mais fazer as coisas de crianças; estranha é a viagem no tempo, etc.*

⁴³ Cópia no Anexo G – Escrita de crônica

Após esses momentos de reflexão, solicitei que os alunos escrevessem uma *história estranha*. Para tanto, passei algumas orientações:

- a) Imagine você com quarenta anos encontrando-se com você hoje, com sua idade;
- b) O que você, com quarenta anos, faria ou falaria para você hoje, com sua idade?
- c) Como você hoje, se sentiria em relação a esse homem ou essa mulher de quarenta anos em que você teria se tornado?

Após a escrita da crônica iniciamos o processo de revisão. Propus que ilustrassem suas crônicas para posteriormente organizá-las em forma de livro. Expliquei que este poderia ficar na sala de aula para que todos pudessem lê-lo. Ou, também, poderia ser levado para casa.

Figura 18 – Produção escrita do sujeito-aluno 5E

OLHANDO ATRAVÉS DO TEMPO
 EU ERA BEM VICIADO EM ELÉTRONICOS,
 MAS BRINCAVA NA RUA TAMBÉM. EU ERA BEM
 FOLGADO E UM POUCO BAGUNCEIRO, MAS NÃO
 DEIXAVA DE ESTUDAR, DE TODOS EU ERA O MAIS
 TRANQUILIZADO. SÓ QUE O TEMPO PASSOU E MEUS
 IRMÃOS AMADURECERAM, E EU TO AQUI. EU
 NÃO SABIA QUE TINHA AMADURECIDO TANTO,
 ELE PEGOU NA MINHA MÃO E ME LEVOU A TODOS
 OS LUGARES QUE EU VOU NORMALMENTE,
 E DEPOIS ME FALOU PRA EU ME CUIDAR E QUE
 EU AINDA TINHA UMA VIDA TODA PELA FRENTE,
 EU PERGUNTEI PRA ELE O QUE IA ACONTECER
 NO FUTURO ELE RESPONDEU ASSIM:
 — ESPERE PRA VER.

Fonte: Produção coletada pela autora (2016).

Quadro 20 – Transcrição de 5E (literal e sem correção)

OLHANDO ATRAVÉS DO TEMPO
EU ERA BEM VICIADO EM ELETRÔNICOS,
MAS BRINCAVA NA RUA TAMBÉM. EU ERA BEM
FOLGADO E UM POUCO BAGUNCEIRO, MAS NÃO
DEIXAVA DE ESTUDAR, DE TODOS EU ERA O MAIS
TRANQUILO. SÓ QUE O TEMPO PASSOU E MEUS
IRMÃOS AMADURECERAM, E EU-TO AQUI. EU
NÃO SABIA QUE TINHA AMADURECIDO TANTO,
ELE PEGOU NA MINHA MÃO E ME LEVOU A TODOS
OS LUGARES QUE EU VOU NORMALMENTE,
E DEPOIS ME FALOU PRA EU ME CUIDAR E QUE
EU AINDA TINHA UMA VIDA TODA PELA FRENTE,
EU PERGUNTEI PRA ELE O QUE IA ACONTECER
NO FUTURO ELE RESPONDEU ASSIM.
— ESPERE PRA VER.

Analisando o texto do aluno 5E, facilmente percebemos que ele possui um razoável domínio da escrita. Considerando sua pouca idade, 9 anos, é possível destacar alguns aspectos relevantes referente ao aprendizado da escrita e do gênero crônica que 5E parece compreender satisfatoriamente:

- a) Há emprego adequado de pontuação em quase todo o texto;
- b) O autor mostra vários momentos ter certo domínio da norma padrão ao usar concordância nominal e verbal apropriadamente, em *meus irmãos amadureceram* e *todos os lugares*, dentre outras expressões;
- c) Seguiu a proposta da atividade, respeitando o gênero e trazendo singularidade a sua narrativa.
- d) liga orações ou períodos com as mesmas propriedades sintáticas, introduzindo frase que denota basicamente oposição ou restrição ao que foi dito; porém, contudo, entretanto, todavia.

- e) O uso da conjunção *mas* logo no início do texto foi oportuno, ao afirmar *eu era bem viciado em eletrônicos, mas brincava na rua também*, ao marcar implicitamente ideias diferentes, ganhando prevalência a segunda ideia.

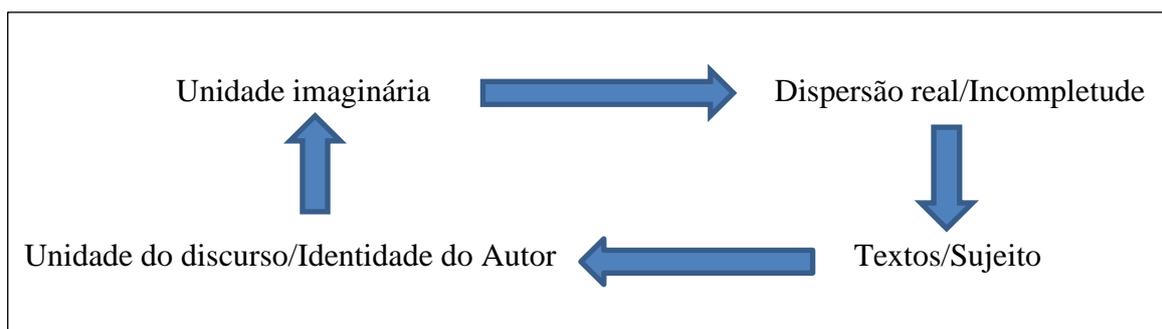
A incompletude, condição da linguagem, está relacionada com o implícito/não dito. O aluno consegue deixar implícito o fato de ser recorrente na sociedade contemporânea crianças que usam computadores e celulares exageradamente em vez de brincarem na rua, produzindo esse efeito de sentido com a conjunção *mas*.

Considerando o implícito como espaço simbólico, Orlandi (2010a, p. 52) afirma que

Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta também é lugar do possível.

Ainda com relação à conjunção *mas*, percebe-se que o aluno a diferencia com propriedade de *mais*, que pode ser usado como advérbio de intensidade. O autor, para Orlandi (2010a), precisa produzir um texto coerente, com ilusória unidade, para assim, colocar-se (ainda que imaginariamente) na origem do seu dizer.

Figura 19 – Articulação entre o real e o imaginário do discurso



Fonte: Esquema organizado a partir de Orlandi (2010a, p. 74)

Desta forma, como podemos visualizar na figura 19, a unidade imaginária do discurso se constitui na incompletude do sujeito tentando conter a dispersão do texto, pois “é por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona” (2010^a, p. 74).

5E tenta conter a dispersão de seu texto oferecendo ao leitor uma sucessão relativamente ordenada de acontecimentos que são similares à crônica de Veríssimo, sem reproduzi-la. O título induz o leitor que o autor fará um retorno ao passado e completa-se com o efeito de fechamento que 5E imprime ao texto com *eu perguntei pra ele o que ia acontecer no futuro ele respondeu assim. — espere pra ver.*

5.4 A ESCRITA E SUAS NUANCES: PARA ALÉM DOS DISTÚRBIOS

O tempo de magistério no Ensino Fundamental I⁴⁴ possibilitou-me a proximidade com algumas crianças - na grande maioria alunos do 5º ano - que apresentaram alguma alteração na linguagem, principalmente no que se refere à aprendizagem da escrita e da leitura. Lembre-se que nessa faixa etária, nove/dez anos, espera-se que os alunos já tenham alcançado a competência que lhes permite mobilizar o sistema de escrita a ponto de usá-lo nas diversas práticas de linguagem (nos mais variados suportes, incluindo o digital) que exigem registros, leituras e inferências de maneira satisfatória com apropriação adequada das regularidades linguísticas.

Cabe ressaltar, aqui, as habilidades que devem ser desenvolvidas elencadas pela Base Nacional Comum Curricular⁴⁵ com relação à produção escrita e multissemiótica de alunos com a idade acima referida:

a) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. b) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição,

⁴⁴ As vivências dessa experiência auxiliaram-me a compreender que todos os sujeitos-alunos aprendem de forma singular, com certas limitações e algumas habilidades a serem valorizadas. O que me leva a compreender a escrita como um objeto de múltiplas tonalidades, construído de maneiras diferentes. Por isso esse objeto que pode ser também constituído pelas marcas de um autor escolar, deve ser analisado para além de distúrbios, dificuldades e diferenças.

⁴⁵ A Base Nacional Comum Curricular se caracteriza por diretrizes em forma de documento legal que objetivam nortear as instituições brasileiras para que alcancem o desenvolvimento de todas as potencialidades em todas as áreas do conhecimento da Educação Básica. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. c) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo. d) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares. e) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. (BRASIL, 2017, p. 111 a 132)

Espera-se, também, que estes mesmos alunos tenham domínio da grafia das letras, o que lhes permitirá expressar suas ideias por meio de uma escrita legível.

O aluno 5H é um menino de 10 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2017. Desde quando iniciou o 4º ano, em 2016, apresentou alterações significativas na forma de grafar o código escrito e certa dificuldade em concluir as atividades propostas, por não conseguir manter o foco.

Após detalhada observação, a Professora regente do 4º ano informou aos pais sobre o desempenho do aluno, visto que a constante perda de atenção fazia com que 5H cometesse uma série de erros por descuido, deixando-o muito triste. Em seguida, os pais entraram em processo de busca para descobrir e tentar resolver as questões que impediam seu filho de ter uma vida escolar considerada normal de acordo com sua idade.

Já em 2017, nos primeiros meses do ano letivo, a escola recebeu um relatório de avaliação datado de agosto/2016, redigido pela Psicopedagoga responsável pelo diagnóstico que sugeriu *“intervenção psicopedagógica e atividades pedagógicas mediadas para o pleno desenvolvimento da criança.”*

Logo nas primeiras atividades propostas, que envolviam a escrita, para atender à demanda exigida pela Tese, foi possível perceber que 5H:

- a) Não conseguia respeitar o espaçamento das linhas, tornando sua escrita irregular.
- b) Não tinha percepção para distinguir quando precisava grafar letras maiores (cartazes) ou menores (caderno/livro).
- c) Reconhecia-se desorganizado e diversas vezes expressava estar “com problemas”.
- d) Sua escrita era desorganizada, com traços ora muito fortes, chegando a marcar o papel, ora muito leves.

Aproximadamente 18 meses ininterruptos de intervenção psicopedagógica⁴⁶ se passaram para que 5H alcançasse a escrita representada nas duas produções que seguem (5H-p1 e 5H-p2).

Ao observar a produção escrita do aluno 5H, o primeiro aspecto que chama atenção é a forma como grafa as letras. Ainda aparecem sinais de Disgrafia Motora, distúrbio de escrita diagnosticado pela psicopedagoga, mesmo após longo tempo de intervenção com atividades pedagógicas mediadas. Caracterizado como um distúrbio psicomotor, a Disgrafia Motora impede o sujeito de escrever letras, palavras e números de maneira legível, isto é, reconhece a figura gráfica, mas não tem maturidade motora fina para executar adequadamente os movimentos necessários para escrever. Sampaio, (2011, p. 125) esclarece que

Na Disgrafia, o sujeito apresenta uma letra feia e com garranchos. Isso acontece por causa de uma incapacidade de recordar a grafia da letra, ou seja, ao tentar relembrar um grafismo, a criança escreve muito lentamente e, com isso, acaba unindo inadequadamente as letras, de maneira ilegível. Entre as causas, estão os distúrbios da Psicomotricidade, em geral, e os da percepto-motricidade, em particular.

No caso específico do aluno 5H, ao observá-lo representar suas ideias através da escrita, percebi que para poder grafar nos espaços adequados às linhas do caderno, ele precisava ser lembrado de que esse espaço precisava ser respeitado e dessa forma deveria escrever com calma e com letras menores, visto que as palavras não poderiam avançar nas linhas de cima ou de baixo. Quero⁴⁷ esclarecer que, com relação ao que afirma Sampaio, (2011), sobre “uma letra feia e com garranchos” devemos entender como uma letra grafada de forma ilegível, distante/contrária à grafia convencional. Não podemos pensar em “feia” como antônimo de “bonita”, visto que são conceitos complexos e relativos que não nos cabe discutir. Esse ainda é um discurso recorrente no âmbito escolar, sendo reforçado pelos próprios alunos. Privilegia-se o aspecto visível da escrita em detrimento do sentido do texto.

⁴⁶ A Psicopedagogia é a área das ciências humanas que tem como objeto de estudo a aprendizagem. Com um caráter interdisciplinar, constituiu-se buscando saberes em outras áreas, tais como, Psicologia, Pedagogia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia e Medicina. Com enfoque preventivo e terapêutico, a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar e as dificuldades que podem impedir o bom andamento desse processo. Mais informações em Bossa, 2011.

⁴⁷ Lembro que intencionalmente alterno o uso da 1ª pessoa do singular para a 3ª pessoa do plural quando desejo chamar o leitor para participar de minha linha de raciocínio.

Atendendo à atividade proposta, a produção escrita de 5H é um texto autobiográfico que começa expondo seus sentimentos contraditórios com relação ao irmão. O relato de suas preferências segue apontando pontos comuns entre 5H e o menino denominado por ele como “melhor amigo”.

A prática pedagógica, bem como a de pesquisa impõe muitos desafios. É preciso perceber esse universo em cada particularidade para entender a amplitude de cada pequeno aspecto que pode bloquear a aprendizagem de uma criança.

As relações que um sujeito constrói através da leitura e escritura de um texto são múltiplas, sendo assim, igualmente múltiplos, os sentidos estabelecidos por ele, autor, e por seu leitor. Essas relações são estabelecidas “com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.” (ORLANDI, 2012, p. 105)

Analisemos os textos de 5H. Vejamos alguns pontos fortes da produção escrita nomeada 5H-p1

- a) Em *ele muitas vezes é chato mas ele é legal*, a conjunção adversativa *mas* foi adequadamente utilizada, ao expressar a junção de duas sequências manifestando a prevalência da segunda, impedindo a direção de interpretação aberta pela primeira.
- b) Ao escrever a palavra *aaaaamooo* aumentando a quantidade das vogais *a* e *o*, o fez para intensificar seu sentimento com relação aos videogames, sabendo que se grafasse simplesmente *amo*, não seria suficiente para que o leitor entendesse o quanto realmente ama. Usou esse recurso mais de uma vez em seu texto.
- c) Soube expressar um pensamento filosófico perfeitamente cabível dentro do texto, em *eu acredito em Deus e acho que ele sou eu e é todas as pessoas do mundo todo*, já que se trata de um texto autobiográfico, no qual é aceitável falar de seus sentimentos e preferências.

Poucas irregularidades foram encontradas:

- a) Separação indevida de palavras – *muita s*;
- b) Alteração decorrente das múltiplas representações possíveis de certos fonemas da Língua Portuguesa: *veses*;
- c) Alteração ortográfica: *pevucias* ao invés de *pelúcias*.
- d) Ausência de parágrafos e pontuação indevida também estão presentes.

Entretanto, as irregularidades apresentadas não afetaram o efeito de sentido provavelmente pretendido pelo aluno. Na medida em que as palavras por ele escolhidas ao fazer uso satisfatoriamente uso de seu vocabulário ultrapassam “a abordagem comunicacional conteudista, em sua perspectiva de transmissão de ideias, sentimentos e pensamentos, na qual a língua é veículo” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 89), 5H posiciona-se na origem do seu dizer, fazendo “do dizer algo imaginariamente ‘seu’, com ‘começo, meio e fim’, quando produziu um texto tido como original e pertinente, com “clareza e unidade” (p. 93).

É relevante ressaltar que no decorrer do texto o aluno usa somente vírgulas e opta por não colocar ponto final ao concluir sua produção. Frequentemente, os alunos não utilizam adequadamente acentuação e pontuação. Em algumas situações isso se dá por desconhecimento das regularidades que normatizam a língua, em outras por esquecimento. O fato de terem esquecido é facilmente comprovável quando ao revisarem seus textos, os alunos percebem o equívoco cometido.

Figura 20 – Produção escrita do sujeito-aluno 5H-p1

MEU NOME É A [REDACTED] TENHO
 UM IRMÃO CHAMA [REDACTED] HO ELE MUITA
 S VAZES É CHATO MAS ELE É LEGAL
 EU MORO EM INBITUBA, E EU
 AAAAAMOOO VIDEO GAMES, UMA COISA
 QUE ME DEIXA ~~TRISTE~~ RISTA É O MEU
 IRMÃO, EU TENHO UM MELHOR,
 AMIGO É O [REDACTED]
 CONVERSAMOS SOBRE JOGOS, AAAAAMMOO
 BOOOO MINHA CASA É NÃO GUARDA
 MAIS NADA, MINHA MÃE É DENTISTA
 E MEU PAI VENDE DE VUCIAS AS
 VESES CONVERSO COM MINHA MÃE
 DOS MEUS PROBLEMAS, EU ADORO
 MUITO MINHA ESCOLA, EU AMO
 BRINCAR DE STOP, EU ACREDITO
 EM DEUS E ACHO QUE ELE SOU
 JEJE É TODAS AS PESSOAS
 DO MUNDO TODO, EU FICO FELIZ
 COM JOGOS E ALEGRE COM A
 MINHA FAMÍLIA, EU SEMPRE QUIZ
 UM SUPER NINTENDO, SE EU
 PUDESSE MUDAR ALGO NO MUNDO
 EU ACABARIA COM A POLUIÇÃO

Fonte: Produção coletada pela autora (2016).

Quadro 21 – Transcrição de 5H-p1 (literal e sem correção)

MEU NOME É [REDACTED] EU TENHO
UM IRMÃO CHAMADO [REDACTED] ELE MUITA
S VEZES É CHATO MAS ELE É LEGAL
EU MORO EM IMBITUBA, E EU
AAAAAMOOO VIDEOGAMES, UMA COISA
QUE ME DEIXA TRISTE É O MEU
IRMÃO, EU TENHO UM MELHOR
AMIGO É O [REDACTED] NÓS
CONVERSAMOS SOBRE JOGOS, AAAAAAMO
OOOOO MINHA CASA E NÃO QUERO
MAIS NADA, MINHA MÃE É DENTISTA
E MEU PAI VENDE PEVUCIAS AS
VESES CONVERSO COM MINHA MÃE
DOS MEUS PROBLEMAS, EU ADORO
MUITO MINHA ESCOLA, EU AMO
BRINCAR DE STOP, EU ACREDITO
EM DEUS E ACHO QUE ELE SOU
EU E É TODAS A PESSOAS
DO MUNDO TODO, EU FICO FELIZ
COM JOGOS E ALEGRE COM A
MINHA FAMILIA, EU SEMPRE QUIZ
UM SUPER NINTENDO, SE EU
PUDESSE MUDAR ALGO NO MUNDO
EU ACABARIA COM A POLUIÇÃO

Os indícios que apontam para o desenvolvimento da autoria, processo pelo qual passa 5H, também são perceptíveis na produção escrita 5H-p2. De todos os alunos

que participaram da atividade descrita no anexo A (Produção de sinopse), 5H foi o único que, mesmo tendo participado ativamente de todas as etapas propostas, manifestou interesse em uma sinopse do próximo filme *live action* da Disney, da qual era – segundo ele – aficionado⁴⁸, no lugar de sinopse do filme ou livro “O pequeno príncipe”.

O professor regente de turmas de 1º ao 5º ano está habituado a determinar/controlar o que deverá ser executado por seus alunos a partir de seu planejamento e das concepções teóricas que acredita serem as mais adequadas para embasar sua prática pedagógica. O que foi planejado é o que deverá ser executado. Esse controle do planejamento, reduz a ação e o pensamento dos alunos como se todos tivessem a mesma relação com a linguagem e a exterioridade.

Por que não transgredir o planejamento? Por que não permitir aos alunos ser um sujeito em busca de autonomia e responsabilidade?

Nessa perspectiva, permiti que 5H escrevesse sua sinopse. Encontrei em seu desejo a possibilidade de “propiciar essa passagem do enunciador a autor” (p.107).

Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. Eis onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor. (ORLANDI, 2012, p.106)

Ao iniciar o texto com a pergunta *você gosta de nostalgia?* 5H parece escolher seus futuros leitores. Leitores que procuram um filme que mostre a sociedade moderna já poderiam abandonar esta sinopse e seguirem com sua busca. É possível que somente leitores que se sentissem em estado de contentamento em recordar épocas passadas ou assistirem a filmes antigos continuassem com a leitura.

Em seguida tenta conquistar seu leitor fazendo uma referência positiva ao *live action* *A bela e a fera*, lançado recentemente, ao afirmar que este obteve sucesso. Em *vamos recriar o passado*, prevê um leitor em potencial e o convida a assistir ao filme usando argumentos coerentes para produzir efeitos de sentido.

Outro aspecto que caracteriza esta produção, indício de autoria, se apresenta na ausência de pontuação. Presença necessária para agregar sentido e auxiliar na

⁴⁸ Chamo atenção para o fato de 5H ter pronunciado *aficionado* ao invés de *aficcionado*, como grande parte dos falantes o faz. Questionado por alguns colegas, explicou o sentido da palavra.

construção de coerência de outros textos, graças ao léxico utilizado por 5H, quase não se percebe sua falta.

Trata-se de pensar que, segundo Furlanetto (2014, p.1)

“pontuar” seria deixar traços mais ou menos explícitos de organização textual – de um lado, seguindo diretrizes socialmente estabelecidas; de outro, deixando traços de escolhas singulares – que estimularão efeitos de sentido (possibilidades de leitura) nos sujeitos interlocutores: sinais, indícios de uma construção lenta que leva a produzir e a reconhecer o que chamamos função-autor em Análise de Discurso.

Mesmo não “pontuando” seu texto adequadamente, como o fez 5H, podemos encontrar sinais de autoria que não são da ordem da gramática, mas da ordem do discurso (POSSENTI, 2009, p. 110). Reiterando essa ideia, Antunes (2014, p. 27) argumenta que para a escrita de um texto com clareza e coerência é preciso ir além da gramática. Assim, ao ler a sinopse de 5H, encontra-se, também, intencionalidade marcada para um tipo específico de leitor e certa singularidade na escolha das palavras utilizadas.

Percebe-se na construção desse sujeito-autor que mesmo apresentando lentidão e certa desorganização na escrita, com traços e espaçamento irregulares, além de ausência de elementos gramaticais, sinais que apontam para o desenvolvimento da autoria.

Figura 21 – Produção escrita do sujeito-aluno 5H-p2

VOCE GOSTA DE NOSTALGIA? ENIÃO NAO
 PERÇA TEMPO VEM A NOVA LIVE ACTION
 O REI LEÃO
 DEPOIS DO SUCESSO DA LIVE ACTION DE
 A BELA E A FERA VAMOS REVISITAR
 O PASSADO COMEÇANDO PELO REI
 LEÃO VAI SE LEMBRAR DOS VELHOS
 TEMPOS DE MÚSICA E SCAR E DO
 CLÁSICO HAKU NA MATATA VEM AO
 LINGUAGEM MAIS DE VÓCE É VESADO FILME

O REI LEÃO

LIVE ACTION.

Quadro 22 – Transcrição de 5H-p2 (literal e sem correção)

VOCÊ GOSTA DE NOSTALGIA? ENTÃO NÃO
PERCA TEMPO VEJA A NOVA LIVE ACTION
DE
O REI LEÃO
DEPOIS DO SUCESSO DA LIVE ACTION DE
A BELA E A FERA VAMOS RECRIAR
O PASSADO COMEÇANDO PELO REI
LEÃO VAI SE LEMBRAR DOS VELHOS
TEMPOS DE MUFAZA E SCAR E
DO CLÁSSICO HAKU NA MATATA VENHA AO
CINEMA MAIS PERTO DE VOCÊ E VEJA O FILM
FILME

O REI LEÃO
LIVE ACTION

O aluno 5I é um menino de 10 anos que foi encaminhado para acompanhamento fonoaudiológico e psicopedagógico pouco tempo antes do início da coleta de dados. Após a avaliação realizada por estes profissionais, a coordenadora explicou que chegou à escola um laudo atestando Disortografia, que segundo Sampaio (2011, p. 128) tem como característica principal

A confusão de letras, sílabas e trocas ortográficas já conhecidas e trabalhadas pelo professor. Trata-se de um distúrbio de escrita, na qual encontramos inversões, aglutinações, omissões, desordem na estrutura da frase. Para muitos autores, a Disortografia consiste em uma sequela da dislexia, dadas as semelhanças e as conexões entre ambas.

Posteriormente me foi informado que o menino estava sendo encaminhado para uma avaliação de Processamento auditivo central (PAC), caracterizado pela capacidade que possuímos de realizar várias operações mentais ao recebermos um estímulo através da audição. Esse distúrbio, conhecido como DPAC ou PAC, se desenvolve quando ocorre um lapso na interpretação das informações auditivas que pode, muitas das vezes, ocasionar dificuldade na habilidade da fala, dificuldade de compreensão e comunicação e dificuldades de aprendizagem. Os testes que verificam a capacidade do processamento auditivo são complexos e somente poderão ser realizados por fonoaudiólogos. (HONORA; FRIZANCO, 2012, p. 53)

A produção escrita de 5I, analisada a seguir, é uma sinopse e se encontra nessa seção pelo fato de o aluno ter laudo de distúrbio de aprendizagem. O quadro 27 apresenta as alterações ortográficas do aluno consideradas por mim de “severas” por se tratar de uma escrita muito afastada do que é esperado para sua idade.

Quadro 23 – Alterações ortográficas “severas” de 5I

Alteração ortográfica	Grafia correta
Paciano	Passeando
Pasa	Praça
Peupasão	Preocupação
Tia	Tinha
Blisicleta	Bicicleta
Infasia	Infância

Fonte: Elaboração da Autora, (2017)

Apesar de não ser objetivo da tese analisar a oralidade dos alunos, considero pertinente tecer algumas considerações sobre essa questão.

As alterações ortográficas apresentadas no quadro 23, parecem não ter apoio na oralidade. Foi possível perceber, ao dialogar com o aluno, que este era capaz de ouvir e compreender informações mesmo estando em um ambiente ruidoso, mas sua pronúncia era notoriamente inadequada para a idade. Para exemplificar: o aluno pronuncia *sotolati tenti* ao invés de chocolate quente; em outras palavras troca o fonema /t/ pelo fonema /c/; omite o fonema /r/, dentre outras alterações.

Entretanto, a incidência dessas trocas nem sempre se reflete na escrita, conforme está apresentado no quadro 24.

Quadro 24 – Alterações ortográficas “severas” de 5I

Palavra	Oralidade	Escrita
Lembro	Lebo	Lenbro
Com	Tom	Com
Comendo	Tomedo	Comendo
Bala	Pala	Pala
Quando	Tando	Quando
Apareceu	Apaeceu	Apareceu
Cara	Taa	Cara

Fonte|: Elaborado pela autora, 2017

Creio ser pertinente não desconsiderar alguma relação entre a produção escrita e o ato de falar, mas o que se observa é que a fala de 5I não estabelece uma relação de proporção e constância com a escrita.

Prosseguir nessa busca incessante de respostas que satisfaçam aos questionamentos referentes ao desenvolvimento da escrita, bem como suas relações com a fala, poderão trazer contribuições importantes que possivelmente reestruturariam os espaços pedagógicos, fazendo com que os educadores, principalmente aqueles envolvidos com os anos iniciais do Ensino Fundamental, possam repensar a ideia de que a escrita é reflexo da fala, e vice-versa.

Observando os parágrafos que tecem o texto é possível perceber que os mesmos articulam-se estabelecendo relação de coesão e coerência, além da tentativa de respeitar a estrutura do gênero crônica. Nesse processo autoral, 5I dá voz à Veríssimo ao mesmo tempo em que mantém distância ao narrar o similar de forma diferente e única.

A construção do sentido se dá à medida que cada linha é lida, permitindo ao leitor que ultrapasse a técnica de decifração e visualize em um gesto imaginário de interpretação os eventos narrados.

Figura 22 – Produção escrita do sujeito-aluno 51

MI LENBRO QUANDO ESTAVA PACIANO NA PASA COM MEU AVÓ COMENDO PALA DE BANANA QUANDO UM HOMEN APARESEU ELE OLHOL PARA MIM E EU OLHEI PARA ELE LOGO DE CARA VI QUE ELE ERA EU MAIS VELHO COM 48 OU COISA ASSIM ENTÃO ELE VIROU DE COSTAS E SAIU COM UM OLHAR TISTE DEMOREI MAIS ENTENDIR PORQUE ELE ESTAVA TISTE NA ERA MAIS COMO ANTES NÃO DAVA PARA BRINCA ERA TUDO PEUPASÃO MUITA CORERIA. E EU NÃO TIA MAIS A FORÇA DE ANTES NÃO DA MAIS PARA BRICA DE ESCONDE-ESCONDE PORQUE NÃO TINHA TEMPO E NEM FORÇAS TAMBEM NÃO COSIBO BRICA MAIS DE BLISICLETA BOLA E PÉGA-PÉGA. JAMBEM ESQUESI DE VÁRIAS BRICADEIRAS COMO QUEIMADA.

BEM EU SINTO SAUDA DE SER CRIANÇA POR ISSO AGENTE DEVE APROVEITA A INFASIA

Fonte: Produção coletada pela autora (2016).

Quadro 25 – Transcrição de 51 (literal e sem correção)

MI LENBRO QUANDO ESTAVA PACIANO NA PASA COM MEU AVÓ COMENDO PALA DE BANANA QUANDO UM HOMEN APARESEU ELE OLHOL PARA MIM E EU OLHEI PARA ELE LOGO DE CARA VI QUE ELE ERA EU MAIS VELHO COM 48 OU COISA ASSIM ENTÃO ELE VIROU DE COSTAS E SAIU COM UM OLHAR TISTE DEMOREI MAIS ENTENDIR PORQUE ELE ESTAVA TISTE NA ERA MAIS COMO ANTES.

NÃO DAVA PARA BRINCA ERA TUDO PEUPASÃO MUITA CORERIA. E EU NÃO TIA MAIS A FORÇA DE ANTES NÃO DÁ MAIS PARA BRICA DE ESCONDE-ESCONDE PORQUE NÃO TINHA TEMPO E NEM FORÇAS TAMBÉM NÃO COSIGO BRICA MAIS DE BLISICLETA BOLA E PÉGA-PÉGA. TAMBEM ESQUESI DE VÁRIAS BRICADEIRAS COMO QUEIMADA.

BEM EU SINTO SAUDA DE SER CRIANÇA POR ISSO AGENTE DEVE APROVEITA A INFASIA.

6 (NÃO) CONCLUINDO...

“O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.” (Mikhail Bakhtin)

Ao (não) concluir esta tese tenho em mente que tanto o sujeito-leitor quanto eu, sujeito-autora (ao ler este texto posteriormente), produziremos sentidos diversos dos que foram inferidos na análise, exatamente por saber que estes gestos de interpretação se darão em momentos históricos diferentes, e que a língua, o discurso e o sujeito passam por processos dinâmicos que atravessam a incompletude da linguagem.

Após uma trajetória de dezessete anos trabalhando no Ensino Fundamental, mais precisamente no 2º ano e 5º anos, vivenciei muitas crianças se apropriando do código escrito e experimentando sensações maravilhosas ao ler seus primeiros livros, rótulos, placas, *outdoors*, etc. Presenciei, também, outras tantas crianças descobrindo o prazer de tecer considerações e reflexões, emitir opiniões, narrar, expor ideias e preferências através da escrita com propriedade e segurança de quem domina o código escrito e suas respectivas regularidades.

Entretanto, nem sempre este foi um percurso de sucesso e de sensação do dever cumprido. Havia ao final de cada ano letivo (ainda há e penso que sempre haverá), uma inquietude provocada por aquelas crianças que não obtinham os resultados esperados, com relação à prática de escrita (e leitura). Era preciso buscar respostas em um universo às vezes impenetrável: porque uma criança aprende e outra da mesma idade, submetida aos mesmos métodos não aprende?

Este fato foi gradativamente impulsionando-me para uma busca teórica que pudesse reverter esse cenário. Ao aprofundar meus estudos deparei-me com:

- a) A perspectiva interacionista (ou histórico-cultural) proposta por Vygotsky;
- b) A alfabetização, como processo discursivo, pensada por Smolka;

- c) A opacidade da linguagem, a incompletude do sujeito e tantos outros conceitos que fundamentam a Análise de Discurso, discutida por Orlandi, Maingueneau e outros;
- d) O deslocamento do conceito de autoria: são autores, também, os escreventes que usam os recursos linguísticos de forma a produzirem textos com efeitos de sentido, com certa singularidade e autonomia (conceito pesquisado por Possenti, Furlanetto e outros).

Surgia a necessidade de transformar uma prática pedagógica que não mais atendia à crescente demanda da sociedade contemporânea de alfabetizar e letrar. Para isso, paradigmas teriam que ser quebrados, barreiras deveriam ser rompidas. Era preciso entender a amplitude de uma linguagem não compreendida em sua opacidade, com equívocos e falhas, além de perceber que por trás do ensino da escrita, do aprimoramento da oralidade, do exercício da leitura como gesto de interpretação, pode haver a constituição de sujeitos autores, dependendo da forma como a trajetória escolar foi conduzida.

Pensando que a constituição de sujeitos autores permeia o processo de aquisição e ensino da escrita, parti da hipótese de que a autoria pode ser construída/desenvolvida ao longo do Ensino Fundamental e seus indícios podem ser percebidos ao longo desse processo desde que se inclua no planejamento anual atividades específicas de prática de escrita e leitura de textos que circulam na sociedade.

Alguns aspectos relevantes relacionados ao trabalho com a escrita e a leitura fundamentaram esta hipótese:

- a) A linguagem não pode ser contemplada separadamente do sujeito, uma vez que não se constitui fora dele;
- b) A escrita é uma maneira de inscrever a linguagem e, assim como a fala, deve ser considerada como elemento da discursividade;
- c) Tanto quanto a fala, a escrita tem um caráter social e cultural. Por isso, a escola deve proporcionar às crianças conhecimento sobre o que é a escrita e como ela pode ser usada;
- d) A autoria pode estar presente (e seus indícios podem ser percebidos) no decorrer do desenvolvimento e ensino da escrita e da leitura;
- e) O sujeito-professor é agente desse processo, tanto quanto o sujeito-aluno.

Diante do exposto, surgiram as seguintes questões de pesquisas:

- a) É possível desenvolver o processo de autoria propondo o exercício da escrita como uma prática social, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, concomitantemente ao aprendizado (obrigatório) dos conteúdos programáticos elencados para essa fase escolar?
- b) Como se constitui o sujeito-aluno diante da complexidade desse aprendizado?

Na tentativa de responder às questões de pesquisa da tese o objetivo geral foi avaliar a produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, identificando possíveis indícios de autoria nos textos dos sujeitos participantes da pesquisa. Do objetivo geral, dois específicos foram elaborados: proporcionar aos alunos (sujeitos da pesquisa) o exercício da escrita como prática social, propondo atividades específicas que envolvam gêneros discursivos; e analisar a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, constatando (ou não) a presença de indícios de autoria a partir de atividades específicas.

A proposta inicial da tese era, na verdade, realizar esse trabalho com alunos do 2º ano e 3º ano de escolas municipais de Imbituba, em aproximadamente 37 encontros com duração em torno de 50 minutos. Destes momentos foram coletadas as produções escritas inseridas no capítulo 4, intitulado *O (des)caminho para a construção da autoria: a escrita dos alunos na primeira parte da pesquisa*.

Porém, precisei alterar o rumo da pesquisa devido às seguintes situações:

- a) Foi ilusório pensar que, como pesquisadora, poderia permanecer nesta posição sem outros envolvimento, tais como auxiliar os alunos em diversas demandas, relacionadas ao seu aprendizado;
- b) Não foi possível dizer não à direção das duas escolas, quanto ao pedido de substituição das professoras regentes, quando estas precisavam se ausentar por motivos diversos.

Desta forma, emergiu a premência de ir além do proposto no projeto da tese e procurar outra escola que acreditasse na relevância da pesquisa e não precisasse de (tanto) auxílio, seja para seus alunos, seja para seus professores. Fui, então, convidada a assumir o lugar de uma professora por 6 meses (acabaram se transformando em aproximadamente 8 meses) para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de 5º ano de escola particular. No final do mês de março de 2016 até novembro do mesmo ano letivo, trabalhei como professora e como pesquisadora coletei as

lugar possível e especial na práxis pedagógica, pois mesmo ainda não tendo vencido as barreiras das regularidades da língua (será que alguém algum dia o fará?) são capazes de produzir significações trazendo “à tona” o sentido e as marcas de autoria que estão no discurso, o que, aliás, a escola deveria valorizar mais do que um texto (apenas) gramaticalmente correto.

Ressalto em 5E a forma como deixou implícito um desafio das famílias contemporâneas – o uso exagerado de eletrônicos – com o uso da conjunção *mas*, além de conter a dispersão e oferecer ao leitor efeito de unidade através de uma sucessão ordenada de acontecimentos.

Já os alunos cujas produções escritas estão denominadas de 5H-p1 e 5I ultrapassam possíveis desafios oferecidos por suas limitações e fazem o sentido emergir de um texto, sob o ponto de vista gramatical, muito afastado daquilo que a escola considera (e valoriza) como correto.

Diante do exposto, aceno para a possibilidade de refletirmos não somente sobre as atividades que estão comumente sendo propostas na escola como principalmente os critérios/instrumentos que seriam mais adequados para avaliar/corrigir os textos dos alunos. Uma possibilidade é encarar o fato de que os gêneros discursivos precisam ter lugar de destaque no cotidiano escolar com frequência regular.

Repensar nossa concepção sobre os erros ortográficos dos alunos pode ser uma estratégia válida. Pensemos que os erros são indícios para o professor reformular seu caminho. Não desejo, com isso, afirmar que precisamos esquecer o ensino da ortografia como um trabalho sistemático, e sim reorganizar essa sistematização. Nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental poderíamos solidificar e priorizar o domínio do sistema de escrita alfabética, para que a partir do 4º ano o ensino sistemático da ortografia entrasse no processo na forma de sistematização e reflexão acerca das regularidades e irregularidades da ortografia. Reiterando, poderíamos sintetizar possíveis estratégias conforme o esquema a seguir:

1º, 2º e 3º anos EF I



Priorizar o domínio do sistema de escrita alfabética (inserindo gêneros discursivos).

Exercício contínuo, simplificado, de correção.

4º e 5º anos EF I



Ensino sistemático da ortografia aliado à reflexão acerca do sentido que se constrói (no texto) também, na harmonia entre coesão e coerência (gêneros discursivos).

Exercício contínuo, sistematizado, de revisão e correção.

Aliada a essas ações estaria uma forma diferenciada de promover a correção dos textos, que precisaria ser na presença do aluno para que juntos, professor e aluno, fizessem um trabalho pautado na reflexão sobre as regularidade e irregularidades que ainda precisam ser aprendidas.

Além de aspectos ortográficos, é preciso levar em conta a questão do sentido que se constrói também, na harmonia entre coesão e coerência. Para isso é fundamental o exercício contínuo de revisão, parte integrante da produção de texto. O sentido se constrói quando o escrevente pensa para quem vai escrever, qual a temática que abordará e como vai escrever (estrutura do gênero); se dispõe a fazer um rascunho de seu texto, assumindo a incompletude da linguagem e a ilusão de unidade do texto; revisa o que escreveu, sozinho ou coletivamente, realizando as alterações necessárias; reescreve, se preciso for, pensando em um leitor em potencial.

Apropriando-me das palavras de Possenti (2009, p. 117)

Insisto que os fatos que apresentei devem ser tratados como indícios. E que, presentes em um texto escolar, são certamente sintoma positivo. O que deveria significar que a prática de escrita na escola deveria levar em conta esses fatos e desenhar estratégias para que escrever seja algo mais que acertar.

Ao finalizar (abrindo espaço para um novo início), convido o leitor a não cristalizar suas concepções e se preparar para o incômodo que as situações inusitadas e imprevistas costumam causar, confrontando suas certezas, dúvidas e contradições, se

permitindo produzir novos efeitos de sentido, se constituindo comigo, nesse momento, em um novo sujeito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; SABINSON, Maria Laura T. Mayrink. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria; LEAL, Jacqueline. Educação e tecnologia: rompendo os obstáculos epistemológicos. In: ALVES, Lynn; SANTOS, Edméa (Orgs.) *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSSA, Nádya Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL, PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília: MEC Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/PISA+2000+-+Relatório+Nacional/e050a3a8-cf8a-4672-bd3b-43897c71518f?version=1.2>> Acesso em: 05 dez.2016.

_____. PISA 2009 – Relatório Nacional. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf>. Acesso em: 05 dez.2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[5 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 05 ago.2017.
BAPTISTA, M.C.; BELMIRO, C.A.; GALVAO, C. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, E.; JULIANO, D.B.; BORTOLOTTI, N. (Org.) *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_.pdf>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Bases teóricas para o ensino da escrita. Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIAD, Raquel Salek. *Ensino e autoria*. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em discurso*, Tubarão, v. 13, n.3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1997.

FURLANETTO, M. Marta. *Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino*. ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL.8., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. A “morte do autor”, a leitura de outrem e a construção autoral. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (Orgs.) *Análise do discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. *Produzindo textos: gêneros ou tipos?*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.01, p.77-104, jan./jun. 2002

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GREGOLIN, Maria do Rosário; SARGENTINI, Vanice (Org.) *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*.

INDURSKY, Freda. *O texto nos estudos da linguagem*. In: LAGAZZI-RODRIGUES; ORLANDI, ENI. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*.

MEURER, J. L. BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Desirée *Gêneros: teorias, métodos, debates / (orgs.)*

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1997

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2000: Relatório Nacional. Apresentação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em 05/01/2017 às 23h44min.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? In: *Linguagem e Letramento em foco*. Cefiel, 2005. Disponível em:

<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 26/05/2016 às 15h55min.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2010. P. 81-103.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *O Desenvolvimento da Escrita na Criança*. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 2. ed. São Paulo, SP: Pontes, 1987.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2010a.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2010b. p. 11-31.

_____. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

RAUEN, Fábio. *Roteiros de investigação científica*. Tubarão: Editora UNISUL, 2002.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SACRISTÁN, José G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

SCHNEIDER, C.I. *Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano?*
https://joropinativo.files.wordpress.com/2012/04/cronica_jornalistica.pdf Acesso em: 19 mai.2017.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A acriação na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: A Autêntica, 2004.

TFOUNI, L. V. *Letramento e autoria - uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral / escrito*. *Revista ANPOLL*, v. 1, n. 18, p. 127-141, 2005.

_____. *Autoria e contenção da deriva*. In: TFOUNI, L.V. (Org.) *Múltiplas fazes da autoria*. Ijuí: Unijuí, 2008.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*: Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Escrita de sinopse

O pequeno príncipe - Antoine Saint-Exupéry (livro/1943)

O pequeno príncipe – Mark Osborne (Filme/2015)

Harry Potter e a pedra filosofal– J.K. Rowling (livro/1997)

Harry Potter e a pedra filosofal – Chris Columbus (Filme/2001)

Objetivos:

- a) Realizar a leitura integral da obra e assistir ao filme;
- b) Valorizar a leitura literária como experiência estética;
- c) Socializar opiniões sobre a obras e o filme identificando semelhanças e diferenças entre o livro e a adaptação fílmica;
- d) Produzir uma sinopse do filme e do livro.

Desenvolvimento

a) Antes de iniciar a leitura e assistir ao filme, apresentar aos alunos modelos de sinopses de livros e filmes para que se familiarizem com o gênero. Explicitar as características e particularidades que apresentam as sinopses e seus objetivos. Informar como as atividades serão realizadas;

b) Propor a leitura do livro, mostrando um exemplar da obra. Deixar que manuseiem, observem as características gráficas e as informações contidas nas capa e contracapa. Combinar uma data para a conclusão da leitura. Ao término, assistir ao filme e promover uma roda de reflexão, ressaltando pontos marcantes, diferenças e semelhanças entre a linguagem literária e a linguagem fílmica. A intenção não é fazer as crianças encontrarem respostas certas, ou que concordem uns com os outros. É proporcionar a eles momentos de discussão, de apreciação da obra e do filme, fazendo-os perceber que existe uma leitura para além do que vemos ou ouvimos.

c) Retomar as sinopses analisadas anteriormente e conversar sobre a atividade que será realizada. Orientar sobre as regularidades linguísticas que caracterizam o gênero e que devem ser respeitadas.

d) Cada aluno escreverá uma sinopse do livro e uma do filme. Todas as práticas de escrita seguiram o roteiro exposto no Quadro 16.

ANEXO B – Escrita de textos instrucionais

Objetivo:

- a) Confeccionar jogos de tabuleiro;
- b) Estabelecer as regras do jogo e registrá-las conforme as regularidades do gênero.

Desenvolvimento

a) Apresentar aos alunos diferentes jogos de tabuleiro e suas regras para que, comparando-as, percebam suas semelhanças. Deixar que explorem os jogos. Após um tempo, levantar questionamentos sobre os textos instrucionais, perguntando aos alunos em quais outras situações podemos usar/ler/escrever textos com essas características. Permitir aos alunos que experimentem os jogos que ainda não conhecem com o auxílio do texto que traz as regras que precisam seguir.

b) Oferecer aos alunos oportunidade para explorarem os jogos que estão sendo jogados pelos colegas. Pedir a eles que registrem sua opinião sobre os jogos, percebendo se: alguma regra não foi muito adequada ao jogo; que outra regra poderia ser acrescentada; se a experiência com o jogo foi positiva ou negativa.

c) Propor a atividade que será realizada, explicando que deverão confeccionar um jogo de tabuleiro com regras, fazendo uma releitura de algum que já existe ou criando um outro de sua preferência. Orientá-los em todo o processo, para que observem as regularidades que devem estar presentes nos textos instrucionais.

ANEXO C – Escrita de textos descritivos

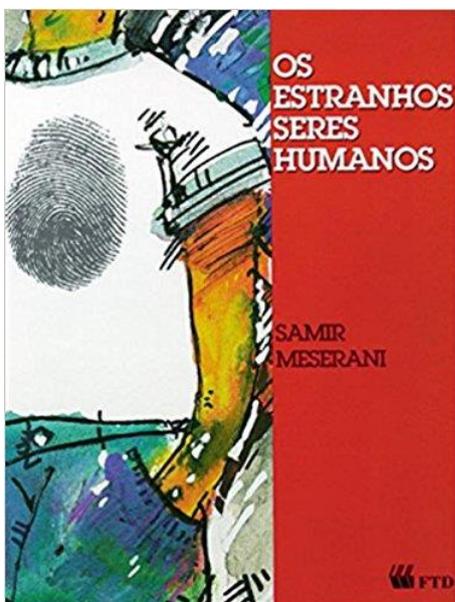
Objetivo: Escrever um texto descritivo.

Desenvolvimento:

a) Em uma roda de conversa, pedir aos alunos que descrevam a sala de aula, com o maior número de detalhes que puderem. Após, deverão descrever seus quartos. Em seguida, descreverão uma pessoa que conhecem.

b) Propor a leitura de dois textos descritivos, escritos por Samir Meserani: “A filha” e “O filho”, ambos do livro “Os estranhos seres humanos” (1998, p. 31-32 e 34-35). Explorar a capa do livro e a sinopse que a acompanha.

c) Na hora da reflexão, será o momento de possibilitar aos alunos que se coloquem na posição de filho ou filha e relacionem suas vivências pessoais e se preparem para a escrita do texto descritivo.



O autor, Samir Meserani, imagina que no século I do 3º Milênio, veio à Terra um visitante de um planeta longínquo, para pesquisar a espécie humana. O livro apresenta o que o extraterrestre registrou sobre uma família, observando-a, invisível para todos (exceto para o cachorro da casa).

Os estranhos seres humanos. São Paulo: FTD, 1999, p. 31-32. In SOARES, Magda. Português: Uma proposta para o letramento – Volume 6. 1a ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 59-60.

A FILHA

Samir Meserani

A filha é uma mulher que quando é criança é uma gracinha. Uns dizem que nasceu com a cara da mãe. Outros acham que é do pai. Houve alguma discussão para escolher seu nome: Ana, Andrea, Apoena, Carla, Carmem, Dalva, Georgiana, Leila, Lúcia, Marisa, Marta, Míriam, Nádia... Tudo, menos um nome composto, como alguém gritou. E ela acabou se chamando...

Em pequena vestia-se de cor-de-rosa, usava roupinhas bonitas, fitinhas e flores no cabelo. Brincava de boneca e casinha.

Chegou uma fase, lá pelos doze anos em diante, em que a filha começa a deixar de ser criança, porém não chega a ser uma moça. Não sei como dizer. Os humanos usam uma expressão para a fase em que ela vai entrar, “menina-moça”. É uma mistura de duas palavras, como beija-flor, peixe-boi, guarda-chuva e outras misturas parecidas. Mas dá para entender. Nessa fase a filha tem coisas de criança, como dormir abraçada com um ursinho de pelúcia que ganhou quando tinha três anos. Ao mesmo tempo, como uma moça, sonha estar abraçada com um colega de classe de que gosta mas não quer que ninguém perceba, principalmente ele. Qual a vantagem de ele não perceber, também não sei. Creio que é medo dele não gostar dela.

A filha é filha do pai e da mãe. Mas quando faz alguma coisa que a mãe não gosta, ela diz ao pai:

– Veja o que sua filha fez. Também, mimada como é...

A mãe acha que o pai mima demais a filha. Mimar quer dizer agradar, fazer as vontades e desejos, dar muito carinho. A pessoa mimada acaba fazendo tudo o que quer. Entretanto, a filha sabe que “tudo tem seus limites”, como diz o próprio pai. Não pode, por exemplo, chegar em casa tarde da noite, como o filho. Mas, às vezes, quando tem uma festa, chega. Não pode ficar quase uma hora no telefone falando com uma amiga que viu de manhã na escola sobre coisas fúteis, mas todo dia fica.

As reclamações mais sobre e a filha que ouvi foram:

- largar a mala escolar, cadernos e livros, malhas na mesa ou na poltrona da sala, em vez de levar para seu quarto;

- não apertar regularmente o tubo de pasta de dente, não fechar o vidro de xampu, não guardar na gaveta do banheiro a escova de cabelo;

- não fechar as gavetas e portas dos armários e do guarda-roupa e não guardar nele saias, calas compridas e malhas;
- tirar a manteiga, o queijo e outros alimentos da geladeira sem guardar de volta o que não vai mais comer;
- irritar-se com as coisas, como um lápis sem ponta, uma porta rangendo, a televisão quebrada, uma roupa apertada, como se as coisas tivessem vida e estivessem a fim de contrariá-la;
- não suportar a menor crítica a seus erros, tentando justificá-los ou se trancando no quarto ofendida, “emburrada”;
- ficar horas ao telefone e se queixar quando tem que atendê-lo, dizendo “sempre eu”...
- colocar no mais alto volume de som as músicas que gosta, como rock, funk, rap, dance, pagode, tecno e outros gêneros de música que o pai e a mãe jamais entendem que alguém possa gostar.

Os estranhos seres humanos. São Paulo: FTD, 1999, p. 31-32. In SOARES, Magda. Português: Uma proposta para o letramento – Volume 6. 1a ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 59-60.

O FILHO

Samir Meserani

As reclamações mais comuns sobre o filho coincidem com muitas referentes à filha. Além dessas há as seguintes:

- ficar horas no banho, atrasando-se para o almoço ou para o jantar;
- detestar levantar cedo, precisando ser chamado várias vezes para acordar, levantar e ir para a escola;
- resmungar por ter que ir com a família a compromissos sociais, tais como visitar a avó no aniversário dela ou ir a casamentos de parentes;
- deixar tudo para a última hora, como estudar somente na véspera das provas;

- viver chateando todos na casa por achar que mexeram em suas coleções de vídeos das séries *Star Treck* (Jornada nas Estrelas) e *Arquivo X*, que ele considera históricas;

- ser enjoado para comer, alimentando-se com massas, detestando verduras;

- esquecer da vida quando se senta diante do computador, ficando horas "surfando" horas com outros pela internet;

- ter preguiça de ir cortar os cabelos, de ter que cortar as unhas e escovar os dentes para dormir;

Além disso, em vez de abrir um livro para estudar, fica horas vendo filmes na televisão ou na rua com amigos.

Os estranhos seres humanos. São Paulo: FTD, 1999, p. 31-32. In SOARES, Magda. Português: Uma proposta para o letramento – Volume 6. 1a ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 59-60.

ANEXO D – Escrita de texto autobiográfico

Objetivo: Escrever um texto autobiográfico

Desenvolvimento:

a) Apresentar aos alunos dois textos autobiográficos para que reflitam sobre as características do gênero. Ressaltar que nesse tipo de produção escrita, o autor relata/descreve vivências significativas para sua vida, ou simplesmente momentos que gostaria de não esquecer. Este relato intenciona, algumas vezes, comunicar ao leitor, por meio dos registros e sensações do autor, sua visão de si e do mundo que o cerca. Lembrar que esses textos devem ser escritos em primeira pessoa.

b) Propor a escrita de um texto autobiográfico. Informar aos alunos que se fizerem um roteiro organizando dados a respeito de sua vida, poderão melhor estruturar sua autobiografia. Sugerir que uma boa fonte de inspiração pode ser olhar álbuns de família. Discutir as mudanças físicas e psicológicas que ocorreram ao longo dos anos também pode ajudar.

c) Pedir que façam sua árvore genealógica e observem os traços físicos de seus antepassados. A partir dessa reflexão, os alunos devem selecionar e registrar dados que considerem importantes, como:

- Local e data de nascimento;
- Apelido;
- Descrição do bairro, rua, casa, quarto;
- Lugar preferido;
- Preferências (esporte, música, filme, brincadeiras, viagens, comida, etc.);
- Amigos, familiares, escola, sonhos, medos;
- Momentos de alegria ou tristeza, o que gosta, o que não gosta.

d) Em seguida, os alunos devem escrever seu texto seguindo/ou não os dados registrados.

e) Socializar os textos em uma roda de conversa.

Autobiografia de Monteiro Lobato

Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L. Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser. Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica. Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusóe e todo o Júlio Verne. Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Pureza da Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute. Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas. Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Buquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional. Comprei a "Revista do Brasil" e comecei, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918. Surgia a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal. Quiseram me levar para a Academia Brasileira de Letras. Recusei. Não quis transigir com a praxe de lá -implorar votos. Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. [...]

Disponível em: <https://docslide.com.br/documents/texto-autobiografico-de-monteiro-lobato.html>

Mario Quintana, e sua autobiografia

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! Eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade.

Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! *Excusez du peu...* Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Érico Veríssimo - que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras.

Disponível em: <http://comodiziamarioquintana.blogspot.com.br/2010/11/mario-quintana-e-sua-autobiografia.html>

ANEXO E – Escrita de postagens para um blog

Objetivos:

- a) Refletir sobre a estrutura do gênero
- b) Criar um blog.
- c) Postar textos produzidos em sala de aula.

Desenvolvimento:

- a) Pedir aos alunos que relatem o que sabem sobre blogs. Após suas considerações, acessar alguns blogs e refletir sobre as características do gênero.
- b) Propor a leitura comentada de dois textos (cópia a seguir) para que comparem o assunto tratado nos mesmos.
- c) Em etapa seguinte, sugerir possíveis temáticas que podem ser usadas para as postagens. Os assuntos sugeridos coletivamente foram: educação, saúde, meio ambiente, moda, esportes, cinema, literatura, problemas sociais e tecnologia.
- d) Produzir textos, após pesquisas sobre os assuntos escolhidos.
- e) Realizar a revisão dos textos e prepara-los para a postagem.
- f) Criar o blog e postar os textos.

Texto 1: O que é blog?

Blog é um diário pessoal exibido (“postado”) na internet que pode ser visto e lido por todas as pessoas que o visitarem.

Vc pode colocar muita coisa bacana em um blog.

Poemas. Histórias. Seus textos. Outros textos.

Notícias interessantes. Suas fotos.

Outras fotos. Charges. Desenhos.

Piadas. Receitas. Dicas. Músicas.

Até vídeos.

A maioria das pessoas utiliza os blogs como diários, porém um blog pode ter qualquer tipo de conteúdo e ser utilizado para diversos fins.

Até jornalistas escrevem blogs apresentando crônicas, desenhos, fotos...
Os blogs só com fotos são chamados fotoblogs ou fotologs.
Quem escreve blog recebe o nome de blogger, ou blogueiro.
Então, que tal começar a escrever o seu?
Você só precisa de ideias na cabeça.
E um teclado à mão...

CORREIA, Almir. *Blog do sapo frog*. 2ª edição. São Paulo: Formato Editorial, 2009.

Texto 2: BLOG DO SAPO FROG

O blog de um sapo-cururu

Terça-feira, 28 de agosto

Quem sou eu

Sou um sapo-cururu de bem com a vida, poeta nas horas vagas, muito divertido (alguns dizem), namorador e amigo de todo mundo, dentro e fora do brejo.

Neste meu blog, falo do meu dia a dia, das amizades, dos passeios, das festas, dos namoros ...

Passo também informações e curiosidades tiradas da Internet. Sou ecológico por natureza, gosto de quase tudo o que é verde e colorido.

E também de coisas cheias de humor.

Que todos sejam muito bem-vindos ao meu blog: sapos, rãs, humanos e gritos... todos menos os crocodilos ...

FOFOCA

Hoje acordei chateado. Fiquei sabendo por aí de uma fofoca que já deve estar pulando de brejo a brejo. E o pior de tudo é que a dita fofoca é sobre o sapo aqui, que escreve todos os dias este blog para vcs, caros amigos verdes, amarelos marrons e multicoloridos.

Eu até que aceito uma fofoca, desde que ã me coloquem no brejo junto com a vaca.

Entenderam a tentativa de piada?

Ñ?

Lembram da vaca?

Que vaca?

A vaca que foi pro brejo.

E eu sou o sapo que ã sai de lá.

Mantendo as devidas proporções entre a vaca e o anfíbio aqui, eu sou o sapo que foi pra Bagdá.

Bombas, minas, entenderam?

Ñ aguento mais tudo isso na minha cabeça.

E o pior de tudo: bombas e minas explodindo em formas de mentiras.

Disseram que eu sou um sapo que ã quer nada com nada.

Disseram que eu ã ajudo os meus pais e que só quero saber de ficar namorando as sapas, as sapinhas e as saponas.

E disseram ainda que eu fico me balançando na rede com meu laptop, grudado na Internet e tomando água de coco o dia todo.

Que calúnia!

Faz tempo que acabou a água de coco aqui em casa.

E se eu fico grudado na Internet o dia todo e, às vezes, à noite também, é porque estou sempre ávido por notícias, informações, curiosidades...

Gosto também de pesquisar sobre diversos assuntos e trocar ideias e e-mails com a saporada.

Gosto de saber tudo o que anda acontecendo por este nosso mundão imundo lá fora.

Pra espantar a fofoca, fiz até um pequeno poema:

FOFOCA

ã é coisa de sapo

ã é coisa de pato

ã é coisa de rato

FOFOCA É COISA DA FOCA

QUE SE ESCONDE DA MENTIRA

DENTRO DO SAPATO.

Depois de escrever um poema, sempre me sinto melhor.

O eu “Hoje acordei chateado” até já passou.

Então, acho que vou continuar lendo, escrevendo e pulando na Internet.

Valeu.

ABS

E *BLOG BLOG BLOG...*

Postado pelo Sapo Frog às 8h15min

ANEXO F – Escrita de narrativa de ficção

Objetivo: Confeccionar um livro artesanal com narrativas de ficção.

Desenvolvimento:

a) Disponibilizar aos alunos o “Baú de tesouros” (caixa em forma de baú cheia de livros de literatura infantil) para que manuseiem, observem e leiam as histórias). O momento deve ser vivenciado sem cobranças e com tempo suficiente para que os alunos possam usufruir do prazer que podem proporcionar as narrativas de ficção.

b) Convidar os alunos para escreverem seu próprio livro de história, usando os materiais que desejarem. Mostrar alguns livros artesanais encontrados na internet, para que possam servir de inspiração. É importante enfatizar os elementos estruturantes que devem estar presentes nesse tipo de narrativa, como:

- Narrador
- Personagens (suas falas, pensamentos e sentimentos)
- Tempo/espaço
- Sequência dos fatos

c) Auxiliar os alunos no processo de criação da história e confecção do livro. Primeiramente deverão escrever um rascunho da narrativa para posteriormente inseri-la no livro artesanal. Sugerir que antes de começarem a escrever pensem:

- No lugar onde a narrativa se passa;
- Em registrar as palavras que possam estar relacionadas ao lugar escolhido;
- Nos personagens e o que poderiam estar fazendo.
- Nas ilustrações que poderiam ser feitas.

d) Iniciar a escrita do rascunho da história. Ela passará por uma revisão (aluno-autor e professora), antes de montar o livro. Caso o aluno perceba que os elementos que estruturam uma narrativa estão presentes, é o momento de partir para a confecção do livro.

e) Preparar uma exposição para que os alunos possam “degustar” os livros escritos pelos colegas.

ANEXO G – Escrita de crônica

Objetivo: Escrever uma crônica.

Desenvolvimento:

a) Mostrar para os alunos imagens da capa do livro *Comédias* para se ler na escola e do autor, Luis Fernando Veríssimo, para que os alunos entendam a estrutura do gênero crônica, conheçam o autor e saibam sua idade. Fazer referência a Ana Maria Machado, que selecionou as crônicas e organizou o livro.

b) Solicitar aos alunos que busquem sentidos a partir das imagens, que comparem o “menino” na carteira escolar que aparece na capa do livro, com a foto de Veríssimo.

c) Realizar, juntamente com os alunos, a leitura da crônica e promover um diálogo sobre os possíveis gestos de interpretação.

d) Propor a escrita de uma *história estranha* partindo dos seguintes aspectos:

- Imagine você com quarenta anos encontrando-se com você hoje, com sua idade;
- O que você, com quarenta anos, faria ou falaria para você hoje, com sua idade?
- Como você hoje, se sentiria em relação a esse homem ou essa mulher de quarenta anos em que você teria se tornado?

e) Após a escrita realizar as devidas revisões e correções. Pedir que ilustrem suas crônicas para posteriormente organiza-las em forma de livro. Este ficará na sala de aula para que todos possam lê-lo. Poderá, também, ser levado para casa.

Adaptado de SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

HISTÓRIA ESTRANHA

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproxima-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás. [...]

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos, como eu vou ser sentimental!

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.43. In: SOARES, Magda. Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

ANEXO H – Escrita de fábula

Objetivo: reescrever uma fábula

Desenvolvimento

- a) Em roda de conversa perguntar quais fábulas lembram e gostam, pois esse é um gênero conhecido dos alunos. Lembrar as características estruturais do gênero.
- b) Propor a leitura de três fábulas: A menina do leite, A cigarra e a formiga e uma adaptação de A cigarra e a formiga. Após a leitura e reflexão poderão perceber as possibilidades que podem ser exploradas para reescrever um texto.
- c) As seguintes sugestões serão oferecidas aos alunos para ajuda-los na reescrita:
 - Alterar o início, o desenvolvimento ou a conclusão da fábula;
 - Narrar um fato ocorrido com os personagens antes do acontecimento narrado no início da fábula;
 - Narrar o que teria acontecido com os personagens após a conclusão da fábula.
 - Se colocar como personagem para fazer parte da fábula.
- d) Reescrever uma fábula.
- e) Proceder a revisão dos textos.

ANEXO I – A menina do leite

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

"Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos."

"Depois, choco os ovos e ganhou uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.

Fábulas de Esopo. Jean de La Fontaine.

Disponível em: <https://metaforas.com.br/infantis/2004-03-01/a-menina-do-leite.htm>

ANEXO J – A cigarra e a formiga

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por que? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

- Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história:

Os preguiçosos colhem o que merecem.

Fábula de ESOPO

Disponível em: <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/cigarra-e-formiga.html>

ANEXO K – A cigarra e a formiga (adaptado da obra de La Fontaine)

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno. Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha. A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou:

- Hum!! O inverno ainda está longe, querida!

Para cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra: - No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós.

Para cigarra e paras formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=9>

ANEXO L – Escrita de anúncio publicitário

Objetivo: Escrever um anúncio publicitário.

Desenvolvimento:

a) Disponibilizar para os alunos revistas e jornais para pesquisarem anúncios publicitários. Eles deverão selecionar os anúncios que acharem mais convincentes, aqueles que eventualmente os levariam a adquirir o produto anunciado. Colocar os anúncios selecionados sobre as carteiras para, em conjunto, observarmos as características do gênero e quais elementos nos chamam mais atenção. Enfatizar que os anúncios são encontrados em suportes como jornais, revistas, outdoors, etc. É importante, também, refletir sobre o poder argumentativo que esse tipo de texto deve trazer, pois precisa conter elementos linguísticos adequados para conquistar e tentar convencer os possíveis consumidores.

b) Dividir os alunos em equipes para elaborarem um cartaz publicitário para anunciar um produto de sua escolha. Em grupo, os alunos devem decidir qual produto será anunciado e como vai ser o cartaz. Ressaltar a importância do uso de imagens e recursos gráficos diversificados.

c) Acompanhar a produção e ao término realizar a revisão dos textos, para que possam ser expostos na escola.

ANEXO M – Autorização para gravação e entrevista

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
Cep.contato@unisul.br, (48) 3279.1036

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Tese: O ENSINO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?

Pesquisador responsável: ROSANE LEMOS BARRETO CUSTODIO

Telefone e endereço para contato: Rua Adelfo Pamato, 690 - casa 2 – Imbituba/SC – (48)99622-3452

Aluno (a): XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

A Tese intitulada *o ensino da escrita e o desenvolvimento da autoria no 5º ano do ensino fundamental em uma perspectiva discursiva: uma construção possível?* objetiva estudar a relação existente entre o processo de ensino da escrita e a construção de autoria nos anos iniciais, através de observação e intervenção em sala de aula, de turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de três escolas situadas no Município de Imbituba. Haverá uma observação com o intuito de perceber como acontece o trabalho com a escrita e como a criança constrói este aprendizado, e se há possibilidade de desenvolver o processo de autoria juntamente com o ensino da escrita. A referida pesquisa trabalha com a hipótese de que a autoria pode ser construída/desenvolvida, ao longo do Ensino Fundamental, desde que se considere alguns aspectos relevantes nesta constituição, tais quais:

- a) A escrita é uma maneira de verbalizar a linguagem e, assim como a fala, deve ser considerada como elemento com características social e cultural.
- b) A escola deve proporcionar aos escolares o conhecimento do que é a escrita e como pode ser usada;

- c) A autoria pode estar presente (e seus indícios podem ser percebidos) no decorrer do desenvolvimento e ensino da escrita e da leitura;
- d) O professor também é agente deste processo, tanto quanto o aluno.

Durante os anos letivos de 2016 e 2017, serão propostas aos alunos atividades com foco na produção escrita e leitura. Também serão realizadas entrevistas, com o objetivo de ouvir o aluno sobre sua relação com a escrita e a leitura. Será mantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos alunos (sujeitos da pesquisa) durante todas as fases da pesquisa, assim como seus nomes serão omitidos em futuras publicações.

As produções escritas dos alunos participantes da pesquisa ficarão com a pesquisadora durante o decorrer do trabalho de campo (enquanto estiver acontecendo a observação e a intervenção em sala de aula) e posteriormente devolvidas aos alunos. Os mesmos também terão seus nomes omitidos, tanto na tese quanto em futuras publicações.

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Local e data:

Assinatura dos pais/responsáveis:

RG: _____