

INDÍCIOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA EM ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

EVIDENCE OF AUTHORSHIP IN CHILDREN'S WRITTEN PRODUCTION DURING THE LITERACY STAGE

EVIDENCIAS DE AUTORÍA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA INFANTIL DURANTE LA ETAPA DE LECTOESCRITURA

Alessandro Messias¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir os indícios de autoria presentes na produção escrita da criança na etapa da alfabetização, à luz da Análise do Discurso e dos estudos sobre letramento. Fundamenta-se nos aportes teóricos de Eni Orlandi (1993, 1999, 2007), Sírio Possenti (2009) e Leda Verdiani Tfouni (2002, 2021), que compreendem a autoria como um efeito discursivo, historicamente constituído e atravessado pelas condições de produção do discurso. Nessa perspectiva, a criança, mesmo em processo inicial de apropriação do sistema de escrita, pode assumir posições de sujeito e produzir sentidos próprios. Os indícios de autoria manifestam-se na escrita infantil por meio de escolhas lexicais, marcas de subjetividade, tentativas de organização textual e relações interdiscursivas, ainda que a escrita não esteja normativamente estabilizada. Conforme Orlandi, a autoria se constitui na relação entre sujeito, linguagem e história; Possenti destaca que ser autor implica assumir responsabilidade pelo dizer; e Tfouni contribui ao evidenciar que a autoria pode emergir independentemente do pleno domínio da escrita alfabética, especialmente em contextos de letramento. Assim, a análise das produções escritas infantis permite compreender a alfabetização como um processo discursivo e social, no qual a criança se constitui como autora, rompendo com concepções que reduzem a escrita a um exercício técnico e normativo.

1

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Discurso. Escrita. Autoria. Ensino.

ABSTRACT: This work aims to discuss the signs of authorship present in children's written production during the literacy stage, in light of Discourse Analysis and literacy studies. It is based on the theoretical contributions of Eni Orlandi (1993, 1999, 2007), Sírio Possenti (2009), and Leda Verdiani Tfouni (2002, 2021), who understand authorship as a discursive effect, historically constituted and traversed by the conditions of discourse production. From this perspective, the child, even in the initial process of appropriating the writing system, can assume subject positions and produce their own meanings. Signs of authorship manifest themselves in children's writing through lexical choices, marks of subjectivity, attempts at textual organization, and interdiscursive relations, even if the writing is not normatively stabilized. According to Orlandi, authorship is constituted in the relationship between subject, language, and history; Possenti emphasizes that being an author implies assuming responsibility for what is said; Tfouni contributes by highlighting that authorship can emerge independently of full mastery of alphabetic writing, especially in literacy contexts. Thus, the analysis of children's written productions allows us to understand literacy as a discursive and social process, in which the child constitutes themselves as an author, breaking with conceptions that reduce writing to a technical and normative exercise.

Keywords: Literacy. Reading and writing skills. Discourse. Writing. Authorship. Teaching.

¹Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduação (Lato Sensu) em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharelado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: 0009-0003-34961301. ID Lattes: 6788583775438160. conexoesprofissionais@gmail.com

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo discutir la evidencia de autoría presente en la producción escrita infantil durante la etapa de alfabetización, a la luz del Análisis del Discurso y los estudios de alfabetización. Se basa en las contribuciones teóricas de Eni Orlandi (1993, 1999, 2007), Sírío Possenti (2009) y Leda Verdiani Tfouni (2002, 2021), quienes entienden la autoría como un efecto discursivo, históricamente constituido y atravesado por las condiciones de producción del discurso. Desde esta perspectiva, el niño, incluso en el proceso inicial de apropiación del sistema de escritura, puede asumir posiciones de sujeto y producir sus propios significados. La evidencia de autoría se manifiesta en la escritura infantil a través de elecciones léxicas, marcas de subjetividad, intentos de organización textual y relaciones interdiscursivas, incluso si la escritura no está normativamente estabilizada. Según Orlandi, la autoría se constituye en la relación entre sujeto, lengua e historia; Possenti destaca que ser autor implica asumir la responsabilidad de lo que se dice; y Tfouni contribuye mostrando que la autoría puede surgir independientemente del dominio completo de la escritura alfabética, especialmente en contextos de alfabetización. Así, el análisis de las producciones escritas infantiles nos permite comprender la alfabetización como un proceso discursivo y social, en el que el niño se constituye como autor, rompiendo con concepciones que reducen la escritura a un ejercicio técnico y normativo.

Palabras clave: Alfabetización. Lectura y escritura. Discurso. Escritura. Autoría. Enseñanza.

1-INTRODUÇÃO

A alfabetização é compreendida como um processo que ensina a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA); apresentando à criança a primeira etapa de práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, a atividade de escrita escolar situa-se para além de exercícios de codificação; passando a constituir-se como a possibilidade de aprendizagem de gêneros do discurso, além de possibilitar o diálogo constante entre os possíveis interlocutores na construção de efeitos sentidos.

A prática e a constituição de indícios de autoria constituem-se como um eixo central, uma vez que reporta à criança a assunção de seus primeiros passos como autor em potencial; revelando seu ponto de vista, selecionando e organizando os recursos linguístico-textual-estilístico-discursivos e mobilizando sua bagagem cultural, seu conhecimento de mundo. Ao invés de se limitar à repetição modelos pré-estabelecidos, a criança é orientada a se posicionar, assumindo suas escolhas e construindo sua produção escrita, dando os primeiros passos como sujeito de linguagem.

Há, na pesquisa linguística, apontamentos que discorrem a respeito dos indícios de autoria a partir de algumas características, como por exemplo: a seleção lexical, as marcas de modalização, os elementos de textualidade como a coesão e a coerência, o uso de operadores argumentativos e estruturas parafrásticas que organizam o texto; ao passo que alguns pesquisadores dão ênfase a elementos que possibilitam a constituição de outras marcas, como

por exemplo: marcas de subjetividade, efetivação de formações discursivas e a referência aos recursos intertextuais.

A proposta que orienta este artigo tem como objetivo a reflexão sobre os indícios de autoria na produção escrita de crianças na etapa da alfabetização. Dessa forma, pretende-se explicitar aspectos conceituais sobre a constituição de indícios de autoria da criança em fase de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA); identificando as prováveis estratégias didáticas que orientam efeitos autorais no período de aprendizagem da produção escrita.

Espera-se que a contribuição articule pesquisa e ensino; já que para a comunidade acadêmica, a revisão bibliográfica proporciona a ampliação de referências que integram não só fundamentos teóricos, mas também evidências empíricas; explicitando uma reflexão acerca das práticas de autoria, bem como viabilizando a discussão dos limites metodológicos recorrentes nas investigações no que concerne às práticas de linguagem.

Em se tratando de professores alfabetizadores, este artigo tem como proposta a apresentação de princípios que fomentem a reflexão das práticas de linguagem utilizadas em sala de aula; sugerindo a observação e o registro de indícios de autoria no período que compreende o processo do ciclo de alfabetização, assim como a aproximação de rotinas avaliativas que façam sentido no espaço da sala de aula. Ao proceder à sistematização da revisão bibliográfica e do que ainda convém ser aprofundado e amplamente investigado, tem-se como escopo a redução da distância entre o que é prescrito no currículo da educação brasileira e o que vem sendo realizado através de práticas concretas do ensino de produção escrita.

Este artigo está organizado de modo a favorecer uma leitura que possibilite aporte crítico e reflexivo das práticas de produção de texto com a manifestação de indícios de autoria das crianças em processo de alfabetização.

A metodologia adotada, neste texto, apresenta os pressupostos teóricos que dão sustentação à noção de um “projeto de dizer” autoral identificado na primeira etapa de aprendizagem da criança; estabelecendo uma relação entre os conceitos de alfabetização e letramento e os indícios de autoria, que são caracterizados por uma manifestação linguístico-textual-estilístico-discursiva.

2- Pressupostos teóricos

O conceito de autoria reporta-nos àquele que produz um texto, um livro ou uma obra, com a responsabilidade de se reconhecer como autor. Na Linguística e na Análise do Discurso,

esse mesmo conceito toma outros contornos mais complexos. O conceito de autoria não é reduzido à mera “assinatura” de determinado produtor a respeito de sua produção final. A autoria estaria articulada a outras dimensões: sejam elas linguístico-discursivas, sejam elas histórico-sociais.

Este artigo visa à discussão do conceito de autoria a partir dos pressupostos teóricos de três linguistas, estudiosos do conceito considerado neste texto. São eles:, Eni Orlandi (1993/1999/2007), Sírio Possenti (2009) e Leda Verdiani Tfouni (2002/2021). Com base nos preceitos linguísticos estabelecidos por esses estudiosos, é possível que possamos tecer algumas reflexões acerca de como a autoria é constituída, como se constitui o posicionamento do autor e quais seriam os prováveis desafios que o conceito de autoria poderia acarretar no espaço escolar.

Eni Orlandi (1993/1999/2007), orientando-se pela matriz francesa e nos postulados de Michel Pêcheux, apresenta o conceito de autoria como uma função discursiva, a partir de um posicionamento de produção de efeitos de sentidos.

Na esteira de Orlandi, a prática da autoria estabelecida como uma função do discurso possibilita que o locutor se apresente como um “eu” discursivo; assumindo inclusive a perspectiva de enunciador; já a função discursiva de autor estaria associada à função que esse mesmo “eu”, mencionado, anteriormente, assumiria enquanto produtor de seu texto.

Para a autora, o conceito de autoria exigiria alguns elementos tais como: a unidade, a coerência, a não-contradição e a duração do discurso. Orlandi amplia a discussão; esclarecendo-nos na seguinte passagem:

Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto. (ORLANDI, 1999, págs.: 75 e 76)

O autor estaria situado na história, na teia discursiva, na memória do ‘já-dito’. O discurso não se reporta a uma invenção; estando relacionado às práticas discursivas. Na perspectiva de Orlandi, a autoria seria um fenômeno não só social, como também ideológico, uma vez que, ao produzir como autor, regularizam-se condições sócio-históricas na produção de sentidos.

Em se tratando de atividades pedagógicas e escolares, a assunção da função-autor implicaria em não somente nas práticas de escrita, como também na produção de um texto que

possa atender às exigências de texto com coerência e organização. Orlandi compreende a autoria como sendo uma posição discursiva, em que o sujeito poderia exercer tal função; a depender das possíveis condições de produção do texto, das reais práticas de leitura/escrita, assim como das condições de letramento.

Sírio Possenti (2002/2009), por sua vez, estabelece reflexões acerca do conceito de autoria em espaços didáticos, sobretudo em textos escolares. O linguista aprofunda o conceito de autoria; associando-o à prática de produção escrita e ao estilo. Conforme pontua Possenti (2002/2009), a autoria não estaria resumida ao mero fato de produzir um texto escrito. O autor seria aquele que retomaria seu próprio texto; produzindo suas mudanças e alterações; assumindo seu próprio estilo, seu modo de dizer reconhecido.

Possenti (2002/2009) estabelece uma relação entre o conceito de autoria e a expressão de estilo. Autor seria aquele produtor de texto que adequa e adapta suas escolhas linguístico-textual-estilístico-discursivas; assumindo o ponto de vista adequado, e responsabilizando-se pelos efeitos de sentido produzidos em seu texto. Assim esclarece o linguista na seguinte passagem:

Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação – bem-feita – com a questão do estilo, como já assinala. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção – quem sabe detectável em traços, em indícios, com os riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes. (POSSENTI, 2002, pág.108)

5

Na atividade escolar, consoante Possenti (2002/2009), o desafio seria a permissão para que o aluno possa ocupar a posição de autor; para que, efetivamente, possa produzir um texto que legitime seu posicionamento discursivo.

Possenti (2002/2009) amplia suas reflexões; dimensionando o conceito de autoria em práticas discursivas e sociais relacionadas ao trabalho do professor em sala de aula. Para o autor, a autoria reflete, conjuntamente, uma abordagem discursiva e pedagógica, visto que não bastaria que o aluno consiga realizar a produção de seu texto; sendo necessário que o produtor possa assumir, de fato, a posição de autor; pensando em seu texto, retomando-o continuamente e refletindo sobre sua produção.

Leda Verdiani Tfouni (2010/2021), por seu turno, aborda o conceito de autoria; associando-o a uma teoria sócio-histórica, que articula conceitos como: o letramento, a leitura, a escrita e a subjetividade. Na esteira de Tfouni (2010/2021), a autoria estaria associada não só às práticas de letramento, como também à posição de sujeito que poderia, inclusive, ocupar a função de autor. Tfouni nos elucida na passagem:

O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita uma ‘posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso (...) fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido’ (Tfouni, 2010, pág.:43)

Tfouni (2010/2021) assevera a respeito da possibilidade de o aluno produzir seus textos; apresentando indícios de autoria, ao trabalhar aspectos de leitura e escrita, de modo que ocupe não apenas a posição de leitor historicizado, como também assumindo a posição de autor.

A linguista ainda estabelece uma distinção entre o conceito de alfabetização, com a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) e conceito de letramento (efetiva participação de atividades que exigem práticas sociais de leitura e escrita); considerando que o conceito de autoria não seja reconhecido sobretudo como uma produção escrita, mas como a assunção de um sujeito que produz e retoma sua escrita com propriedade.

Tfouni (2010/2021) considera que sujeitos não-alfabetizados poderiam produzir suas narrativas com indícios de autoria, ao compreenderem que haveria componentes discursivos como heterogeneidade e alteridade, a partir do momento em que projeta sua fala. Tfouni afirma que a autoria poderia se tornar um modo pelo qual se legitima uma resistência no plano discursivo, em oposição às práticas escolares e/ou sociais que afirmam a marginalização de determinadas formas de produção escrita.

Desse modo, para Tfouni (2010/2021), o conceito de autoria seria uma dimensão, que possibilitaria uma articulação com as efetivas práticas de letramento; ou seja, o fato de ocupar a posição de autor representaria também o fato de ocupar a posição de um sujeito que efetua a leitura, a interpretação e a reescrita; zelando pelos efeitos de sentido pretendidos em sua produção escrita, numa prática social de leitura e escrita.

É possível considerar que o conceito de autoria não deva ser reconhecido como uma simples “assinatura” e/ou titularidade de uma produção escrita. Deve-se considerá-lo como uma função do discurso, em que o produtor assume a posição sujeito; produzindo, na sua escritura, os efeitos de sentido. Convém afirmar que autoria considera um sujeito que assume seu texto com responsabilidade; retomando-o, revisitando-o e reescrevendo-o.

Vale destacar que a autoria estaria associada às práticas sociais de leitura e de escrita; estando inclusive estreitamente associada às práticas de letramento. Nesse sentido, a escola emerge como espaço fundamental; permitindo a prática efetiva de produção escrita que manifeste os indícios de autoria.

A criança, que se encontra na etapa da alfabetização, restrita às tarefas mecânicas de decodificação da notação escrita, dificilmente, poderia ocupar a função de autor. É necessário que a criança encontre tempo/espaço para a leitura, para a compreensão/interpretação, para a escrita, para a reflexão, para a refacção e/ou retextualização; assumindo e constituindo sua autoria de fato.

Importa destacar que a autoria deveria ser compreendida como uma competência/habilidade discursiva do sujeito produtor, visto que não bastaria a exigência de uma escritura concebida com indícios de autoria. É preciso a criação de condições para que a criança produtora de sua prática escrita efetive sua leitura, sua interpretação, sua revisão e sua reescrita textual.

É relevante a promoção de atividades que possibilitem ao aluno a percepção das retomadas daquilo que é dito, daquilo que é escolhido, daquilo que poderia ser reescrito. Convém mencionar que é importante não apenas a promoção da leitura, como também a interpretação da arquitetura daquilo que está sendo posto no papel; de modo que a criança possa ocupar tanto a posição de leitor, quanto a posição de autor.

No sentido mais amplo dos estudos da linguagem, vale o destaque para um conceito de autoria que nos impele ao reconhecimento de que o autor não seria apenas o sujeito que “assina”. Autoria pressupõe um situar histórico; sabendo que seu dizer estaria atravessado por práticas discursivas que precederam seu texto; ocupando a função social da produção de efeitos de sentido.

No contexto de sala de aula, a promoção da autoria toma outro contorno, já que é possível compreender a criança como produtora de sentido, e não como um mero expectador das orientações do professor; recepcionando e replicando os modelos pré-estabelecidos. Implica no reconhecimento do sujeito, que ocupa a posicionamento de autor; participando e construindo seu texto a partir de uma lógica linguístico-textual-estilístico-discursiva; atravessado por práticas não só culturais, como também históricas, que se espriam para além da sala de aula.

Vale reconhecer que a autoria estaria associada à autonomia discursiva, tornando viável a reescrita e a ampliação de sentidos; assumindo uma voz independente. A prática de produção escrita na etapa da alfabetização, somada às práticas de letramento exige que professores utilizem de seus recursos didáticos e de seu repertório de formação para que possam fornecer elementos da língua e do discurso; viabilizando as condições para que o conceito de autoria possa emergir de modo eficaz e efetivo.

3-Autoria e práticas discursivas

O reconhecimento das práticas de linguagem no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) implica na compreensão de que o aprendizado da escrita não deve estar reduzido à mera codificação/decodificação. Envolve a participação em situações sociais concretas de produção escrita; ensejando os seguintes aspectos: o ensino-aprendizagem do sistema linguístico, a estruturação textual, compreendida na arquitetura dos gêneros do discurso e dos tipos textuais, a utilização dos recursos de textualidade; além de uma sólida abordagem dos recursos estilísticos e discursivos; a partir de propósitos comunicativos, na construção do “projeto de dizer” no estabelecimento dos efeitos sentido.

Na esteira de Magda Soares (2004), os conceitos de alfabetização e de letramento mantêm vínculos estreitos: este enfatizando usos sociais da escrita, e aquele por estabelecer a aquisição do (SEA) sistema de escrita alfabética. A partir do momento em que a escola articula a dupla dimensão, produzem-se as condições necessárias para que as crianças possam escrever segundo seus propósitos; proporcionando a circulação de textos em eventos reais de enunciação.

Nesse sentido, Cecília Goulart (2014) propõe uma abordagem discursiva para que envolva as etapas da alfabetização; reconhecendo a escrita como uma prática enunciativa e situada historicamente. Essa mesma prática a que se refere Goulart (2014) engendra uma convocação de vozes, o ajuste de posicionamentos e o reconhecimento de responsabilidade no “projeto de dizer”. Sob esse aspecto, é possível evidenciar a superação de uma visão escolar, pautada na reprodução de exercícios descontextualizados. A orientação proposta por Goulart (2014) favorece etapas de planejamento das práticas de produção; exigindo a seleção da forma e do conteúdo, e conduzindo a criança a uma produção escrita com evidente originalidade.

O conceito de autoria é uma condição discursiva que estabelece uma relação com outras vozes que já ecoaram no plano da enunciação e envolve atitude autoral pelo dizer, assim como os efeitos de sentido pretendidos que dão singularidade à produção do enunciado. Dessa forma, a autoria evidencia estratégias enunciativas e arquitetura da linguagem; permitindo um olhar atento para o texto da criança, em busca de manifestações que indiquem seu posicionamento, suas escolhas e seu reportar a outras vozes.

Em se tratando da sala de aula, o professor, na etapa alfabetizadora, é convidado a organizar algumas propostas que contemplem a participação da criança; negociando e justificando sequências didáticas que sejam relevantes. O professor deve conduzir a aprendizagem com o “papel” de mediador, que dá sustentação à atividade enunciativa;

lembrando-se sempre que sua tarefa não se resume a um mero corretor de desvios. Convém pontuar que, ao ofertar atividades com perguntas, ao proceder à reformulação da proposta de produção escrita, e ao apresentar uma abordagem discursiva; a criança pode traçar um itinerário de aprendizagem; reconhecendo uma provável intencionalidade discursiva.

É conveniente dizer que a relação entre alfabetização e letramento é decisiva para a prática de autoria. Conforme pontua Magda Soares (2004), a escola deve proceder a articulação entre a aquisição do SEA (sistema de escrita alfabética) à participação efetiva em práticas sociais em que a escrita é solicitada; implicando a exigência de ensino de gêneros do discurso e tipos textuais que circulam em instâncias públicas e instâncias privadas, conforme pondera Geraldi (1999); regidos com propósitos definidos, com possíveis e prováveis interlocutores e sob condições de circulação social.

Goulart (2014), por seu turno, assevera que a alfabetização, sob o ponto de vista discursivo, deve proceder à adoção de heterogeneidade enunciativa; promover situações em que a criança se identifique como sujeito do seu dizer ao produzir textos que atendam às demandas sociais efetivas. Ao debruçar-se para a produção escrita da criança na etapa da alfabetização, as pesquisas demonstram que há uma gama de indícios que colaboram com o reconhecimento da presença de autoria.

É possível a identificação de marcas linguístico-textual-estilístico-discursivas, a partir de retomada à produção escrita, em diversas e sucessivas versões do próprio texto; evidenciando que a reescrita, baseando-se nos processos de refacção e/ou retextualização corroboram para ocorrências de efeitos de sentidos, em que são realizados os ajustes textuais, tais como: as escolhas dos itens lexicais, as retomadas das conexões coesivas, os ajustes da sequência narrativa, bem como a inserção de efeitos de modalização discursiva.

A partir do momento em que a criança toma conhecimento de seu interlocutor em potencial e de seu propósito comunicativo, há uma tendência à seleção de informações com maior precisão e ao ajuste de seu tom discursivo; manifestando marcas enunciativo-discursivas; atendendo a um apelo interlocutivo, conforme o gênero discursivo e o tipo de texto em questão. Sob este aspecto, ampliamos nossas reflexões, reportando-nos às palavras de Carlos Alberto Faraco, que assim nos elucida a questão:

Em todo esse processo, os alunos deverão ir percebendo, aos poucos, quanto à prática significativa da escrita (isto é, a escrita como uma atividade sociointeracional) é desafiadora e cativante: envolve, entre outras ações, determinar os interlocutores, adequar-se ao gênero, planejar o texto, organizar sua sequência, articular suas partes, selecionar a variedade linguística (mais ou menos formal), dialogar com os discursos que circulam socialmente. Além, é claro, de transitar pelos imensos recursos

expressivos acumulados ao longo do incessante fazer histórico com a linguagem, realizando aí escolhas em vista das intenções dos interlocutores e da construção de um modo personalizado de dizer (isto é, da construção de seu estilo) como parte do próprio processo de desenvolvimento da sua identidade como autor. (FARACO, 2012, pág.: 96)

Na etapa de aquisição do SEA (sistema de escrita alfabética), é possível a compreensão de propostas de produção escrita que manifestem o simulacro de situações prováveis e reais de comunicação; proporcionando a oferta não só de modelos de escrita, mas também a previsão de etapas de planejamento e revisão textuais; evidenciando práticas de produção escrita e indícios de autoria; uma vez que é previsível que o aluno efetive suas escolhas no que se refere ao ponto de vista da leitura e do propósito comunicativo a que se pretende alcançar com a produção do texto.

Nesse aspecto, é pertinente afirmar que a mediação do professor proporciona uma participação fundamental, ao possibilitar a oferta de bases de sustentação, a partir de algumas abordagens, como por exemplo: a proposta de um diálogo prévio antes da produção escrita, a apresentação de estratégias de planejamento e de revisão, bem como o reconhecimento e a legitimação do texto da criança; apontando e dando primazia aos indícios de autoria.

Legitimar a presença de autoria na produção escrita da criança na etapa alfabetizadora envolve situar e reconhecer os processos pelos quais foram surgindo os efeitos de sentido produzidos em todas as fases de construção do texto. Segundo Cecília Goulart (2014), a produção escrita a partir de uma perspectiva discursiva exige que a etapa de alfabetização possa acolher a heterogeneidade discursiva; evitando modelos e padrões de escrita que possam encobrir a singularidade do que pode ser dito pela criança.

4-Evidências empíricas sobre autoria na alfabetização

A prática de produção escrita adquirir alguns contornos, a partir do momento em que se articulam estratégias e atividades didático-pedagógicas; tendo como parâmetro a produção inicial de texto bem como seu processo de reescritura; visto que a tarefa de sistematização e elaboração do texto engendra a reflexão do próprio dizer, como parte do processo de textualização.

As práticas de leitura, de reflexão sobre os aspectos linguísticos, bem como as propostas de produção escrita passam a constituir as possíveis condições para que crianças da etapa de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) possam avançar; projetando-se com subjetividade e trazendo à tona os indícios de autoria numa etapa tão importante, que é a descoberta de uma escrita significativa.

Estabelecer a distinção entre o processo de Alfabetização e o processo de Letramento pode favorecer quanto ao fornecimento de apoio teórico-metodológico fundamental para refletir acerca dos indícios de autoria na produção escrita da criança na fase alfabetizadora e dirimir quanto às suas potencialidades práticas na aplicação didático-pedagógica. Se Alfabetizar está diretamente relacionado à competência de ensinar o (SEA) sistema de escrita alfabética; Letrar estaria associado à inserção do sujeito nas práticas sociais de uso da escrita.

As evidências de autoria se localizam justamente no ponto de encontro entre essas duas dimensões: na medida em que a criança experimenta práticas reais de leitura e escrita, desenvolve consciência discursiva e começa a produzir enunciados com sentido social. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que associam autoria apenas à maturidade escolar, permitindo observar, na escrita inicial, traços legítimos de autonomia enunciativa.

5-A psicogênese da língua escrita e suas implicações ao processo de autoria

No que tange às pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), é possível constatar que o mergulho nos estudos da psicogênese trouxe à baila a compreensão de todo o processo de alfabetização; demonstrando que a criança pode estabelecer a construção de hipóteses relacionadas à escrita; atravessando níveis situados em aspectos pré-silábicos até mesmo a constituição da escrita alfabética amplamente consolidada

11

Essas mesmas prováveis hipóteses não se ancoram, unicamente, em etapas relacionadas à cognição, é preciso considerar que se trata de hipóteses testadas, comprovadas e constituídas no que se refere às evidências discursivas de enunciação. Vale ressaltar que, embora produza textos por uma dimensão não convencional, a criança recorre a estratégias com o objetivo de representar o que pretende dizer, demonstrando, ainda que inconscientemente, indícios de autoria.

Em seu processo inicial alfabetizador, é frequente que a criança determine a escrita e o desenho, concomitantemente, no plano enunciativo. As produções devem ser amplamente interpretadas como textos constituídos por hibridização, em que recursos variados de semiologia são articulados com a finalidade de produzir efeitos de sentido.

Neste sentido, apetece dizer que os indícios de autoria na produção escrita da criança em etapa de aquisição do SEA (sistema de escrita alfabética) pode ressaltar recursos semióticos do texto não-verbal que podem ser expressamente identificados nos exemplos a seguir: a exploração e organização espacial, tal como disposição do “layout” da página; a seleção de cores

e de formas exploradas no processo de expressão verbal; a aleatória disposição e distribuição de elementos gráficos e a associação que integra o desenho e a escrita na composição de narrativas.

Com a paulatina evolução da criança na etapa alfabetizadora, é possível observar o progresso linguístico-discursivo, através do surgimento de algumas estruturas sintáticas; fazendo, parcimoniosamente, uso de elementos de coesão, como os marcadores temporais, cuja intenção é a reprodução de pequenos diálogos. Importa dizer que esses recursos linguísticos apontam para construções discursivas que vão dando encadeamento e coerência à produção escrita, próprios de indícios de autoria.

Vale justificar que a singela presença de uma sequência narrativa tais como: “quando”, “ai” ou “depois” podem constatar que a criança não apenas seria um mero copista de estruturas pré-estabelecidas. É possível dizer que a criança – o autor aprendiz em construção – estaria organizando seu texto conforme a intenção intersubjetiva que subjaz em todo produtor de texto.

6-A materialização dos indícios de autoria realizados pela criança

É provável que possamos afirmar que a intencionalidade como recurso de textualidade seja talvez um dos mais importantes marcadores de indícios de autoria. Este recurso surge em três etapas principais: a) no momento em que a criança elege um destinatário em potencial, seja esse real, seja esse imaginário; b) ainda em meio às estratégias produzidas pela criança, há de se destacar o processo de seleção de conteúdo com o qual deseja estabelecer comunicação, já que é de conhecimento da criança que determinado assunto e/ou tema deverá ser partilhado com seu destinatário; c) no momento em que realiza a adaptação de sua produção escrita a determinado gênero discursivo em proposta.

Na produção de narrativas, geralmente, a criança organiza os eventos; guiando-se por uma lógica, organizada por conectores de temporalidade e causalidade. Ainda que sua produção escrita possa apresentar limitações de ordem ortográfica ou até mesmo sintática; a elaboração e desenvolvimento da trama, a construção de seus personagens, bem a criação do diálogo estariam diretamente associados aos indícios de autoria.

A título de exemplo, a criança poderia criar como personagem um herói a partir de sugestões de animação de desenhos; ou talvez esboçar a produção de possíveis conflitos na narrativa inovadores à sua imaginação; bem como o estabelecimento da confluência de sua

vivência, baseada em fatos da realidade, associada à inspiração imaginativa, que é peculiar às crianças.

Certamente, essas atividades realizadas e produzidas em sala de aula tornam-se um verdadeiro estudo de caso e campo de pesquisa linguística para o professor responsável pela aquisição da Alfabetização e do Letramento. Neste sentido, concordamos com Eglê Franchi (2006), que com muita propriedade nos esclarece na passagem a seguir:

Desse ponto de vista, o professor-alfabetizador não pode deixar de perguntar-se a respeito dessa conceitualização preliminar da escrita, construída pelas crianças. O que pensam a respeito da escrita? Para que ela irá servir-lhes? Quem escreve na sociedade em que vivemos e com que finalidade? Que papel tem a escrita como instrumento social e ideológico? Passaram elas já do desenho para uma noção de grafia? Ou seja, perceberam já o caráter simbólico e arbitrário da escrita e distinguiram a representação gráfica das representações icônicas e figurativas? Que hipóteses formularam sobre aspectos do sistema gráfico e suas propriedades – a linearidade, a função desses sinais gráficos, o valor das oposições diacríticas etc? (FRANCHI, 2006, p.88)

Considerando tais procedimentos de ajuste textual; é possível identificar a capacidade de a criança poder desenvolver o processo de retextualização de seu repertório, estofo cultural e conhecimentos linguístico-discursivos que vão, paulatinamente, ajustando-se através da apropriação da produção escrita.

Pela prática da produção escrita, os indícios de autoria podem se materializar através da seleção lexical, de modo que a criança poderia demonstrar; utilizando os seguintes recursos: as preferências de temas pertinente como por exemplo: a menção a personagens como dinossauros, unicórnios, monstros e fantasmas; o recurso do uso da função emotiva da linguagem; o recurso do uso das modalizações discursivas, ajustadas à idade e a série escolar.

Devemos destacar que frente a muitos recursos linguístico-discursivos a que a criança recorre, a utilização da adjetivação, o uso sem moderação das interjeições bem como a ancoragem da narrativa a verbos do modo imperativo pode sugerir uma estratégia textual-discursiva, cuja intencionalidade estaria a cargo da função conativa/apelativa da linguagem; marcando o diálogo entre personagens, a que a criança, amiúde, traz para cena discursiva. Ou seja, sua produção escrita propriamente dita; recorrendo a fragmentos de narrativas já conhecidas e divulgadas; tecendo nova reconfiguração na atribuição de novos efeitos de sentido.

Sob este aspecto, é pertinente que o professor não atue, desapontando a criança no traçado de sua escrita espontânea; devendo compreender que, por mais que as narrativas e personagens façam parte de discursos amplamente disseminados culturalmente; em sua nova configuração textual, a criança “encapsulou”, em sua trama de efabulação, elementos com um

novo matiz discursivo. Nesse sentido, ancoramos nossas reflexões nas palavras de Ademar da Silva, que assim nos dilucida a produção escrita na etapa de aquisição escrita, a saber:

Ao valorizar o texto espontâneo como uma atividade de escrita na sala de aula, não estamos negando a aprendizagem por treinamentos mecânicos e rígidos pressupostos pelo uso da cartilha, visto que ainda hoje muitas crianças se alfabetizam, sem fazer uso da escrita espontânea, como nós, adultos alfabetizados, também o fizemos dentro do sistema tradicional. Estamos chamando a atenção para a nossa convicção de que é atuando sobre todas as possibilidades de escrita, tomando parte no conflito entre o idiossincrático e o convencional, formulando e reformulando formas intermediárias, sem ter que, necessariamente, descontextualizar ou fragmentar a escrita, que a criança aprende as suas formas e usos convencionais, preservando, assim, o texto. (SILVA, 1994, p. 28)

7- O desenvolvimento da prática de autoria na produção escrita da etapa alfabetizadora

Devemos considerar que o estímulo à prática de autoria, a partir de sua manifestação linguístico-textual-estilístico-discursiva, geralmente, é desenvolvida no momento em que a criança projeta a sua intencionalidade, ao produzir seu texto com “projeto de dizer”; traçando sua estratégia de produção do discurso.

Vale ressaltar que, de modo precoce e inexperiente, a criança ainda poderá tratar desses aspectos por uma perspectiva intuitiva, e não sistematicamente racional, por conta de sua falta de maturidade linguística. Dessa forma, tanto a escola, quanto o professor devem traçar estratégias efetivas de práticas de promoção da autoria na produção escrita em situações discursivas de interação.

Muitos são os recursos dos quais o professor e a escola podem lançar mão para tornar efetiva a proposta de promoção da prática de autoria. Consideramos interessante a sugestão de alguns dos expedientes adotados em sala de aula, como por exemplo: a produção textual, baseada em gêneros discursivos privilegiados para a série e idade, tais como: o cartaz, o bilhete, o convite e a receita. Um exemplo bastante disseminado nas escolas de primeiro segmento do ensino fundamental poderia ser a elaboração de livros, contendo as narrativas produzidas pelas crianças.

Outro recurso vantajoso, que contribui com a promoção de autoria, seria a reescrita de narrativas consagradas pelo cânone literário; conduzindo a criança a reelaborar o texto por uma perspectiva inusitada, tanto pelo viés da paráfrase, quanto pelo viés da paródia. E para colaborar como expediente de promoção da autoria, sugere-se a produção de um gênero discursivo pouco explorado atualmente, mas bastante produtivo em termos de exploração de ideias: o gênero carta; possibilitando a articulação entre os interlocutores reais do universo da criança: a família, o colega de turma e o professor.

É válido considerar que, quanto maior for universo significativo que envolve o contexto discursivo da criança, maiores serão dos recursos disponibilizados para suas estratégias autorais. Dessa forma, importa dizer que é plausível que, tanto a escola como o professor validem a avaliação como um processo paulatino e em construção e não considere a produção escrita da criança como um produto acabado e entregue de imediato como um protocolo de atividade pedagógica.

Por meio dessa orientação, é válido o reconhecimento de uma concepção de linguagem que corrobore e que esteja afinada com aspectos de práticas pedagógicas que evidenciem o processo de interação por meio de um ensino produtivo.

Sob esta perspectiva, é pertinente que o professor reconheça a intencionalidade do texto, de modo que a criança tenha o seu “projeto de dizer” validado; é recomendável que o professor reconheça a coerência interna do enunciado; considerando que há um nexo e uma lógica na produção escrita infantil; é sugerível que o professor disponibilize estratégias adequadas às escolhas não só lexicais mas também gráficas, possibilitando à criança ampliação do léxico e ajuste gráfico, sem rigor e/ou castração; é preconizado que o professor oportunize a progressão discursiva, adequada ao gênero discursivo em questão.

Avaliar a produção textual da criança na etapa de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) pressupõe o mínimo de estofo linguístico e sólida formação a respeito das teorias que estão relacionadas às práticas pedagógicas envolvidas ao ensino, tanto da Alfabetização quanto do Letramento. É premente que o professor esteja munido de informações teóricas básicas, às quais recorrerá no dia a dia da sala de aula; considerando que, ao analisar e avaliar o texto da criança, na etapa alfabetizadora, seu olhar deve estar amparado e respaldado por noções linguísticas mínimas, que, recorrentemente, tornam-se um problema na prática pedagógica, quando não fazem parte de seu repertório teórico.

A esse respeito, concordamos com Cagliari, que nos esclarece o entendimento da questão na passagem a seguir:

Entre esses problemas estão os seguintes: a variação linguística; a aquisição da linguagem oral e escrita; as noções básicas de fonética e fonologia; o modo como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os seus usos; o que é decifrar a escrita e como fazer; o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas; como é o texto na linguagem oral e como é o texto na linguagem escrita; como analisar e interpretar os erros; como avaliar a importância de atividades pedagógicas relacionadas com os conteúdos programáticos e outros menos importantes. (CAGLIARI, 1998, pág.: 172)

Dessa forma, levar em consideração apenas os aspectos superficiais da estrutura textual, como por exemplo a ortografia e seus desvios à norma culta padrão da Língua

Portuguesa pode tornar invisibilizados os indícios de autoria; desconsiderando a autenticidade e espontaneidade discursiva do texto infantil.

8- A leitura como um fator no desenvolvimento dos indícios de autoria

É pertinente afirmar que a leitura dos mais variados gêneros discursivos corrobora com a ampliação do repertório linguístico-textual-estilístico-discursivo da criança na etapa alfabetizadora. Vale dizer que, quanto maior a oferta de pluralidade discursiva de práticas de linguagem; maiores potencialidades leitoras serão praticadas e produzidas, no que se refere à capacidade na produção de enunciados variados com autenticidade escrita. Nesse sentido, ressalte-se que a leitura não estaria a serviço de um mero abastecimento da cópia pela cópia; mas a favor do processo de criação e produção do texto escrito.

Como um estágio fundamental no processo de aquisição das práticas de linguagem, a Alfabetização não estaria apenas relacionada à aquisição do SEA (sistema de escrita alfabética); mas a outros processos, que envolvem variados componentes da produção escrita, como por exemplo: a construção dos efeitos de sentido, a prática de interação com diversos gêneros do discurso, bem como o desenvolvimento da capacidade expressiva.

Dessa forma, apontar a leitura como fator de desenvolvimento dos indícios de autoria, estaria relacionado à assunção de um elemento fulcral no que tange ao estímulo às práticas de autoria em crianças da etapa alfabetizadora; porquanto viabiliza a possibilidade do contato com toda gama de pluralidade discursiva; disseminando o repertório textual e aperfeiçoando a constituição da identidade da criança como produtora de textos em potencial.

Nesse aspecto, a leitura enseja uma prática social abarcada de muitos sentidos; sendo capaz de promover a inserção a criança no universo de produção do texto, não só oral, como também escrito. Ao estabelecer contato com variadas narrativas, ao manusear diversos livros, ao efetivar a leitura de imagens e ao se colocar como espectador da leitura realizada pelo professor, a criança passaria à etapa de reconhecimento de estruturas de textos, de estilos de narração e ao coro de vozes discursivas que ecoam no ato da leitura.

A disponibilidade da criança, em período de alfabetização, frente a uma profusão de gêneros do discurso e tipos textuais, visa a corroborar para que ela estabeleça o entendimento à produção escrita como recurso de interação e expressividade; recorrendo a mecanismos disponíveis no sistema linguístico de sua língua materna.

A prática da leitura, quando mediada de forma intencional pelo educador, favorece o desenvolvimento da autoria ao incentivar a criança a interpretar, opinar, antecipar acontecimentos e ao reconto de narrativas. Tais ações permitem que o aluno se posicione diante do texto, exercitando o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Ao reescrever narrativas, criar finais alternativos ou produzir textos inspirados nas leituras previamente realizadas, a criança assume o papel de autora, ainda que em processo inicial, percebendo-se como sujeito capaz de produzir sentidos. Sob esse aspecto, importa que nos reportemos às palavras de Smolka, que nos esclarece as reflexões:

E o que é ser 'leitora e escritora' na escola? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever 'com sentido'. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa. (SMOLKA, 2003, pág.: 93)

Vale dizer que a autoria não se limita apenas ao domínio de uma prática de escrita, que imprime indícios de subjetividade e autenticidade autoral; mas é capaz de efetivar sua constituição com base na interação, paulatina e amiúde, com textos que possam despertar uma fruição de subjetividade, de imaginação e de criatividade; que estão a serviço do amparo ao ato de produzir um texto escrito.

Compreender a prática da leitura como um fator determinante no desenvolvimento dos indícios de autoria, na etapa de alfabetização, deve ser engendrada como um instrumento elementar para a materialização de um texto autoral. A promoção de práticas situadas de leitoras significativas visa à contribuição da formação de autores criativos; capacitando-os à expressividade; validando todo o processo alfabetizador como uma etapa de construção da identidade da criança como autora de textos reais.

9- A intervenção do professor alfabetizador na coautoria da produção escrita

Considera-se a intervenção do professor alfabetizador, como mediador da produção escrita da criança em etapa alfabetizadora; constituindo-se como integrante na coautoria, junto ao aprendiz na condução do processo de ensino-aprendizagem da prática de linguagem escrita.

Vale ressaltar que, consciente de que as crianças ainda se apropriam do (SEA) sistema de escrita alfabética; é crucial que o professor alfabetizador acolha seu aluno; colaborando com processo de sedimentação da função social da escrita; apresentando a pluralidade de gêneros discursivos, bem como as múltiplas possibilidades de expressividade ancoradas na linguagem.

Desse modo, convém afirmar que toda a estratégia de produção de textos, realizada em sala de aula, deve ser compreendida como uma prática não autônoma, muito menos solitária; tendo como ponto de partida a criança em estágio de alfabetização. Deve, nesse sentido, compreender-se como uma prática colaborativa; mediada pelo professor, que atua, na cena pedagógica, não só como o coautor da produção escrita, mas também como o orientador do processo de constituição da autoria. Constatando como estratégia pedagógica a intervenção do professor alfabetizador, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) assim assevera:

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples (...). Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras do jogo etc. (BRASIL, 2018)

É válido que se compreenda que a estratégia pedagógica de coautoria não significaria em substituição da criança ou mera imposição de modelos pré-estabelecidos. Pelo contrário, deve tomar a dianteira no sentido de ofertar práticas intervencionistas, que estejam atreladas à ampliação da capacidade de organização e expressão na produção escrita. Ao instituir medidas de intervenção no processo criativo da criança, o professor engendra meios e possibilidades para que o alfabetizando possa realizar suas produções textuais; mesmo que não consigam de modo independente; tornando-se viável com a assistência, não só dos colegas de classe, como também do professor.

18

Baseando-se no percurso da práxis de produção colaborativa de textos, o professor alfabetizador pode efetivar suas medidas de intervenção a partir de diversos meios: o primeiro estaria relacionado à ajuda na concatenação das ideias; o segundo estaria relacionado ao incentivo e à ampliação do tema a ser desenvolvido; o terceiro estaria ajustado à problematizando de prováveis incongruências que possam surgir na etapa da escrita; o quarto estaria conjugado com a sugestão de estratégias de produção de texto; possibilitando a reflexão a despeito de aspectos relacionado à análise linguística.

Essas providências intervencionistas devem estar conjugadas ao nível de aquisição do (SEA) sistema de escrita alfabética do alfabetizando; considerando suas hipóteses de escrita; conforme sistematizou Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999); assim evitando-se exageros corretivos que conduzam a criança ao desestímulo e à repressão de sua subjetividade.

Importa mencionar que a estratégia intervencionista no procedimento de coautoria corrobora, de modo que a criança possa compreender a escrita como processo. Participando da edificação de seu texto: lendo, escrevendo, revisando, reformulando e refazendo as

possibilidades textuais, a criança na etapa alfabetizadora compreenderá, paulatinamente, a escrita como uma prática enunciativo-discursiva, que costuma envolver estratégias de planejamento, de elaboração e de revisão.

Dessa forma, além de o professor atuar como mediador da produção escrita; organizando a estrutura linguístico-textual-estilístico-discursiva do texto infantil; deverá abastecer-se de estofo teórico, compreendendo a alfabetização como um processo aquisição da linguagem escrita, que exigirá de sua prática pedagógica o norteamento linguístico, preconizado na BNCC que assim passa a dirimir na passagem a seguir:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018)

Assim sendo, reconhecer a intervenção do professor alfabetizador como coautor da produção escrita, na etapa alfabetizadora, é condição indispensável para a garantia de sucesso na aprendizagem e sistematização do processo de alfabetização e letramento. Sendo evidente que a colaboração pedagógica foi, estrategicamente, planejada e orientada para que o alfabetizando possa alavancar outros patamares de conhecimento na sua relação com a linguagem. É notório destacar que a percepção do desenvolvimento linguístico, textual e discursivo da criança se constitui a partir do momento em que ocorre, de modo efetivo, sua participação produtiva nas práticas sociais de leitura e de escrita.

10- Desafios na identificação de indícios de autoria das crianças na etapa da alfabetização.

Identificar indícios de autoria na produção escrita de crianças em etapa alfabetizadora constitui um desafio significativo, não apenas para professores, como também os pesquisadores da linguagem, os linguistas. Nessa etapa, a criança encontra-se em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e, paulatinamente, inserindo-se *pari passu* nas práticas situadas de letramento, que compreendem a aprendizagem e uso da leitura e da escrita.

Essa condição engendra uma compreensão da prática de autoria cada vez mais complexa; já que o texto a ser produzido traz à tona não apenas as intenções comunicativas do produtor do texto, como também as possíveis e prováveis intervenções realizadas pelo professor e as diversas interações efetivadas com colegas no ambiente da sala de aula.

É válido dizer que a produção escrita, realizada pela criança, na etapa de alfabetização, é caracterizada por hipóteses que versam sobre o uso e funcionamento da língua escrita. A constatação de prováveis desvios ortográficos, tal como a ausência de segmentação, seguidos de estruturas sintáticas desajustadas ao padrão correspondem às características já consideradas no período de aquisição da escrita.

Possíveis marcas e/ou características quanto à estruturação escrita, ainda que possam povoar o pensamento da criança, acarretam dificuldades quanto à distinção entre o que, efetivamente, poderia ter sido produzido por ela, e o que poderia ter sido um arremate de sugestões, orientações ou registros pontuados por adultos, sobretudo no que se refere a contextos que envolvam a participação do professor.

Vale destacar que a intervenção do professor é imprescindível no tocante à produção de textos. No entanto, esta mesma participação, a depender do modo como o professor efetua seus apontamentos na produção escrita; pode ocultar os indícios de autoria da criança, quando não houver demarcação de limites quanto à intervenção. As práticas de escrita colaborativa (neste artigo designada como coautoria) tornam-se desafiadoras quanto à identificação das escolhas lexicais, da organização textual e a adequação ao gênero discursivo pretendido; gerando supostas dúvidas relacionadas ao que poderia pertencer à criança, ou que poderia refletir a intervenção do professor.

20

É oportuno mencionar que tal prática exige não só uma postura reflexiva, como também ética do professor; sendo capaz de estabelecer o equilíbrio e a preservação da autoria do produtor do texto: a criança. Deve-se pontuar que a criança pode revelar-se uma autora em potencial, ainda que não domine a escrita de forma plena; expressando suas ideias e suas narrativas com o recurso de desenhos; defendendo seu ponto de vista através de garatujas, de traçados gráficos, por uma escrita não convencional ou por práticas do recurso da oralidade.

O reconhecimento desses diversos modos de expressão com produções autenticamente autorais pode suscitar um desafio que exige dedicação do professor alfabetizador; demandando sensibilidade e aprofundamento acerca de teorias linguístico-discursivas que versam sobre os significados dos conceitos de escrita e de autoria.

No que diz respeito aos contextos escolares que valorizam produção escrita final, é provável incorrer no risco de apagamento de todo processo realizado em sala de aula, bem como as descobertas já realizadas pela criança. A identificação de indícios de autoria exige observação

de todo o caminho traçado para a elaboração da produção escrita, das suas escolhas, das decisões feitas pelo aluno, das suas justificativas, de suas intenções, de seu “projeto de dizer”.

Os desafios no reconhecimento dos indícios de autoria de produção escrita das crianças na etapa alfabetizadora notabilizam sobre o anseio de reflexões acerca das práticas teórico-metodológicas, da concepção de língua/linguagem e sobre os critérios relacionados à avaliação. Legitimar a criança como uma produtora de textos, que projeta indícios de autoria na sua escrita implica a compreensão do papel do professor na mediação do processo e na valorização do aluno como sujeito discursivo de produções escritas significativas.

CONCLUSÃO

Ao analisar os indícios de autoria na produção escrita da criança na etapa da alfabetização, é possível constatar a compreensão de que o processo de aprendizagem da escrita pode ultrapassar, significativamente, a apropriação mecânica do (SEA) sistema de escrita alfabética. É pertinente destacar que a prática de produção escrita da criança, embora esteja em níveis iniciais, pode revelar marcas de subjetividade, de intenção discursiva e/ou posicionamento frente ao discurso; evidenciando que a mesma pode ser reconhecida como sujeito das práticas de linguagem; projetando seus indícios autoria. Nesse sentido, deve-se conceber a alfabetização como um processo complexo, no qual a criança constrói, paulatinamente, os sentidos da palavra escrita; negociando os significados e constituindo-se como autora de seus textos.

21

Ao longo da etapa alfabetizadora, os indícios de autoria podem se manifestar diversamente; seja através de escolhas lexicais, seja através da concatenação de ideias; seja por meio da tentativa de diálogo com um suposto leitor (real e/ou imaginário), seja por meio de marcas de oralidade; ou até mesmo na reelaboração de discursos socialmente compartilhados. Embora a escrita possa apresentar desvios ortográficos e/ou estruturais, é possível a identificação intencional da criança, ao expressar-se significativamente; demonstrando que os indícios de autoria não se ajustaram ao domínio pleno das normas da língua, mas ainda sim é constatável a capacidade de produção de sentidos, a partir de suas experiências, de suas leituras e de suas interações sociais.

Sob esse aspecto, ao reconhecer os indícios de autoria na produção escrita da etapa alfabetizadora; é válida a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que esteja a serviço da valorização de todo o processo, e não apenas da produção concluída. A ênfase na correção

formalizada pode acarretar o silenciamento da criança; desestimulando-a em seu processo criativo. Por outro lado, a assunção do professor alfabetizador por uma postura mediadora, a acolhida de hipóteses de escrita realizadas pela criança e o incentivo à livre expressão de seus pontos de vista e de suas ideias, podem produzir um ambiente escolar auspicioso ao desenvolvimento da autoria.

A prática de leitura, de escuta de narrativas, de interação com diversos e variados gêneros do discurso em situações reais de uso podem constituir elementos importantes para o fortalecimento da autoria da criança no período da alfabetização. Tais aspectos ampliam não só o repertório linguístico e discursivo da criança, mas também a possibilidade de apropriação de uma gama de pluralidade discursiva. Assim sendo, a autoria se constitui como o arremate de um processo sociocultural, em que a criança passa a dialogar com os textos lidos, com as falas desenvolvidas e com as variadas experiências que vivencia.

No momento em que a produção escrita percorre a trilha do compartilhamento, da leitura, da valorização e do reconhecimento de sua identidade, a criança se constitui como autora. A circulação dos textos na escola – através do recurso de murais, de livros coletivos, de rodas de leitura e de apresentações – corrobora para que o alfabetizando internalize a função social da escrita; percebendo o sentido de seu texto, além da avaliação formal do professor. Tal reconhecimento viabiliza o desenvolvimento de sua autonomia, de sua confiança e do seu prazer pela escrita.

Os indícios de autoria possibilitam ao professor alfabetizador a compreensão do percurso de aprendizagem de cada aluno individualmente; respeitando sua singularidade e seu ritmo. Ao analisar as produções escritas, é possível a identificação de avanços, de dificuldades e de estratégias utilizadas por seus alunos; orientando as intervenções que lhe parecerem mais significativas. Desse modo, subtrai-se a escrita como um instrumento de verificação da aprendizagem e somam-se o modo como a criança articula suas ideias e se relaciona com as práticas de linguagem.

É oportuno mencionar que a autoria, na alfabetização, não deve se constituir de modo isolado, estando amplamente relacionada às práticas discursivas vivenciadas e compartilhadas pela criança. É relevante dizer também que as influências da família, da comunidade e do contexto sociocultural devem ser determinantes no modo como a criança se apropria da escrita; construindo seu repertório textual.

Diante do exposto, é adequado afirmar a necessidade de práticas teórico-metodológicas que rompam com concepções padronizadas e tradicionais de alfabetização centradas na codificação/decodificação. Valorizar a autoria implica a adoção de propostas que possam estimular a produção de textos significativos; permitindo à criança a escrita sobre temas significativos.

Devemos concluir que os indícios de autoria na produção escrita da criança na etapa da alfabetização constituem os elementos fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita. O reconhecimento e a valorização dessas marcas autorais estão diretamente atrelados à constituição de uma criança ativa e capaz de produzir efeitos de sentidos; posicionando frente ao mundo por meio da sua relação com linguagem.

Portanto, ao promover uma prática alfabetizadora, tendo como norte a valorização da autoria, a escola passa a contribuir, efetivamente, para a formação de indivíduos (autores em potencial), que não só dominam a escrita, como também fazem uso das práticas de linguagem de modo consciente, de modo criativo e de modo, socialmente, significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et alli. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2002.

23

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

_____. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, Eglê. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 20006.

_____. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GARCIA, Othon Moacir. Comunicação em prosa moderna. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, J. W. et alli. O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão, por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014.

KLEIMAN, Angela. (Org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: 1995.

MESSIAS, Alessandro. Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. 2014. 250 fls. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MESSIAS, Alessandro. Marcas enunciativo-discursivas nas histórias em quadrinhos (HQs): uma proposta de análise de texto como discurso. 2006. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, Eni. Discurso e Leitura. Campinas, S.P.: Editora Cortez, 1993.

24

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2007.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. Perspectiva. Florianópolis: v.20, n.01, p.105-124 jan./jun. 2002.

_____. Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito. S.P.: Parábola Editorial, 2009.

_____. Questões para analistas do discurso. S.P.: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ademar da. Alfabetização: a escrita espontânea. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. *Cadernos de Linguística*. São Paulo, v.2, n.1, p. 01-20 (02/2021)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (Orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Fae/UFMG, 2008.