



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS-ARAPIRACA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

MILENA PEREIRA GONÇALVES

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS
MARCAS DE AUTORIA DO SUJEITO - AUTOR**

ARAPIRACA, AL
2025

MILENA PEREIRA GONÇALVES

O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS
MARCAS DE AUTORIA DO SUJEITO - AUTOR

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas *campus* Arapiraca apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras-Português.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

ARAPIRACA, AL

2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

372.414

G635p Gonçalves, Milena Pereira.

O processo de produção escrita no ensino fundamental I e as marcas de autoria do sujeito - autor [recurso eletrônico] / Milena Pereira Gonçalves – Dados eletrônicos (1 arquivo : 919 KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Alfabetização infantil. 2. Aquisição da escrita. 3. Estilo. 4. Autoria. Título.

MILENA PEREIRA GONÇALVES

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS
MARCAS DE AUTORIA DO SUJEITO - AUTOR**

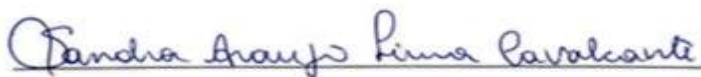
Monografia apresentada ao curso de Letras-Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, campus Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras-Português.

Trabalho aprovado em: 27 de agosto de 2025


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva (orientador)
Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca



Profa. Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcante (avaliadora)
Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca



Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos (avaliador)
Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca

ARAPIRACA
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a vida e capacidade para sempre lutar por meus sonhos.

Expresso minha sincera gratidão ao Instituto Federal de Alagoas Campus-Arapiraca, sua equipe docente, direção e administração por me oferecerem a oportunidade de enxergar um futuro promissor ancorado na ética que permeia essa Instituição.

Agradeço também ao meu orientador de TCC, o prof. Dr. Wellington Barbosa Silva, por me instruir num caminho que jamais imaginei ser capaz de trilhar. Agradeço pela sua paciência e dedicação neste estudo.

Agradeço à minha mãe Delma, aos meus irmãos, pelo apoio nos momentos de dificuldade e cansaço. O amor de vocês me motiva diariamente.

Sou imensamente grata aos meus filhos Erick e Heitor. É graças ao amor que sinto por vocês que sou motivada a buscar sempre o melhor.

Gostaria ainda de agradecer à minha querida sogra por ter me acolhido nesse momento. Sem ela, nada disso seria possível.

Expresso minha enorme gratidão à minha querida amiga de curso e que levarei para a vida Elaine (Gabi), por todo seu companheirismo, amizade e irmandade. Você faz parte desse sonho.

Agradeço ainda aos participantes desta pesquisa (professora e alunos) que contribuíram imensamente para a coleta dos dados, tornando possível o sucesso do trabalho.

Muito obrigada a todos!

“Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento”.

(OLIVEIRA, 1995, p. 68).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo estudar o processo de aquisição da língua escrita no contexto da alfabetização infantil, visando compreender como se dá esse processo, e ainda, entender como os fatores sociais podem influenciar o desenvolvimento da escrita nessas crianças que se encontram em fase de escolarização, observando ainda as marcas de autoria e de estilo presentes nessas produções. A pesquisa está ancorada nos preceitos da Linguística Aplicada e baseia-se em referenciais teóricos como Bakhtin e Vygotsky, dentre outros que seguem na mesma linha de pesquisa sociointeracionista ou que, de alguma forma compactuam com o pensamento, ou seja, que abordam a construção do conhecimento linguístico a partir das interações sociais e da experiência concreta da criança com a linguagem. Utilizou-se uma abordagem qualitativa dentro dos preceitos da pesquisa documental por meio de análises de produções escritas de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública, buscando evidenciar as marcas de autoria e estilo presentes nessas produções. Os resultados indicam que a aquisição da escrita não ocorre de forma linear, mas sim em estágios progressivos que refletem a compreensão que a criança tem sobre o funcionamento do sistema da língua dentro de diferentes práticas de linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização infantil; aquisição da escrita; estilo; autoria.

ABSTRACT

The aim of this final paper is to study the process of acquiring written language in the context of children's literacy, in order to understand how this process takes place, and also to understand how social factors can influence the development of writing in these children who are in the schooling phase, while also observing the marks of authorship and style present in these productions. The research is anchored in the precepts of Applied Linguistics and is based on theoretical references such as Bakhtin and Vygotsky, among others who follow the same line of socio-interactionist research or who, in some way, agree with this thinking, that is, who approach the construction of linguistic knowledge based on social interactions and the child's concrete experience with language. A qualitative approach was used within the precepts of documentary research by analyzing the written productions of 3rd grade elementary school students from a public school, seeking to highlight the marks of authorship and style present in these productions. The results indicate that the acquisition of writing does not occur in a linear fashion, but rather in progressive stages that reflect the child's understanding of how the language system works within different language practices.

Keywords: Child literacy; acquisition of writing; style; authorship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Descrição das férias	51
FIGURA 2 - Descrição das férias em texto	53
FIGURA 3 - Primeira versão do texto.....	56
FIGURA 4 - Segunda versão do texto.....	58
FIGURA 5 - Produção de texto	60
FIGURA 6 - Produção textual a partir de imagens sequenciadas	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSAMENTO DA ESCRITA	12
2.1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	12
2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	18
2.3 A PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO.....	21
3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: INDÍCIOS DE AUTORIA	27
3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTILO.....	27
3.2 A AUTORIA DO SUJEITO NA LINGUAGEM	32
3.3 ESCRITA, REESCRITA E O PROCESSO DE AUTORIA EM PRODUÇÕES ESCOLARES	35
4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS ...	41
4.2 A PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL	43
4.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E ANÁLISES	47
4.3.1 Caracterização do contexto da pesquisa.....	48
4.3.1.1 A escola	48
4.3.1.2 Caracterização da turma e da professora regente.....	48
4.3.1.3 Considerações sobre o corpus escolhido	49
4.4 ANÁLISES E CONCLUSÕES	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita, quando voltada para o contexto da alfabetização escolar, é vista como um fenômeno complexo que envolve além dos aspectos cognitivos, os aspectos linguísticos, sociais e culturais do sujeito em constituição. Nesse sentido, iremos discutir diversas teorias que contribuíram de alguma forma para que pudéssemos enxergar a magnitude desse processo da aprendizagem e que nos possibilitassem uma melhor compreensão desse fenômeno ao longo do tempo. Foram utilizados os preciosos estudos de Mikhail Bakhtin como alicerce fundamental para nossa pesquisa.

A visão sociointeracionista, a qual explica a aprendizagem como sendo o resultado das interações entre sujeito e suas relações, mostra que a aprendizagem da criança é resultado das vozes sociais que a cercam, casando diretamente com a ideia de que a aquisição da escrita deve ser entendida como uma inserção progressiva da criança em diferentes gêneros discursivos, nos quais ela passa a se reconhecer como sujeito autor, manifestando intencionalidade, estilo e voz própria. Além disso, este estudo parte da compreensão da linguagem como prática discursiva, conforme Bakhtin (2003), quando nos apresenta a ideia de que todo enunciado é situado historicamente e dialoga com outros discursos, mesmo na fase inicial do processo de aquisição da língua escrita.

Dito isso, o presente trabalho procurou discutir o processo de aquisição da língua escrita no contexto da alfabetização, com foco nos indícios de autoria e estilo observados nas produções infantis. A investigação se fundamenta em uma abordagem sociointeracionista da linguagem e se apoia em autores como Vygotsky (2001), Bakhtin (2003) e Calil (2020), a fim de compreender como as crianças, ao interagirem com o outro e com o mundo, se apropriam da escrita como meio de expressão e construção de sentidos.

Assim, a primeira seção deste estudo explora os princípios teóricos relacionados à aquisição da linguagem e da escrita, analisando as principais teorias que esclarecem o processo que as crianças precisam passar para desenvolver essas competências, ou seja, como desenvolvem e adquirem a competência linguística e comunicativa; a consciência fonológica e a compreensão textual; produção escrita; consciência metalinguística; leitura e decodificação. Entre as abordagens discutidas

estão o behaviorismo de Skinner, o inatismo de Chomsky, o construtivismo de Piaget, até chegarmos na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e, a visão dialógica da linguagem de Bakhtin. Ressaltamos que a escrita vai além de simplesmente transcrever a fala, pois engloba habilidades cognitivas e sociais complexas. Ainda, será possível observar que, com base nas investigações de Ferreiro e Teberosky, o processo de alfabetização acontece em etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), além disso, é fundamental que a escola ofereça um ambiente rico em interações sociais e experiências com a escrita, mas respeitando o desenvolvimento particular de cada criança.

A segunda parte aborda a escrita durante o processo de alfabetização e o desenvolvimento da autoria entre as crianças. Fundamentada nas ideias de Bakhtin e na abordagem enunciativo-discursiva, a pesquisa investigará a ligação entre os gêneros discursivos, estilo e autoria no ato de criar textos. A escrita é vista como um fenômeno social e dialógico, no qual o indivíduo se forma através da linguagem e da interação com o outro. Dessa forma, a autoria não é considerada uma habilidade isolada, mas sim uma construção coletiva que se expressa nas práticas educativas através da leitura, escrita, reescrita e da afirmação da identidade discursiva.

Por fim, a última seção aborda os métodos utilizados e a interpretação dos resultados da pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa e documental. As informações foram adquiridas através da avaliação de trabalhos escritos de estudantes do Ensino Fundamental I, os quais foram disponibilizados por uma docente atuante da rede pública. A investigação focou na identificação das marcas de autoria e de estilo presentes nessas produções, fatores que deixam cada texto único e marcante. Assim, ficou evidente que, mesmo na fase de alfabetização, quando a criança ainda não “domina” o código escrito da língua, ela consegue se inserir em práticas discursivas efetivas e marcar seu posicionamento valorativo, seu estilo e as marcas de sua autoria nas produções discursivas que elaboram, sejam elas escritas ou não.

2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSAMENTO DA ESCRITA

Aquisição da linguagem e o processamento da escrita são processos interconectados que ocorrem durante o desenvolvimento da habilidade de escrever. A aquisição da linguagem se refere ao processo pelo qual as crianças adquirem a capacidade de compreender e produzir linguagem, incluindo a linguagem falada e a escrita. Já o processamento da escrita se refere ao processo pelo qual as crianças transformam suas ideias em textos escritos, envolvendo habilidades como planejamento, organização, revisão e edição. Durante o desenvolvimento da habilidade de escrever, as crianças precisam integrar suas habilidades linguísticas, cognitivas e motoras para produzir textos coerentes e eficazes.

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre a aquisição da escrita na alfabetização, mostramos a importância da alfabetização no contexto escolar e tecemos considerações acerca da escrita na alfabetização. Tudo isso evidencia as nossas proposições acerca da temática investigada nesta pesquisa.

2.1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Os trabalhos sobre a aquisição da língua escrita têm demonstrado, ao longo do tempo, o quanto que a relação do sujeito com a língua perpassa por diferentes ações em que se entrecruzam os aspectos cognitivos do sujeito falante com os aspectos de ordem sociocultural dos sujeitos pensantes e produtores de discursos. Nesses trabalhos inúmeras teorias se apresentaram para contribuir epistemologicamente com reflexões que modificaram, naquele momento específico, o olhar sobre esse objeto de estudo tão complexo e multifacetado. Dessa maneira, faremos uma breve apresentação acerca dos estudos sobre o processo de aquisição da linguagem, sendo a primeira chamada de behaviorismo, com os estudos de Skinner (1957), seguida pela teoria inatista/gerativista de Noam Chomsky (1978), a teoria construtivista de Piaget (1999), e, em seguida, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky (1978), que serão a base deste trabalho.

Para a teoria Behaviorista, o processo da aquisição da linguagem ocorre por meio de uma imitação passiva, em que a criança reproduz o que ouve dos adultos ao seu redor. Nessa teoria, o aspecto social desempenha um papel crucial, uma vez que a criança, por si só, não é vista como capaz de desenvolver a linguagem, dependendo

de influências externas para tal desenvolvimento, e isso ocorreria através do processo de estímulo e reação.

Contraopondo essa abordagem, Chomsky (1978), com a teoria inatista/gerativista, acredita que essa capacidade seria inata, ou seja, já nasce com o ser humano, isto é, ele é geneticamente constituído. Esse linguista argumenta que se a linguagem fosse aprendida meramente por repetição, nossa capacidade linguística seria limitada a reproduzir aquilo que ouvimos. Assim, a teoria Gerativa postula que a aquisição da linguagem se origina de um órgão mental, assemelhando-se a uma faculdade psicológica inerente a cada indivíduo. Na realidade, quando uma criança utiliza uma língua, ela demonstra compreender muito mais do que aquilo que foi exposto, evidenciando sua capacidade de criar um número infinito de expressões gramaticais a partir de um conjunto finito de elementos e princípios linguísticos.

Numa tentativa de responder três perguntas que permeiam a teoria Gerativa (o que é esse conhecimento (i) como ele é adquirido (ii) e de que forma é colocado em uso (iii)), Noam Chomsky (1978) aperfeiçoa seus estudos, trazendo um novo ponto a sua visão, as ideias de Princípio e Parâmetro (P&P), Competência e Desempenho, que buscavam explicar de forma mais clara as lacunas deixadas entre o que já era conhecido e o que tornava cada língua única, em outras palavras, aclarar aquilo que se sabe sobre a língua e o seu uso, diminuindo o vácuo entre teoria e prática, bem como entender os fatores que contribuíram para tal, bem como a capacidade que o sujeito possui de compreender e aplicar esse conhecimento inato.

Com esse novo elemento, foi possível perceber que o modelo de Gramática Universal (GU) também passa a ter uma visão um pouco mais ampliada, percebendo que agora tínhamos além dos princípios considerados inatos e fixos para todas as línguas, a compreensão de que a forma como cada língua empregava seus próprios conceitos, ou melhor, como apesar de seguirem o mesmo padrão, tinham seus próprios parâmetros. Assim, podemos entender de forma resumida que a ideia de Princípio seria aquilo que todas as línguas têm em comum, enquanto Parâmetro seria àquilo que as tornam diferentes.

Nessa linha da GU, os princípios seriam universais e fixos para todos os sujeitos em seu desenvolvimento e aquisição da linguagem, uma vez que cada criança independente de sua língua, passaria pelo mesmo processo e seguiria as mesmas regras. Dado e superado esse estágio inicial, o sujeito passa, a partir de sua

inserção nos contextos sociais de uso da língua, a compreender os parâmetros da língua na qual ele está exposto.

No que se diz respeito à competência, Chomsky (1978) aborda como algo inato e mental que se apresentaria como o conhecimento que o sujeito possui sobre a língua e que o possibilita criar e diferenciar qualquer tipo de sentença. Dessa forma, a Competência Linguística está associada à capacidade de o sujeito compreender, diferenciar e criar soluções para estabelecer uma comunicação social efetiva. Paralelo a isso, está o Desempenho, que seria o uso efetivo da Competência descrita acima em situações reais de uso da língua. Aqui, é possível que o erro possa surgir em algum momento da comunicação. Para Chomsky,

A competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, no qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua (Chomsky, 1978, p. 12).

De forma resumida, a teoria dos princípios e parâmetros, proposta por Noam Chomsky, e a distinção entre competência e desempenho são conceitos centrais para a compreensão da aquisição da linguagem. Os princípios representam regras universais inatas compartilhadas por todas as línguas, enquanto os parâmetros são configurações específicas que variam entre os idiomas e são ajustadas conforme a exposição da criança à língua materna. Essa perspectiva se relaciona com a diferença entre competência e desempenho: a competência refere-se ao conhecimento linguístico inato que o indivíduo possui, enquanto o desempenho diz respeito ao processo de aquisição e uso desse conhecimento ao longo do tempo. Dessa forma, a interação entre fatores inatos e ambientais é essencial para explicar como os indivíduos aprendem e dominam a linguagem.

Por outro lado, a teoria do Construtivismo, que pode ser caracterizada como uma corrente de pensamento que ganhou espaço, especialmente no campo das teorias pedagógicas, a qual foi inspirada na obra de Jean Piaget (1896-1980), faz referência aos mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito a partir de sua interação com o meio. Nessa perspectiva, as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, motivo pelo qual o conhecimento repousa em todos os níveis por meio dos quais ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento. Desse

modo, Piaget concebe o aspecto cognitivo como uma adaptação, organizando a função de estruturar o universo individual ao conectar o pensamento aos objetos.

Nesse contexto, a capacidade cognitiva desenvolve mentalmente estruturas que podem ser aplicadas ao meio. À medida que essas conquistas cognitivas se integram, superando a fase de inteligência sensório-motora¹ em direção à inteligência pré-operatória², ocorre a possibilidade de a criança adotar símbolos públicos da comunidade mais ampla em vez de seus significados pessoais. Em outras palavras, para Piaget, a linguagem se torna possível quando compreendida como um sistema simbólico de representações³, assim como outros aspectos da função simbólica geral.

Assim, toda criança com sua capacidade inata, deve passar por todos os quatro estágios propostos por Piaget, os quais se iniciam desde o seu nascimento. O primeiro é o estágio sensório-motor e se desenvolve com crianças no período de 0 a 2 anos. Aqui, a criança que se encontra neste estágio possui uma inteligência prática, na qual o mundo só existe até onde seus olhos possam ver. Logo, esse estágio se inicia sem que o sujeito tenha a maturidade de saber que existem outros objetos mesmo sem que ele não veja ou não possa tocá-los, e termina quando consegue atingir essa habilidade.

O Estágio pré-operatório, que vai de 2 a 7 anos, esclarece que a criança possui o pensamento representativo, no qual será aprimorado para o próximo estágio. É marcado pelo egocentrismo intelectual, pois a criança acredita que o mundo foi feito para ela, imagina um mundo perfeito sem levar em conta a realidade. No estágio das operações concretas (7 a 12 anos), o sujeito em formação se torna capaz de realizar operações concretas, passar a enxergar a realidade, tem pensamentos lógicos e

¹Inteligência Sensório-Motora: corresponde ao primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, que ocorre do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nesse período, a criança aprende por meio da interação com o ambiente através dos sentidos e dos movimentos. A inteligência é prática e baseada em ações concretas, sem o uso de representações mentais. Um marco importante desse estágio é a construção do conceito de permanência do objeto, ou seja, a compreensão de que os objetos continuam existindo mesmo quando não estão visíveis.

²Inteligência Pré-Operatória: Caracteriza o estágio seguinte, que ocorre aproximadamente entre os dois e sete anos de idade. Nessa fase, a criança já desenvolve a capacidade de representar mentalmente objetos e eventos por meio da linguagem, do jogo simbólico e do desenho. No entanto, seu pensamento ainda é egocêntrico, ou seja, ela tem dificuldade em adotar o ponto de vista dos outros. Além disso, sua lógica ainda é intuitiva e centrada em aspectos perceptivos, sem a capacidade de realizar operações mentais reversíveis.

³Sistema Simbólico de Representações: Surge no período pré-operatório e refere-se à capacidade da criança de utilizar símbolos para representar a realidade. Isso se manifesta principalmente na linguagem, que permite nomear objetos e eventos ausentes, e no jogo simbólico, onde a criança representa situações imaginárias. Esse sistema marca uma transição importante no desenvolvimento cognitivo, pois possibilita a ampliação das interações sociais e a construção do pensamento mais elaborado.

passam a compreender conceitos. Seguindo pelo estágio das operações formais (12 a 16 anos), a criança passa pelo período das operações concretas e consegue realizar operações formais; possui pensamento abstrato e raciocínio hipotético-dedutivo, percebendo as diversas perspectivas e diferentes realidades ao seu redor.

Diferentemente do que foi apresentado por Piaget, ainda podemos destacar os estudos de Vygotsky (1978), e sua teoria sociointeracionista, na qual enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento individual, destacando a interação dialógica entre sujeito e meio. Para ele, as interações sociais, especialmente aquelas com pessoas mais competentes, desempenham um papel fundamental na construção de processos mentais superiores. Ele argumenta que as atividades mentais, incluindo a linguagem e a resolução de problemas, são socialmente mediadas antes de se internalizarem no pensamento individual. Assim sendo, compreender a importância da linguagem social e da linguagem interior é essencial para o desenvolvimento humano.

Com essa perspectiva, o autor passa a enfatizar a importância do contexto social e cultural na aquisição e no uso da linguagem, dividindo sua evolução em três fases: linguagem social, linguagem egocêntrica e linguagem interior, que estão intimamente ligadas ao pensamento. Partiremos da ideia do desenvolvimento humano sob uma ótica sociocultural, tornando viável a compreensão de como a criança desenvolve a linguagem por meio das interações sociais e dialógicas, possibilitando uma abordagem mais aprofundada sobre o uso da fala na infância, visto que a capacidade de compreender o outro de forma compartilhada e interagir com ele é uma característica-chave para o desenvolvimento da criança.

Uma vez que a linguagem social utilizada pela mãe e pelos sujeitos que estão ao seu redor passam a se constituir como elemento indispensável à constituição do sujeito e de seu conhecimento, vemos que os diferentes sistemas simbólicos de representação da realidade passam a desempenhar um papel importante em sua inclusão na esfera discursiva e em sua evolução como ser humano, dada que a aquisição da linguagem é um processo no qual a criança compreende os sujeitos como seres cointencionais, e a partir disso constrói seu referencial nas interações das quais participa.

Já a linguagem egocêntrica apresenta-se como uma espécie de monólogo criado pelo próprio sujeito na falta de um interlocutor. A fala centrada em si desempenha, inicialmente, um papel pessoal relacionado às necessidades do

pensamento, como suporte no planejamento. É importante lembrar que a fala egocêntrica funciona como um fenômeno que media a relação entre discurso socializado e interior, possuindo, inicialmente, a função pessoal ligada às necessidades do pensamento, planejando os passos a serem seguidos na busca pela solução dos seus problemas.

A linguagem egocêntrica e a linguagem interna, segundo Vygotsky (1978), são etapas do desenvolvimento do pensamento e da autorregulação. A linguagem egocêntrica é a fala em voz alta que a criança usa para organizar suas ações, sem a intenção de se comunicar com os outros. Com o tempo, essa fala se internaliza e se transforma na linguagem interna, que ocorre de maneira silenciosa e mental, auxiliando na reflexão e na resolução de problemas.

Enquanto a linguagem egocêntrica é audível e auxilia no desenvolvimento cognitivo, pois ainda que a linguagem egocêntrica seja falada em voz alta e possa ser ouvida por outras pessoas, pode não ser direcionada a elas, enquanto a linguagem interna é condensada e utilizada de forma individual no pensamento, que ocorre mentalmente e de forma reduzida, sem seguir necessariamente a estrutura completa da fala externa. Na linguagem interna, a pessoa não precisa formular frases completas ou articuladas, pois o pensamento se desenvolve de maneira mais compacta e fragmentada, suficiente para sua própria compreensão.

Assim como Piaget, Vygotsky (1978) também apresentou diferentes fases do aprendizado e do desenvolvimento dos sujeitos, descrevendo ambas as etapas a partir de uma perspectiva sociocultural, destacando a importância das interações sociais e do uso da linguagem como mediadores desse processo. Para ele, o aprendizado ocorre dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o intervalo entre o que a criança já sabe fazer sozinha (Nível de Desenvolvimento Real) e o que ainda não consegue realizar sem ajuda. Nesse espaço, a interação com pessoas mais experientes, como professores, pais ou colegas, possibilita a construção de novos conhecimentos e habilidades. À medida que a criança recebe suporte e orientação, aquilo que antes exigia auxílio passa a ser internalizado, tornando-se parte do seu Nível de Desenvolvimento Real. Esse processo contínuo amplia as capacidades cognitivas do indivíduo e impulsiona sua aprendizagem.

Além disso, Vygotsky (1978) enfatiza que o aprendizado precede o desenvolvimento, ou seja, é a interação social e o contato com ferramentas culturais,

como a linguagem, que possibilitam o avanço cognitivo. A linguagem, nesse contexto, tem um papel essencial, pois permite à criança organizar seus pensamentos, expressar ideias e interagir com o mundo. Dessa forma, o desenvolvimento não é um processo isolado, mas sim resultado da participação ativa em práticas sociais e culturais, nas quais o conhecimento é construído coletivamente.

Por conseguinte, o exame da aquisição da linguagem revela-se de suma importância na teoria linguística e na compreensão da cognição humana. Procura-se elucidar como o ser humano, partindo de um estágio inicial desprovido de expressão verbal e desprovido de aprendizado formal, assimila de maneira natural a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, tornando-se dependente dela para expressão e interação social. Partindo desse pressuposto, a investigação se vale de dados provenientes da produção, percepção e compreensão de enunciados linguísticos por crianças em situações naturais ou experimentais.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

No cenário educacional, a alfabetização desempenha um papel central, constituindo os fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Este processo vai além da simples decodificação de letras e sons, adentrando a compreensão profunda da linguagem escrita. Nas séries iniciais do ensino fundamental⁴, o ambiente escolar emerge como palco fundamental para a construção dessas competências. É importante salientar que a matrícula da criança no ensino fundamental a partir dos seis anos é compulsória, constituindo um dever e responsabilidade dos pais ou responsáveis.

Diante disso, o sistema educacional é incumbido de proporcionar a entrada e a permanência do estudante na escola, sobretudo no ensino fundamental. Assim,

⁴O Ensino Fundamental, é de caráter obrigatório e gratuito, possui uma extensão de 9 anos, permitindo a matrícula apenas para crianças com a idade mínima de 6 anos. Durante as primeiras séries, o Ensino Fundamental representa uma continuidade da educação infantil, proporcionando uma ampliação e intensificação progressiva, com atenção às seguintes considerações: I - progresso da habilidade de adquirir conhecimento, utilizando como fundamentos essenciais o pleno controle da leitura, escrita e habilidades matemáticas; II - ênfase significativa na alfabetização durante os primeiros 3 (três) anos; III - compreensão abrangente do meio ambiente natural e social, do sistema político, economia, tecnologia, artes, cultura e valores que fundamentam a sociedade; IV - desenvolvimento da capacidade de aprendizado, visando à aquisição de conhecimentos e competências, além da formação de atitudes e valores; V - promoção do fortalecimento dos laços familiares, solidariedade humana e respeito mútuo, fundamentais para a convivência social (Brasil, 2010).

conforme os preceitos legais do Ministério da Educação (2010), é responsabilidade dos pais/responsáveis e da instituição escolar

[...] zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; • articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; • informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; • notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Brasil, 2010, p. 21).

Essas disposições, além de serem legislações, representam instrumentos de apoio que viabilizam o acesso à escola e a responsabilidade dos pais em matricular a criança, constituindo uma medida de proteção ao infante ao prevenir o trabalho infantil, bem como outros tipos de violência e abuso. A asseguarção da qualidade social da instituição educacional é avaliada mediante a inclusão, permanência e êxito do indivíduo na escola, visando a redução da evasão, retenção e distorção de idade/ano/série.

De acordo com pesquisas conduzidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a alfabetização compreende quatro fases distintas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Na fase pré-silábica, a criança representa a escrita de maneira não convencional, muitas vezes de forma aleatória, misturando números e letras. Neste estágio, a criança não associa a palavra falada à escrita, pois está imersa no realismo nominal, concebendo a palavra como parte integrante do objeto. No nível silábico, ocorre um avanço qualitativo, em que a criança começa a perceber a relação entre a fala e a escrita, atribuindo letras a cada parte falada (sílabas orais). Ferreiro e Teberosky dão ênfase a esta fase silábica, uma vez que

[...] a mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 193).

Nesse cenário, a criança gradualmente adquire a consciência de que as letras correspondem a sons. Isso ocorre enquanto ela ainda está vinculada à hipótese silábica, representando, em muitos casos, a sílaba, e em outras ocasiões, o fonema. Portanto, é crucial compreender as diversas etapas em que a criança demonstra

progresso, a fim de oferecer condições de aprendizado mais eficazes, especialmente para aquelas que enfrentam desafios ou atrasos na aquisição da leitura e escrita.

Já no estágio silábico-alfabético, a criança compreende que sílabas podem ser formadas por uma variedade de letras, oscilando na representação escrita conforme sua percepção dos fonemas presentes nas sílabas. Na fase final, alfabético, a criança é capaz de perceber os sons dos fonemas na palavra, embora a representação escrita ainda não siga estritamente a ortografia, sendo esta uma área a ser trabalhada após essa fase.

É importante ressaltar que essas fases não são rígidas e podem sobrepor-se em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita. Além disso, as crianças podem progredir de forma individual dentro dessas fases, dependendo de suas experiências de aprendizagem, habilidades e estímulo do ambiente. À medida que a criança desenvolve habilidades e compreensão da escrita, ela passa da fase pictórica para a ideográfica e, eventualmente, para a alfabética.

Nesse sentido, a transição da criança para a fase alfabética é muito importante, marcando a compreensão da relação entre fonemas e letras, abrindo caminho para a leitura e a escrita. No início da alfabetização, as crianças aprendem o alfabeto, associando fonemas às letras. Progressivamente, começam a associar os sons das letras às letras correspondentes. Iniciam-se as atividades de junção de letras para formar sílabas, palavras e frases. À medida que avançam na aquisição da escrita, as crianças entendem as regras ortográficas, aprendendo a respeitar a correspondência entre sons e letras e a colocação correta das letras para formar palavras escritas de acordo com a norma culta da língua.

Considerando esses pontos, é evidente que a aquisição da escrita não se trata apenas da transmissão e assimilação de regras, mas também da compreensão das convenções sociais da escrita, posto que as crianças aprendem a utilizar a escrita como uma forma de se comunicar, desenvolvendo a criatividade, a expressão e a organização de ideias por meio do texto escrito.

Diante disso, a aquisição da escrita na alfabetização deve ser impulsionada por práticas pedagógicas adequadas, que envolvam atividades de leitura, escrita e oralidade em um contexto significativo e funcional, com o apoio dos professores e a interação entre seus pares. Sendo assim,

Para que o professor possa fazer um bom trabalho, ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim os registros, as observações são fundamentais tanto para o planejamento e objetivos quanto para a avaliação (Coelho; Pisoni, 2012, p. 150).

Esses fatores desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades de escrita. À medida que avançam na aquisição da escrita, as crianças tornam-se leitoras e escritoras mais proficientes, capazes de compreender e produzir textos cada vez mais complexos e variados.

Sob um ponto de vista interacionista e dialógico, a alfabetização é percebida como um processo social e interativo, por meio do qual o indivíduo aprende a ler e escrever através das interações que estabelece com os demais e com o mundo ao seu redor. Desta perspectiva, destaca que a linguagem atua como um meio de mediação entre o pensamento e a construção do saber. Portanto, a alfabetização não se restringe à decifração de símbolos, mas também inclui a criação e interpretação de significados em contextos relevantes de interação. Assim, o aprendizado da leitura e escrita se dá através do diálogo, da partilha de experiências e da participação ativa em práticas sociais letradas, fazendo do indivíduo um participante ativo na aquisição do saber.

2.3 A PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização abrange desde a familiarização com o alfabeto até a associação entre letras e sons, a formação progressiva de palavras e estruturas textuais, transcendendo a mera prática mecânica para um trabalho que contemple o estímulo à leitura crítica, a interpretação de textos e o refinamento da produção escrita. É neste contexto que os educadores desempenham papel essencial na efetivação de habilidades e competências efetivas sobre o uso e a reflexão sobre a língua; a exemplo, destacamos a utilização de metodologias diversificadas e adaptativas, objetivando atender às variadas necessidades dos alunos. Pensando nisso, faz-se necessário a integração de abordagens pedagógicas inovadoras, como a apropriação de recursos tecnológicos e estratégias que conectem a alfabetização a contextos reais de uso, o que pode favorecer a uma melhor compreensão/ reflexão sobre a língua e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento do processo educacional.

Para isso, a alfabetização deve ser apresentada nos primeiros anos do ensino fundamental, não só como aprendizagem e reconhecimento de sons, correspondência entre sons e letras, regras gramaticais e ortográficas, mas enquanto prática discursiva em que diferentes elementos do processo de comunicação social aparecem interligados e se materializando em gêneros textuais/discursivos tanto verbais como multimodais. Sobre isso, o próprio Ministério da Educação (2017), nos recorda que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web (Brasil, MEC - CNE, 2017, p. 66).

Assim, as práticas de linguagem contemporâneas têm sido transformadas pelo avanço das tecnologias digitais, ampliando as formas de produzir, compartilhar e interagir com textos. Hoje, não apenas novos gêneros textuais emergem, mas também os textos se tornam cada vez mais multissemióticos, ou seja, combinam diferentes modos de significado, como imagem, som e vídeo. Além disso, as ferramentas digitais democratizam a produção de conteúdo, permitindo que qualquer pessoa crie e disponibilize textos multimodais nas redes sociais e em outros ambientes virtuais. Esse cenário exige novas habilidades de leitura e escrita, que vão além da decodificação textual, abrangendo a capacidade de interpretar, produzir e interagir com múltiplos formatos de informação.

Com isso, entende-se que a alfabetização acontece de forma progressiva e interativa, possibilitando que a criança entenda o papel social da escrita e aprimore habilidades para usá-la de maneira relevante. Primeiramente, o aprendizado ocorre através da interação com variados gêneros textuais e práticas de letramento, que inserem a leitura e a escrita no dia a dia dos estudantes. Este contato auxilia na formação de suposições sobre o funcionamento do sistema de escrita, fazendo com que a criança compreenda que a língua escrita não é meramente uma cópia da oralidade, mas tem suas próprias normas. Para que esse processo seja eficaz, a instituição de ensino precisa proporcionar um ambiente de alfabetização onde os estudantes possam praticar a escrita em contextos reais de comunicação, tais como a elaboração de textos, listas e bilhetes.

Diante disso, sob a perspectiva sociointeracionista, a alfabetização deve ser concebida como um processo em constante desenvolvimento numa sociedade em transformação, considerando os diversos repertórios culturais e linguísticos dos alunos. Assim, a abordagem pedagógica deve se concentrar na utilização dos conhecimentos obtidos por meio das experiências, dando importância às vivências do aprendiz, buscando promover em ambiente escolar a compreensão desse contexto circundante. Isto posto, é importante:

Observamos as características das crianças nos anos iniciais da alfabetização, que chega em sala de aula com conhecimentos adquiridos na família e na sociedade, e desenvolve aprendizagem para compreender o mundo em sua volta: “Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social”, com ênfase no desenvolvimento de habilidades “que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2013, p. 110).

Entendemos que a aprendizagem da leitura e escrita na escola, estreitamente vinculada às práticas sociais de escrita presentes nos ambientes de interação das crianças, pode exigir diferentes períodos e esforços entre alunos da mesma faixa etária. Nessa fase, é evidente que as interações mais intensas das crianças ocorrem em ambientes públicos, sendo a escola especialmente destacada nesse contexto (Brasil, 2013).

No entanto, essa abordagem nas escolas pode variar entre métodos tradicionais e modernos, enfatizando habilidades técnicas e funcionais da língua escrita, uma vez que a alfabetização escolar não se limita à decodificação, mas envolve o desenvolvimento de competências leitoras, permitindo que os alunos se tornem leitores ativos e autônomos, engajando-se significativamente com a leitura e a escrita do mundo.

Sendo assim, a alfabetização no contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação educacional e no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, preparando-as para uma participação significativa na sociedade letrada, por se tratar de um processo contínuo e intrinsecamente vinculado às práticas sociais que estão em constante evolução.

No âmbito do processamento da escrita, destaca-se a influência significativa da aquisição da linguagem oral, por meio da qual as crianças utilizam as estruturas gramaticais e o vocabulário já incorporados em sua fala como base para desenvolver a compreensão da escrita. Ao adentrarem no ambiente escolar e no ensino formal, as

crianças começam a explorar o sistema alfabético da escrita, que implica na correlação entre os sons da língua e suas representações gráficas. É imprescindível que esse primeiro contato seja conduzido de maneira leve e agradável para a criança, pois um ambiente adverso pode acarretar desafios significativos na aquisição da língua escrita. Por isso, Ferreiro e Pontecorvo recordam que:

No início da alfabetização as crianças ainda não estão familiarizadas com as convenções do sistema de escrita, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da aquisição da escrita, como, por exemplo, a junção de palavras que deveriam estar separadas, a hipossegmentação (acasa/a casa), ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, a hipersegmentação (a migo/amigo) (Ferreiro; Pontecorvo, 1996, p. 34-36).

Assim, a transição da linguagem oral para a escrita demanda a compreensão de regras fonológicas e fonéticas, visando associar os sons às letras correspondentes, visto que “o ato de escrever exige a obtenção de um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e coarticulada para então transpô-los à forma escrita” (Kato, 2001, p. 26). Assim, a aquisição da linguagem oral fornece uma base sólida para a aquisição da escrita.

No entanto, é importante destacar que a escrita é uma habilidade aprendida que requer prática e desenvolvimento contínuo ao longo do tempo, envolvendo estratégias de leitura e escrita, como a compreensão de textos, a inferência de informações implícitas, a revisão e edição de textos, entre outros. Ao discorrer sobre a abordagem aos trabalhos com textos, os PCNs afirmam o seguinte:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham de algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1998, PCNs, p. 27).

Assim, desde a implementação dos PCNs no ensino da Língua Portuguesa, a abordagem ao trabalho com textos em sala de aula passou por uma transformação significativa. Deixou-se de lado o ensino fragmentado, centrado em palavras, frases

e recortes de texto, para adotar uma abordagem que valoriza o texto como um meio vivo de comunicação humana. O foco passou a ser nas intenções comunicativas presentes nos textos, que geram usos sociais determinados pelos gêneros textuais.

De acordo com os PCNs, o discurso se concretiza por meio do texto, que é o resultado da atividade discursiva. É importante ressaltar que a construção do discurso não ocorre isoladamente, mas sim em diálogo com outros discursos. Por isso, os textos estão sempre em uma relação dinâmica e interativa entre si.

No entanto, existem indícios de que, em certos momentos do caminho para aprender a escrever, esses dois procedimentos podem se mesclar, sendo referidos por Abaurre (1991), como vazamentos⁵ de fala na escrita. Adicionalmente, a aquisição da escrita na alfabetização engloba a apreensão das regras ortográficas e gramaticais, bem como a habilidade de organizar ideias de forma coerente. Isso nos faz entender que durante esse processo de aquisição da escrita,

a criança poderá, sem maiores dificuldades, afirmar que a oração lida pode estar escrita na oração inteira, em apenas uma palavra ou em qualquer parte da oração. Posteriormente, percebe que a escrita se apresenta como uma espécie de ponte entre o referencial e o fonológico. No entanto, ainda não considera os clíticos como palavras. A respeito da classe morfológica dos artigos, a criança parece acreditar que eles não necessitam uma representação escrita, visto que já se sabe pelo substantivo, por exemplo, que será masculino ou feminino. Posteriormente, a criança começa a perceber as palavras termo a termo ao conseguir observar no escrito a correspondência com as distintas fragmentações que podem operar sobre o enunciado (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 43).

Assim, para compreender o princípio alfabético, a criança precisa assimilar que a escrita representa a sequência de sons ao pronunciar uma palavra, e que as letras simbolizam as unidades sonoras dessa sequência. Ela também deve aprender os valores sonoros associados a cada letra, além de compreender em quais posições e sequências as letras podem ser inseridas nas palavras, separadas por espaços em branco na escrita. Estes conhecimentos não são adquiridos de forma natural; ao contrário, constituem uma série de conceitos que precisam ser (re)construídos durante o processo de aprendizagem da escrita.

⁵Ao longo do desenvolvimento da ortografia, a criança, ao buscar compreender as características desse novo elemento de conhecimento – o sistema de escrita de sua língua –, tem a tendência de compará-lo com outro de natureza similar: a linguagem oral, ou mais precisamente, o entendimento que já possui sobre a fonologia de sua língua materna. Durante esse processo de aprendizado da escrita, surgirão “vazamentos” desse conhecimento linguístico que a criança construiu desde seus primeiros contatos com a língua. Esses “vazamentos” se manifestam em erros que abrangem tanto aspectos segmentais quanto prosódicos (Miranda, 2010).

Isso implica que a criança deve reinterpretar, em sua mente, diversos aspectos que foram estabelecidos pela humanidade na criação desse sistema de notação. Essas decisões envolvem conhecimentos que, para adultos alfabetizados, podem parecer informações já consolidadas, mas na verdade, demandam todo um processo cognitivo que a criança precisa vivenciar (Morais, 2005).

Diante do exposto, evidencia-se que a apropriação da escrita não é resultado de fatores isolados, mas sim de uma combinação de atividades e circunstâncias que estimulam a prática da escrita. Além das produções individuais, o processo de escrita coletiva também desempenha um papel colaborativo relevante. Segundo o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2009, intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, a produção de textos coletivos é reconhecida como um dos indicadores de qualidade do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula de Educação Infantil (Brasil, 2009). Isso ressalta a importância de uma abordagem social da escrita, sendo a escola sua principal provedora.

Em contrapartida, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades e usos da linguagem escrita, tanto em sua produção e evolução quanto em sua aplicação em diferentes contextos. Como afirma Antunes (2009, p. 209), “Escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”. Ao fazer isso, a escola cumpre sua função integradora e sustenta seu objetivo social. Este papel é tão ou mais significativo do que simplesmente enfatizar produções escritas qualitativas em sala de aula. Logo, o trabalho com diversos gêneros textuais, narrativas orais e leituras variadas, que precedem a compreensão do sistema alfabético, são fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: INDÍCIOS DE AUTORIA

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que implica no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais. Um dos elementos essenciais dessa aquisição é a autoria, que diz respeito à habilidade de elaborar textos escritos que expressam pensamentos, emoções e ideias de maneira coerente e eficiente. Os indícios de autoria são indicadores que possibilitam avaliar o grau de evolução da autoria em crianças e adultos, englobando a capacidade de planejar, escrever, revisar e alterar textos, além da competência para empregar linguagem formal e informal, conforme o contexto em que se dá a produção linguística.

A análise desses elementos é crucial para compreender o processo de aprendizagem da escrita e como podemos auxiliar as crianças que estão inseridas neste processo. Para isso, discutiremos as concepções de gênero discursivo, estilo e autoria, perpassando por estudiosos da teoria enunciativa-discursiva da linguagem, a fim de se compreender quais atividades são desenvolvidas pelos sujeitos, em processo de produção escrita, que possam definir as marcas de subjetividade em seus discursos para, então, identificarmos o estilo e a autoria desses produtores de textos na modalidade de língua escrita.

3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTILO

Em contraponto das tendências do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Bakhtin (2003) sugere uma perspectiva que ultrapassa a concepção de linguagem como manifestação individual da consciência ou como um conjunto imutável de símbolos. Ele destaca a conexão dialética entre o signo linguístico no contexto social e no psiquismo pessoal, rejeitando a concepção de que a linguagem é meramente um ato discursivo e criativo da consciência pessoal, sustentada pelo subjetivismo individualista. A visão de que a linguagem seria um objeto da linguística, dividindo-a em linguagem, língua e enunciado, conforme sugerido pelo objetivismo abstrato de Saussure, também é criticada pelo citado autor russo.

Dessa forma, é essencial analisar os fenômenos da língua dentro de um contexto socialmente organizado, no qual os falantes pertencem a uma mesma comunidade linguística. No dialogismo, busca-se superar a oposição entre subjetivismo e objetivismo, destacando a relação dialética do signo linguístico tanto

no mundo social como no psiquismo individual. A perspectiva de Bakhtin (2003) destaca a relevância do diálogo e da interação na formação do sentido da linguagem, uma vez que entende que o contexto social e cultural influencia a linguagem, levando em conta que seu sentido é fruto das interações sociais e das circunstâncias enunciativas. Essa visão dialógica é imprescindível para entender a relevância do uso linguístico como prática social na formação da escrita das crianças na alfabetização.

Portanto, começaremos com a concepção de linguagem como um fenômeno significativo e ideológico, formado em processos de interlocução, por meio dos quais se cruzam diversas vozes e pontos de vista. Nesse contexto, Bakhtin (2000) defende que a linguagem é um fenômeno social e cultural e que seu significado é formado por meio do diálogo e da interação entre diversas vozes e opiniões. Essa perspectiva dialógica é crucial para compreender a relevância do trabalho com a linguagem como prática social, particularmente na formação da linguagem escrita pelas crianças durante o período inicial de alfabetização.

Dessa forma, destaca-se a importância de considerar os gêneros de discurso e os estilos de linguagem em diferentes contextos sociais, o que é fundamental para a alfabetização. Isso porque a alfabetização envolve não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a compreensão dos diferentes gêneros de discurso e estilos de linguagem que são utilizados em diferentes contextos, permitindo que os sujeitos desenvolvam a consciência linguística e sejam capazes de utilizar a linguagem de forma coerente.

Gênero discursivo é uma categoria que se refere a diferentes tipos de textos que compartilham características comuns em termos de forma, conteúdo e função comunicativa. Nesse sentido, Bakhtin (2003) propõe o conceito de gênero discursivo ao investigar como a linguagem é empregada em variados contextos da atividade humana. Esse teórico afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262).

Os gêneros discursivos fornecem modelos linguísticos e estruturais aos quais os falantes podem se orientar. Eles apresentam padrões de organização textual, vocabulário específico, formas de argumentação e modos de expressão que são característicos de cada gênero. Ao se envolver em práticas discursivas específicas, os falantes têm a oportunidade de experimentar diferentes estilos e aprender as convenções linguísticas associadas a cada gênero do discurso.

É importante ressaltar que o termo gênero, neste trabalho, não está relacionado apenas à distinção entre masculino e feminino, mas sim à classificação e categorização de diferentes tipos de textos de acordo com suas características específicas. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são formas-padrão de enunciados que são relativamente estáveis e são determinados por contextos sócio-históricos, uma vez que toda comunicação, seja oral ou escrita, ocorre por meio desses gêneros do discurso. Sobre isso, entende-se que os sujeitos possuem um vasto repertório de gêneros, muitas vezes sem perceberem, já que é algo espontâneo, e que mesmo em conversas informais, o discurso é influenciado pelo gênero em uso. Além disso, o próprio autor ainda compara a familiaridade com os gêneros à fluência na língua materna, que dominamos naturalmente antes de começar o estudo da gramática.

Assim, o conceito de gênero discursivo vai além da classificação formal dos textos e se relaciona com a interação social e a heterogeneidade da linguagem. Bakhtin (2003) acredita que os gêneros discursivos são moldados pela interação entre os falantes e refletem as diferentes esferas da atividade humana; são construções sociais e históricas que surgem e se transformam de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos em diferentes contextos e desempenham um papel fundamental na aquisição do estilo, uma vez que o teórico destaca a relação entre gênero discursivo e estilo, argumentando que o estilo individual do falante pode ser influenciado e moldado pelos gêneros discursivos que são utilizados comumente. Por sua vez, os gêneros discursivos são moldados e transformados pelos estilos individuais dos falantes.

Seguindo nessa linha, Bakhtin (2000) diz que o estilo nada mais é senão “o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação. Cada esfera conhece seus gêneros apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos” (Bakhtin, 2000, p. 283-284). Para ele, o estilo está intrinsecamente ligado aos diferentes tipos de enunciados e às características subjetivas de seus enunciadore. Enfatiza que, embora o estilo possa refletir a individualidade do falante ou escritor, em alguns casos, como em documentos oficiais, a linguagem segue padrões específicos, limitando a expressão individual.

Além disso, observamos que o estilo é o resultado do enunciado, não algo planejado antecipadamente, mas sim uma consequência da produção verbal. Apesar

de estar intimamente ligado ao enunciado, o autor argumenta que o estilo pode ser estudado como uma disciplina independente, chamada de “estilística da língua”. Assim, Bakhtin (2000) ressalta a importância de compreender os gêneros do discurso em qualquer estudo linguístico, pois representam a língua em uso, em que a habilidade no uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio que temos sobre eles, e que a experiência em situações comunicativas e a exposição a diferentes tipos de enunciados exercitam nossa competência linguística.

Bakhtin (2006) argumenta que a linguagem é moldada pelas condições específicas de cada campo da atividade humana. Nesse sentido, os estilos de linguagem são estreitamente relacionados aos gêneros de discurso que são utilizados em cada contexto sociocomunicativo. Assim, concordamos com o autor quando diz que:

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (Bakhtin, 2006, p. 266).

Outrossim, o estilo está relacionado à individualidade e à criatividade do falante. O estudioso argumenta que cada indivíduo possui sua própria maneira de se expressar e que o estilo é uma forma de manifestação da subjetividade. O estilo é influenciado pela formação cultural e pelas experiências de vida do falante, bem como pelo contexto social em que ele está inserido, é dinâmico e está em constante transformação, uma vez que é moldado pelas interações sociais e pelas influências culturais que envolvem as produções languageiras.

Ainda sobre a aquisição do estilo do sujeito, Bakhtin/Volochinov (2010) destacam o papel do ouvinte como um participante constante na fala interior e exterior do sujeito. Isso sugere que o estilo do poeta é também influenciado pela expectativa do ouvinte, ou seja, pela forma como a pessoa imagina que seu discurso será recebido pelo outro:

O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. ‘O estilo é o homem’, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do

seu representante autorizado, o ouvinte - o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (Bakhtin; Volochinov, 2010, p. 16).

A aquisição do estilo ocorre através da imersão em práticas discursivas variadas e da interação com outros falantes. Ao participar ativamente em diferentes gêneros discursivos, os indivíduos têm a chance de explorar e desenvolver sua própria expressão individual. Eles aprendem a adaptar seu discurso às demandas contextuais, ao público-alvo e ao propósito comunicativo de cada gênero. A esse respeito, Bakhtin (2011) explica que:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem a condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específica de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 266).

Assim, concordamos com Kleiman (2020), quando diz que é fundamental que a alfabetização seja concebida como um processo significativo e contextualizado, com atividades de leitura e escrita a partir dos gêneros discursivos, relacionando-as a situações reais de uso da linguagem, de modo que os alunos possam compreender a função social da escrita e a importância de ler e escrever em diferentes contextos, levando em consideração a diversidade linguística e cultural dos alunos no processo de alfabetização. É preciso valorizar as diferentes variedades linguísticas presentes na sala de aula e promover a reflexão sobre as diferentes formas de expressão linguística.

Dessa forma, é importante desenvolver a capacidade crítica dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita. A referida autora defende que os alunos devem ser incentivados a questionar, refletir e analisar as informações presentes nos textos, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e interpretação. Ou seja, deve-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de alfabetização, uma vez que os discentes trazem consigo uma bagagem de experiências de leitura e escrita, mesmo antes de entrarem na escola. É fundamental reconhecer e aproveitar essas experiências, relacionando-as com as novas práticas de leitura e escrita que são introduzidas no ambiente escolar. Um conhecimento não pode anular o outro.

Essa capacidade crítica seria a habilidade de os estudantes analisarem criticamente as práticas de leitura e escrita a fim de que alcancem uma compreensão mais significativa dos textos orais e escritos. Esse processo envolve a capacidade de examinar, julgar e interpretar os textos de maneira reflexiva e autônoma, questionando as suposições e premissas que estão por trás dos conteúdos, analisando a estrutura e a organização dos textos, avaliando a credibilidade das fontes, reconhecendo e interpretando diversas perspectivas e pontos de vista, além de formular argumentos e justificativas para apoiar ou contestar as ideias propostas nos textos.

3.2 A AUTORIA DO SUJEITO NA LINGUAGEM

A autoria do sujeito na linguagem refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar e comunicar de forma autônoma e criativa. Através da própria linguagem, o sujeito é capaz de constituir e transmitir significados, expressar suas opiniões, pensamentos e emoções de maneira única e individual, uma vez que “o autor não é o criador do discurso, mas sim aquele que assume a responsabilidade pela palavra, que se faz presente na palavra, que se manifesta na palavra, que se exprime na palavra” (Bakhtin, 2006, p. 123). Assim, a autoria na linguagem está intimamente ligada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao se apropriar da linguagem escrita, torna-se capaz de produzir textos próprios, por meio dos quais pode expressar sua visão de mundo, suas experiências, suas ideias e reflexões, pois o autor é aquele que se manifesta e se exprime linguisticamente, assumindo a responsabilidade pelo discurso.

Bakhtin (2017, p. 38) afirma que “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas palavras do Outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica”. Essa reflexão nos permite compreender a constituição do sujeito autor como um ser que emerge justamente nesse espaço de fronteira, onde o eu se relaciona com o outro de maneira ativa e responsiva. É nesse encontro que se manifesta a alteridade, pois o sujeito não se constitui de forma isolada, mas sempre em relação com o outro. Todo ato de enunciação é voltado a um interlocutor, real ou presumido, que participa ativamente do processo de construção de sentidos, sendo, portanto, elemento indispensável na dinâmica da interação dialógica.

Ainda assim, é importante ressaltar que a autoria do sujeito não se restringe apenas à escrita, envolve ainda a oralidade e os textos imagéticos, ou seja, a capacidade de se expressar de forma autônoma e criativa por meio da fala. Nesse sentido, a autoria linguística permite que cada indivíduo deixe sua marca única na comunicação, tornando-se um ser ativo na construção do sentido e da interação social, sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade, da criatividade e do pensamento crítico, permitindo que cada indivíduo se posicione, se manifeste e participe ativamente na sociedade, contribuindo para a diversidade de vozes e perspectivas. Sendo assim, promover e valorizar a autoria do sujeito na linguagem é, portanto, essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

É sabido que durante o processo de alfabetização, a criança aprende a decodificar os símbolos da escrita e a compreender o sistema alfabético. “No entanto, a simples decodificação não é suficiente para desenvolver a autoria. É necessário que o sujeito se aproprie da palavra, que a faça sua, que a transforme em seu próprio discurso”. (Bakhtin, 2006, p.156). Dessa forma, é necessário que a criança seja incentivada a utilizar a linguagem escrita como meio de expressão pessoal, a fim de que possa manifestar suas opiniões, narrar suas vivências e exercitar sua criatividade. Para isso, é de suma importância que o processo de alfabetização vá além do ensino mecânico das habilidades de leitura e escrita, uma vez que a autoria não se limita à simples decodificação de textos, ao contrário, ela envolve um processo de apropriação e transformação da linguagem para criar um discurso próprio, com marcas enunciativas autorais.

Desse modo, faz-se necessário que as atividades possam permitir que a criança seja protagonista em sua aprendizagem, estimulando sua imaginação, curiosidade e capacidade de elaborar seus próprios textos, já que a aquisição da autoria é um processo de construção de significado que se dá através da interação social e da negociação de sentidos entre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. A autoria não é uma habilidade individual, mas sim uma construção coletiva que se dá através da participação ativa dos alunos em contextos sociais e culturais específicos (Tavares, 2006, p. 156).

Assim, defendemos a ideia de que a aquisição da autoria na alfabetização não é um processo individual, mas sim um processo coletivo que envolve a interação social e a negociação de sentidos entre os sujeitos envolvidos. Isso significa que a

autoria não é algo que um aluno desenvolve sozinho, mas que é algo construído em conjunto com os outros, através da participação ativa em contextos sociais e culturais específicos. A autoria é vista como uma construção coletiva que envolve a troca de ideias, a discussão e a negociação de significados entre os alunos e os professores, em um processo de aprendizado colaborativo e interativo.

Uma vez que é encorajada a escrever de forma autônoma e criativa, a criança se apropria da escrita como um instrumento de expressão e comunicação pessoal. Isso contribui para o desenvolvimento de sua identidade, autoconfiança, capacidade de reflexão e pensamento crítico. Além disso, a autoria nesse processo promove o envolvimento ativo e motivado da criança, tornando o aprendizado da língua mais significativo e prazeroso.

De acordo com Calil (2020), a autoria na escrita infantil é compreendida como um processo de construção de sentidos e significados, no qual a criança assume um papel ativo na produção textual. Na perspectiva de Calil, na qual frequentemente se cruza com algumas ideias de Bakhtin, o estilo da escrita infantil é visto como uma expressão singular da voz e da experiência da criança, marcada por características próprias de sua idade e desenvolvimento cognitivo. Ao valorizar a autoria infantil, o autor destaca a importância de criar ambientes de ensino que incentivem a livre expressão e a experimentação, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades escritas de maneira autônoma e criativa.

Além disso, há de se entender que a autoria do sujeito na linguagem é um conceito fundamental na perspectiva sociointeracionista, que enfatiza a importância da interação social e da construção coletiva do significado. Sob essa ótica, a autoria não é vista como uma habilidade individual, mas como um processo de construção de significado que envolve a interação entre o sujeito e o contexto social e cultural em que se insere. Levando em consideração a perspectiva de Vygotsky (2001), podemos entender que a autoria do sujeito na linguagem é um processo de desenvolvimento que ocorre através da interação entre o sujeito e o outro.

Nesse sentido, a autoria do sujeito na linguagem é um processo de construção de significado que envolve a negociação de sentidos entre o sujeito e o outro. O sujeito não é um autor isolado, mas sim um participante ativo em um processo de construção coletiva do significado que envolve também a construção de uma identidade discursiva, que é moldada pelas interações sociais e culturais em que o sujeito se insere. A identidade discursiva é um conceito que se refere à forma como

o sujeito se apresenta e se posiciona em relação ao outro através da linguagem, materializando-a em algum gênero discursivo oral ou escrito.

Essa identidade discursiva diz respeito à maneira como as pessoas formam e negociam sua identidade através da linguagem e da interação social. Ela é formada através da participação em diversas práticas discursivas, tais como diálogos, textos escritos, imagens, entre outras. Essas práticas são influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos, e servem para construir e negociar significados, relações e identidades. Ela é marcada por ser construída, negociada, dinâmica e multifocal, impactando as relações sociais e servindo como um instrumento para a ação social.

É importante dizer que a autoria e a identidade discursiva são conceitos interligados, porém, diferentes. Enquanto a identidade discursiva diz respeito à maneira como nos apresentamos e nos percebemos em relação aos demais através da linguagem e da comunicação, a autoria diz respeito à habilidade de criar e produzir textos e discursos, assumindo a responsabilidade pela elaboração e interpretação desses textos.

Assim, a autoria, enquanto meio de expressar e formar a identidade discursiva, é um princípio essencial para compreender a maneira como as pessoas elaboram e produzem textos e discursos. Agora que entendemos a autoria, podemos investigar como ela se expressa na escrita, um processo que não se limita à transcrição de ideias, mas também à construção de um diálogo entre o escritor, o leitor e o próprio texto.

3.3 ESCRITA, REESCRITA E O PROCESSO DE AUTORIA EM PRODUÇÕES ESCOLARES

A escrita é um tipo de comunicação que emprega símbolos gráficos para simbolizar palavras, conceitos e ideias, possibilitando a transmissão de informações, pensamentos e emoções de forma duradoura e independente de tempo e espaço. Envolve o uso de símbolos gráficos, regras de construção de palavras e sentenças, convenções de pontuação e ortografia, bem como estruturas de texto, além de fomentar pensamentos e ideias de forma crítica e reflexiva. Seguindo na perspectiva sociointeracionista, a escrita pode ser considerada como um processo social e interativo que envolve a construção de significados e a negociação de sentidos entre os participantes da comunicação discursiva.

O domínio dessa habilidade nos leva a entender que, na verdade, escrevemos porque possuímos uma necessidade, uma vez que ela nos leva a lugares que talvez nunca poderíamos estar fisicamente. Dominar a escrita é um ato de compartilhar conhecimento, pois não se escreve apenas por escrever, se escreve por ter uma intenção, um objetivo a ser alcançado com o interlocutor, para produzir efeitos sobre ele até mesmo quando não queremos, como afirmam Guedes e Souza (2011). Assim, se a escrita existe para desempenhar um papel comunicativo na sociedade, podemos dizer que a escola precisa ensiná-la com funcionalidade, ou seja, ensinar ao aluno que ao escrever um texto, ele precisa pensar no outro, no seu interlocutor.

Por sua vez, as crianças que estão em fase de alfabetização, objeto deste estudo, no início de sua escrita, segundo Abaurre (1997), passam por três processos, o primeiro de refacção, seguindo pelo processo de reescrita que leva ao último, que é o processo de autoria do sujeito. No processo de refacção na língua portuguesa, o objetivo principal é aprimorar a qualidade do texto, tornando-o mais claro, coeso e adequado ao público-alvo. Isso pode envolver a reorganização de parágrafos, a substituição de palavras por sinônimos mais precisos, a eliminação de redundâncias, a correção de erros gramaticais e a melhoria da fluidez da escrita. Além disso, a refacção pode incluir ajustes no estilo de escrita para garantir que o texto seja mais envolvente e persuasivo. É um processo essencial em qualquer forma de escrita, seja acadêmica, profissional ou criativa, para garantir que a mensagem seja transmitida com clareza e impacto.

O processo de refacção descrito no livro "Cenas de Aquisição da Escrita" refere-se à forma como os sujeitos organizam e reestruturam suas produções linguísticas em resposta às interações sociais e às demandas do contexto. Esse processo envolve a reorganização das unidades linguísticas, como palavras, frases e textos, para criar novas formas de expressão que sejam mais adequadas ao contexto e às intenções comunicativas. A refacção é um processo fundamental para a aquisição da linguagem, pois permite que os sujeitos desenvolvam suas habilidades linguísticas e comuniquem-se de forma mais coerente.

A refacção pode ocorrer em diferentes níveis, desde a reorganização de palavras e frases até a reestruturação de textos inteiros. Além disso, a refacção pode ser desencadeada por diferentes fatores, como a necessidade de clarificar ou precisar um conceito, a necessidade de adaptar-se a um novo contexto ou interlocutor, ou a necessidade de criar um efeito retórico específico. Em qualquer caso, a refacção é

um processo que envolve a criatividade e a flexibilidade linguística, e que é fundamental para a aquisição da linguagem e para que os sentidos que são comunicados possam ser apreendidos pelos prováveis leitores. Na fase de reescrita, a criança tem a oportunidade de ampliar suas ideias, desenvolvendo argumentos com mais detalhes, exemplos e evidências. Isso ajuda a fortalecer o texto, tornando-o mais persuasivo e envolvente para o leitor. Além disso, a criança pode aprofundar a caracterização de personagens, expandir descrições de cenários e aprimorar diálogos, enriquecendo assim a experiência do leitor. É nesse processo de reescrita que a criança passa a desenvolver suas habilidades de sujeito autor, também está relacionada à capacidade de a criança se reconhecer como escritor, assumindo a responsabilidade por suas palavras e desenvolvendo o propósito e o público de suas histórias. Através deste, a criança aprende que as suas palavras têm poder e influência, o que estimula a sua criatividade.

A autoria das crianças no processo de escrita se dá à medida que desenvolvem a capacidade de expressar seus pensamentos e experiências por meio de palavras. Este processo começa com a prática da escrita criativa por meio da qual a criança é incentivada a explorar a sua criatividade e imaginação. À medida que ele aprende mais sobre técnicas de escrita, como gramática e estrutura do texto, sua confiança e capacidade de contar suas próprias histórias ganham força.

O processo de autoria em produções escolares é um momento fundamental no desenvolvimento das habilidades de escrita e comunicação social das crianças. Nesse processo, as crianças começam a desenvolver sua independência e a criar seu próprio significado, expressando suas próprias ideias e pensamentos através da escrita. Isso envolve a seleção de linguagem, a organização de ideias e a construção de significado, tornando-se autoras de seus próprios textos.

À medida que as crianças avançam no processo de autoria, elas começam a demonstrar uma maior compreensão do processo de escrita. Passam a utilizar uma linguagem mais complexa e apropriada para o contexto e o propósito da escrita, e a organizar suas ideias de forma mais lógica e coerente. Além disso, as crianças começam a revisar e editar seu próprio texto, demonstrando uma maior autonomia e responsabilidade pelo seu próprio trabalho.

Nessa perspectiva, os professores podem identificar se as crianças estão no processo de autoria observando indicadores como a independência, a criação de significado, o uso de linguagem, a organização de ideias e a revisão e edição. Ao

fornecer apoio e orientação, os professores podem ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades de escrita e comunicação, tornando-se autoras competentes e confiantes.

Entende-se com isso que o processo de autoria é um caminho complexo e dinâmico que as crianças percorrem para desenvolver sua habilidade de escrever e se tornarem autoras de seus próprios textos. Iniciam com a exploração e descoberta da linguagem escrita, em que as crianças observam os adultos escreverem e passam a entender que a escrita é uma forma de comunicação. O passo seguinte é rabiscar e a desenhar, imitando os movimentos dos adultos que escrevem. À medida que as crianças progredem, começam a desenvolver sua consciência linguística, ou seja, a entender que a linguagem escrita é composta por símbolos e regras. Assim, conseguem reconhecer letras e números e a entender a relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

Em seguida, esses sujeitos desenvolvem suas primeiras palavras e frases escritas. Elas podem começar com rabiscos e desenhos, mas logo depois passam a usar letras e números para formar palavras. Os pequenos autores podem escrever seus nomes, palavras simples e frases curtas, continuam a desenvolver sua habilidade de escrita aprendendo a usar corretamente as letras, os números e as regras da linguagem escrita. Só assim produzem textos mais complexos, como histórias e poemas e passam a entender a importância da pontuação, da ortografia e da gramática.

Quando os sujeitos atingem um nível mais avançado, se tornam autoras de seus próprios textos. Criam histórias, poemas e outros tipos de textos, usando sua imaginação e criatividade. Dessa maneira, passam a usar a escrita como uma forma de expressão e comunicação, e a desenvolver sua própria voz e estilo. Finalmente, as crianças aprendem a revisar e editar seus textos. Elas aprendem a ler seus textos com atenção, a identificar erros e a fazer correções, também aprendem a melhorar a clareza e a coerência de seus textos, e a usar a revisão e edição como uma forma de aperfeiçoar sua escrita, praticando a reescrita.

Assim, a reescrita é essencial para o aprimoramento da capacidade de escrita, uma vez que possibilita às crianças melhorar suas ideias e criar textos mais nítidos, coerentes e eficientes. Ao reler o seu texto, as crianças podem ponderar sobre a sua criação, detectar falhas e inconsistências, e realizar modificações para aprimorar a qualidade do seu trabalho. Esse procedimento também contribui para o

aprimoramento de competências cruciais, como o pensamento crítico, a revisão e a edição, além da experimentação de variados estilos de redação. Adicionalmente, a reescrita possibilita que as crianças descubram sua própria voz e estilo, tornando-se escritoras mais seguras e habilidosas.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

A finalidade de um estudo é responder a uma questão ou problema específico, produzindo conhecimento e entendimento acerca de um assunto ou fenômeno. Isso implica na coleta e avaliação de dados para reconhecer padrões, relações e tendências, possibilitando que os pesquisadores elaborem teorias, modelos ou soluções para minimizar problemas ou aprimorar processos. Ademais, o propósito de um estudo pode abranger a análise de hipóteses, a confirmação de teorias já estabelecidas ou a criação de novos problemas e campos de pesquisa.

Levando em consideração os fatos descritos, a seção metodológica deste trabalho fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de análise documental. A coleta de dados compreende o estudo sistemático dos documentos fornecidos pela professora, os quais fazem parte de um processo chamado de sondagem pelo meio educacional, bem como dos materiais disponíveis sobre o tema abordado.

A pesquisa O Processo de produção escrita no Ensino Fundamental I e as marcas de autoria do sujeito-autor possui um enfoque qualitativo, que colaborou com a análise dos dados coletados dentro de uma dimensão exploratória para captar nas entrelinhas o que os teóricos aqui citados trazem sobre o assunto, e assim responder aos objetivos deste estudo. Nas palavras de Brandão,

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca entender como as pessoas atribuem significados às suas experiências no mundo social. Isso inclui estudar como as pessoas interpretam e dão sentido às suas interações, comportamentos e experiências, ao mesmo tempo que tentam interpretar os fenômenos sociais, como interações e comportamentos, em termos de sentidos que as pessoas lhes dão. Isso significa que o pesquisador busca entender como as pessoas compreendem e interpretam esses fenômenos, em vez de apenas observá-los ou medi-los.

O papel do pesquisador em pesquisas qualitativas é fundamentalmente diferente do papel tradicional do pesquisador em pesquisas quantitativas. Como

afirma Denzin e Lincoln (2006, p. 13), "o pesquisador é um instrumento de coleta de dados, e não um observador objetivo e neutro". Isso significa que o pesquisador deve ser consciente de suas próprias crenças, valores e preconceitos, e como tais podem influenciar a coleta e interpretação dos dados. Além disso, o pesquisador pode atuar como observador participante, imerso no contexto que está sendo estudado. O observador participante é aquele que se envolve ativamente no contexto que está sendo estudado. Isso permite que o pesquisador obtenha uma compreensão mais profunda e rica do contexto e das experiências das pessoas envolvidas.

Assim, também deve ser capaz de interpretar e refletir sobre os dados coletados, buscando identificar padrões, temas e significados, uma vez que requer uma abordagem reflexiva e crítica, pois o pesquisador deve estar ciente de suas próprias suposições e preconceitos. Dessa forma, o pesquisador se apresenta como um construtor de significados, uma vez que ajuda a criar significados e interpretações a partir dos dados coletados. Isso requer uma abordagem colaborativa e dialógica, pois o pesquisador deve trabalhar em conjunto com os participantes da pesquisa para construir significados e interpretações. Por fim, é ainda responsável pela ética da pesquisa, assim deve garantir que os participantes sejam tratados com respeito e dignidade, e que seus direitos sejam protegidos.

Para tanto, as pesquisas qualitativas proporcionam uma vasta gama de possibilidades para o pesquisador uma vez que permite uma compreensão profunda e de maneira detalhada, pois considera o social, o cultural e o contexto histórico do objeto pesquisado.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A pesquisa em linguística é um campo de estudo que busca entender a linguagem humana em todas as suas dimensões. Assim, a pesquisa é uma atividade que visa encontrar respostas para perguntas específicas. Isso significa que a pesquisa é motivada por uma curiosidade ou necessidade de entender algo melhor, deve-se buscar ainda solucionar algumas outras questões: a sua natureza; o gênero; as fontes de informação; a abordagem; o objetivo; os métodos; os instrumentos de coleta de dados.

Sobre a natureza de uma pesquisa, pode ser dividida entre básica e aplicada. A pesquisa de natureza básica pode ser entendida como aquela que visa entender os

fundamentos de um fenômeno, o processo ou relação, sem necessariamente ter uma aplicação prática imediata. O objetivo principal da pesquisa básica é avançar o conhecimento e a compreensão de um determinado campo ou área de estudo. Já as pesquisas cuja a natureza é aplicada, tem como objetivo principal aplicar o conhecimento e a teoria para resolver problemas reais e melhorar a prática em um determinado campo ou área de estudo.

Sabido isso, optamos por uma pesquisa básica, pois o intuito aqui não é solucionar o problema, mas pensar e buscar compreender tal fenômeno e seu uso, ao mesmo tempo que buscaremos apontar possíveis caminhos, concordando com Moita Lopes (2006), quando diz:

“Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções” (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Dessa forma, não podemos reconhecer que as situações de uso da linguagem são únicas e não se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções universais, uma vez que cada contexto possui suas próprias características, e o sujeito de determinado contexto tem sua própria visão. Portanto, é necessário adotar abordagens mais complexas e nuances para entender o uso da linguagem, reconhecendo a diversidade das situações de seu uso, exigindo soluções contextuais e específicas para cada situação.

No que se diz respeito ao gênero de uma pesquisa que pode ser classificada em teóricas, metodológicas, práticas ou empíricas. A pesquisa teórica é aquela que estuda as teorias, buscando compreender seus conceitos e discutindo como tais teorias podem contribuir como o objeto estudado. A pesquisa metodológica, por sua vez, estuda os métodos e procedimentos de pesquisa. Já a pesquisa prática é aquela que se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos, e a empírica se baseia na observação e em experiências de vida. Dito isso, utilizaremos a pesquisa qualitativa de gênero teórico.

A fonte de dados será primária, levando em consideração os nossos esforços no levantamento de materiais necessários para serem analisados, os quais fizeram com que essa pesquisa fosse possível. Outra fonte seria a secundária, que é quando

o pesquisador, em contato com um grupo de pesquisa, tem acesso às informações já prontas e faz a sua análise.

Há três tipos de abordagem numa pesquisa: a qualitativa, que trabalha com textos e produções; a quantitativa, que trabalha com números e gráficos; e a mista, que faz a junção das duas anteriores. Nesta, será utilizada a primeira abordagem. A pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais busca compreender e solucionar problemas, ou seja, uma pesquisa envolve buscar informações capazes de satisfazer todas as inquietações levantadas, como disse Zacharias (2012, p. 5): "reunir informações necessárias para resolver um problema". Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a compreensão, interpretação e atribuição de significado científico aos fenômenos observados. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolve um papel extremamente importante, uma vez que ele é o responsável por manter-se ativo na busca pelos dados que serão essenciais nessa busca por respostas.

O objetivo dessa pesquisa é identificar e mostrar como se dá o processo de aquisição e autoria do sujeito na linguagem, buscando descrever esse processo por meio das teorias desenvolvidas nessa área de pesquisa, bem como utilizando as mesmas para explicar cada parte dessa aquisição. Para tal, utilizaremos textos desenvolvidos por sujeitos que se encontram nesse processo de desenvolvimento da escrita ao mesmo tempo que observamos as marcas de autoria presentes nessas escritas.

4.2 A PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Para falar de pesquisa documental, é necessário entender o significado da expressão "documento". No geral, a definição de documento seria todo e qualquer material que registre informações acerca de um dado acontecimento. De acordo com Venturini, "a raridade documental convive com a heterogeneidade dos documentos: são inscrições, documentos escritos literários e não-literários –, e documentos materiais – moedas, cerâmica, estatuetas, construções. Eles exigem uma reflexão diferenciada, que respeite suas peculiaridades" (Venturini, 2010, p. 16). Assim, o documento pode ser palavras escritas, fotos, vídeos ou qualquer outro tipo de prova que possa ser consultada quantas vezes se fizer necessário.

Concordamos ainda com Silva quando diz: [...] de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (Silva *et al.*, 2009, p. 4556). Percebemos que os documentos não são produções neutras ou objetivas, mas sim refletem as relações de poder e os interesses dos grupos que os criam. Eles são influenciados pelo contexto social, político e cultural em que são produzidos, refletindo as perspectivas, valores e crenças dos grupos que os criam. Sendo fundamental realizar uma análise crítica dos documentos, considerando o contexto em que foram produzidos e as relações de poder que os influenciaram. Isso ajuda a evitar uma leitura ingênua ou superficial dos documentos e a revelar as dinâmicas de poder e os interesses subjacentes.

Por outro lado, a pesquisa documental é uma técnica frequentemente empregada em várias áreas do saber, destacando-se pela utilização de documentos como principal fonte de informação. Ao contrário da pesquisa bibliográfica, que se fundamenta em materiais já examinados e divulgados, a pesquisa documental procura informações ainda não exploradas ou pouco exploradas em documentos institucionais, relatórios, arquivos históricos e mais. Como um dos métodos fundamentais de pesquisa científica, é frequentemente empregado em pesquisas que requerem dados primários obtidos de documentos oficiais, históricos ou institucionais. Segundo Lakatos e Marconi (2019), essa abordagem permite a obtenção de informações relevantes a partir de materiais que não foram previamente organizados para fins de pesquisa acadêmica.

Assim, a pesquisa documental pode ser definida como um método investigativo baseado na análise de documentos, sejam eles escritos, audiovisuais ou digitais. Gil (2017) diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica ao afirmar que a primeira utiliza fontes originais, enquanto a segunda se baseia em materiais já analisados e publicados. Dessa forma, seguiremos na ideia do uso de documentos primários, como leis, decretos, atas, diários, relatórios institucionais, entre outros.

O investigador nesse tipo de pesquisa tem um papel crucial, uma vez que é encarregado de escolher, examinar e interpretar os documentos. Uma de suas obrigações é a criticidade, que significa examinar os documentos de maneira imparcial e crítica, questionando sua autenticidade, procedência e contexto. Ademais, o investigador precisa manter um registro minucioso das fontes consultadas, algo

crucial para assegurar a transparência e a replicabilidade da pesquisa, buscando tornar conhecido o fenômeno pesquisado e:

[...] onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto [...]. Num estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 243).

Outra obrigação crucial do investigador é cumprir as normas éticas ao manusear documentos que contenham informações confidenciais ou que estejam protegidos por leis de sigilo. Isso requer uma notável habilidade analítica, já que a análise dos documentos requer competências de leitura, síntese e argumentação para extrair informações pertinentes e estabelecer conexões entre os dados coletados. Em suma, é essencial que o investigador seja crítico, estruturado, ético e analítico para assegurar a excelência e a confiabilidade da pesquisa documental. Assim, concordamos também com Godoy, quando menciona que

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

Uma pesquisa documental possui um valor imensurável, uma vez que possibilita a análise e comprovação de um dado fenômeno sem que altere a veracidade das informações independente da data de tal acontecimento, pois uma vez documentado o registro, jamais será dado ao esquecimento. Sendo uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento em diversas áreas do saber, a pesquisa documental permite a validação de hipóteses, a identificação de lacunas em conhecimento existente e a construção de novos conhecimentos, contribuindo assim para o avanço da ciência e da sociedade.

A elaboração de uma pesquisa de caráter documental consiste basicamente em três etapas consideradas simples, mas que devem ser feitas de modo minucioso para manter a qualidade da pesquisa, são elas: a elaboração e escolha da questão

problema; a organização do material, o qual será utilizado para estudo; e, a análise dos dados coletados.

Na primeira etapa, o pesquisador deve buscar desenvolver o problema de sua pesquisa ao mesmo tempo que define o corpus de sua pesquisa, ou seja, faz o levantamento de todo o material que precisará para solucionar o problema inicial. É da escolha do problema a ser investigado que depende toda a delimitação da literatura que servirá para sua amostra, de acordo com o artigo intitulado como *“Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização”*, de Kripka, Scheller e Bonotto (2015),

[...] O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 66).

A escolha criteriosa do documento e a formulação de perguntas relevantes são fundamentais para garantir a qualidade e a validade da pesquisa. As perguntas que o pesquisador formula ao documento são essenciais para conferir sentido ao documento. Elas devem ser claras e precisas para guiar a análise do documento. Como destacam Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 66), "as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido".

Na fase da organização do material, que é uma etapa fundamental, o pesquisador organiza e categoriza o material coletado. Isso envolve a criação de um sistema de categorização que permita a organização dos dados em categorias lógicas e coerentes. Como disseram Kripka, Scheller e Bonott:

[...] do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Alguns autores denominam esta etapa como um processo de redução de dados que permitem a simplificação da informação, facilitando o processamento e obtenção de conclusões (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 68).

Nesta fase, o pesquisador define categorias e subcategorias relevantes para o estudo e cria um quadro de referência para a organização dos dados. Em seguida, classifica os dados coletados em cada categoria e subcategoria, verificando a consistência e coerência das categorias e subcategorias. Essa etapa é essencial para

facilitar a análise dos dados, permitir a identificação de padrões e tendências, e garantir a qualidade e a validade da pesquisa. Ao organizar os dados de forma lógica e coerente, o pesquisador pode reduzir a possibilidade de erros ou inconsistências na análise dos dados e produzir resultados mais precisos e confiáveis.

Por fim, e não menos importante, começa a última fase, a análise dos dados, na qual se busca interpretar os resultados da análise temática por meio da reflexão e interpretação dos resultados para identificar implicações e significados mais amplos. Nesta, o pesquisador busca interpretar os resultados da análise temática, buscando identificar implicações e significados mais amplos. Os objetivos da análise interpretativa incluem identificar implicações práticas e teóricas dos resultados, contribuindo para o conhecimento na área de estudo e identificando lacunas e sugestões para futuras pesquisas. Ao realizar a análise, o pesquisador pode atribuir significado aos dados e identificar implicações práticas e teóricas, tornando essa etapa crucial da pesquisa documental. Vale ainda ressaltar que as amostras utilizadas são de dois momentos diferentes, uma produção feita no início do ano letivo enquanto a outra foi elaborada recentemente.

4.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E ANÁLISES

A seção metodológica deste trabalho fundamentou-se na visão da pesquisa qualitativa, com ênfase na análise documental. Os métodos utilizados incluem a leitura aprofundada do material coletado durante a fase de levantamento bibliográfico, priorizando os estudos mais relevantes da área, bem como a coleta e análise de dados provenientes das produções textuais dos alunos, fornecidos pela professora responsável pela turma.

Neste trabalho, tomamos como corpus produções textuais de alunos do terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola de esfera pública, localizada na cidade de Lagoa da Canoa - Alagoas. Para a constituição do nosso corpus, seguimos os seguintes passos: a) solicitamos a produção de um texto sobre a rotina diária deles. A escolha dessa temática se deu porque queríamos um tema que fosse fácil de ser desenvolvido pelos discentes; b) a turma era composta por 25 alunos, dos quais, 2 alunos refizeram seu texto original; e c) as análises aconteceram a partir das marcas de autoria nas produções textuais. Cabe ainda dizer que, cerca de 10 crianças possuem um pouco mais de dificuldade para redigirem textos escritos. Assim, a partir

desses critérios, selecionamos 6 amostras e constituímos o corpus deste trabalho de conclusão de curso.

4.3.1 Caracterização do contexto da pesquisa

4.3.1.1 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Manoel Pereira Filho está localizada na Avenida João Angelino dos Santos, 290, no bairro Centro da cidade de Lagoa da Canoa, em Alagoas. Com o CEP 57330000, faz parte da zona urbana e é integrante da Rede Municipal de Ensino, a qual conta com 10 salas de aulas, 1 sala de leitura, cozinha, refeitório, banheiros, diretoria, secretaria, sala de professores e almoxarifado.

A instituição oferece Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em tempo integral. A equipe técnica pedagógica é composta por uma diretora e duas coordenadoras. O horário de funcionamento da escola é dividido em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino, as aulas ocorrem das 7h30min às 12h00min para os alunos do 1º ao 5º ano. Já no turno vespertino, as aulas acontecem das 13h às 17h20min para os mesmos níveis de ensino.

4.3.1.2 Caracterização da turma e da professora regente

A turma do 3º ano da Escola de Ensino Fundamental Deputado Manoel Pereira Filho é composta por 25 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento na leitura e escrita, sendo necessária uma adaptação dos conteúdos e das atividades para atender às necessidades individuais. A professora utilizando estratégias como recursos visuais e escrita compartilhada estimula a criatividade e autonomia dos sujeitos envolvidos. A turma ainda inclui alunos com hiperatividade e TDAH, que recebem apoio de cuidadores e têm atividades adaptadas para suas necessidades.

Licenciada em Letras-Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), possui experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atua há dois anos como professora do Ensino Fundamental I. Comprometida com a formação integral dos alunos, busca constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas, validando o conhecimento prévio de cada aluno e os auxiliando no seu desenvolvimento.

4.3.1.3 Considerações sobre o corpus escolhido

A partir dos elementos apresentados, este estudo analisa o desenvolvimento da escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, tendo como foco principal a identificação das marcas de autoria nos textos produzidos pelos discentes. A escolha desse corpus possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de alfabetização e letramento no contexto rural, evidenciando desafios, avanços e necessidades pedagógicas específicas.

Sabendo que a linguagem é exclusiva do ser humano e que é através dela que o sujeito pode ser incluído na sociedade e até mesmo manter uma relação de poder aos demais que não possuem tal habilidade, a leitura e a escrita possibilitam uma visão crítica e mais subjetiva sobre o mundo. Assim, partiremos da ideia de que desde o seu primeiro contato com a escola, a criança já possui o domínio da linguagem oral, e que seu objetivo agora é também dominar a arte da leitura e escrita.

Ao investigar as produções textuais dos alunos, esta pesquisa contribui para reflexões acerca de práticas pedagógicas mais eficazes, considerando as particularidades do ensino em comunidades rurais e ressaltando a importância da implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização de qualidade.

4.4 ANÁLISES E CONCLUSÕES

Iniciamos esta seção esclarecendo que a identificação dos erros de gramática e ortografia presentes nos textos analisados além de serem normais para o desenvolvimento da escrita, são necessários para que a criança exercite sua habilidade até que atinja a fase alfabética. Dessa forma, nosso objetivo é identificar as marcas de autoria que esses textos trazem e que traduzem uma identidade única de cada autor. Assim, buscaremos neste trabalho observar e descrever as marcas de autoria desses sujeitos, que muitas vezes, pela preocupação em um ensino que garanta o domínio da norma culta da língua, não são levadas em consideração durante o processo de aquisição da escrita.

Desta maneira, levaremos ainda em consideração as condições em que essa produção foi feita, uma vez que foi estabelecida pela professora a razão pela qual os sujeitos-autores estariam produzindo, o sentido e para quem eles estariam escrevendo. Assim, concordamos com o que é proposto pelos PCNs, ao afirmar que

[...] é preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina - afinal, a eficácia da escrita caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (Brasil, 1998, p. 66).

Assim, entende-se que a eficácia de uma produção textual depende da aproximação máxima entre três elementos fundamentais: a) a intenção de dizer; b) o que efetivamente se escreve; e c) a interpretação de quem lê. Em outras palavras, o autor deve ter claro o que deseja expressar para que seu texto tenha um sentido; o texto deve ser claro e conciso para transmitir essa mensagem, para que, enfim, o leitor seja capaz de interpretar o texto de acordo com a intenção do autor. Dessa forma, garante que o texto seja eficaz em transmitir a mensagem desejada e atinja seu público-alvo.

Para que essa análise fosse possível, das 20 amostras coletadas apenas 6 foram selecionadas como corpus e assim buscamos identificar algumas marcas de autoria presentes nas produções textuais/discursivas dos autores. Utilizaremos como base fundamental para essa análise, os estudos de Bakhtin e outros adeptos a teoria sociointeracionista.

É importante dizer que todas as produções analisadas são de crianças que já se encontram no nível alfabético da escrita, mesmo que ainda apresentando erros ortográficos, ou seja, são sujeitos que compreendem o princípio alfabético e percebem de forma individual o som de cada sílaba, os fonemas, e, gradualmente, dominam suas correspondências com os grafemas (letras).

Serão apresentados 6 textos de temáticas diferentes, cujos autores são crianças em processo de aquisição da língua escrita. Dito isto, as análises servirão para auxiliar na compreensão de como se dá o processamento de aquisição da língua escrita, bem como os processos que a criança passa até alcançar esse objetivo.

Figura 1 – Descrição das férias



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A imagem apresentada trata-se de uma atividade proposta pela docente responsável pela turma, que se revelou em uma oportunidade singular de explorar o mundo particular de cada aluno, uma vez que, ao descrever suas férias, os estudantes não apenas compartilharam histórias, mas também revelaram aspectos de sua personalidade, interesses e sonhos. Nesse contexto, a atividade proposta foi mais do que um exercício linguístico, na verdade, foi uma oportunidade de explorar os mistérios e maravilhas das experiências humanas. Neste caso, em específico, a criança tanto desenhou quanto escreveu sobre a temática proposta, o que nos permitiu olhar para os dois tipos de produção linguística.

Assim, o desenho infantil passa a ser a ferramenta utilizada por algumas crianças para descrever acontecimentos de sua vida quando ainda não dominam a modalidade escrita e pode ser compreendido como um marco inicial na trajetória da escrita infantil. Por meio do desenho, das cores, dos rabiscos e até mesmo de rasuras, é possível reconhecer que o sujeito escritor busca, de algumas maneiras, estabelecer interações, negociar sentidos, a fim de se engajar no jogo comunicativo da linguagem, convidando o outro para um tipo de troca languageira.

Essa perspectiva mais dialógica de interação permite entender o desenho infantil não apenas como uma expressão individual, mas como uma forma de comunicação inserida em um contexto social e cultural específico. Segundo Bakhtin (2003, p. 113), “a linguagem é um fenômeno ideológico por excelência”, sendo seu

uso sempre situado em práticas sociais. Portanto, podemos ver o desenho como parte de uma prática discursiva na qual a criança, ainda sem o domínio pleno da escrita, inicia sua participação na elaboração de gêneros discursivos.

No contexto do desenho, conseguimos observar que, ao considerá-lo como um gênero discursivo, é possível ver que ele possui características próprias que o distinguem de outras formas de se expressar. Ou seja, o desenho possui intencionalidade comunicativa, o direcionamento a um interlocutor e a utilização de convenções gráficas que são socialmente compartilhadas. Assim, o desenho infantil escolar pode ser visto como uma forma inicial de escrita, na qual a criança começa a se apropriar dos elementos da linguagem escrita e a desenvolver suas habilidades comunicativas. As cores, os traços do desenho, entre outros elementos, atuam de modo a constituir os sentidos que o escrito almeja transmitir em seu texto.

No gênero discursivo desenho infantil escolar, conforme preconiza Silva (2015), compreendemos que esse tipo de enunciado é mobilizado como meio para descrever vivências pessoais, narrando-as para outros sujeitos dentro de um processo discursivo situado e dialógico, que segundo Vygotsky, está intimamente ligado às interações sociais e ao uso de signos e símbolos culturais. Nesse contexto, o desenho é compreendido como uma linguagem simbólica que permite à criança expressar pensamentos e sentimentos antes mesmo de dominar completamente a linguagem verbal.

Ainda segundo esse autor, é possível dizer que a evolução da escrita se dá por meio de diferentes fases, iniciando-se com gestos, passando pelo desenho e, finalmente, culminando na escrita convencional. Esse percurso está intimamente relacionado ao desenvolvimento da função simbólica, que permite à criança entender que ela pode representar objetos, ações e pensamentos por meio de sinais visuais.

Ao olharmos para o desenho produzido pela criança, vemos que a intenção dela é narrar um acontecimento que fez parte de sua vivência, que foi o seu passeio à praia em um dia de sol. Essa percepção é evidenciada pelos elementos narrados em forma de desenhos. No início, para a criança, escrever equivale a desenhar; no entanto, com o tempo e a orientação de adultos, ela começa a perceber que os símbolos utilizados na escrita seguem convenções sociais específicas, distintas do desenho mais livre. Para ele, o ato de desenhar transcende a mera expressão artística ou recreativa, funcionando como uma forma inicial de representação simbólica, que prepara a criança para a linguagem escrita. Ao desenhar, a criança começa a retratar

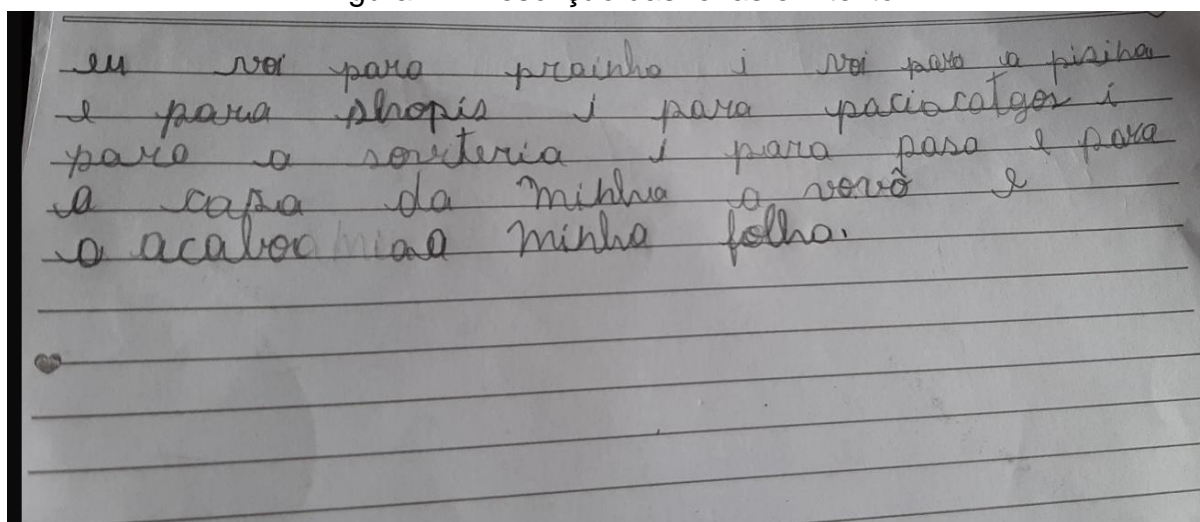
o mundo ao seu redor, atribuindo significados aos seus traços, mesmo que esses significados nem sempre sejam compreendidos pelos adultos.

Desse modo, o desenho age como um sistema simbólico que precede a escrita, já que envolve a habilidade de expressar ideias através de símbolos, tornando-o uma fase crucial no processo de desenvolvimento da escrita. Nesse contexto, o ato de desenhar desempenha um papel importante na construção dessa consciência simbólica e, quando incentivado corretamente, pode acelerar a aquisição da leitura e da escrita.

Ainda sobre o desenho, é possível falar sobre a escolha das cores presentes: o azul vibrante para o mar e as nuvens, o sol alaranjado e o colorido do guarda-sol colorido. Retrata um ambiente de praia, ou até mesmo uma piscina, é a visão da criança a respeito do seu dia. Há, também, uma face sorridente no desenho da criança, o que sugere um contentamento por estar naquele ambiente. Assim sendo, inferimos que o desenho em tela mostra a criação de um autor que vai além de uma simples representação objetiva, pois a criança que desenhou materializa um pensamento, uma forma de agir no mundo. A criança deixa suas marcas pessoais no desenho, mostrando que teve um dia alegre, curtindo o sol, a praia e que tudo isso gerou felicidade.

Abaixo, apresentamos um segundo texto, refeito pela mesma criança apresentando a mesma situação, mas agora através das palavras.

Figura 2 – Descrição das férias em texto



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Descrição do texto:

“Eu vou para praia e vou para a piscina e para o shopping e para passear (incompreensível) e para a sorveteria e para a praça e para a casa da minha vovó e acabaram as minhas férias.”

De início, reconhecemos a criança como um ser social, ou seja, aquele que se constitui socialmente e que escreve a partir de suas vivências, embora seja sabido que em textos escolares a escrita não será totalmente espontânea, uma vez que o sujeito autor fará uma tentativa de se adequar aos padrões estabelecidos pela comunidade escolar, ainda que seja um esforço inconsciente. A presente narrativa feita pela criança do terceiro ano do ensino fundamental e oriunda de escola pública, retrata tudo que foi vivido durante suas férias, demonstrando sua autoria e criatividade pela forma como se apropria do sistema da língua para enunciar e produzir sentidos. Isso nos faz entender, assim como Calil (2004), que a autoria é um processo complexo que envolve a construção de sentidos e significados, e que a criança, ao assumir a autoria do texto, expressa suas próprias experiências e desejos, como foi relatado por essa criança tanto nos seus desenhos, quanto no texto escrito.

Ainda é possível perceber que o nível de escrita é o alfabético, embora existam erros de ortografia presentes. O sujeito-autor já domina e combina as letras para atingir o som das sílabas desejadas para formar suas palavras, ao mesmo tempo que busca escrever com base nas suas experiências, como, por exemplo, a palavra shopping (shopis). Nesse sentido, o texto apresentado pode ser visto como uma forma de autoria infantil, em que a criança assume o controle da narrativa e expressa suas próprias experiências e emoções, ou seja, a produção feita reflete as experiências do autor e traz consigo as marcas linguísticas feitas a partir de suas escolhas, o que, para o nosso trabalho, evidencia as marcas de estilo e de autoria do sujeito. Além disso, ainda percebemos que a linguagem utilizada é simples e direta, característica da escrita infantil; e a narrativa, por sua vez, aparece estruturada em torno das atividades realizadas.

Nesse texto em específico, a criança autora relata sua própria experiência nas férias, e, assim, percebemos como ela expressa sua identidade, criatividade e compreensão do mundo por meio da linguagem, mostrando sua personalidade e espontaneidade quando escreve de forma natural, estabelecendo algum grau de

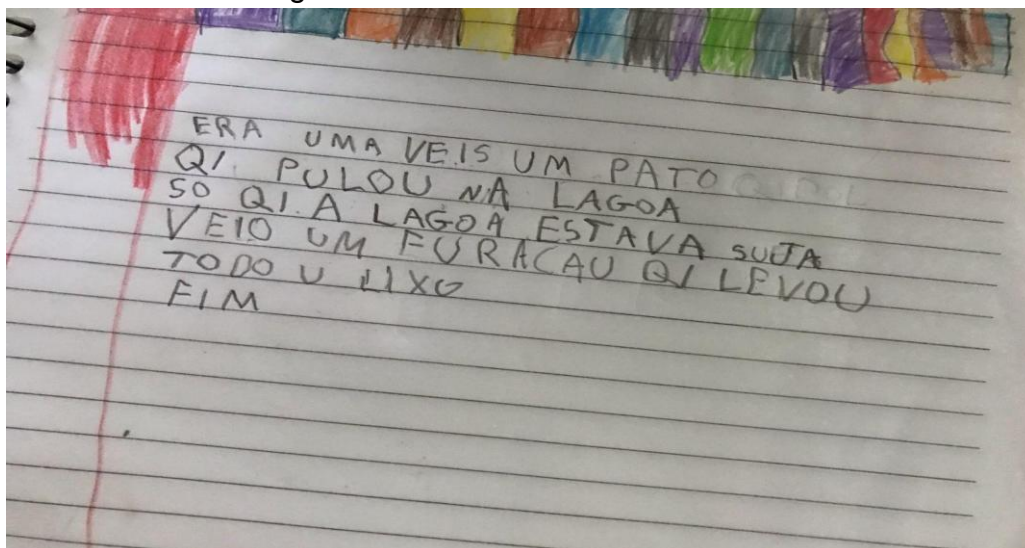
intimidade com seu leitor. Ela narra atividades de seu dia a dia, mesmo que essas narrativas tenham sido, também, influenciadas por discursos outros, anteriores, revelando o caráter dialógico e polifônico da própria linguagem. A imaginação e a realidade entram em cena. A história é contada a partir do que a criança vivenciou e a imaginação também é acionada para robustecer a narrativa.

A maneira que a criança começa a narrar o texto por meio do pronome “eu” já deixa a marca de autoria, que se torna evidente já na forma como ela inicia sua narrativa com a expressão “Eu vou...”, posicionando-se como sujeito ativo e protagonista da experiência relatada. Essa escolha revela uma intenção discursiva própria, pois ao iniciar o enunciado com um verbo no presente, a criança se coloca no centro da ação, expressando de forma direta seu envolvimento nas atividades mencionadas. Esse movimento da criança com a linguagem reforça tudo o que Vygotsky pontuou, quando afirmou que tudo o que a imaginação realiza e cria tem a tendência de influenciar as emoções do sujeito. Talvez seja por isso que a menina do desenho esteja sorrindo, como se fosse acometida pelo sentimento da alegria.

Também é possível observar a maneira como o autor termina seu texto “e acabou a minha folha”, que nesse caso pode ter dois sentidos: a) a criança quis dizer que acabou seu espaço para escrever e, portanto, encerra sua narrativa; e b) que suas férias tinham acabado e, portanto, não há mais fatos a serem descritos. Dessa maneira, percebemos que ambas possibilidades a criança possui uma intenção nítida de informar ao seu leitor que ali é o fim de sua narrativa.

A seguir traremos outros dois textos sobre a mesma temática produzidos por outra criança e em dois momentos diferentes, ou seja, o primeiro seria a versão inicial do texto, e o segundo, a reescrita do mesmo texto solicitada pela professora.

Figura 3 – Primeira versão do texto



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Descrição do texto:

“ERA UMA VEZ UM PATO QUE PULOU NA LAGOA SÓ QUE A LAGOA ESTAVA SUJA VEIO UM FURACÃO QUE LEVOU TODO O LIXO FIM”

A produção da imagem 3 revela importantes traços de autoria conforme proposto por Calil (2004). Primeiramente, observa-se a marca pessoal do sujeito, pois a criança demonstra criatividade e intenção ao construir uma narrativa com começo, meio e fim. A história do pato, da lagoa suja e do furacão que limpa o lixo revela a tentativa de organizar os elementos de uma narrativa infantil de forma coerente.

O texto em tela segue a estrutura clássica de um conto infantil: "Era uma vez... Fim". Essa formulação remete a um gênero discursivo amplamente reconhecido, indicando que a criança está inserida em um contexto cultural que valoriza e reconhece esse tipo de narrativa, razão por que faz uso dela.

Quando as crianças utilizam palavras ou expressões que não são comuns no repertório escolar (como quando utiliza o termo furacão), isso pode refletir sua tentativa de criar um estilo próprio. Por exemplo, ao escrever sobre uma história favorita, uma criança pode descrever personagens ou eventos de maneira única, evidenciando sua voz autoral, como percebemos na história desse pato que pulou na lagoa suja, mas que graças a um furacão pôde mergulhar tranquilo. Esses detalhes

no uso criativo da linguagem demonstra uma apropriação pessoal do discurso, pela criança autora que mescla imaginação, criação e sentimentos.

Também é possível identificar a apropriação da linguagem escrita, ainda que de forma inicial, quando a criança passa a empregar estruturas frasais simples e conectivos como “SO QI” (só que), indicando a tentativa de dar coesão ao texto. Com isso, percebemos uma clara intencionalidade na escrita, com o propósito de contar uma história que apresenta uma situação-problema (a lagoa suja) e uma resolução (o furacão que leva o lixo). A coerência também está presente, já que, apesar das limitações linguísticas, o enredo faz sentido e é consistente dentro do universo infantil. Essas escolhas indicam que a criança está em diálogo com outras vozes e textos, internalizando e reproduzindo formas linguísticas que circulam em seu meio social.

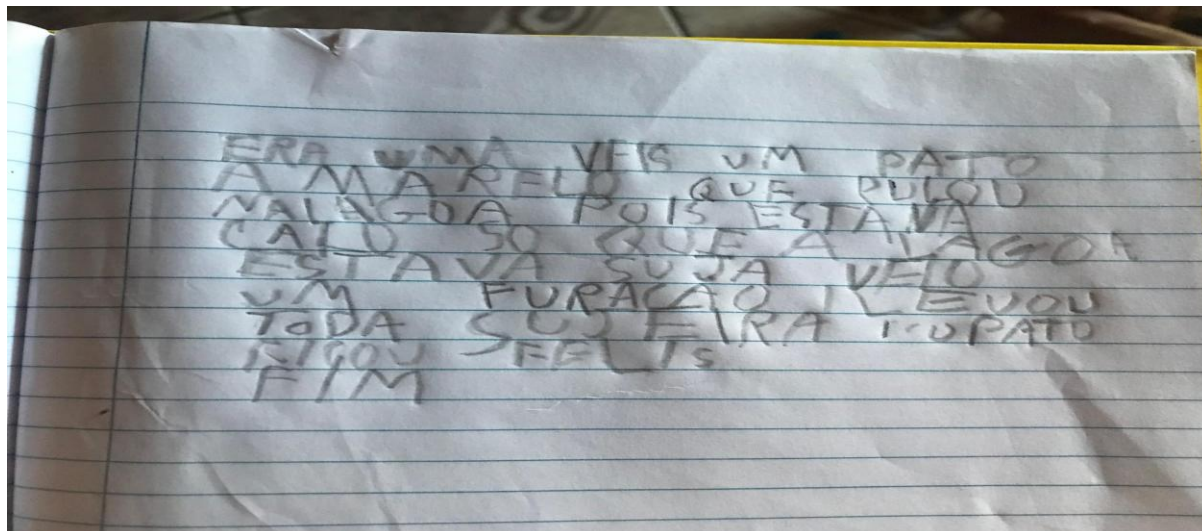
Quanto ao nível de escrita, com base na teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, vemos que a criança se encontra no nível silábico-alfabético em transição para o nível alfabético. Isso pode ser observado na tentativa de representação dos fonemas através das letras, mesmo com algumas omissões ou substituições, como “QI” para “que” e “IM” para “um”. Algumas palavras, como “PULOU”, “LAGOA” e “FURACAU”, estão escritas com relativa fidelidade fonética, o que demonstra um avanço na construção do sistema de escrita.

Dessa forma, essa produção vai além de ser apenas um ato de escrita, pois revela uma criança imersa no universo da linguagem, que não se limita a aprender a escrever, mas já se expressa como um agente ativo, com suas próprias intenções, escolhas e significados. Ao empregar fórmulas estabelecidas, como o tradicional "Era uma vez", e ao mesmo tempo inovar a narrativa com elementos singulares — como o furacão que purifica a lagoa —, o autor demonstra estar em um diálogo com o mundo ao seu redor: com aquilo que ouve dos adultos, os contos que lê, juntamente com os programas que assiste e com as palavras que fazem parte do seu dia a dia.

Nesse contexto, conforme destaca Bakhtin (2006), qualquer discurso é sempre uma resposta a outros discursos e, simultaneamente, contém em si uma expectativa de resposta. Ninguém se comunica ou elabora um texto a partir do zero: cada expressão é influenciada por outras vozes, tempos e vivências. A criança, mesmo nas suas etapas iniciais na escrita, vivencia essa dinâmica de maneira profunda — ela responde, se posiciona, reinterpreta e cria. Assim, ao elaborar sua breve história e mesclar aspectos do gênero clássico com suas próprias ideias e expressões, a criança se torna protagonista do processo de comunicação. Sua escrita reflete

influências sociais, culturais e pessoais. Cada palavra escrita representa um diálogo com o mundo — e essa é a razão pela qual sua produção possui uma riqueza significativa de significados.

Figura 4 – Segunda versão do texto



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Descrição do texto:

“ERA UMA VEIS UM PATO AMARELO QUE PULOU NA LAGOA SO QUE A LAGOA ESTAVA SUJA VEIO UM FURACAO I LEVOU TPDA SUJEIRA I U PATO FICOU FELIZ. FIM”

Nessa nova reelaboração do texto original, fica evidente a tentativa da criança de melhorar sua escrita. A inserção posterior de elementos como o conectivo “SÓ QUE” e do artigo “O” antes de “PATO” indica que a criança retornou ao escrito para melhorar a coesão e a especificação de seu enredo. Da mesma forma, o emprego de “I” para representar “E” e do “U” para “O”, demonstra correções parciais baseadas no princípio alfabético, ainda em trânsito para o domínio pleno das convenções ortográficas. A forma “CALO” para “CALOR” e a grafia “FELIS” em vez de “FELIZ” são exemplos claros de como a criança negocia entre a representação fonêmica e as normas da escrita.

Segundo Calil (2004), essas mudanças ou substituições apontam para uma consciência metalinguística emergente: o aprendiz de escritor percebe a necessidade

de conectivos, artigos e ajustes morfológicos, e revisita o texto para implementá-los. Esse movimento de “costurar” o texto por meio de “correções” reflete planejamento e revisão ativos, indicativos de um sujeito em transição do nível silábico-alfabético para o nível alfabético pleno. As trocas e acréscimos, portanto, não apenas sinalizam dificuldades, mas, sobretudo, o amadurecimento da competência escritora, na medida em que o sujeito se apropria de forma dinâmica e reflexiva dos recursos da língua escrita.

Assim, ao comparar as duas escritas percebemos a tentativa do autor em corrigir seu texto, ao mesmo tempo que ele traz mais informações a fim de torná-lo mais claro. Dessa forma, podemos dizer que o ato de reescrita é um dos mais importantes passos na melhoria e na constituição de um estilo de autoria em um texto, pois é ali, nas retomadas e ampliação da ideia inicial, que percebemos a singularidade do sujeito autor que, ao rever sua produção percebe as lacunas e no ato de reescrever, em seu pensamento, busca clarear suas ideias para que o leitor tenha uma compreensão mais clara daquilo que se deseja passar.

Ainda nessa reescrita do primeiro texto, percebemos que o autor buscou trazer mais informações a sua história, fornecendo a cor do pato (amarelo) e o motivo pelo qual o personagem pula na lagoa, mesmo ela estando suja (o calor). Possivelmente essa criança, no ato de escrever, permitiu que suas experiências contribuíssem para o desenvolvimento de sua obra.

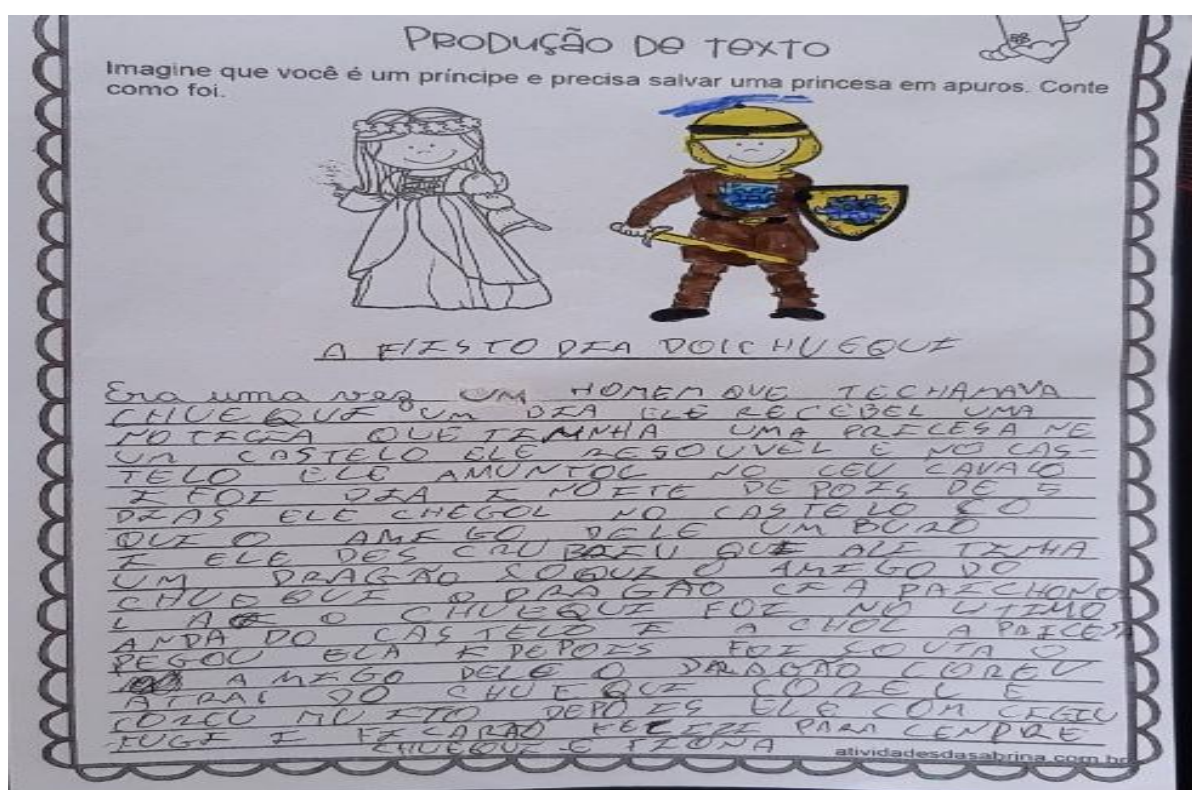
Por fim, vemos tanto na primeira versão quanto na segunda, as marcas de estilo e de autoria do sujeito produtor de discursos, pois a criança se apropria da linguagem para expressar suas intenções, experiências e visões de mundo de forma única. A escolha dos elementos narrativos, como a cor do pato e a justificativa da ação do personagem, não é aleatória: ela revela um sujeito ativo que interpreta, reorganiza e dá sentido ao que escreve com base em sua vivência concreta e em sua relação com o mundo.

Assim, concordamos mais uma vez com a fala de Bakhtin (2003), ao dizer que todo enunciado é uma resposta a outros discursos e carrega a individualidade do sujeito, marcada por suas intenções e sua posição social e histórica. Uma vez que, nesse sentido, a autoria se manifesta quando a criança deixa de apenas reproduzir discursos prontos e passa a dialogar com eles, expressando sua própria voz, mesmo que carregada de outros discursos, visto que Vygotsky também fala sobre a

importância da interação social no desenvolvimento da criança, seja na fala, na escrita ou em qualquer outro aspecto do desenvolvimento infantil.

Silva (2015), de maneira dinâmica e segura, também defende que nas narrativas produzidas por crianças tem-se a palavra como elemento organizador da forma. Assim, é por meio da palavra que o sujeito-escritor lança mão de uma expressão criativa associando-a a um dado conteúdo. No texto da imagem analisada, compreendemos que a criança cria uma história, nomeia seres, apresenta uma ação e uma consequência e mostra um desfecho final. Logo, o criador e sua arte criada evidenciam a autoria através de um modo singular de apropriação da linguagem. Portanto, a criança atribui vida a sua história e a interpreta ao seu próprio modo, almejando influenciar aqueles que, de algum modo, terão contato com o texto.

Figura 5 – Produção de texto



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Descrição do texto:

“A HISTÓRIA DO CHUEQUE

ERA UMA VEZ UM HOMEM QUE SE CHAMAVA CHUEQUE UM DIA ELE RECEBEU UMA NOTÍCIA QUE TINHA UMA PRINCESA NE UM CASTELO ELE RESOVEL E NO CASTELO ELE AMINTOL NO CEU CAVALO E FOI DIA E NOITE DEPOIS DE DIAS ELE CHEGOU NO CASTELO E O AMIGO DELE UM BURO E ELE DESCRUBRIU QUE ELE TINHA UM DRAGÃO SÓ QUE O AMIGO DO CHUEQUE E O DRAGÃO CI APACHONO E O CHUEQUE FOI NO ÚLTIMO ANDA DO CASTELO E ACHOU A PRINCESA O AMIGO DELEO DRAGÃO COREU E COREU MUITO DEPOIS ELE CONSEGUIU FUGI E FICARAM FEKIZES PARQ SEMPRE CHUEQUE E FIONA”

No texto presente da imagem 5, como mostra o enunciado, foi pedido que o (a) aluno (a) se imaginasse como um príncipe que precisava salvar uma princesa em apuros. Ao ler a história contada por essa criança, embora a imagem e o enunciado não façam nenhuma inferência ao conto de fadas “Shrek”, percebemos que o autor dessa produção conta, com suas palavras, a mesma história do conto.

O fato de a criança optar por contar a história do “Shrek” já aponta para as escolhas do sujeito e sua intencionalidade discursiva, distanciando-se do que, naquele momento, estava sendo sugerido pela professora. Vemos que a intenção da criança não é reproduzir uma narrativa clássica de príncipe e princesa de contos de fada, mas algo que para ela, naquele momento discursivo, tinha relevância para o seu dizer. Essa escolha é vista como um ato enunciativo carregado de sentido, no qual o sujeito seleciona, dentre os inúmeros discursos que circulam socialmente, vozes que mais se encaixam naquele contexto, ou seja, traz para o seu texto, tudo aquilo que faz sentido naquele momento e especificamente para aquela produção, deixando uma marca de autoria em sua escrita.

Concordando mais uma vez com os arrazoados de Bakhtin (2003), quando diz que “todo enunciado é produzido em um contexto concreto de interação verbal e carrega intencionalidades específicas, refletindo a posição do sujeito diante do outro e do mundo”, vemos que as escolhas discursivas feitas pela criança revelam, portanto, sua capacidade ativa de responder, dialogar e se posicionar frente aos enunciados sociais.

Assim, segundo Bakhtin (2003), essa intenção não é algo que nasce de forma isolada ou individual, mas se forma na relação com o outro, na troca de vozes sociais que o sujeito escuta, interpreta e reorganiza ao se expressar. Por exemplo, ao

escolher contar uma história como “Shrek” e não uma narrativa mais tradicional dos contos de fadas a criança mostra que a sua maneira de falar está carregada de valores, referências culturais e experiências que dão sentido ao que ela diz. É nesse processo que o enunciado se torna único e deixa registrado a autoria do sujeito, e, necessariamente pela sua originalidade, mas pela forma como esse sujeito pega esses discursos sociais e os transforma na sua própria expressão de intenção comunicativa.

Quando uma criança em processo de aquisição da escrita desenvolve uma história que já existe, ela pode reelaborar a narrativa original, adicionando seus próprios elementos, personagens ou enredos, o que pode ajudar a desenvolver sua criatividade e habilidades narrativas, nesse caso, vemos a adição de um cavalo que não faz parte da história original, mas que para o autor possui uma importância, talvez pelo fato de que nos contos de fadas o príncipe sempre aparece montado em um cavalo. Ao recontar uma história conhecida, a criança se apropria da linguagem e das estruturas narrativas utilizadas na história original, o que ajuda a desenvolver suas habilidades linguísticas.

A decisão da criança de trocar o burrinho da história original de “Shrek” por um cavalo “*ELE AMINTOL NO CEU CAVALO*” é um sinal evidente de autoria e apropriação criativa da história, ficando evidenciado sua participação ativa no processo de retextualização. Assim, essa troca mostra que o autor não se limita a reproduzir um enredo da história original, mas o reconstrói com base em suas próprias referências simbólicas, imaginativas e emocionais, demonstrando sua habilidade de alterar os componentes da história para criar um significado pessoal e exclusivo, deixando sua marca.

Ademais, Calil (2020), ao falar sobre a autoria na produção infantil, afirma que a criança, mesmo ao se apoiar em textos-fonte, como contos, filmes e narrativas conhecidas, produz sentidos singulares, por meio de operações cognitivas e linguísticas que revelam sua visão de mundo e suas experiências sociais. A autoria, nesse contexto, não está apenas na criação de algo novo, mas na reelaboração do já dito com marcas identitárias que revelam a presença de um sujeito criativo e reflexivo. Assim, a escolha do cavalo não deve ser vista como um erro, mas como um gesto autoral, de criação e imaginação que produz sentidos no texto.

Nesse processo, a criança começa a construir textos mais complexos e coerentes, utilizando elementos como estrutura, coesão e coerência, envolvendo a

organização de ideias de forma lógica e estruturada, usando elementos coesivos para ligar as ideias e criar uma narrativa mais fluida, e a capacidade de criar textos que fazem sentido e são coerentes. Além disso, o processo de produção também envolve o uso de recursos linguísticos, como metáforas, comparações e descrições, para criar textos mais coerentes e expressivos, como quando o autor diz que seu personagem montou em seu cavalo durante dias e noites até chegar ao castelo, possibilitando ao seu leitor criar uma imagem visual da sua narração.

Já os erros de ortografia na escrita infantil são comuns e fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita. Eles são uma parte natural do desenvolvimento da linguagem e ocorrem devido à falta de familiaridade com as regras ortográficas, reconhecendo que à medida que as crianças aprendem a escrever, elas podem cometer erros, mas com o tempo e a prática, elas tendem a melhorar sua ortografia. A troca do "S" pelo "C" e do "M" pelo "N" em palavras como "CENPRE" em vez de "SEMPRE" é um fenômeno comum na escrita infantil. Isso pode ocorrer devido ao desenvolvimento fonológico da criança, que ainda está aprendendo a distinguir entre os sons /s/ e /c/ em certos contextos.

Além disso, a influência da oralidade também pode desempenhar um papel importante nessas trocas, pois a pronúncia de algumas palavras pode não evidenciar claramente a diferença entre esses sons, como, por exemplo, o autor escreve "CHUEQUE" ao invés de "SHREK", uma vez que ele escreve como fala e pensa ser correto, sem que a ortografia seja uma prioridade, já que pela falta de familiaridade com a ortografia da palavra, que também é um fator importante, a criança tenda a escrever a palavra da forma que seria escrita se fosse levado em conta apenas os sons das sílabas que a formam.

Olhando para o gênero discursivo aqui elaborado, segundo os estudos de Bakhtin, podemos analisar o estilo do texto considerando alguns aspectos, como: a voz social; o dialogismo; a heterogeneidade; a autoria e o contexto social. Primeiramente, a voz social e ideológica se manifesta na narrativa infantil refletindo a experiência e o contexto da criança. Assim, a análise do texto revela aspectos interessantes sobre a voz e a criatividade da criança. A voz social e ideológica é evidente na linguagem simples e direta, como em "ERA UMA VEZ UM HOMEM QUE SE CHAMAVA CHUEQUE", refletindo a experiência e o contexto social da criança.

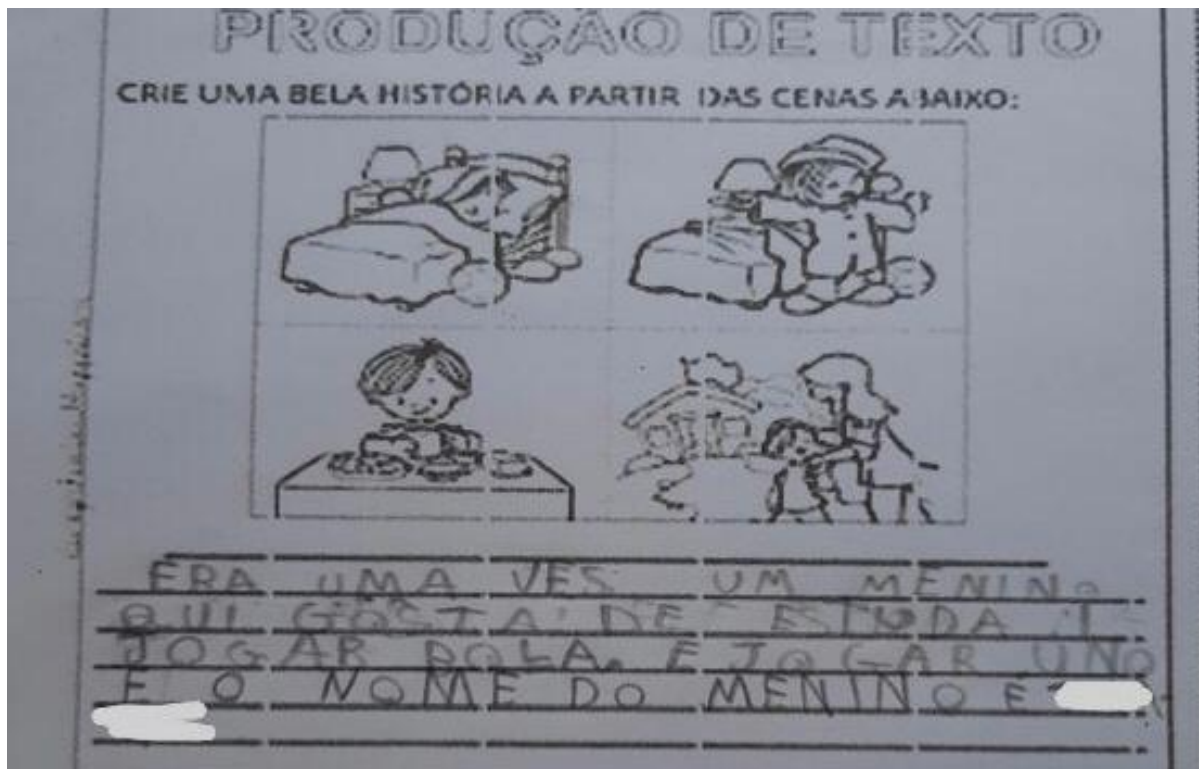
O dialogismo, por sua vez, está presente nos elementos implícitos que dialogam com contos de fadas e histórias de fantasia conhecidas pela criança. Dessa

forma, o dialogismo está presente nos elementos de diálogo implícito com contos de fadas e histórias de fantasia, como a princesa, o castelo e o dragão, mostrando que a criança dialoga com essas narrativas em sua própria história.

A heterogeneidade se expressa na mistura de elementos linguísticos e narrativos que caracterizam a linguagem e a experiência infantil. A heterogeneidade é notável na mistura criativa de elementos linguísticos e narrativos, como em "ELE AMUNTOU NO CEU CAVALO" e "CI APACHONO", refletindo a diversidade da linguagem e da experiência infantil.

A autoria se expressa na forma única como a criança narra e cria sua história, com escolhas de personagens e eventos que demonstram criatividade e individualidade. Por fim, o contexto social e cultural influencia o texto, com elementos típicos de contos de fadas e a estrutura da história refletindo o ambiente cultural da criança, ou seja, seu cotidiano e as vozes sociais que influenciam sua visão de mundo e o ambiente escolar. Esses aspectos juntos mostram a complexidade e a riqueza da experiência humana na narrativa infantil.

Figura 6 – Produção textual a partir de imagens sequenciadas



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Descrição do texto:

"ERA UMA VES UM MENINO QUI GOSTAVA DE ESTUDA E JOGAR BOLA. E JOGAR UNO. E O NOME DO MENINO E THALYS (nome fictício)."

Por fim, essa última produção textual analisada, foi elaborada a partir de imagens sequenciais que deveriam ser utilizadas para a produção textual da criança.

O enunciado "Era uma ves um menino..." revela a apropriação da estrutura narrativa tradicional, demonstrando familiaridade com fórmulas consagradas do gênero conto, como a clássica expressão "Era uma vez...", comum nas narrativas infantis. Essa escolha evidencia a tentativa da criança em organizar o texto dentro de um modelo reconhecido, concordando mais uma vez com a ideia de que todo enunciado faz referência a outro já existente, como defendido por Bakhtin.

Ao introduzir um personagem com características simples e ações cotidianas — "um menino que gostava de estudar, jogar bola e jogar Uno" —, nota-se uma projeção subjetiva do autor, indicando que o conteúdo narrado pode estar relacionado à sua vivência pessoal. Essa relação com o cotidiano infantil é um aspecto recorrente nas produções iniciais e demonstra uma construção de sentido ancorada na experiência concreta. O texto, portanto, não apenas comunica uma sequência de ações, mas também revela a intencionalidade do autor em destacar valores e interesses próprios, o que reforça a presença de estilo.

Outro elemento relevante é a nomeação do personagem ao final do texto: "E o nome do menino é Thalys". Essa estratégia mostra a compreensão, por parte do aluno, da importância de conferir identidade ao protagonista, o que contribui para a coesão e fechamento da narrativa. O uso do nome próprio pode indicar um vínculo afetivo ou autobiográfico, reforçando a ideia de que a criança se vê representada na história que construiu.

Do ponto de vista linguístico, observam-se marcas típicas do processo de aquisição da escrita, como a ortografia fonética ("ves" em vez de vez, "qui" em vez de que) e a ausência de pontuação convencional entre as frases. Tais ocorrências, longe de desqualificar o texto, sinalizam uma etapa natural do desenvolvimento da escrita, na qual a criança ainda busca estabilizar a norma culta, mas já é capaz de produzir enunciados coerentes e com sentido completo.

Dessa forma, a análise desta produção infantil, assim como as outras já observadas, evidencia a presença de marcas de autoria na construção do enredo, na

escolha do vocabulário, na organização da narrativa e na relação com o universo vivencial da criança. Essas características refletem um processo genuíno de apropriação da escrita, em que o sujeito-aluno se reconhece como autor de um texto com começo, meio e fim, ainda que permeado por traços característicos de seu estágio de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

É importante destacar ainda que o reconhecimento do gênero narrativo por parte da criança — com suas estruturas típicas, fórmulas de abertura e fechamento e a apresentação de personagens — aponta para uma compreensão inicial das regras de composição de textos. O estilo do gênero, neste caso, funciona como um modelo discursivo que guia a organização da escrita, ajudando a criança a estruturar suas ideias. Ao mesmo tempo, o estilo do autor aparece nas escolhas específicas que ele faz: os gostos do personagem, o uso de elementos do cotidiano, a menção a um nome próprio e a linguagem espontânea revelam uma personalização do texto. É nesse entrelaçamento entre o que é socialmente compartilhado (o gênero) e o que é pessoalmente criado (o estilo) que se constroem as marcas de autoria, concordando com a perspectiva de Bakhtin, a qual diz que o estilo de um autor é inseparável do seu contexto social e das vozes com as quais dialoga.

Ainda sobre essa produção, é percebido que diferentemente das demais propostas analisadas, as quais permitia aos autores plenos poderes para iniciar, desenvolver e concluir seu texto da forma que escolhessem, esta, possui uma sequência de acontecimentos a serem seguidos, o que favorece o desenvolvimento da organização textual, uma vez que a criança aprende a estruturar sua produção com base em uma lógica narrativa predefinida com começo, meio e fim. Essa orientação funciona como um apoio importante, especialmente nas fases iniciais da alfabetização, pois ajuda o aluno a compreender a progressão dos acontecimentos, a utilizar marcadores temporais e a articular ideias com mais coesão, enquanto que, nas produções livres, por não haver uma estrutura predefinida, podem surgir desafios para esses autores que ainda não dominam a organização lógica do texto, resultando, às vezes, em narrativas fragmentadas ou incoerentes, mas que não deixam de favorecer o surgimento de traços autorais e singulares. Mesmo em uma produção simples como essa, é possível perceber que a criança não apenas repete fórmulas, mas recria o discurso, atualiza o gênero narrativo com seus próprios temas e interesses, e, com isso, afirma-se como sujeito discursivo.

Por fim, mesmo o texto sendo, de certa forma, "guiado" e marcado pelas vozes da coletividade, mostra características singulares que apontam para uma identidade em formação, uma vez que é nessa união entre as vozes (coletivo e singular) que percebemos a autoria infantil, que embora ainda esteja em construção, já é marcada pela intencionalidade, pela criatividade e pela presença ativa da criança no processo de significação da linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível aprofundar a compreensão sobre os múltiplos fatores que influenciam a aquisição da escrita no processo de alfabetização. A pesquisa percorreu diversas abordagens teóricas, do behaviorismo ao sociointeracionismo, analisando como a linguagem é construída na infância e de que maneira o ambiente escolar, os contextos sociais e os gêneros discursivos contribuem para o desenvolvimento da escrita e da autoria. Essa trajetória investigativa permitiu reconhecer a alfabetização como um processo não apenas técnico, mas essencialmente dialógico, simbólico e social.

A análise das produções escritas de alunos, à luz dos gêneros discursivos e das marcas de autoria, revelou que a criança, mesmo nos primeiros anos escolares, já manifesta indícios de subjetividade, criatividade e apropriação da escrita como ferramenta de expressão e construção de sentido. Ficou evidente que no processo de aquisição da escrita não deve ser restrito apenas à decodificação de signos, mas deve ser compreendida como prática social e comunicativa, na qual o sujeito é incentivado a assumir sua voz autoral, uma vez que cada traço, ponto ou vírgula, possui intencionalidade até mesmo nos textos infantis, sendo escritos ou desenhos.

Conclui-se, portanto, que o papel da escola é fundamental no estímulo à autoria e ao letramento crítico, devendo promover ambientes de aprendizagem que valorizem a escuta ativa, a mediação dialógica e a diversidade linguística e cultural dos alunos. A valorização dos textos produzidos pelas crianças, bem como o incentivo à reescrita e ao desenvolvimento de diferentes gêneros textuais, são estratégias potentes para fortalecer a construção da autoria e da identidade discursiva.

Dessa forma, este trabalho contribui para o entendimento da alfabetização enquanto processo social e discursivo, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem a linguagem em sua dimensão comunicativa, expressiva e formadora de sujeitos críticos. Recomenda-se, ainda, o aprofundamento de estudos sobre a autoria na infância e sobre as condições didáticas que favorecem a emergência de vozes singulares no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. *Reflexões sobre o processo de autoria na escrita infantil*. São Paulo: Contexto, 1991.

ABAURRE, Maria Luiza. *Cenas de aquisição da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um letramento linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

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

BAKHTIN/VOLOCHINOV, Valentin. *O discurso na vida e o discurso na arte: ensaios de poética sociológica*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRANDÃO, Zilma Ramos Chaves. *A pesquisa documental na abordagem qualitativa: conceitos e características*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/relatorio_versao_internet_finalpdf.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CALIL, Eduardo. *A construção da autoria na escrita infantil: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Cortez, 2004.

CALIL, Eduardo. *Autoria na escrita infantil: o sujeito em produção*. São Paulo: Cortez, 2020.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/364441656/CHOMSKY-Noam-Reflexoes-Sobre-a-Linguagem>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COELHO, Heloísa; PISONI, Clarice. *O papel do professor no processo de alfabetização*. São Paulo: Papyrus, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. *Aprender a escrever: uma abordagem psicolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2025.

GUEDES, Patrícia; SOUZA, Lílian. *A escrita e o letramento na escola contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2011.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/456297199/Mary-Kato-No-mundo-da-escrita-pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento e práticas sociais de leitura*. 12. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

KRIPKA, Moacir Luis; SCHELLER, Maico; BONOTTO, Dalvan Luiz. Pesquisa qualitativa na engenharia de produção: aplicações e possibilidades. *Produção Online*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 32-45, jan./mar. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

- MIRANDA, Juracy Assmann Saraiva de. *Aquisição da linguagem escrita: um olhar sobre a produção textual de crianças em fase de alfabetização*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. *A aquisição da escrita e as práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SILVA, Wellington Barbosa. *O processo de constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”*: um olhar sobre o ato narrativo de desenhar. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6144>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- SKINNER, B. F. *Comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.
- TAVARES, Valquíria Padilha. *A construção da autoria na alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.
- VENTURINI, Patrícia Rocha. *Gêneros discursivos e práticas de letramento no ensino fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZACHARIAS, Leila. *O sujeito e a autoria na produção escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.