



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELY MARQUES SALUSTINO

AUTORIA EM PRODUÇÃO DE RECONTO DO TEXTO LITERÁRIO

Bananeiras

2022

DANIELY MARQUES SALUSTINO

AUTORIA EM PRODUÇÃO DE RECONTO DO TEXTO LITERÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Geralda Macedo

Bananeiras

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S181aa Salustino, Daniely Marques.
AUTORIA EM PRODUÇÃO DE RECONTO DO TEXTO LITERÁRIO /
Daniely Marques Salustino. - João Pessoa, 2022.
31f. : il.

Orientação: Geralda Macedo.
TCC (Graduação) - UFPE/CCHSA.

1. Procedimentos de autoria. 2. Formação escritora.
3. Produção de texto. I. Macedo, Geralda. II. Título.

UFPE/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37

DANIELY MARQUES SALUSTINO

AUTORIA EM PRODUÇÃO DE RECONTO DO TEXTO LITERÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 13/06/2022, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a

Geralda Macedo



Prof^a. Dr^a

Silvânia Lúcia de Araújo Silva



Prof^a. Dr^a

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

AUTORIA EM PRODUÇÃO DE RECONTO DO TEXTO LITERÁRIO

Daniely Marques Salustino¹

Resumo

O presente estudo tem por tema “A contribuição dos procedimentos de autoria na prática pedagógica no reconto do texto literário”, cujo objetivo é compreender como os procedimentos de autoria (planejar, escrever, revisar, reescrever) são constitutivos para a formação escritora dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para chegarmos a essa compreensão elencamos como objetivos específicos: discutir os procedimentos de autoria convertendo-os em práticas para a aprendizagem da autoria nas produções escritas dos educandos; e analisar o percurso autoral dos estudantes. O estudo foi organizado em uma perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Quanto aos instrumentos de coleta e análise dos dados, utilizamos a pesquisa-ação. Deste modo, este trabalho se construiu a partir da reflexão de uma atividade prática realizada para o Componente Curricular Leitura e Produção de Texto. O estudo relatado foi realizado em uma escola da rede pública de ensino do interior do estado da Paraíba – Brasil, com 15 crianças em faixa etária de 9 a 10 anos. Este artigo se divide em duas seções. A primeira seção aborda a linguagem escrita e constituição do sujeito e a segunda, os procedimentos de autoria. Os dados constituídos no processo de investigação e análise permitiram responder aos objetivos propostos e demonstraram que os procedimentos de autoria possibilitam que os estudantes se permitam lidar com o medo de não conseguir escrever, sintam-se capazes de produzir textos autônomos trazendo sua identidade, seus conhecimentos, suas histórias para as produções textuais. O texto espontâneo e autoral possibilita a emissão das vozes aos alunos, caracterizando-as como próprias, pessoais, definidas pelas subjetividades inerente a cada deles enquanto sujeitos escritores.

Palavras-chave: Procedimentos de autoria. Formação escritora. Produção de texto.

¹ Discente do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus III.
E-mail: danielymarques819q@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de língua portuguesa em nosso país é considerada por estudiosos da área um problema, principalmente quando se trata do desenvolvimento de habilidades, saberes, competências necessárias para a produção de textos escritos. Nesse sentido, Fortunato (2009, p. 149) elucida que “Aprender a escrever texto é uma tarefa bem difícil do ponto de vista cognitivo, consideradas as diferentes demandas que o processo de escrita traz e os muitos procedimentos que o escritor precisa administrar durante a composição de um texto”.

Diante disso, o interesse em pesquisar a contribuição dos procedimentos de autoria na prática do reconto do texto literário nasceu de minhas experiências relacionadas com o Componente Curricular Leitura e Produção de Texto. Surgiram inquietudes sobre o trabalho pedagógico com as produções escritas ensinadas pelos professores e aprendidas pelos estudantes em sala de aula. Ou seja, observava ações pedagógicas pouco adequadas a constituição autoral dos estudantes. Para o texto escrito como objeto de ensino havia invisibilidade nas atividades desenvolvidas na escola. E quando trabalhadas, não dialogavam com a autoria enquanto objeto de aprendizagem e como instrumento de constituição do sujeito para a aquisição das habilidades autorais. O que ocasionava entre os educandos ausências de aprendizagem em relação a escrita.

Nesse sentido, o presente trabalho é consequência da reflexão de atividades práticas pedagógicas solicitadas no Componente Curricular Leitura e Produção de Texto. As aplicações das atividades se deram em uma escola pública municipal situada em uma cidade do interior do estado da Paraíba – Brasil, com uma turma de quarto ano do ensino fundamental, com 15 (quinze) alunos com idades entre 9 a 10 anos. Para a realização das atividades foram desenvolvidas sequências didáticas que foram iniciadas a partir da leitura da obra literária “Será mesmo que é bicho?” do autor Ângelo Machado.

Contanto, essas não foram as únicas experiências vivenciadas por mim. Em minhas experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados em aulas práticas percebi que os alunos apresentavam dificuldades no que diziam respeito à produção escrita textual. Quando havia solicitação para uma produção escrita, os estudantes relutavam em fazer, diziam que não sabiam escrever sozinhos, queriam copiar de livros, dos cadernos, não compreendiam o que era um texto. Suponho que essas dificuldades aconteciam, pois, ensinar e aprender a escrever são consideradas tarefas complexas, desafiadoras para ambos os lados envolvidos neste processo: o educador e o educando.

No conjunto de minhas experiências em relação a essa temática avaliei ausências de saberes por parte das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação aos

procedimentos de autoria no processo de escrita. Essas ausências se justificavam, visto que o ensino da produção textual escritos pelos educandos não estavam sendo abordados adequadamente aos procedimentos autorais no processo de ensino. Não aconteciam práticas constitutivas que possibilitassem os estudantes apreenderem, internalizarem conhecimentos e práticas autorais. Presumo que os estudantes se deparavam com suas dificuldades em escreverem textos, em sentir-se autoras ou mesmo criarem as próprias produções escritas, em decorrências desses fatos.

Identifico que nos dias atuais, o ensino da língua escrita, muitas vezes é trabalhada de forma reducionista, sem levar em consideração a especificidades da escrita como linguagem, discurso, comunicação. Isso se dá, na medida que as atividades de escrita realizadas ficam restritas ao que está nos livros didáticos, as regras ortográficas, as cópias de textos ou palavras da lousa. Prática essa que não permite ao estudante participar da apropriação da escrita como processo sócio-histórico de construção de sentidos, significações, visto que as atividades para aprendizagem da escrita não estão pautadas nas necessidades específicas de autoria. Há ausências de relações entre ensino e as aprendizagens dos estudantes para a formação autoral.

Sendo assim, as grandes dificuldades enfrentadas com o processo de leitura e escrita nas escolas, permitem que estudiosos, pesquisadores, professores desenvolvam reflexões, estudos, alternativas de ensino e aprendizagens com a finalidade de encaminhamento mais adequados as atividades de escritas autorais.

Segundo Soares (2001), a partir da década de 1980, ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem e ensino da língua. Centralizar o ensino da língua com foco no texto, modifica os modos de aprendizagem do sujeito aprendiz, tornando-se agente que interage com a língua escrita, ousando escrever, revendo sua escrita, redefinindo uma outra contextualização para sua escrita ao reescrevê-la. Estou aqui destacando uma especificidade entre tantas outras, do processo de alfabetização. A seguir apresentarei breve anúncio das atividades desenvolvidas nessa pesquisa no sentido de compreender percursos de autoria experimentados na prática pedagógica com os estudantes.

Entre as atividades, foi realizada a leitura da obra “Será mesmo que é bicho?”, recorrendo as estratégias de leitura para que os estudantes elaborassem significações e sentidos, levantassem hipóteses, se deslocassem pela imaginação ao ler o texto. Na seção destinada as discussões presentes no itinerário da pesquisa explicaremos cada uma das estratégias de leitura praticadas na ação pedagógica com as crianças.

No seguinte momento, foi solicitado aos estudantes produções textuais através da prática de reconto do texto. As orientações para as crianças em suas produções textuais foi a de

que contemplassem as seguintes questões: de onde vocês acham que esse menino apareceu? Vocês acham que o menino está vivo ou está morto? Como seria o final da história dele, já que no livro não diz como foi o final?

Para tanto, as crianças planejaram, projetaram narrativas, conteúdos, ideias, significações que abordariam em suas produções escritas. Tendo como referência os questionamentos, os estudantes iniciaram o processo de escritura do texto.

No encontro posterior, após ter lido e avaliado os textos das crianças identifiquei as aprendizagens já então consolidadas e necessidades de aprendizagens em relação as produções textuais. Organizei atividades de ensino pautadas na avaliação que realizei.

Já em sala de aula solicitei aos estudantes atividades de revisão textual coletivamente, para em seguida reescrever o texto. Mais adiante discutiremos esses momentos com detalhes e profundidade.

Assim, esse estudo que almeja como público alvo, discentes do curso de Pedagogia e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, supõe que os possibilitará reflexões, saberes acerca dos desafios enfrentados pelos sujeitos nos processos de constituição autoral.

A partir do exposto acima e de pesquisas e reflexões teóricas a respeito do tema, temos como problema de pesquisa a ser respondida: Como os procedimentos para a constituição da autoria (planejar, escrever, revisar, reescrever), na prática de reconto do texto literário entre estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituem a aprendizagem acerca da autoria?

Para responder essa questão nosso objetivo geral é: compreender como os procedimentos de autoria (planejar, escrever, revisar, reescrever) são constitutivos para a formação escritora dos estudantes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também elencamos como objetivos específicos: discutir os procedimentos de autoria convertendo-os em práticas para a aprendizagem da autoria nas produções escritas dos educandos; e analisar o percurso autoral dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguagem escrita e constituição do sujeito

Conforme a perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser sócio-histórico que se constitui nas relações sociais por meio da linguagem. As atividades humanas nessas relações são responsáveis por suas constituições como seres. Nesse sentido, o homem é constituído em suas relações com o trabalho, a linguagem, vida societária, subjetividade, sendo assim, considerado um ser multideterminado.

Vygotsky se destaca como um dos teóricos que se preocupou em estudar a importância da linguagem para a constituição do sujeito. A esse respeito afirmou:

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação se consegue por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai da coisa à criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento, o ponto de virada radical da história do comportamento da criança... A linguagem joga aqui um papel de primeira ordem (VYGOTSKY, 1984, p. 30).

Nesse sentido, o autor enfatiza que o sujeito desde sua infância se constitui em mundos culturais e sociais diversos, nas relações com as outras pessoas, tecnologias, rituais, éticas, mediados através da linguagem. Outro autor que contribui importantemente refletindo acerca da linguagem na constituição do sujeito é Luria (1991, p. 80). Este afirma que a linguagem imprime sobretudo três contribuições importantes para a atividade consciente do homem.

A primeira consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. [...] a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores.

Durante as atividades práticas que desenvolvi na escola com os estudantes observei que as crianças se constituíam quando designavam, discriminavam e nomeavam os personagens, as ações, cenas que imaginavam na história com base nas imagens. Exemplo disso foi quando a partir da apresentação da capa do livro do conto e leitura do título “Será mesmo que é bicho?” do autor Ângelo Machado, os estudantes criavam suas hipóteses sobre o que narraria a história, sobre quais os bichos teriam no enredo. Uma parte das crianças apontavam e nomeavam animais para outras crianças que não os conheciam pessoalmente, mas que já sabiam que o coelho é um animal peludo de olhos vermelhos. Com isso, é graças a linguagem que é permitido ao homem lidar com objetos do mundo real sem a necessidade da presença dele.

Luria (1991, p. 80) cita o segundo papel essencial da linguagem. Para ele,

as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência.

Observa-se nos argumentos acima apresentados a importância da linguagem na constituição do sujeito. Optarei por relacionar a afirmação de Luria (1991) com a linguagem escrita, refletindo em conjunto com outros autores. Kramer (2003, p.64) afirma que “a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito”. A autora indica que a escrita desempenha esse papel na vida do sujeito devido seu aspecto instrumental, ou seja, é refletida

enquanto experiência. Essa experiência se faz quando, tanto quem escreve, quanto quem lê se constitui nessa escrita, aprendendo com o ato de escrever e com a escrita do outro.

Munhoz (2008) ao referir-se à linguagem escrita destaca-a “como processos de (re)invenção de sentidos, também são constituintes do próprio sujeito”. A criança ao ler produz sentido a partir do que ela já conhece e ao escrever a criança traz novos elementos elaborados em sua imaginação, descobertas, de suas experiências em conexão com o que leu, construindo sempre, algo novo. Ou seja, na prática de produção textual a subjetividade do estudante constituídos nos atos de leitura e escrita em conjunto com os comportamentos autorais (planejar, escrever, rever e reescrever) possivelmente as constituem autoras.

Para a autora

o escrever se realiza na objetivação da imaginação, como atividade criadora, e o ler possibilita ter acesso a número maior de experiências significativas, que por sua vez amplia os conhecimentos sobre aspectos da realidade, os quais, por sua vez, fomentam a imaginação. Eis a importância da leitura e da escrita, como mediação semiótica para o processo de constituição do sujeito e de criação (MUNHOZ, 2008, p.53)

Nas atividades pedagógicas, o conto tematizava a história de um menino que estava deitado debaixo de uma árvore, no entanto, o texto não diz de onde ele veio e o porquê de ele estar ali. Essa cena permite a um dos estudantes no reconto do texto literário hipotetizar, abstrair, entre tantas possibilidades explicativas, criar uma explicação em sua produção escrita. Escreveu que o menino estava ali porque tinha fugido de casa. Ou seja, a criança foi além do que estava dito ou não dito no texto literário. Sua abstração, generalização gera uma hipótese externalizada em seu texto escrito.

E como terceira função essencial da linguagem na formação da consciência, Luria (1991, p. 81) diz, “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história da humanidade”. Nas trocas discursivas ao longo da história sociocultural os indivíduos reconstituem coletivamente e singularmente os conhecimentos elaborados pela espécie. Reorganizam, recriam os artefatos, as tecnologias. Nesse sentido, a linguagem se configura como constitutiva do sujeito. É por meio da linguagem que as informações, as experiências são passadas para as gerações seguintes que, por sua vez dinamizam redescobertas, conhecimentos atualizados, modos de comportamento pautados quase sempre no tempo presente.

A função de comunicação, discursiva, textual da linguagem se manifesta também nas atividades de ensino e aprendizagem da língua escrita. No caso específico deste trabalho os processos de mediações através da linguagem entre os pares desenvolvem várias experiências com a escrita. Os professores mais experientes que os estudantes, conduzem-nos através de

inúmeras atividades de linguagens a escrevem e aprenderem ao escrever. Neste trabalho, o recorte se refere ao percurso de autoria escrita. Na medida em que o sujeito expressa através da linguagem escrita sua imaginação, criando através da linguagem e desenvolvendo sua autoria escrita, ele está se constituindo em relação as várias características de sua condição humana, a cognição, discurso, emoções, diálogos.

Para Bakhtin (2003), a base de constituição do enunciado concreto – no caso, o texto – deriva-se do processo interativo que o sujeito realiza com o outro. Quando um educando é conduzido pela docente as atividades interativas, acontecem simultaneamente em sua subjetividade reconstruções do seu modo de pensar, reelaborar pontos de vistas, aprender algo, desenvolver linguagens, atenção, memória, porque o educando é conduzido a refletir sobre a atividade, no que ela tematiza, problematiza. Essas atividades são provocativas de conteúdos para serem ditos na escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) postulam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade “[...] formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47). Nessa perspectiva, o trabalho com a língua escrita em sala de aula, deve ser desenvolvido de modo que venha auxiliar o crescimento e o desenvolvimento do educando como sujeito de seu discurso.

No entanto, para o desenvolvimento do processo autoral dos estudantes, é necessário práticas pedagógicas organizadas em processos discursivos com o objetivo de conduzi-los a escreverem textos espontâneos, apresentado conteúdos elaborados nas vivências de sala de aula com os conhecimentos, leituras, debates, sobretudo para ter o que dizer em seu texto escrito, fazendo escolhas pela palavra gerando interesse pela escrita e experimentando processos constitutivos para a aprendizagem da escrita através de inúmeras linguagens.

2.2 Procedimentos de autoria

O ensino e a aprendizagem da produção escrita é um processo que envolve diferentes etapas, como: planejar, escrever, revisar e reescrever. Sobre isso Fortunato (2009, p. 16) diz que

Os procedimentos de autoria estão estreitamente vinculados às diversas atividades do processo de produção. Para distinguir esses procedimentos é necessário compreender esse processo em curso durante a composição de textos escritos e interpretá-lo à luz de uma concepção de autoria.

A aprendizagem da escrita autoral é uma atividade social, cognitiva, linguística e emocional complexa, pois, envolvem multiplicidades de ações e de conhecimentos que os

escritores orquestram e organizam durante os processos de autoria. Fortunato (2011, p. 10) afirma que “não há linearidade ou ocorrências predeterminadas entre esses procedimentos. Há possibilidades combinatórias”, que cada pessoa atua de forma diferente em cada produção de texto, se atualizando sempre em diferentes arranjos, o professor deve observar as necessidades de cada criança e trabalhar a partir delas para contribuir no desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

A formação escritora requer alguns procedimentos por parte do ensino: o planejamento é a primeira etapa da escrita, dado que, quem estar escrevendo cria uma representação interna do conhecimento que deve ser expressado através da escrita. A esse respeito Fortunato (2011, p. 11) diz que,

Durante o planejamento, o escritor projeta ideias a respeito do trabalho a ser realizado e essas representações funcionam como desencadeadoras da escritura do texto. O planejamento pode auxiliar o escritor durante todo o processo de produção, uma vez que é o procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto.

No entanto, esse procedimento não deve ocorrer somente no momento da escrita, mas também ao processo de pré-escrita, pois refere-se à geração e organização de ideias, quando são tomadas decisões de ordens mais estritamente textuais acerca da apresentação e ordenação do texto. A organização aqui é guiada pelo docente através de objetivos propostos. Sendo assim, o planejamento é um recurso indispensável, pois é por meio dele que o professor vai conduzir através da ação pedagógica, o estudante a escrever seu texto com finalidades, clareza, explicitude destinado de fato ao leitor.

Koch (2002, p. 15) afirma que o sujeito “firmando em um lugar de interação, faz vir à tona uma entidade psicossocial de caráter ativo”, a escrita deve ocorrer de uma maneira que sejam percebidas a atividade interativa de expressões, intenções, crenças, manifestações verbais, ou sentimentos que queremos compartilhar com alguém, interagindo com ele. Para tanto, o professor tem como trabalho inicial regular essas atividades para que as crianças possam aprender a se auto regularem, ação fundamental no processo de formação escritora.

Jolibert (1994, p. 25) ao refletir acerca do planejamento textual pontua que,

- O planejamento textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e “a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento)”
- A textualização, que “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto” (...).
- A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado.

Para a autora o planejamento da escrita se apresenta como proposta de organizar aspectos do texto, o objetivo, perguntas de reorganização, o que significa que é preciso refletir

não só antes de escrever, mas também durante a produção do texto. Nesse sentido, a produção textual é uma atividade verbal consciente e o produtor, no caso o educando é um sujeito interativo nessa produção pois, desenvolve estratégias e escolhas para produzir sentidos em sua escrita. Assim, podemos dizer que o sujeito que constrói sua produção escrita por meio de planejamento, sob condições de funcionalidade e intencionalidade no seu processo discursivo, encontra-se em movimento constitutivo de autoria.

Com a ajuda do professor, o estudante segue o itinerário autoral revendo e reescrevendo o texto. No procedimento de revisão são identificadas tomadas de decisões em relação ao que ainda necessita ser dito no texto, ausências de informações, complementos textuais para a clareza, coerência. No processo de ensino a presença do professor é muito importante ao orientar, conduzir, apresentar pistas as coordenações e aos ajustamentos de idas e vindas durante as releituras do texto.

A revisão é um procedimento que ocorre durante toda a composição do texto. O apagamento, a substituição, a adição e a reordenação, são situações que os escritores participantes da pesquisa utilizaram como procedimento de revisão. Assim compreendida, a revisão não passa de uma atividade de reescrita, uma ampliação do que está no rascunho. A revisão funciona, portanto, como uma ação de reflexão, que acontece não só na conclusão da produção do texto, mas sim, em vários momentos e instancias no ato de escrever.

Na escola, o ensino do texto acontece sobretudo quando o professor corrige, ou higieniza o trabalho escrito do estudante com marcas vermelhas sinalizando que a palavra está escrita erradamente. Ou apresenta tarefas não significativas, sugeridas de qualquer forma, considerando somente a gramática, a ortografia. Impedindo com essas atividades a apropriação adequada e culturalmente desenvolvida e criada pela espécie humana em relação ao texto escrito. Os estudantes passam a não conhecer a experiência de escrever para a expressão e seu dizer na escrita. Diferente de tudo isso, o esforço dos docentes, das escolas é o de aprender e ter uma formação docente apropriada para ensinar ancorado na concepção da escrita enquanto linguagem, lugar de interação de produção de sentidos.

E por fim, retomarei mais um procedimento, o da reescrita textual. Durante o procedimento de reescrita textual, é necessário que o professor mostre ao aluno que a intenção é deixar o texto compreensível para um leitor previamente determinado. Para Viana (2012, p.45), “o aluno deve estar consciente de que reescreve, sobretudo, para se fazer entender”. Nesse momento do percurso constrói com textualidade “seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2004, p. 74).

Reescrever é fundamental no processo da escrita, pois é por meio desse procedimento que o autor reorganiza seu dizer. Segundo Ruiz (1998), o professor deve introduzir ao ensino essa prática "absolutamente comum entre os escritores (...), seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele", (p.24). Se a reescrita não acontece, a correção se limita à exposição dos problemas, sem que o aluno seja convocado a compreendê-los e os resolver. Segundo Menegassi (2001, p.50), a reescrita

nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual.

Com isso, avalio ser a reescrita importante artifício de aprendizagem visto que compõe parte do processo de escrita textual, uma vez que primeira versão do texto, dificilmente, atenderá os objetivos da produção. Ler, rever e repensar as produções textuais individualmente ou em grupo, torna-se uma prática pedagógica que leva à autonomia do estudante uma vez que o aluno-autor se torna capaz de perceber as lacunas textuais e reelaborá-las autonomamente.

Sendo assim, a reescrita textual não se trata de correção de erros como de ortografia, pontuação, concordância, práticas muito comuns no ensino da escrita pelas escolas. Mas de árduo trabalho de organização baseado nos processos de revisão e reescrita para que alcancem os objetivos que o texto pretende dizer no texto escrito.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção se dedica a apresentar os referenciais teóricos-metodológicos orientadores do desenvolvimento desta pesquisa que se caracteriza pela abordagem de tipo qualitativa. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa situa-se no nível de prática que não pode ser quantificada, ou seja, um mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um ambiente mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser resumidos a dados estatísticos.

Quanto a sua natureza, a pesquisa é aplicada, pelo caráter prático da aplicação e de cunho exploratório. Segundo Prodanov e Ernani (2003), a pesquisa exploratória busca trazer mais informações sobre o assunto que será investigado, tornando possível a delimitação do tema da pesquisa, fixação dos objetivos e levantamento de hipótese.

Trago também nesta seção o contexto deste estudo, os procedimentos técnicos para realização da pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos para coleta e análise dos dados.

3.1 Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do município localizada no interior do estado da Paraíba. A escola funciona sob a modalidade de ensino regular, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, sendo seu prédio de funcionamento próprio do município, contendo água, energia elétrica e saneamento básico, já sua infraestrutura é composta por 6 salas de aula, 1 sala de aula, 1 cozinha e 1 sala de professores.

As atividades de pesquisa foram desenvolvidas em uma turma de quarto ano do turno da manhã, na qual, são matriculadas 15 crianças com faixa etária de 9 a 10 anos. A escolha dos participantes da pesquisa se deu pelo motivo de que, já havia sido observado a partir da realização dos estágios supervisionados, que os alunos dessa escola sofriam com dificuldades no que se diz respeito a produção textual, visto que, essa prática muitas das vezes não era trabalhada com o objetivo de constituir as crianças como autoras.

Para garantir o sigilo e, em consonância com um trabalho ético, os alunos serão nomeados como estudante A, B, C, D, E, F e G.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos procedimentos técnicos utilizamos nesta pesquisa, construímos nossa coleta de dados a partir da pesquisa-ação, pois tanto o pesquisador quanto os participantes se envolveram de forma cooperativa. Para Prodanov e Ernani (2003, p. 66),

[..] A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatório a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Toda pesquisa-ação é de tipo participativa interativa. Defino aqui interatividade como aquilo que é participativo, que produz a capacidade de possibilitar o trabalho coletivo, a comunicação. Pois, ela permite a estimulação mútua e isso pode acontecer por meio de uma relação de cooperação/participação entre as crianças e os objetos de estudo.

4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O referencial teórico aborda etapas do percurso de autoria envolvendo o planejar, escrever, revisar e reescrever. Esses procedimentos são instrumentos fundamentais para a produção escrita. Para tanto, o professor não pode abrir mão de diferentes instrumentos como: perguntas, questionamentos, confrontos, indagações para direcionar a mediação nas produções escritas dos alunos, planejando as intervenções de forma interativa, que não sejam apenas

indicações das omissões de fatos, comunicações, informações necessárias a explicitude e coerência do texto dos alunos, mas conduzindo-os refletirem onde podem melhorar.

Nesse sentido, as atividades de práticas relatadas a seguir, abordam em seu processo a constituição do sujeito no percurso da escrita autoral, a partir das relações intersubjetivas trabalhadas. No contexto dessas relações concebemos reconstituições intrasubjetivas acerca do percurso de autoria.

4.1 Relato sequencial

Parte 1: Leitura da obra literária

A obra escolhida para leitura foi o livro “Será mesmo que é bicho?” do autor Ângelo Machado. O enredo da história baseia-se em torno de um menino que estava deitado debaixo de uma árvore, e apareceu uma libélula que viu o menino e como para ela aquele menino era um ser desconhecido, ela saiu correndo para chamar os outros bichos. Os outros bichos muito curiosos e sem saber o que era que estava ali estava, começam a levantar hipóteses para solucionar o problema. Para tanto, os personagens usam de variados procedimentos envolvendo raciocínio simples, perguntas, observações diretas e, até mesmo a experimentação para desvendar o problema.

A realização da atividade de reconto do texto literário, teve como primeiro momento a apresentação da capa do livro, e em seguida foi pedido que os alunos lessem o título do livro. No momento em que estavam lendo o título do livro alguns pularam palavras, falando apenas “Será bicho?”, outros leram sem usar o ponto de interrogação no final. Feito a leitura do título do livro, foi falado o nome do autor da obra.

Professora-pesquisadora: “Vocês já conheciam a história?”

Alunos: “Não”

Professora-pesquisadora: “O que vocês acham que a história vai falar?”

Crianças: “Dos bichos”; “Do galo”; “Do pato”; “Da galinha”; “Sobre o coelho”;

Professora-pesquisadora: “O que o será mesmo que é bicho?”

Crianças: “O galo, porque ele é diferente tem um negócio estranho na cabeça”; “O coelho porque ele tá usando óculos”;

Professora-pesquisadora: “Os animais que vocês conhecem se parecem com os da capa do livro?”

Crianças: “Parece não tia”; “Esses daí são estranhos, olha a cabeça do galo parece uma luva”; “O coelho que já vi na casa da minha vó era diferente desse aí”;

Aqui o professor assume tarefa importante mediando o conhecimento através de atividades que agucem nas crianças o gosto pela leitura criando questionamentos para que haja

o encontro do aluno com o texto literário, (enredo, acontecimentos, imaginação. Experiência corporal). Nesse momento foi utilizado como estratégia de leitura, o conhecimento prévio das crianças, a partir das hipóteses levantadas por elas acerca da história. O que está contaria sobre os animais que os mesmos conheciam.

Antes de iniciar a leitura fiz uma pergunta para as crianças.

Professora-pesquisadora: “Vocês preferem que eu leia o livro ou vocês querem ler?”

Crianças: “Pode ler tia, a senhora ler melhor”; “Eu não quero ler não”; “Eu não vou ler não”;

Como os alunos não quiseram ler, então iniciei a leitura da história dizendo “De baixo de uma árvore apareceu um menino” e logo faço um questionamento às crianças.

Professora-pesquisadora: “De onde vocês acham que esse menino apareceu?”

Crianças: “Da floresta”; “Da rua, porque tem crianças que não tem casa”; “Da casa dele”;

Nesse momento utilizei a estratégia de inferência. Os alunos estão construindo novas informações que não existem no texto lido, criam assim uma nova informação que não existia antes no texto. Vindo a se confirmar com a leitura do texto ou não.

Após as respostas das crianças segui com a leitura. interrompi a leitura em um determinado ponto (— Que bicho será? — Será que está morto?) e fiz mais um questionamento para que eles continuem levantando suas hipóteses sobre a história.

Professora-pesquisadora: Vocês acham que o menino está vivo ou está morto?

Crianças: “Tá vivo”; “Ele tá vivo”;

Continuei lendo, dessa vez até o fim da história. Depois do término da leitura fizemos juntos uma síntese da história. Os alunos participaram oralmente contando partes do que foi lido. Faço mais um questionamento.

Professora-pesquisadora: “Como seria o final da história deles já que no livro não diz como foi o final?”

Crianças: “Eles foram brincar”; “O menino ficou morando na floresta com os animais”; “O menino acordou e foi brincar com os animais”;

Como vimos acima, a leitura do texto literário promove diversas perguntas, respostas, imaginações e caminhos que podem ser percorridos a partir da interpretação singular de cada leitor.

Parte 2: Construindo o próprio texto

Ao término da leitura do livro solicitei que os estudantes escrevessem sua própria história. Foi sugerido que elaborassem a partir de alguns marcadores do texto que ficaram implícitos na leitura, mas já abordado por algumas crianças no decorrer na leitura. Os

questionamentos foram: De onde o menino veio? Onde ele mora? Como ele foi parar ali? Qual seria o final da história?

Nesse momento de solicitação de escrita de um texto próprio, os alunos ficaram relutantes, não queriam fazer o próprio texto, queriam pegar o livro e copiar a história. Para que pudessem se sentir seguros e capazes de escrever, circulei de cadeira em cadeira conversando com todos, falando que sabia que eles conseguiriam escrever. Era só tentar e não se preocupar se estava certo ou errado.

Para um texto de qualidade ser escrito os alunos tem que saber o que querem escrever, quais informações colocar no texto, como começar a escrita de um texto, saber que gênero textual está sendo trabalhado. Este momento é o de planejamento da escrita. Os alunos levantam suas hipótese e ideias do que vão escrever.

Após algum tempo, os alunos foram se encorajando escrever seus textos, outros ficaram desenhando, outros conversando, mas pouco a pouco foram se sentindo mais seguros.

Contudo a professora da turma vendo a dificuldade dos estudantes pediu que lesse a história novamente. Li. Depois disso, outros alunos conseguiram iniciar suas construções textuais.

A maior preocupação dos alunos aconteceu com as escritas das palavras, eles estavam sempre perguntando como se escrevia certas palavras como, “que”, “de repente” “acordou”, “viu”, entre outras. A professora ficou todo momento em sala. Alguns alunos acabaram recorrendo a ela para resolver a questão de escrita das palavras. Outros alunos foram ajudados pelos colegas, tendo assim certa interferência nas escritas dos textos.

De quinze alunos, sete conseguiram construir seu próprio texto, sem olhar pelo do colega, sem que a professora tivesse ajudado ou copiar do livro. Dos sete textos, escolhi dois para serem reescritos. Um texto foi revisto e reescrito em conjunto da turma com meu auxílio. O outro foi revisto e reescritos em grupos somente pelos alunos. Os textos escolhidos representaram uma amostra das necessidades e aprendizagem comum em todos os produzidos pelas crianças. Avaliei as necessidades de reorganização de algumas passagens textuais para expandir pontos que ficaram implícitos, não ditos e informados em suas produções. Rocha (2003) diz que durante a primeira produção de um texto, os estudantes ficam centrados em questões como: o que dizer, como dizer, que palavras usar.

Parte 3: Revisão e Reescrita textual

A reescrita se torna um auxílio imprescindível no aprendizado da produção textual. Para tanto, é necessário que o professor mostre ao estudante que a intenção desta ação é deixar o

texto com clareza e compreensível para o leitor previamente determinado, visto que, a primeira versão de um texto dificilmente atenderá os objetivos planejados.

Nesse sentido, esse processo é muito importante, pois possibilita ao estudante que veja o que antes ele não via em seu texto, tornando assim esse momento significativo de aprendizagem, uma prática que leva a autonomia, onde o autor percebe lacunas em sua produção podendo assim corrigi-las. A reescrita, na visão de Garcez (1998), é uma oportunidade de o redator explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua; dessa forma, aprender diversas habilidades envolvidas no domínio da modalidade escrita. Portanto, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor (as crianças) vai percebendo que todo texto poderá ser modificado e assim as crianças vão ganhando condições de domínio da escrita, melhorando assim seu desempenho aos poucos.

No entanto, para que o processo de reescrita aconteça é necessário a revisão do texto. Para iniciar a reescrita coletiva, li lentamente o texto escolhido, expliquei aos alunos que o texto da estudante A está faltando algumas informações que ela pode nos dizer quais são para podermos ajudá-la a melhorar sua produção escrita. Leite e Pereira, dizem:

A reescrita coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refacção de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa (LEITE e PEREIRA 2012, p. 16).

Para o processo de reescrita do texto foram utilizados alguns critérios para a sua reorganização. O primeiro deles foi como iniciar um texto, como por exemplo: “Era uma vez...”, “Um belo dia...”. Outro critério que foi utilizado nesse processo de reescrita foi utilizar partes elementos que estavam implícitos no texto, para que a história ficasse mais fácil de ser entendida, para isso, foi necessário a recorrer ao livro lido (Será mesmo que é bicho?) e lembrar as crianças que temos a obra como material de apoio.

Quadro 1: Texto escrito pela estudante A.

Será mesmo que é bixo	
O porco estava	paseando com o pato e a borboleta e derepente vil um menino
O porco pensol	sera Que e um macaco
o pato pensol	sera Que e um dinossauro
e a borboleta pensol	sera mesmo que e um bicho ou sera Que e um menino
	e pensol sera Que ta vivo ou ta mor
	e falo ãos amigos vamos acorda ele
	e vamos pergunta de onde ele veio
	ou se esta perdido ela estavam os tres

a cordando o menino e Quando o menino
 acordou eles perGuntaram de onde
 o menino veio e o menino respondel eu vinda
 cidade mas porla todos me maltratava
 e desidi vim pra floresta e a borboleta
 PerGuntou Qual e o seu nome e ele
 Respondel Luiz e o pato falou vamos
 Brinca ela se vai os tres pulando
 Correndo A brinca bastante e eles
 Ficaram felizes para Sempre

fim

Estudante A

Reli a primeira parte do texto, “O porco estava passeando com o pato e a borboleta quando de repente viu um menino”, e pergunto a turma.

Professora-pesquisadora: Quando vocês escutam as histórias como é que elas começam?

Crianças: Eram uma vez.

Apresento algumas sugestões de como começar a história, como: Um certo dia, Um belo dia. Os alunos conversam entre si e decidem iniciar a história com “Um belo dia”, pergunto a estudante A se podemos fazer as alterações no texto dela e começar o texto assim e ela responde que sim.

Professora-pesquisadora: “No texto tem falando onde o porco estava passeando?”

Crianças: “Não”;

Porém, demonstro para os estudantes que no final do texto vem dizendo que é na floresta. Sugiro que poderíamos utilizar essa informação no início do texto para quem estivesse lendo pudesse entender melhor. Antes de fazer isso, pergunto a estudante A, se realmente era na floresta que o porco estava passeando e ela responde que sim.

Esse processo faz com que os alunos reflitam acerca de informações que estão ausentes no texto da criança A. Visando com isso a formação das capacidades constitutivas das crianças da sala para formação autoral. Como citado anteriormente, Vigotsky (1984) enfatiza que a aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança é conseguido através e por meios sociais, por meio das pessoas mais experientes, indicando, sinalizando assessorado para que os conhecimentos se tornem constitutivos de quem está aprendendo. Logo, é preciso que haja a indicação de “instrumentos de apoio”, a orientando adequadamente a tarefa proposta, em diálogo com o objeto de conhecimento em jogo para a reelaboração textual.

Professora-pesquisadora: “No texto do(a) estudante A tem falando o que o porco era do pato e da borboleta? Se eram amigos, irmãos?”

Crianças: “Acho que não”; “Quem já viu porco ser irmão de pato?”

Expliquei para a turma, que na literatura tudo é possível, os animais falam, voam. Tudo pode acontecer. Então, voltei e questionei a estudante A. O que o pato e a borboleta eram do porco? Ela responde: que eles eram amigos. Então o início do texto ficou assim:

“Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta e de repente [...]”

No texto da estudante A, diz que o porco e seus amigos viram um menino, porém não diz onde estava esse menino.

Professora-pesquisadora: “Onde foi que eles viram o menino?”

Estudante A: “Foi debaixo de uma árvore, eu desenhei isso”;

E assim fizemos mais uma modificação no texto.

Para continuar a escrita da história, fizemos uma breve retomada da leitura do livro “Será mesmo que é bicho” feita no primeiro momento. para dar um tom de suspense ao texto de estudante A. Sugeri que assim como no livro a gente pudesse deixar para falar se era realmente um menino que estava ali mais para o final, então todos concordaram de continuarmos o texto assim:

“Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta e de repente viram um menino deitado de baixo de uma árvore.

Quando o porco pensou:

— Será mesmo que é um menino ou será que é um macaco?

O pato também pensou:

— Será que é um dinossauro?

E a borboleta pensou:

— Será que é mesmo um menino ou será que é um bicho?”

Depois de feitas as alterações no texto, voltei a reler e fiz um questionamento.

Professora-pesquisadora: “As alterações feitas ficaram boas?”

Crianças: “Sim”; “Tá ficando muito boa professora”;

O texto escrito da estudante A continua assim: “[...] e pensou será que ta vivo ou ta morto [...]”, no entanto não diz quem foi que teve esse pensamento. Pergunto então à aluna A, quem foi que teve esse pensamento, ela diz que não sabe, nesse caso pedi que a turma desse sugestões para contribuir na escrita do texto. Eles apresentaram as seguintes sugestões.

Crianças: “Foi o porco”; “Eu acho que foi a borboleta”; “Era pra gente colocar que foram os amigos juntos”;

Professora-pesquisadora: “Qual sugestão utilizar para escrever no texto?”

Crianças: “Ficaria melhor se a gente colocasse que foram os amigos juntos, porque acho que eles ficaram conversando, cochichando entre eles perguntando se o menino estava vivo ou morto”;

Professora-pesquisadora: “Todos concordam?”

Crianças: “Sim”;

E assim foi feito. “[...] e os amigos começaram a se perguntar, será que está vivo ou está morto? [...]”

O texto continua assim: [...] e falaram, amigos vamos acordar ele e vamos perguntar de onde ele veio.

Professora-pesquisadora: “Deu pra entender quem foi que falou isso?”

Crianças: “Deve ter sido o porco”; “Foi o pato”;

Professora-pesquisadora: “No texto tem dizendo o nome de quem falou isso?”

Crianças: “Não”;

Então volto para a estudante A, e pergunto: De quem foi essa fala? E ela diz q foi a borboleta que falou.

Professora-pesquisadora: “Fica legal se a gente colocar que a fala foi da borboleta?”

Crianças: “Sim”; “Fica legal”;

Professora-pesquisadora: “Vocês disseram que foi a borboleta quem teve esse pensamento (será que tá vivo ou morto?) e ela fez uma pergunta. No texto os amigos não respondem a borboleta, dizendo que sim ou que não, qual resposta que vocês acham que os amigos deram a borboleta?”

Crianças: “Sim”;

Professora-pesquisadora: “Porque vocês acham que os amigos da borboleta responderiam que sim?”

Crianças: “É por causa que eles já estavam curiosos pra saber quem era e que se eles não acordassem eles não iriam saber se estava vivo ou morto”.

O último ajuste feito no texto da criança A foi que no final ela colocou que os três foram brincar. Perguntei a turma quantos eram os amigos, eles falaram que eram três com mais o menino seriam quatro. Então ficaria: “e lá se vão os quatro a brincar”.

E assim ficou o texto final:

Quadro 2: Texto da estudante A reescrito.

Será mesmo que é bicho?

Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta quando de repente viram um menino deitado de baixo de uma árvore.

Quando o porco pensou:

— Será mesmo que é um menino ou será que é um macaco?

O pato também pensou:

— Será que é um dinossauro?

E a borboleta pensou:

— Será que é mesmo um menino ou será que é um bicho?

E os amigos começaram a se perguntar, será que está vivo ou está morto?

E a borboleta falou:

— Vamos acordar ele e vamos perguntar de onde ele veio ou se está perdido?

Os amigos respondem que sim. E lá estavam os três amigos acordando o menino. E quando o menino os acordou perguntaram de onde o menino veio e o menino respondeu:

— Eu vim da cidade, por lá todos me maltratavam então eu decidi vim pra floresta.

E a borboleta perguntou:

— Qual o seu nome?

E ele respondeu, Luiz.

E o pato falou:

—Vamos brincar?

E lá se vão os quatro amigos pulando, correndo a brincar bastante e eles ficaram felizes para sempre.

FIM

Feito toda a reescrita do texto perguntei se alguém queria ler o texto para ver se ficou bom ou se está faltando algo. Um aluno se dispõe a fazer a leitura do texto. Realizada a leitura do texto reescrito perguntei se estava faltando algumas coisas, eles respondem que não. Questionei se foi difícil fazer isso e a turma responde gritando que foi sim.

Parte 4: Exercitando a reescrita textual: Buscando indícios de autoria

Depois de o primeiro texto ter sido reescrito em conjunto, o segundo passo é exercitar as aprendizagens adquiridas em outra atividade. Para isso a turma foi dividida em quatro grupos que juntos rescreveriam mais um texto: O texto da estudante B. Apresentei o texto a turma e falei que para reescrever o presente texto eles terão que revisá-lo antes e para isso se baseariam na atividade do texto anteriormente relido e reescrito.

Apresentei o texto escrito em cartolina que foi lido por um aluno e depois relido por mim. Relembrei de algumas passagens necessária para a revisão e reescrita do texto. Sugeri que observassem as informações que ficaram subtendidas no texto, que desdobrassem parte do texto que não estava explicado.

Quadro3: Texto escrito pela estudante B.

--

será memso Que é bicho?

O menino estava passeando e viu uma casa e desidio entrar condo ele entrou e vio bichos e voi entrando mais para frente e vio uma arvore esedeitou na arvore e dormio os bichos logo perseberam que eles estava dormindo eforam acordalo para brincar ele acordou esse lefanto e voi brincar e todo dia o menino ia para casa dos animais para brincar com eles evoram velizes para toda vida e brincaram muito...

Aluna B

Ao realizarem a atividade de revisão e rescrita os alunos me solicitavam constantemente perguntando o que era pra fazer com o texto, e explicando várias vezes e de diversas formas, nenhum grupo conseguiu rever e refazer o texto. Somente duas crianças me entregaram as folhas com suas respectivas tentativas de reescrita do texto.

Acredito que eles não tenham conseguido alcançar o processo de reescrita textual porque na rotina das aulas, eles não são estimulados a fazer tais atividades, geralmente só fazem leituras de textos prontos e cópias. É tanto que no primeiro momento em que pedi que escrevessem um texto com base na leitura do livro, alguns alunos me pediram o livro para copiarem o texto. Intervi orientandos para que criassem suas próprias escritas, pois seria um momento de bastante aprendizado para eles, uns conseguiram e outros não. Acredito que a aprendizagem da escrita textual em seu viés autoral acontece aos poucos, o importante é nunca deixar de praticar.

Quadro 4: Texto reescrito pelo primeiro grupo.

Será mesmo que é bicho?

Era uma vez o menino estava passeando na floresta viu uma casa mágica e entrou e viu um gigante e foi entrando mais para frente e viu uma arvore magica e se deitou na árvore mágica e dormiu quando ele acordou ele vuou e todo o dia o menino ia para casa do gigante para bricam com o gigante foram felizes para sempre e fim!

Estudantes C, D, E e F

Quadro 5: Texto reescrito pelo segundo grupo.

Certo dia o menino estava paseando na floresta derrepente ele trolpelo numa pedra em tão ele desmaiaou comdo ele acordou viu uma cala decidio e tra na caza ele viu bichoe ele assuslou cho bis

Fin

Estudante G

Tanto no primeiro texto, quanto no segundo texto os alunos utilizaram alguns elementos do texto base, reescrevendo-os. Porém reformularam toda a história a partir do texto que estava sendo trabalhado, mesmo que os sujeitos tenham utilizado como recurso discursos já apresentados no livro ‘Será mesmo que é bicho?’, são as marcas pessoais que ele imprime em sua escrita, que o vai construindo autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou refletir acerca de referenciais teóricos que abordam sobre percurso de autoria escrita em conjunto com atividades realizadas, a fim de compreender como os procedimentos de escrita de autoria se demonstraram constitutivos para os estudantes em suas práticas de escrita textual. As práticas sociais de ensino em relação aos procedimentos autorais permitem compreendermos que as crianças se constituam como autoras dos seus textos. Aprendi que o trabalho com a escrita textual abordada em sala de aula não deve acontecer apenas para alcançar critérios gramaticais. Mas sim, que as práticas de ensino para a constituição autoral possibilitem ao aluno processos de planejamento, escrita, leitura revisando o texto e a refacção.

Deste modo, os dados permitiram responder os objetivos propostos neste trabalho. Demonstram assim, que os procedimentos de autoria possibilitam que os estudantes superem o medo de não conseguir escrever e se sintam capazes de produzir textos espontâneos em direção a conquista de produções autônomas, autorreguladas após consolidarem a aprendizagem autoral, uma escrita que permita voz própria ao estudante, definida pela subjetividade inerente ao seu ser sujeito escritor.

Ficou evidente que nem sempre as crianças vão conseguir escrever seus textos com viés autoral em uma primeira vez, como aconteceu neste estudo. Constatei, pois, que essa prática é um processo que deve ser trabalhado frequentemente tomando como referência o texto literário com recursos pedagógicos para as práticas discursivas e as necessidades de ensino para que os estudantes aprendam adequadamente a serem autores do seu texto. Escrita não é cópia. Essa concepção pede superação urgente.

Outro ponto importante que se tornou constitutivos para mim, foi trabalhar em grupo. Revisar e reescrever os textos em conjunto foi bastante marcante, aprendi que em conjunto as crianças construíram ideias, refletiram sobre o texto, construíram novas narrativas orais e escritas em relação ao texto literário lido, discutido, provocativo de significações e sentidos. Nas intervenções para a aprendizagem da autoria aprenderam dicas, pistas, sinalizações que

possibilitou sua familiaridade com o que é escrever um texto, como chegar a uma escrita em que o autor se faça entender pelo leitor.

O contato do aluno com seu próprio texto, revisando-o e refazendo-o constitui relações de confiabilidade à sua produção, gerando no aluno um olhar para seu texto de forma mais crítica, identificando o que não foi dito, comunicado. O trecho textual que ficou abreviado e não pode ser compreendido pelo leitor, informações necessárias e não ditas e explicitadas.

Por fim, concluo dizendo que escrever este Trabalho de Conclusão de Curso que tematizando a autoria me possibilita reconhecer-me como autora. Fico com a ideia do outro como referencial. Para mim escrever, rever e reescrever possibilitou me constituir a partir de trocas com a orientadora e perceber que ela também faz parte do texto. Finalmente, destaco que as crianças tem muito a nos ensinar e que o planejamento, a escrita, revisão e refacção são procedimentos que nos possibilitam idealizar e expor nossa imaginação por meio da escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1997, p.47.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p.16 - 149.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Procedimentos de autoria na produção de textos escritos**. Revista acadêmica de Educação ISE, Vera Cruz, v.1, n.1, 2011, p.11.

GARCEZ, L. H.C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: Geradi, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed, São Paulo: Atlas, 2002, p. 45.

JOLIBERT, Josette e col. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.25.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **A construção da autoria na reescrita de textos**: Efeitos da interação professor-aluno. Curitiba: Revista Letras. Editora, UFPR, 2012.

LURIA, Alexandre Romanovich. **A linguagem e a consciência do homem**. In: Curso de Psicologia Geral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. Vol. 22. n. 1, Bauru: Mimesis, 2001.

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. **Ler, escrever, inscrever**: discursos de alunos e professoras sobre as (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita. Florianópolis. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANE, César de Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

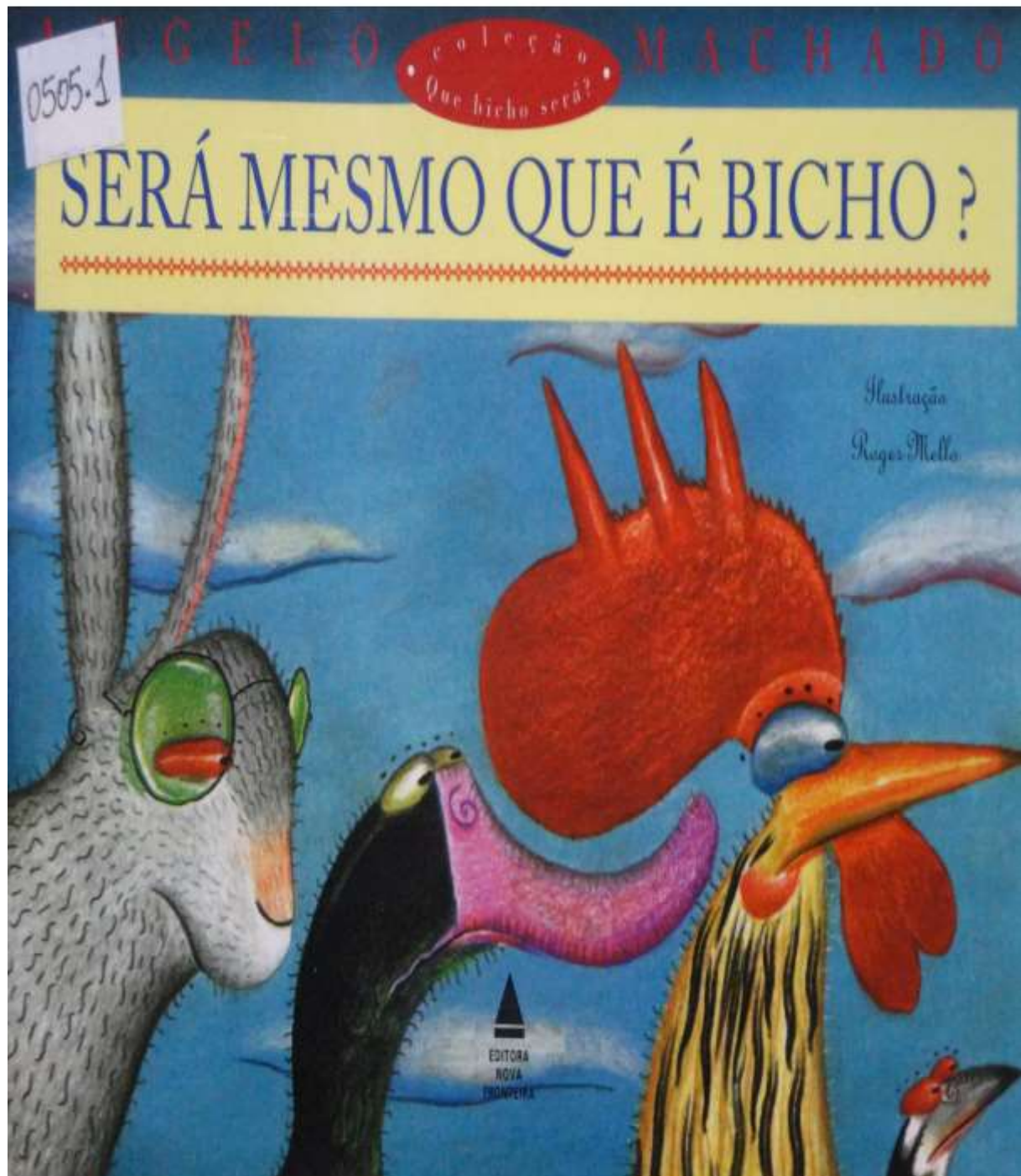
RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 2 v. Tese (doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e5sn10x>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 2ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2001. TAUVERON, C. Des «pratiques d'évaluation» aux «pratiques de révision»: quelle place pour l'écriture littéraire. Repères, Lyon, n. 13, 1996, p. 191-210.

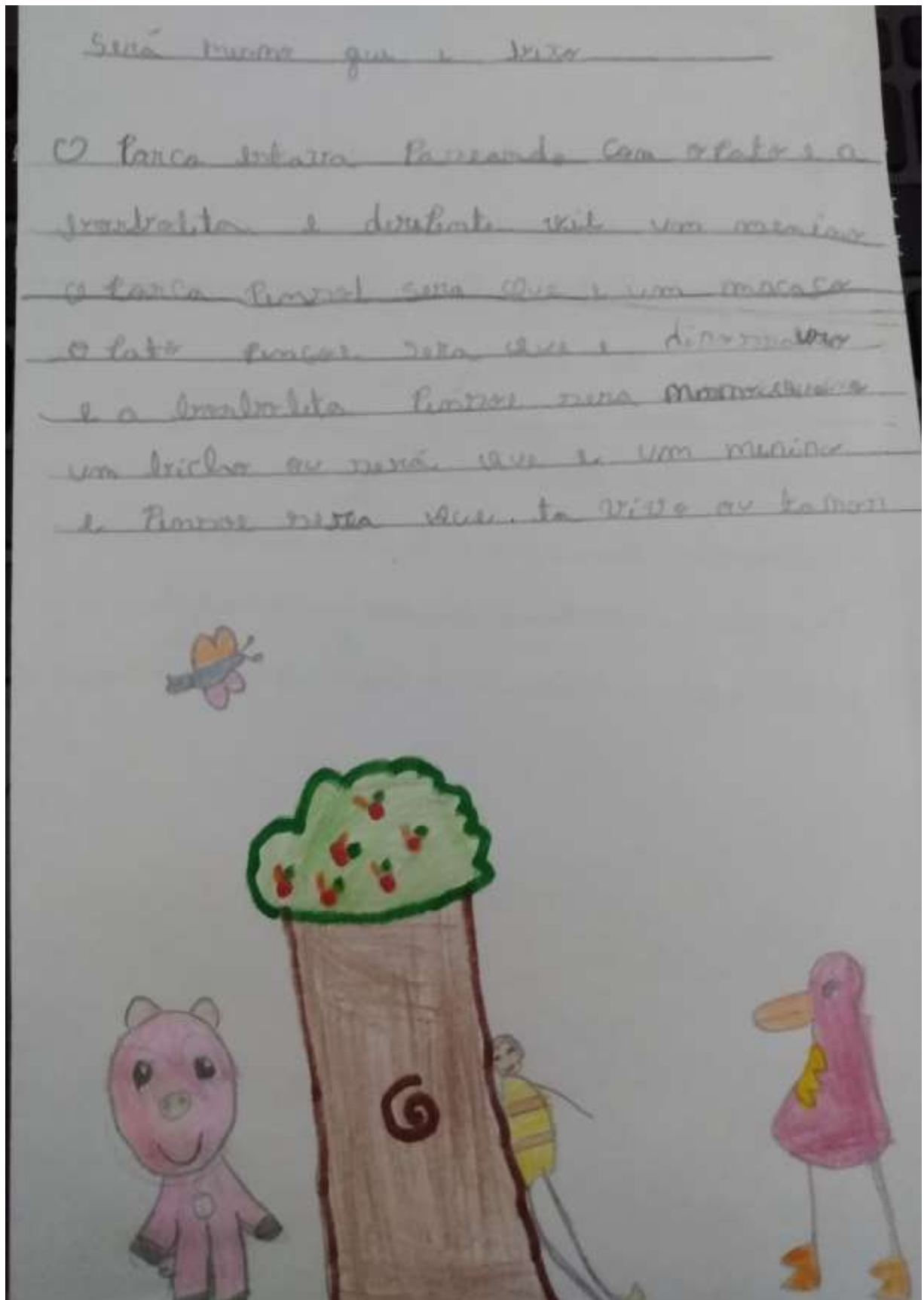
VIANA, Chico. **Reescrever é sobreviver**. In: Revista Língua Portuguesa, São Paulo, ano 7 nº 76, fev. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/59144384-Reescrever-e-sobreviver.html>. Acesso em: 7 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

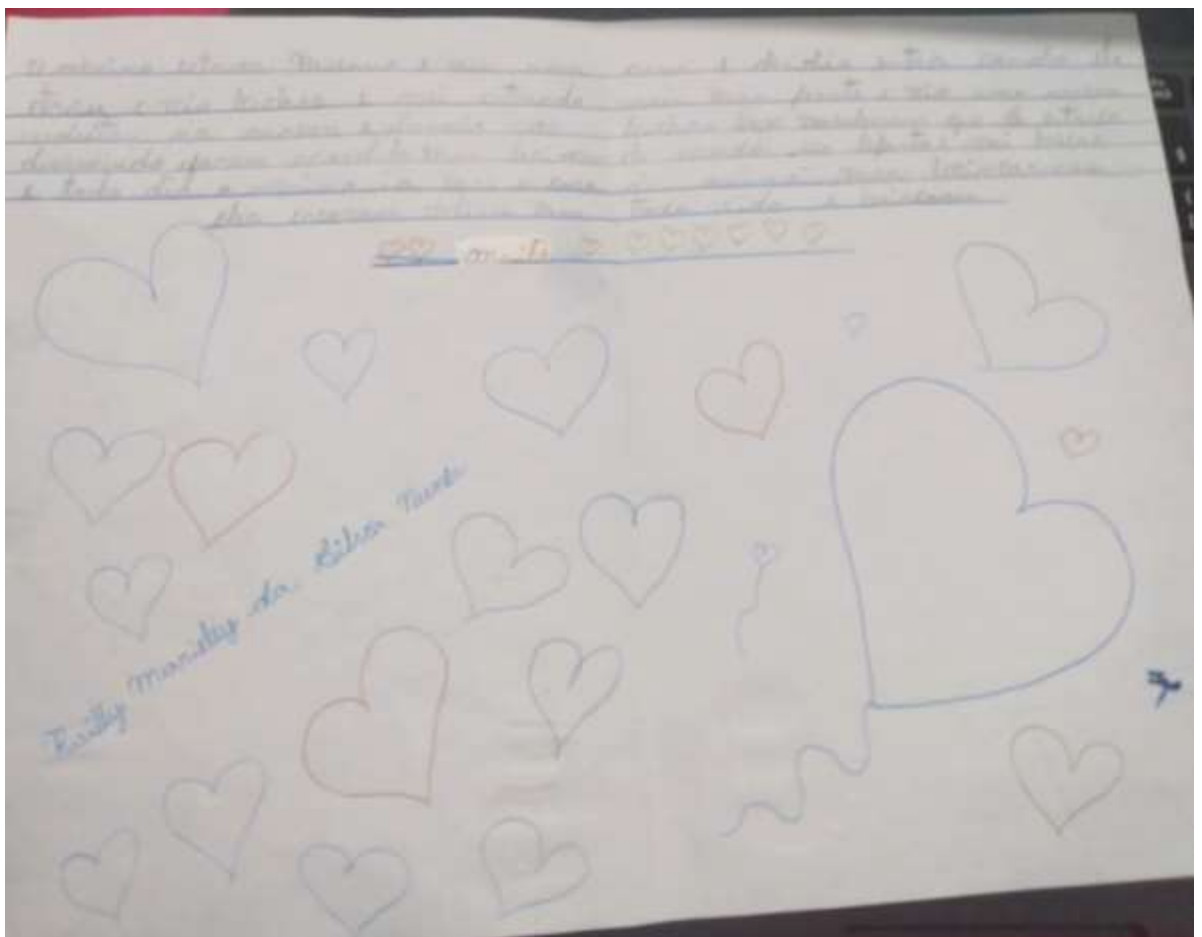
ANEXO A – Capa do livro literário trabalhado



ANEXO B – Texto produzido pela criança A



ANEXO C – Texto produzido pela criança B



ANEXO D – Texto produzido pelo primeiro grupo

Será mesmo que é leicho?
 Uma uma vez o menino estava brincando na floresta viu
 uma casa mágica e entrou e viu um gigante e foi entrando
 mais para frente e viu uma árvore mágica e se deitou na
 árvore mágica e dormiu quando ele acordou ele viu e todos
 o dia o menino ia para a casa do gigante para brincar com
 o gigante e foram felizes para sempre e fim!

Deu Victor Alves de Oliveira
 Gabriel Silva dos Santos
 M. J. da Estrela de Silva
 Mary Begio da Silva

ANEXO E – Texto produzido pelo segundo grupo

~~uma história / história~~
~~chate dia a noite estava falando no flautista durante~~
~~o Brasil como Deus, um tão de delmianou~~
~~quando ele acabou com uma sala de música e tra~~
~~com o que ele não tinha de o que ele não tinha~~
~~fim~~
 Marcos Antonio
 João Paulo