# A ESCRITA AUTORAL DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Renata Akemi Okano

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (CPTL)

renataokano@yahoo.com.br

Eixo temático: 2) Teoria Histórico-Cultural e Educação

# CHILDREN'S AUTHORIAL WRITING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: EXPRESSION OF MEANINGS AND SIGNIFICANCE.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de aquisição da escrita de crianças no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, em uma perspectiva teórica histórico-cultural. O objetivo é compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como condições essenciais para o desenvolvimento de uma escrita e autoral. O estudo analisou como a metodologia de fragmentação da escrita e a repetição de palavras impactam a expressão do pensamento e conhecimento das crianças. Foi utilizada a base teórica de Vigotski e às contribuições de autores como A. N. Leontiev e A. R. Luria, entre outros. A abordagem metodológica seguiu os princípios do materialismo histórico-dialético, e a análise dos dados foi feita com base na sistematização conceitual e a generalização teórica. Os resultados indicaram que, embora a fragmentação possa facilitar o reconhecimento inicial de fonemas e grafemas, sua aplicação isolada tem limitações significativas, e também o foco excessivo na decodificação mecânica, negligenciando aspectos importantes da escrita autoral, como a criação de significados e a contextualização. Assim, restringindo o desenvolvimento da escrita autoral e a capacidade das crianças de se engajar em práticas de escrita mais complexas e criativas. A pesquisa mostrou que a escrita autoral se desenvolve melhor quando integrada a contextos significativos e práticas pedagógicas que promovem a expressão criativa e a autoria pessoal.

**Palavras-chave**: desenvolvimento psicológico; escrita; Teoria Histórico-Cultural;

## ABSTRAT

This research focused on the process of writing acquisition in children during the psychological development perior of 6 to 9 years, from a historical-cultural theoretical perspective.

The general objective is to understand how the conception of Historical-Cultural Theory can enrich pedagogical practice by considering the student's social and cultural context as essential conditions for the development of writing and authorship. The study analyzed how the methodology of writing fragmentation and the repetition of words impact children's expression of thought and knowledge. The theoretical foundation was based on Vygotsky work and contributions from authors such as A. N Leontiev, and A. R. Luria, among others. The methodological approach followed the principles of historical-dialectical materialism, and data analysis was based on conceptual systematization and theoretical generalization. The results indicated that, although fragmentation may facilitate the initial recognition of phonemes and graphemes, its isolated application has significant limitations, as does the excessive focus on mechanical decoding, neglecting important aspects of authorial writing, such as meaning creation and contextualization. This restrict the development of authorial writing and children's ability to engage in more complex and creative writing practices. The research showed that authorial writing develops better when integrated into meaningful contexts and creative writing practices. The research showed that authorial writing develops better when integrated into meaningful contexts and pedagogical practices that promote creative expression and personal authorship.

**Keywords**: psychological development; writing; Historical-cultural Theory.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado vinculado ao curso de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Formação de professores, vinculada ao projeto "Método de Pesquisa e Educação na Infância: abordagem a partir da Teoria Histórico-Cultural". Teve como objeto de pesquisa o processo de aquisição da escrita no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, na concepção teórica histórico-cultural. Para isso foi utilizado os conceitos fundamentados no estudo de L.S Vigotski e as contribuições de autores como A. N. Leontiev, e A. R. Luria, entre outros.

Esse tema de investigação surgiu da possibilidade de observar o percurso da aquisição da linguagem escrita no desenvolvimento escolar dos estudantes, no decorrer da atuação docente desta pesquisadora, na Prefeitura Municipal de Araçatuba, situado no interior do Estado de São Paulo, localizada na região sudeste.

Esta pesquisa justifica-se o tema pela necessidade de compreender as dificuldades encontradas pelos alunos na expressão escrita, que são fundamentais para a eficácia das práticas pedagógicas e apresenta um impacto direto no sucesso acadêmico das crianças. Assim, o

objetivo é compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como elementos essenciais para o desenvolvimento de uma escrita significativa e autoral.

No decorrer da prática pedagógica, foi possível verificar que as crianças, nos anos iniciais, adquirem a modalidade escrita pela alfabetização mecânica, tendo como recurso apenas os sons das sílabas, reproduzindo-os graficamente em comparação com o alfabeto. Diante dessa estratégia de fragmentação da escrita de sons e da simples repetição de palavras, percebe-se a dificuldade do aluno em expressar, na modalidade escrita, seu pensamento e o seu próprio conhecimento de maneira significativa na escrita.

Dessa pesquisa, espera-se uma compreensão mais profunda de como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento da escrita autoral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e possam fornecer subsídios teóricos que apoiem a formação de professores, auxiliando-os a entender como a integração do contexto social e cultural dos alunos pode enriquecer sua prática pedagógica. Assim, desenvolver uma escrita autoral e significativa, melhorando o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

Este estudo apresenta o método utilizado para investigar o objeto de estudo: o processo de aquisição da escrita de crianças no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, em uma perspectiva da teoria histórico-cultural. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, investigando as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de escrita em crianças durante esse período de desenvolvimento.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como condições essenciais para o desenvolvimento de uma escrita e autoral. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar como a metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita; investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças; explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo.

Para alcançar esses objetivos específicos, o estudo recorreu à Teoria Histórico-Cultural (doravante, THC), tomando a fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural de L. S.

Vigotski e seus seguidores. Dessa forma, adentra-se, no campo do desenvolvimento psicológico, analisando o papel das relações no processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem e, posteriormente, na aquisição inicial da escrita.

Em termos teóricos, a THC, por sua abordagem ontológica, destaca os pontos fundamentais em relação à escrita, pois é uma ferramenta cultural que transforma o pensamento. Assim, temos as contribuições de Vigotski, e de autores como Leontiev (1978, 2021), e Luria (1986, 1991), entre outros, dada a proximidade teórica e a continuidade dos estudos vigotskianos por eles realizada, contribuindo assim para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita como processo cultural e social.

A delimitação do objeto de pesquisa teve como base Gil (2021). Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica se desenvolve ao longo das seguintes etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

A obtenção do material foi feita em bases de dados e sistemas de buscas, como: Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico. Foram consultados livros de teóricos que abordassem vários aspectos do objeto, dissertações, teses e artigos científicos. Os marcadores utilizados foram as palavras chave: linguagem escrita, escrita autoral, sentido e significado.

A formulação do problema da pesquisa partiu da observação do trabalho docente da pesquisadora, que identificou uma problemática recorrente na abordagem do ensino da escrita, baseada na correspondência entre sons e na simples repetição de palavras. Essa estratégia didática evidencia a dificuldade dos alunos em expressar seus pensamentos e conhecimento próprios na modalidade escrita, limitando a sua capacidade de transmitir experiências sociais no processo de escolarização.

O método de análise dos dados foi estruturado segundo a sistematização conceitual e a generalização teórica do desenvolvimento e transições da aquisição da linguagem escrita como ato de comunicação. Diante do exposto o caminho percorrido possibilitou a produção um conhecimento, permitindo compreender a aquisição da linguagem escrita. Essa compreensão, fundamentada em uma abordagem teórica da multideterminação da gênese, do desenvolvimento e das transições da linguagem escrita como ato de interlocução, visa contribuir para o avanço das práticas educacionais.

Neste estudo, apresenta-se o entendimento do método elaborado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1882) acerca do materialismo histórico. Essa concepção provocou grandes mudanças nas formas de pensar, rompendo com os paradigmas existentes à época, como o

materialismo mecânico e o idealismo alemão, revelando a dialética como uma ferramenta de compreensão e transformação social.

O método desenvolvido por Marx e Engels (2012 apud Silva, 2015) propõe que as compreensões das condições materiais estejam dentro da historicidade e das práticas sociais desenvolvidas pelo homem. Por serem produzidas pelos homens, essas condições contêm forças antagônicas e são mutáveis, sendo, portanto, dialéticas.

O conceito de dialética surgiu, no pensamento humano, muito antes de Marx. Dessa forma, aborda-se o conceito a partir da proposta de Hegel (1770-1831). O primeiro sentido remete à negação; o segundo, à conservação de algo para protegê-lo; e o terceiro, à elevação da qualidade de algo para promovê-lo a um plano superior (Konder, 1981). Todos esses sentidos indicam que a dialética envolve, simultaneamente, a negação, a conservação e a elevação de uma determinada realidade.

Portanto, a perspectiva do materialismo histórico diz respeito à forma de organização do homem em sociedade por meio da história, ou seja, as relações sociais, bem como os materiais por ele elaborados. A dialética é a compreensão da realidade de forma profunda e dinâmica e deve integrar e refletir os contextos social, cultural, político e econômico em que está inserida.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de atividade de trabalho, o produto ganha uma nova forma de existência como objeto exterior e sensivelmente perceptível. Para isso, é necessário que o conteúdo do objeto apareça na sua realidade. Essa compreensão não pode ser separada das relações sociais, já que há a apropriação e a significação do objeto.

A apropriação do objeto, nas palavras de Leontiev (1978, p. 268), “é a reprodução dos traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. O objeto é produzido, a priori, com determinado objetivo de quem o produziu, porém esse mesmo objeto pode ter sentido diferente para outra pessoa. No decorrer da história, o instrumento passa por transformações, aperfeiçoamentos e novas significações, por exigência da atividade social. Outra característica da apropriação do objeto, destacada por Leontiev (1978, p. 272), é que o processo é sempre mediado pelas relações entre os seres humanos. Assim como a produção de instrumentos, nas relações entre os grupos, a linguagem adquiriu uma existência objetiva como resultado da atividade humana.

A atividade do ser humano está inserida nas relações da sociedade. Logo, a sociedade produz a atividade que esse indivíduo forma, dependendo das condições e lugares que ele ocupa nessa sociedade e de como se organizam as especificidades individuais. Portanto, a utilização prática desses objetos permite ao homem atuar em seu ambiente historicamente construído. Consequentemente, os instrumentos e a sua diversidade de usos são mediadores que resultam em novas relações sociais.

Tem-se, assim, a cultura acumulada, que é constituída por objetos materiais (como ferramentas, casas e livros) e não materiais (como ciência, costumes etc.), em suma, por toda criação humana. Isso nos permite compreender que a cultura resulta das relações criadas pelo uso dos objetos. Ao usar os objetos historicamente produzidos, os objetos culturais medeiam as relações entre os homens. No processo de trabalho social, o homem é conduzido pela relação de comunicação com o uso dos instrumentos e objetos culturais.

Por fim, a cultura é produto das práticas sociais que existe na relação entre o trabalho e o pensamento do homem. Dessa forma, o conhecimento humano difere do intelecto dos animais, pois somente o saber desenvolve a consciência social. A consequência do desenvolvimento social é o aparecimento da linguagem, conforme Vigotski (2008).

O desenvolvimento da linguagem possibilita, segundo Luria (2006) que a escrita seja definida como uma função culturalmente mediada, em contraste com outras funções psicológicas. A escrita, portanto, é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Como um importante instrumento desenvolvido pelo homem, a escrita oferece à criança uma experiência cultural significativa. A apropriação desse instrumento é fundamental, e começa a se desenvolver antes mesmo de o professor colocar um lápis na mão da criança.

Esse processo envolve a transformação de práticas culturais externas em habilidades internas. A criança começa a compreender e usar a escrita para se comunicar e expressar pensamentos. Luria (2006) foi um dos teóricos que tentou entender, do ponto de vista cognitivo, o processo de aprendizagem da escrita. Para o autor, aprender a escrever envolve a assimilação de mecanismos simbólicos, como ser capaz de recordar a informação. Ou seja, a criança passa a utilizar não só as marcas pictográficas, mas também as marcas simbólicas como alternativas para a memorização.

A escrita apesar de representar a língua oral, não define o objeto linguístico; a palavra falada, por si só, constitui o verdadeiro objeto de estudo da linguística, sendo a escrita uma representação secundária. Dessa forma, a relação de som com a escrita não é totalmente fiel em todo o sistema, de acordo com Bajard (2012). Além disso, as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita nem da fonologia; ambas apresentam

particularidades, com possibilidades de diferenciação e valorização. Assim, conforme Marcuschi (2010), tanto a fala quanto a escrita permitem diferentes utilizações em variados contextos e situações.

Para Saussure (2006), há uma diferença entre o sistema de linguagem e sua manifestação concreta na fala. Ele enfatiza que a escrita é um sistema de signos que representa a língua falada, mas não a reprodução exata da fala. Assim, aborda a ideia de que os signos linguísticos são arbitrários e sua representação na escrita não é uma cópia literal dos sons da fala.

Em relação a isso, é importante ressaltar a afirmação de Vigotski (1991) que, para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica: que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala. Assim, como afirma Saussure (2006), a palavra escrita tende a substituir a palavra falada em circunstância específicas, como na comunicação escrita, na documentação e na preservação de conhecimentos ao longo do tempo.

Vigotski (1998) também afirma que, diferentemente da fala, a criança precisa tomar consciência da forma gráfica da língua. Logo, "os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconsciente de todo processo sonoro da fala" (Vigotsky, 2009a, p. 318).

O desenvolvimento da linguagem escrita não é apenas uma questão de treinamento motor, mas de compreensão do sistema de signos e símbolos que organiza a linguagem como um meio de relação entre as pessoas. Para Vigotski (1991) a escrita deve ser entendida como um instrumento cultural complexo.

A apropriação da escrita em um processo complexo e multifacetado pode ser compreendida quando analisado a partir das perspectiva histórico-cultural e discursiva. A abordagem histórico-cultural, fundamentada nas teorias de Vigotski (1995), defende que o progresso na escrita está profundamente conectado às práticas sociais e culturais, ressaltando que aprender a escrever não é um processo independente, mas uma atividade que se desenvolve dentro de um contexto cultural particular e em constantes mudanças.

Na perspectiva discursiva, a apropriação da língua escrita, por meio da alfabetização contextualizada, refere-se ao processo de ensino integrando a escrita às práticas e em contextos sociais reais da vida dos alunos. Esse tipo de alfabetização enfatiza a importância de entender a escrita como um instrumento de comunicação dentro de contextos específicos, permitindo que os alunos vejam a relevância e a aplicação prática da leitura e da escrita em suas vidas diárias.

Além disso, promove a criação de possibilidades para que a escrita se modifique e seja modificada, entendendo as diferentes formas de necessidades humanas e suas formas de

expressão. Vigotski (2009a) evidencia que, diferentemente da língua falada, em que não há necessidade de criar motivação para a fala, na escrita, esses motivos precisam ser estimulados. No início do processo de escrita, a criança pode não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, que é a função registradora e comunicativa da escrita, e ter uma noção vaga de sua utilidade. Portanto, a contextualização provoca a criação da necessidade da utilização da língua escrita dentro de um contexto das relações humanas, permitindo visualizar a sua funcionalidade.

A visão de uma língua escrita como apenas um código, adotada por muitos alfabetizadores, foca na habilidade da criança de codificar e decodificar, apresentando o total domínio da escrita e da leitura. No entanto, a concepção de alfabetização dialógica, vai além da abordagem técnica. Segundo Abreu e Arena, (2019), o ensino dos atos culturais de leitura e escrita se cruza com a escrita de maneira que a escrita não é vista apenas como um código a ser dominado, mas como uma prática cultural e social. Esse cruzamento significa que a escrita é entendida e ensinada no contexto de suas funções e usos reais na sociedade, e não apenas como conjunto de regras técnicas.

Sendo assim, a alfabetização, de acordo com Dangió e Martins (2015), não pode limitar-se apenas à aprendizagem de sons, mas deve ser compreendida como processo de aquisição de um sistema complexo de desenvolvimento das funções superiores, baseado no percurso histórico-cultural da criança. Assim como no processo de escrita, criar a necessidade de escrever deve ser preocupação do professor, que deve estar atento ao ensino que promove o desenvolvimento integral, levando em consideração as relações das crianças com a escrita, principalmente a literatura.

Cabe ressaltar que, funções superiores são processos mentais que diferencia os homens dos animais. São funções desenvolvidas ao longo da vida por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais, principalmente a linguagem, conforme Vigotski (2008).

A aprendizagem da linguagem escrita se revela complexa. Não é um processo linear; apresenta uma rede de elementos significativos provenientes da realidade social da criança em diferentes níveis de conhecimento. Por conseguinte, a relação fonema-grafema não seria suficiente para o processo de aquisição significativa da escrita.

A escrita envolve uma intensa atividade cognitiva e está atrelada intrinsicamente à atividade social. A criança precisa associar o que dizer e como fazer, o que vai muito além de aspectos motores. Esse processo descrito é característica pertencente ao desenvolvimento da escrita, todavia são muitos conhecimentos para uma criança em fase inicial de escrita. Isso representa um grande desafio, pois há muitos conhecimentos a serem assimilados simultaneamente.

Ao compreender o texto como unidade de trabalho e a língua como produção histórica e social, a ação pedagógica desenvolvida fomenta as funções da linguagem identificadas por Halliday (1975), o que significa trabalhar a linguagem em uma perspectiva funcional, aliada a uma perspectiva enunciativa. Para refletir acerca de estratégias metodológicas da linguagem escrita, é necessário pressupor a perspectiva docente, com o intuito da construção autoral de escrita – pois ela não ocorre de forma autônoma, não é inata –, em meio aos processos sociais de produção.

De acordo com Andrade (2013), ser autor, no sentido de produção social, é construir uma obra singular, com estilos e características próprios do sujeito e/ou de um grupo, o que acontece, porém com base em um repertório preexistente e apreendido. Para Bakhtin (2010), considerando o grupo de textos significativos produzidos pelo corpo social no qual o sujeito está imerso e pelas vozes que povoam a vivência discursiva do autor, uma produção autoral pode ser, assim, considerada uma coprodução, resultado de uma parceria entre o autor e os textos com os quais dialoga e nos quais interfere, modificando-os.

Dessa forma, a perspectiva da teoria Histórico-cultural, a eficácia da ação educativa na escola está ligada à capacidade da instituição escolar em criar condições didático-pedagógicas adequadas para a apropriação e o desenvolvimento do nível cultural das crianças. Segundo Vigotski (1995), a aprendizagem é essencial para promover o desenvolvimento das características intrinsecamente humanas, as quais são formadas historicamente.

Desse modo, a educação escolar organizada, planejada e intencional possibilitará o desenvolvimento, ativando os processos intrapsíquicos que resultam na formação de capacidades. Com base nesse princípio, a educação escolar pode influenciar positivamente as capacidades de aprendizagem das crianças, promovendo seu desenvolvimento e formação das qualidades psíquicas superiores.

A compreensão da escrita é fundamental para analisar conceitos relacionados à autoria, sentido e significados. Assim, o conceito do termo autoral, resulta do processo de desenvolvimento do homem de sua própria atividade, fruto do agir humano na transformação da realidade, ou seja, ser autor é estar em atividade, conforme Kohle (2021). Além disso, Bakhtin (2010, 2016), enfatiza que ser autor envolve a objetivação ativa e a manifestação das inter-relações sócio ideológicas do sujeito, refletidas nos diversos gêneros de enunciado que caracterizam as interações humanas. Portanto, compreender a escrita como uma habilidade que envolve tanto aspectos cognitivos quanto motores permite uma apreciação mais profunda da autoria e da construção de significados e sentidos na linguagem escrita.

## DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo foi compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como condições essenciais para o desenvolvimento de uma escrita e autoral. Um ponto a ser considerado nas relações socioculturais é o surgimento da escrita como instrumento socialmente elaborado e o homem estabelece, nas relações socioculturais que se apresentam, uma condição de apropriação e reprodução das capacidades humanas formadas historicamente, isto é, o processo de educação.

Portanto, ao analisar a apropriação da escrita sob a ótica histórico-cultural, é revelado que a escrita é uma construção social desenvolvida a partir das interações e práticas culturais. A educação, nesse contexto, desempenha um papel relevante na mediação desse processo, criando ambientes ricos em interação e significado, promovendo o desenvolvimento da escrita como capacidade integrada ao contexto social e cultural da criança. Leontiev (1978), afirma que a capacidade de escrita é profundamente moldada pela educação e pelo contexto sociocultural, uma vez que é por meio dessas interações que a criança absorve e internaliza as normas e práticas associadas à linguagem escrita.

No entanto, para que a escrita seja realmente internalizada e desenvolvida de forma autoral, é necessário compreender a integração entre o significado social da escrita e o sentido pessoal que cada indivíduo atribui a esse ato. Vigotski (2008) destaca que, enquanto o significado da escrita é socialmente construído, isto é, envolve o valor e a função que a sociedade atribui à escrita; o sentido refere-se à interpretação pessoal que o sujeito desenvolve com base em suas experiências, necessidade e motivações.

Dessa forma, a escrita autoral emerge quando o aluno não apenas domina regras e normas da língua escrita, mas também quando consegue relacionar esse significado social às suas próprias vivências, criando um sentido pessoal para o que escreve. Nesse processo, a escrita se torna um meio de expressão única e individual, que reflete as interações sociais internalizadas na personalidade do indivíduo.

Andrade (2013) complementa essa ideia ao afirmar que a aquisição da escrita é um processo contínuo e incompleto, no qual a linguagem se reconfigura conforme o indivíduo interage com textos e interlocutores. Assim, a escrita não é um produto acabado, mas um processo em evolução que dialoga com as vivências e os contextos sociais e culturais em que está inserida.

Escrever com autoria é desenvolver produções com características próprias do sujeito, que apresentam uma singularidade, porém com uma base preexistente e aprendida. Nas palavras de Bakhtin (1997), uma produção autoral é considerada uma coprodução, ou seja, uma parceria entre o autor e o texto-fonte, que dialoga, interfere e modifica. Para o autor, o conteúdo está, a princípio, dado pelo texto-fonte e a voz do sujeito aparece na produção, mesmo partindo de um modelo pronto a ser produzido. Durante o processo, o sujeito insere suas referências que estão no enunciado e vai se revelando com a escrita, demonstrando todo o processo de produção autoral.

Dessa forma, as atividades de escrita com textos significativos representam um eixo fundamental na proposta pedagógica e as estratégias semióticas propostas por Halliday (1975) contribuem para a compreensão de como elas aprendem a escrita e como aprendem a significar por escrito. Nesse processo, a criança desenvolve suas próprias estratégias semióticas à medida que interage com os textos e com o contexto social, apropriando-se gradualmente da língua escrita.

Para Arena (2021) os enunciados da linguagem escrita são meios fundamentais no processo de humanização, e em outra assertiva com Abreu e Arena (2019), a língua, em um processo discursivo, apresenta-se com seus signos e enunciados, como mediadora para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos, contribuindo para a alfabetização na dimensão discursiva da língua.

Em cada fase do desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso. À medida que o uso da língua escrita se amplia para incluir diversas camadas da língua popular, ela incorpora novos procedimentos em todos os gêneros. Os gêneros discursivos relacionados ao ensino da escrita, segundo Vigotski (2008), são vistos como construções sócio históricas, refletindo as interações sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento da linguagem. Esses gêneros se conectam tanto à teoria da enunciação, que aborda como sujeitos produzem enunciados em contextos específicos, quanto à teoria de aprendizagem, que considera o papel das interações sociais no processo de apropriação escrita.

Portanto, a escrita não deve ser abordada apenas como um conjunto de técnicas de regras e símbolos, mas com uma prática inserida em contextos comunicativos reais e significativos. A habilidade de construir enunciados significativos e contextuais é fundamental para que a aprendizagem da escrita seja eficaz. Nesse sentido, é essencial integrar a linguagem ao contexto social e cultura em que é utilizada. Criar e interpretar enunciados dentro de uma situação real contribui alinhando a importância da significação na prática da escrita como expressão de sentido e significados.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi: ensinar a escrever, com base na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita? Diante das pesquisas observa-se que a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser significativa da mesma forma, e também estar em um contexto de significação cultural, para promover uma aprendizagem efetiva e significativa.

O objetivo subsequente foi: investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças. Assim, é possível afirmar que a capacidade autoral não se restringe ao processo formal de ensino-aprendizagem. Ele está diretamente ligado ao processo humanizador, no qual o indivíduo, ao se apropriar da linguagem escrita, desenvolve sua autonomia e expressa sua identidade dentro de um contexto cultural e social.

E para responder ao objetivo específico de explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo é importante considerar a relação homem e linguagem no percurso da história e da formação das sociedades.

A escrita autoral, como prática educacional, se baseia na ideia fundamental de comunicação, que surge do contato do ser humano com a natureza e com outros homens. Por meio, desse contato e dessas atividades, a criança não apenas adquire habilidades técnicas de escritas, mas também desenvolve uma compreensão mais profunda de sua própria identidade e papel social.

Portanto, a educação, no processo de desenvolvimento das capacidades humanas de quem aprende, é um processo ativo. É por meio desse processo que se estabelece a mediação entre as gerações e a produção sociocultural acumulada pela humanidade. Assim, assume-se aqui a importância do desenvolvimento das capacidades humanas por meio da educação, a qual proporciona saberes sistematizados

## REFERÊNCIAS


ABREU, M. M. O.; ARENA, A. P. B. A origem da escrita e a diferença entre fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizadas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 9, p. 79-103, jan/jun. 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/335/233. Acesso em: 20 abr. 2023.

ANDRADE, C. C. S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. *In*: GOULART. C. M. A.; WILSON. V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. Capítulo 2. São Paulo: Summus, 2013.

ARENA, D. B. (2021). Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 62–76. https://doi.org/10.47249/rba2021528.

BAJARD, E. **A descoberta da escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1997.

BAKTHIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização.** Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533. Acesso em: 26 jun. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean**. Londres: Edward Arnold, 1975.

KOHLE, E. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2021.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M. L. M. B. **O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural**. Revista Tramas para Reencantar o Mundo, n. 1, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita (cap. 8). *In:* VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.