



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA-TO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**RAFAELA FERREIRA SILVA**

**AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA E A  
PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Araguaína – TO

2019

RAFAELA FERREIRA SILVA

**AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA E A  
PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Curso de Letras para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel F. de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr Bruno Gonçalves Carneiro

Araguaína – TO

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586f Silva, Rafaela Ferreira da.  
As funções sociais da escrita e a produção de texto na educação básica. / Rafaela Ferreira da Silva. – Araguaína, TO, 2019.  
27 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Português,  
2019.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oli

Coorientador: Bruno Gonçalves Carneiro

1. Funções sociais. 2. Escrita. 3. Produção de texto. 4. Educação Básica.. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

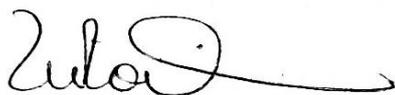
## FOLHA DE APROVAÇÃO

### AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

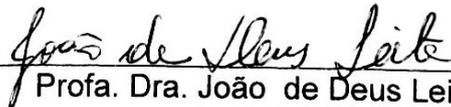
Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Letras para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

aprovação: 12/12/2019.

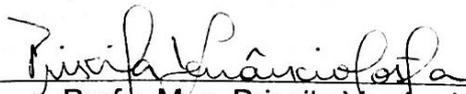
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel F de Oliveira



Profa. Dra. João de Deus Leite



Profa. Msc. Priscila Venâncio Costa

“Agradeço a todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito”

Chico Xavier

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por estar até hoje aqui, por nunca me abandonar, por me guiar e sempre me mostrar o caminho certo.

Aos meus professores, que sempre me apoiaram e me ensinaram a lutar para ser alguém melhor. Em especial, a meu orientador Dr. Luiz Roberto Peel F. de Oliveira, que foi uma luz na minha vida, meus eternos agradecimentos.

A meu Pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, sempre, apoiou-me, dando-me forças para continuar; que, sempre, fez o possível e o impossível para estar em minha vida; mesmo sendo analfabeto, ensinou-me a escrever o meu nome e a estudar para ter uma vida melhor; meu eterno amor e gratidão a você Pai.

À minha Mãe, que em todos os momentos se fazia presente, até mesmo quando eu perguntava algo e ela mandava eu olhar no dicionário, por todas as brigas para eu estudar e prestar atenção nas aulas, por nunca desistir nem de mim nem de minha irmã, por ser a melhor mãe e maior incentivadora que eu poderia ter.

Aos meus filhos, que são os motivos de tudo na minha vida, a razão por toda a minha luta diária.

À minha irmã Natalia, que, desde criança, cuidava e me ajudava em tudo, por sempre estar presente, ajudando-me e brigando.

Ao meu cunhado Allex, que foi peça importante para eu conseguir uma luz na escrita de meu TCC, meu eterno agradecimento.

Aos meus amigos de sala, Annanda, Hérica, Vanessa, Sergio, Ionaria, por todos os anos que passamos nessa jornada. Ao meu grande irmão, Willas Santos, meu anjo da guarda na UFT, por sempre estar presente na minha vida, ajudando-me e me apoiando em tudo.

Às minhas amigas Ana Raquel, Juliana, Lurdiane, Morghana, Patrícia e Thalita por todo o apoio e briga para eu me formar.

Aos que foram importantes na minha vida, muito obrigada.

## RESUMO

Esta monografia é o resultado de uma pesquisa sobre as relações entre professores, no tocante à produção de texto no espaço de sala de aula da educação básica. Para melhor compreensão, realizou-se um pequeno histórico do desenvolvimento da escrita no mundo. A pesquisa teve como objetivos: analisar os procedimentos metodológicos sobre o ensino da língua portuguesa na escola, bem como analisar as possibilidades de utilização dos textos produzidos pelo aluno, no âmbito da sala de aula, em uma perspectiva formal e informal do processo avaliativo, entendendo o aluno como central e agente dos processos de ensino e de aprendizagem. Procedeu-se com um estudo diacrônico sobre sua importância social para um diagnóstico fiel da função social da escrita, da escola e do professor; assim como as dificuldades encontradas, os fatores positivos e negativos, observando a realidade do mundo contemporâneo e do mundo globalizado, inclusive a situação específica do Brasil.

**Palavras-Chave:** Funções sociais. Escrita. Produção de texto. Educação básica.

## **ABSTRACT**

This article is the result of a research on the relations between teachers, in relation to the production of text, in the classroom. For a better understanding, a small history of the development of writing in the world was realized. The research had the objectives of analyzing the methodological procedures on the teaching of the mother tongue in the school, and the possibilities of using the texts produced by the student, within the classroom, in a formality and informality act of the evaluation process, understanding the student as center and agent of the teaching and learning process related to writing in the process of text production in basic education, and a diachronic study was carried out on its social importance for a faithful diagnosis of the social function of writing, school and teacher as well as the difficulties encountered, the positive and negative factors, observed the reality of the contemporary world and a globalized world, including the specific situation of Brazil.

**Keywords:** Social functions. Writing. Production of text. Basic education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2. O ENSINO DA ESCRITA ATUAL .....</b>	<b>08</b>
<b>2.1 Pressupostos Teóricos.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 O Ensino da Língua Materna.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 O Ensino da Escrita .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4 A função Social da Escrita .....</b>	<b>19</b>
<b>3. ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES.....</b>	<b>21</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>23</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre os problemas que envolvem os níveis de aprendizado do aluno na escola têm assumido, nas últimas três décadas, proporções, às vezes, exageradas por parte dos professores de língua portuguesa, de sociólogos, de psicólogos, de pedagogos e de especialistas das mais diferentes linhas teóricas e áreas do conhecimento.

Neste trabalho, o objeto de investigação não é a discussão sobre o universo que compreende o ensino e a aprendizagem, tendo como foco o espaço de sala de aula em si. Trata-se, antes de tudo, de uma discussão bibliográfica, buscando mostrar a complexidade existente entre a questão da escrita e os aspectos pedagógicos que ela exige para a realidade do ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de aquisição da escrita. Para tanto, procedeu-se a um estudo diacrônico sobre sua importância social, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade de ontem, de hoje e de amanhã; buscou-se encontrar bases teóricas, de diferentes correntes, bem como os mecanismos que contribuem para o engrandecimento ou empobrecimento do indivíduo e ou da sociedade, que justificassem o problema, as hipóteses e os objetivos apresentados no projeto de pesquisa.

Compreendendo-se que os fatores que implicam a aquisição da escrita são múltiplos, entendeu-se ser necessário abordar questões como a função social da escola e da figura do professor, que contribuem para o engrandecimento ou empobrecimento do indivíduo e ou da sociedade, por se entender que são partes relevantes do problema.

O objetivo de investigar informações fundamentais na realidade da educação das escolas brasileiras, referente ao ensino da escrita, possibilitará um diagnóstico da função social da escrita, assim como das dificuldades encontradas e dos fatores positivos e negativos; mostrará as visões conceituais de vários autores/educadores, bem como os procedimentos e as atitudes metodológicas desenvolvidas no processo de aquisição da escrita.

Na estrutura deste estudo, o critério foi direcionado com o objetivo de confirmação das hipóteses, dos objetivos e do problema formalizados no projeto de pesquisa sobre o processo de aquisição da habilidade da escrita na educação básica.

## 2. O ENSINO DA ESCRITA ATUAL

Para se chegar ao estudo da escrita no Brasil não foi fácil. Em primeiro lugar, a língua portuguesa era a língua materna dos brasileiros, mas não era o idioma oficial da nação; em segundo lugar, a descrição linguística só foi definida a partir do advento da linguística, na França, nos primeiros anos do século XX, por Ferdinand de Saussure. Assim, a formação das sílabas do português só foi definitivamente descrita a partir de 1933, por J. M. Câmara Jr, após a descrição fonética de Ramon Jakobson – 1927. Após esses fatos, em 1957, a Portaria Ministerial Nº 52, de 24 de abril de 1957 e, ratificada pela Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959, é que oficializada a Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Até a oficialização dessa nomenclatura, os procedimentos e as técnicas da escrita não eram sistematizados, e pouca ênfase era dada à importância da aquisição da escrita. A partir de então, muito material sobre a escrita e sobre a sua aprendizagem foi criado, iniciando com as cartilhas de caligrafia, tão usadas na educação infantil até a década de 70. A partir de então, um farto material sobre o assunto foi publicado e muitas experiências foram realizadas, buscando elucidar fatores relacionados ao processo de aquisição da escrita.

No final dos anos 90, foram publicadas obras que se classificam como construtivistas, entre elas, as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se propõem a aplicar os ensinamentos da psicogênese da língua escrita. Segundo Cagliari (1997, p. 6-97)

Todas as atividades de português na escola giram em torno da escrita e que hoje, mesmo numa única folha da cartilha encontramos uma variedade de tipos de alfabetos e que quando a criança começa a aprender a escrever ninguém lhe diz isto.

Para o autor, a principal atividade da escola é, antes de tudo, aprender a escrever, ao mesmo tempo em que considera esse aprendizado uma tarefa complexa e que exige, além de tempo, muito cuidado e empenho dos envolvidos – alunos e professor, face à heterogeneidade que envolve o processo de aquisição da escrita.

O contato com a leitura deve ser mantido desde os primeiros anos escolares, tendo em vista que a prática e o estímulo fazem com que haja interesse na leitura e contato mais cedo com a escrita. A relação com várias formas de leitura faz

com que a criança pense na escrita como função social, para escrever e para ter o gosto pela escrita, e não apenas para cumprir obrigações escolares.

O processo de aprendizagem da criança vai se consolidando a partir do meio em que se vivencia, o passado.

Vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...] Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VYGOTSKY, 1994, p. 341)

O contato visual que a criança tem com as formas de leitura estabelece o sentido de que a leitura significa, como função social, um hábito livre por espontânea vontade. Dessa forma, a leitura deve ser estabelecida e mostrada tanto nas práticas pedagógicas escolares quanto no cotidiano do lar.

O educador deve mostrar/trabalhar a relação do aluno com o pensar, o agir, assim a aprendizagem e os conhecimentos que se adquirem ficaram à frente. Segundo Vygotsky (1994), na década de 30 do século passado, o ensino antecipado da escrita fez com que a criança não tivesse compreensão entre o que era texto e o que era mundo, dificultando a formação de bons leitores capazes apenas de distinguir letras e sinais, bem como não o que o texto significa, formando analfabetos funcionais.

O uso de técnicas cruas faz a criança praticar aprendizagem de forma que estabeleça uma relação com a escrita artificialmente imposta, ocupando-a de uma aprendizagem robotizada, tirando o direito da aprendizagem social cultural, motivando a criança a fazer/aprender apenas por necessidade. O educador é essencial para fazer com que não seja apenas uma lição, mas algo que motive e forme a inteligência e a personalidade das novas gerações.

Para Vygotsky (1994), o ensino da escrita deve priorizar a sua função social; mostrar e introduzir coisas antes de estabelecer uma comunicação é como tirar o direito à infância, fazendo com que a criança veja a leitura como algo chato, que é imposto e sem necessidade para si, apenas, para o professor.

Para o ensino da escrita, é preciso compreender as exigências adequadas para a sua aprendizagem e para sua formação; planejar da melhor forma para as crianças e, assim, formar leitores/escritores; provocar a busca e o interesse pelo texto, mostrar

que o leitor foi inserido por meio da aprendizagem dos gestos e da fala, que vai da linguagem visual falada à linguagem escrita, deixando a forma mecânica e adquirindo expressões e conhecimentos de mundo.

Percebe-se que a aprendizagem escrita é, na educação infantil, uma porta que se abre para o conhecimento de mundo, para expressar variadas formas de comunicação, de desenhos, de pinturas, de gráficos, de danças, de teatros, dentre outras maneiras de se relacionar com o mundo. Formar uma criança leitora é saber lidar com o cotidiano da leitura, é passar uma diferente visão, é aprender de forma motivada.

Os modos com que a escola pratica e utiliza as práticas sociais da escrita não fazem com que as crianças aprendam, mas fazem aquilo que é motivado pela sociedade. Assim, é preciso criar uma sociedade que escreve, que lê, não uma sociedade transformada por algo motivado apenas por necessidades alheias. É preciso transformar fazer em desejo, ler em querer, ser motivado a viver uma escrita necessária e não abandonar as brincadeiras motivacionais que estimulam ainda mais o aprender. A leitura deve ser vivenciada como fonte de conhecimento e de aprendizagem: "O domínio da linguagem escrita significa para criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexa" (VYGOTSKY, 1995, p. 183).

## **2.1 Pressupostos Teóricos**

Para se realizar um estudo com alto nível de compreensão e de interpretação dos pontos importantes utilizados num trabalho de conclusão de curso, foram definidas com antecedência os conceitos da pesquisa, englobando especificamente o ensino de língua portuguesa, o ensino da escrita, a função social da escrita e as relações envolvidas nesse processo.

## **2.2 O Ensino de língua portuguesa**

Com o intuito de mostrar o domínio que tinham nas terras conquistadas, as nações de conquistadores logo impunham o seu idioma, tirando dos nativos seus costumes, e a sua história, tomando-lhes o território e a língua. Isso não foi feito de imediato no Brasil, por aproximadamente 200 anos, o Brasil foi um país multilíngue, falava-se uma espécie de "língua geral": a língua portuguesa e um grande número de

línguas e dialetos indígenas. A partir daí, a língua portuguesa foi implantada no Brasil mediante muita luta, opressão e atos oficiais.

A carta régia, escrita em língua portuguesa, marcou o nascimento do ensino oficial da língua portuguesa no Brasil, oficializando-a em todo o Reino Português de além-mar. É claro que o interesse dos portugueses não foi apenas o de ensinar sua língua aos brasileiros, os reais motivos foram outros. É importante salientar que, após a descoberta do Brasil, não havia outra civilização, exceto a indígena; contudo, a exploração das riquezas existentes aqui dependia de informações que levassem os exploradores a encontrar seus campos de exploração. Sendo assim, o meio mais prático era disseminar a língua portuguesa junto aos indígenas e obter as informações necessárias aos seus intentos, mesmo que, para isso, fosse necessário impor determinado grau de coercibilidade.

O ensino da língua portuguesa no Brasil se tornou ainda mais complicado do que já era, quando foram enviados ao Brasil, para implantar a reforma pombalina, professores lusitanos para ensinar o português como língua materna dos brasileiros. Houve, a partir daí, um conjunto entre língua-mãe e dialeto.

Para trabalhar com esse conflito, o professor poderá utilizar atividades que desencadeiem situações desafiantes, críticas que fazem parte do cotidiano. Mas, antes de tudo, o professor deverá estar consciente de sua função social.

Para o desenvolvimento e interesse pela língua escrita, é importante montar um espaço que leve aluno a se sentir motivado a aprender, a usar métodos que envolvam o aluno e tragam a realidade para o seu mundo, deixando-o brincar e se expressar livremente.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1998), o agir é como uma escrita no ar, "o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho" (VYGOTSKY, 1998, p. 141). Os trabalhos com brincadeiras educativas, desenhos, rabiscos, pinturas são o início de uma linguagem falada, primeiro passo da linguagem escrita.

O que é observado e ouvido tem como objetivo fazer com que se crie o passado; assim; os alunos serão capazes de descobrir a função simbólica da escrita. O ensino da escrita tem que ser passado de forma que a criança sinta necessidades de que tenha sentido para ela, e que ela possa aprender a escrever do mesmo modo com que aprendeu a falar.

Para que se inicie o processo de alfabetização, é necessário que o aluno consiga distinguir letras apresentadas visualmente e consiga, por meio delas, formar as palavras, os sons, conseguido transformar em escrita. Inserir palavras, de acordo com a situação da criança e de acordo com a relação professor e aluno.

A aprendizagem, de acordo com Carvalho (2002), pode ser facilitada se as práticas de atividades, de conhecimentos e de vivências foram realmente trabalhadas, fazendo uma aproximação da realidade e ajudando no processo de leitura e de escrita e, assim, ajudando futuramente.

Aprender a ler como se a leitura fosse ato mecânico, da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação a escrita. (CARVALHO, 2002, p. 12)

Assim, conforme foi dito, o uso visual e o meio social em que vive o sujeito trazem experiência de que o ato de leitura e de escrita são fundamentais; que essa prática é comum para o entendimento que pode servir não apenas para isso, mas ser importante aliado na formação de indivíduo.

O uso de textos, como fontes de leituras, pode chamar a atenção cada vez mais para o aprender. Lançar mão de coisas usadas no dia a dia, tanto na escola, como em casa, em parques e em outros lugares faz com que o aluno passe a ter outra visão das coisas e comece a querer, cada vez mais, descobrir o significado das figuras visuais e da escrita, conseguindo distinguir as palavras e os números.

Assim, é preciso fazer com que o processo de alfabetização seja uma porta aberta para novos conhecimentos, para que o indivíduo aprenda brincando e vivenciando a realidade de mundo e desenvolvendo a sua capacidade de escrever.

### **2.3 O Ensino da Escrita**

O desenho permite a liberdade criativa, psicomotora, afetiva e estética. Quanto mais a criança desenhar, mas se aproximará do letramento. O desenho é a primeira forma de escrita a qual a criança tem acesso; se for privado dessa atividade, a criança terá mais dificuldade na escrita futura, pois a escrita necessita de desenvolvimento e de etapas anteriores ao seu aprendizado.

Para que houvesse uma forma de comunicação desde a pré-história, o uso das pinturas rupestres expressava cultura, conhecimento e comunicação. A necessidade de se expressar levou ao uso de várias formas de comunicação, e as pinturas são as mais relevantes para mostrar não só o que vê, mas o que se sente, e o que se passa.

A dúvida sobre o que se trabalhar com crianças na fase de zero a seis anos traz várias indagações, perguntas e comparações sobre o que fazer para manter um único nível de aprendizagem para todos. A revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução, CNE/CEB N 05/2009) faz com que sejam discutidas a leitura, a escrita e as práticas pedagógicas, permitindo que a educação infantil forme leitores escritores.

A criança estabelece linhas de novos saberes e novas informações, bem como novos conhecimentos de um mundo de descobertas; desde o nascimento, ela cria diferentes perspectivas para a linguagem escrita, ganhando novas expressões e culturas.

A forma com que uma criança não alfabetizada cria, armazena e reproduz mesmo não tendo conhecimento formal sobre a linguagem faz com que ela se aproprie das palavras, das letras e dos números, informando a sua compreensão sobre o que é ler e escrever. Trabalhar a leitura e a escrita nas séries iniciais se torna muito importante, tanto no agora quanto no depois; o estímulo de agora será o resultado do futuro.

A linguagem escrita ajuda tanto na integração quanto no desenvolvimento e ainda no saber que as práticas de escrituras devem estabelecer no pensamento, para que possam reproduzir cultura. O uso de brincadeiras e de jogos fazem com que haja um estímulo e um interesse em cumprir regras. Segundo Vygotsky (2002), por meio da prática de atividades lúdicas, a criança usa de conhecimentos e de palavras já usadas e executadas para realizar diferentes práticas e conseguir executar o que foi proposto. Vygotsky (2003) afirma que, quanto mais a criança estiver exposta a escutar, ver e fazer, mais ampla será a sua linha de conhecimento e maior seu poder de criar.

Paiva (2008) afirma que a limitação, por motivação pedagógica de assuntos considerados impróprios e que não são inteiramente de interesses educacionais, faz com que haja um limite proibindo que o indivíduo cresça como visões próprias de mundo e realidade.

Os livros de histórias infantis apresentam leitura visual e imaginação do que pode estar se passando, o interesse em saber o que está escrito motiva, assim, o interesse em aprender. Nessa fase visual, saber o que estimula e o que dá gosto permitirá um trabalho com pequenos gestos, com músicas, com poesias, com imagens e com pinturas. São formas de compreensão introduzidas na criança com a atividade de alfabetização.

Até mesmo antes de dominar a escrita, ela pode compartilhar historinhas que ela já viu e escutou. Assim, a criança faz uso das funções sociais da escrita, tendo em vista que ela deve ter contato com vários tipos de textos para estimular novas descobertas, fazendo com que a criança, desde muito cedo, mostre interesse pela linguagem escrita, não deixando de ter direito a ser criança e não deixando que a fase de aprendizagem seja deixada para depois, limitando o desenvolvimento e o interesse pela prática da leitura e da escrita.

A pintura infantil no século XIX passou a interessar os educadores. E a criança foi vista como promissora na arte, e, assim, levou-a a ser motivo de estudo em relação aos ensinamentos e aos movimentos artísticos. Segundo Philippe Greig (2004), a criança, mesmo antes dos primeiros ensinamentos, apropria-se de objetos com os quais possam desenhar e realizar movimentos motor, desenhando por prazer. O prazer por realizar movimentos em papeis, em paredes e em outros acaba fluindo naturalmente. Os grafismos infantis se desenvolvem, de acordo com o desenvolvimento da criança.

Segundo Lowenfeld (1976, *apud* SANS, 2009), o desenho infantil tem três fases diferentes: Fase inicial entre um e dois anos, a criança, meio que sem saber, forma traços e linhas numa folha de papel. Com dois anos a três, já tem mais firmeza nas mãos e fazem movimentos circulares em várias partes do papel. E só vai aprimorando com a prática e com o passar dos anos começa a desenvolver a criação pictórica. A evolução dos movimentos circulares a partir dos seis anos se transforma em personagens, em objetos e em pensamentos. A criança deve desenhar o que vive, nada de arte abstrata. Figura realista na última etapa, pelos 10 anos, a criança já tem seu senso crítico e desenha o que for do seu interesse.

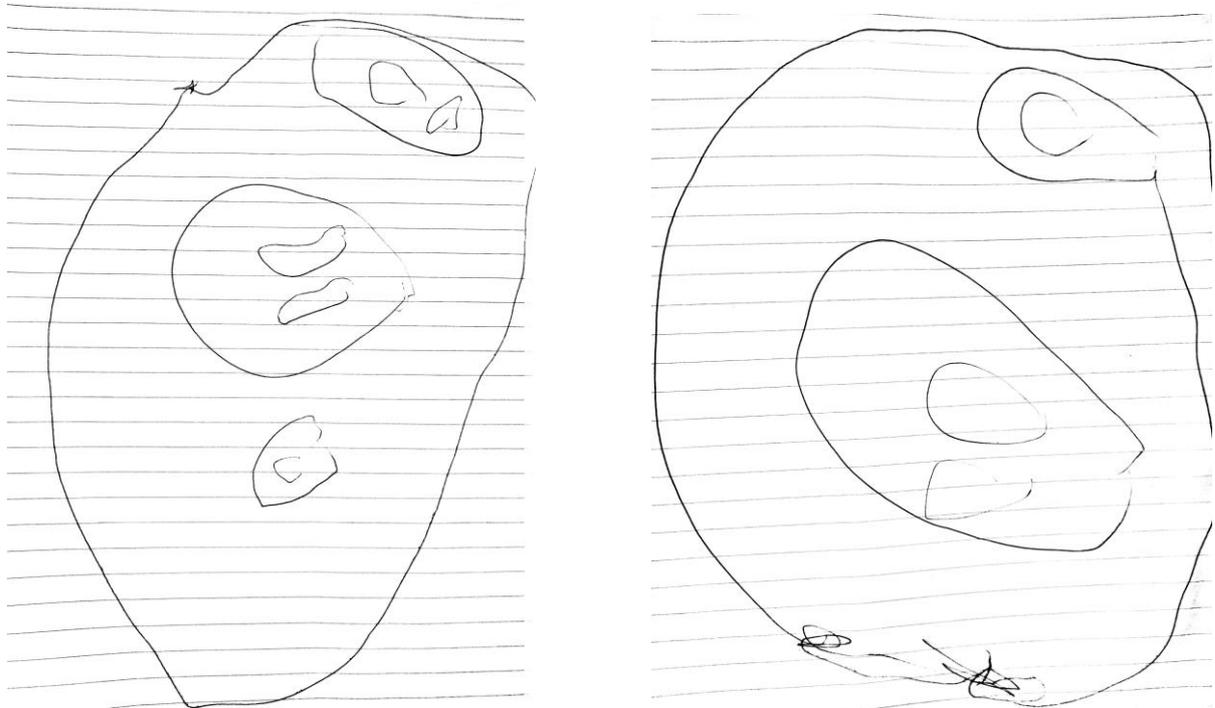
Jean Piaget salientou que a criança desenha por prazer e que transmite o real da sua maneira, segundo seu estudo, as fases do desenho infantil se classificam em: desordenada, que não tem controle motor, sem a motricidade, fazendo traços longos e, com o tempo, ganhando forma, círculo e, por fim, aparece figuras humanas; e

ordenadas quando a criança começa a usar o papel sem ultrapassar o limite e associa desenho com pensamento e realidade.

Considerando o estágio pré-esquemático de Piaget, por volta de quatro anos de idade até sete e nove anos, a criança compreende e faz desenhos concretos. Luquet, o primeiro a abordar o grafismo infantil, separa-o em quatro estágios de evolução: a) o realismo fortuito, que é o rabisco; b) o realismo fracassado, quando se inicia formas, mas sem fazer o desejado; c) o realismo intelectual, o principal dentre eles, que a criança desenha o que sabe, não que observa; e d) o realismo virtual, a criança passa a entrar na fase de produção, que é passado por outro, entrando para o desenho adulto.

O desenho é a forma de expressar comunicação, é a escrita; a necessidade de deixar registrado a história. Quando a criança se expressa, em forma de desenho, nasce uma forma de escrita. O grafismo é o motivo principal para que a criança consiga aprender, mas as duas ideias de comunicação juntas são válidas. Vejamos os seguintes exemplos de desenhos abaixo, feitos por uma criança de 3 anos:

**Figura 1 e 2** – Traçados circulares com aparecimento de formas isoladas



Fonte: Produção infantil de João Victor<sup>1</sup> – 3 anos

<sup>1</sup> Foi dado um nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

**Figura 3 – Imitação da escrita do adulto**



Fonte: Produção infantil de João Victor – 3 anos

As garatujas acima [fig. 1 e 2] representam um desenho animado que a criança gosta muito de assistir em seu tempo livre. O desenho representa dinossauros. As formas com que os desenhos são feitos vão de acordo com o que a criança vê nos desenhos animados, nesse caso, foi fonte de inspiração os episódios de *Patrulha Canina*, um desenho infantil bastante popular atualmente entre as crianças em geral. O exemplo de grafismo na figura 3 representa o nome completo da criança, vê-se os rabiscos imitam a escrita de um adulto.

Conforme foi possível observar por meio dos exemplos dados acima, o desenho é, portanto, a liberdade de criação, psicomotor, afetivo e estético. Quanto mais a criança desenha, mas se aproxima do letramento. Desenho é a primeira forma de escrita que a criança tem acesso, se isso for privado ela terá mais dificuldade na escrita futura, pois a escrita necessita de desenvolvimento e de etapas.

O processo de produção das crianças não são os mesmos, mas todos são de coisas que vem ou do seu redor. O grafismo infantil se desenvolve, de acordo com o desenvolvimento da criança.

Para Viktor Lowenfeld, o processo de desenvolvimento infantil não tem interferência do mundo, e que nada estimulará a capacidade artística da criança, que a esta usa como meio de se expressar.

Entre os dois anos de idade, ocorrem aprendizagens fundamentais na vida da criança, a partir dessa idade podemos examinar os primeiros traços e os desenhos realizados por crianças; essa fase inicial chamamos de escrita não figurativas.

Ver uma criança, a partir dos dois anos, desenhar marcas, riscos, linhas sem ordens estabelecidas, isso é chamado de garatujas.

Segundo o referido autor, os primeiros rabiscos constituem uma forma de escrita em imagem sem habilidades. A falta de destreza e de domínio não impedem na sua representação de escrita. Ou seja, a criança representa, mentalmente, a possibilidade do seu controle práxico-manual. A escrita não figurativa não determina no mesmo momento em que se inscreve, esse rabisco não faz signo apresentar a forma do sujeito na sua própria escrita.

De acordo com o texto, os movimentos da mão que criam a escrita desses primeiros traços representam essa garatuja para outro; o sujeito se representa no campo do Outro. Mas, para a sua confirmação, o garatujador precisa que o outro lhe confirme que nessa garatuja que ele criou, efetivamente, há um "gato", ou uma "casa", ou um "papai", ou uma "mamãe", ou qualquer outro significante com que ele nomeie esse traço.

A capacidade da criança, tanto da escrita como da leitura, dá-se nesse processo de aprendizagem e poderá se desenvolver nos enigmas que começaram a ser tecidos entre o livro, a voz, a imagem, os desenhos, as garatujas e o Outro. Pois, o que se diz e se articula na voz pode ser escrito, e o que se escreve, inscrevendo-se num papel, pode ser dito.

Podemos dizer que, quanto mais permitimos as garatujas e o Outro, estamos estimulando as crianças a contribuir com sua aprendizagem, pois, sabemos que tudo é um processo, um ato lúdico escritural enigmático que se estrutura como espelho em representação.

Portanto, garatuja terá que assumir a transformação de desenho figurativo. O desenho terá de se transformar em letra, a letra terá de se incorporar para tornar-se leitura, pois o desenvolvimento da leitura é a metonímia da letra, e o corpo terá de se representar para a mão prática se embutir na ordem simbólica da escrita, as garatujas afiguram como moldes do ato escritural e como traços estéticos das letras.

Para Ferreiro, no processo de construção da escrita, as crianças elaboram uma série de ideias e de hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade. Essas ideias e hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem das práticas sociais de leitura e de escrita que podem presenciar e participar, em seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem.

Dessa forma, a aquisição da escrita não poderá ser concebida com um ato puramente escolar, mas que começa fora e se solidifica dentro da instituição escolar, esse é o pensamento de Ponciano (1998), quando afirma:

Discutir a escrita como questão social implica em vê a vida através do livro da natureza. É sabido que o ato de escrever ativa uma série de sensações mentais que vão desde as leituras processo e através das quais ele extrai informações; essas sensações ocorrem simultaneamente, podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo – conhecimento. (PONCIANO, 1998, p. 188)

Nesse desenvolvimento, entram em funcionamento tanto estruturas psicológicas, quanto estruturas neurofisiológicas.

Para Cagliari (1997, p. 106), “todas as informações e vivências do aluno devem ser aproveitadas pelo professor, e que logo de início deve se esclarecer a respeito das distinções entre fala, escrita e desenho”.

Nesse sentido, os conhecimentos de outros ambientes são trazidos pelo aluno para escola, mas devem ser valorizados e explicitados para o aluno a sua importância e onde e quando devem ser utilizados. Segundo o mesmo autor: “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, a qual julgam ser sua utilidade e, a partir de aí programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 1997, p. 101).

Na concepção do autor, a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade de aplicação, espacial ou temporal, não serve para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que é limitada por meio de tarefas e a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual. E que ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação e que seria justamente pela maneira como a escola trata o escrever que muitos alunos detestam a escrita e em consequência a leitura.

Daí uma observação de Cagliari (1997, p. 105): “A motivação da escrita é sua própria razão de ser, a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento.

De acordo com os PCN (1998):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso á diversidade de texto escrito, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende, ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1998, p. 67)

Partindo-se desses pressupostos, principalmente quando se trata de estimular ao aluno a produzir textos escritos, e um dos aspectos significativos é a liberdade que deve ser dada ao aluno para ele exteriorizar seus pensamentos, sua realidade de vida por meio da escrita, considerando os desvios do padrão pelo fato de se estar trabalhando com uma pessoa em pleno processo de formação biológica, psíquica, sociológica e cultural. Dessa forma, outros pré-requisitos devem ser trabalhados com o aluno, como leituras diversas, mas compatíveis com a realidade sociocultural de cada aluno, que requer atitude metodológica do professor em sala de aula.

Nesse sentido, Cagliari (1997) afirma:

A função da escrita deve ser trabalhada. Para isso é preciso que sejam lidos para as crianças livros de literatura infantil, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos, pois isto pode incentivá-las a escrever histórias em geral, notícias sobre assuntos que lhes interessem, cartas, bilhetes, aviso, etc. (CAGLIARI, 1997, p. 129)

A não observância desses aspectos poderá transformar algumas atividades da escola, em relação à produção de texto, em verdadeiro desastre, pois o autor acredita que as crianças devem escrever tudo aquilo que elas quiserem, cabendo ao professor orientar quanto à forma do que se vai escrever: um bilhete, uma história ou uma carta. Isto leva a crer que a partir daí, por meio da produção dos textos das crianças, pode-se fazer comentários a respeito de tudo o que se acha relevante, da ortografia a análise discursiva do texto produzido, evitando-se comentários que possam desestimular ou inibir o aluno.

## 2.4 A função Social da Escrita

É na perspectiva de transformar os educandos em usuários da linguagem que o desafio de produzir texto, ler, interpretar, reformular, criticar deve ser enfrentado e inserido. A compreensão e o uso eficaz da função social da escrita implicam uma nova postura do professor, da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Introduzir a língua escrita na prática escolar significa dizer que a escola deve tornar-se espaço de explorações ativas dos materiais que são portadores da escrita, segundo Kaufman (1995).

Os escritores que circulam no meio social – urbano e ambiente das próprias casas, são variados, de múltiplas funções. Assim, cabe ao professor propor condições de leituras e de produção de texto em situações reais. Isto faz com que se busque um trabalho com texto de circulação social, desenvolvendo a compreensão de um modo geral e estimulando as capacidades para receber, interpretar, analisar, escolher, selecionar, solucionar, dúvidas desenvolvendo o pensamento e o senso crítico do aluno. A criança recebe informações sobre a função social da escrita deste muito cedo, por meio de atos sociais que acontecem no seu cotidiano. Essas situações também entram na escola, mas, às vezes, o olhar tradicional do educador inibe a presença desses textos. Segundo Kaufman (1995), “O absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém. Todo o esforço que ela pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever”.

Observando esse comportamento, pode-se afirmar que a escola nesse modelo se transforma numa instituição para desensinar e, portanto, contra a sociedade em que está inserida. O aluno chega à escola com seus conhecimentos de mundo, suas experiências e esses valores são apagados, e em contrapartida, não recebe nada. Isso significa dizer que o aluno sai da escola com menos conhecimentos que quando chegou lá.

Os alunos vivenciam em contextos reais as diferentes funções da escrita, quando recebem informações de livros, de jornais, de embalagens de brinquedos, de alimentos, de tv, de internet, ao olharem alguém consultando um jornal ou quando olham alguém, ou eles mesmos, procuram na agenda um número desejado, como também a lista de compras, um convite de aniversário, etc.

Muitas são as informações que os adultos passam para as crianças, mesmo sem a intenção de estar informando. Para Cavalcante (2001),

Produzir língua escrita é apropriar-se de aspectos essenciais presentes nas práticas sociais ligadas a ela. A linguagem escrita denota várias formas de discurso, as quais atendem a diferentes propósitos, definidos de acordo com suas condições de uso. (CAVALCANTE, 2001, p. 15)

Cagliari pondera sobre algumas histórias contadas pelas crianças de 1º ano e escritas pelas professoras. O autor afirma ainda que, se for atuar como escriba de criança, deve transcrever o que a criança dita e da maneira como ela dita. Depois da transcrição, a professora lê a história e pode propor melhoramentos, mas que interfiram o mínimo possível no perfil do texto. No que Cagliari (1997) reitera:

Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir a ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-lo como fonte de informações a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. (CAGLIARI, 1997, p. 126)

Dáí o reforço desta concepção por Deheinzelin (2001, p.45) : “Se a educação quiser ser a chave do mundo – lugar de acesso aos seus mistérios – terá que necessariamente trabalhar com transformações e não com repetições”.

Dar ênfase à função social dos textos escritos é colaborar para o ‘ânimo’ do aluno como escritor.

### 3. ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES

O foco desta monografia foi conhecer o panorama inicial das análises bibliográficas, que permitiu observar o processo de produção textual e em amostras de autores pesquisadores a capacidade de conhecimento que as crianças vão desenvolvendo, ao buscarem recursos que expressem os sentidos desejados para seus diferentes textos. Observamos, durante a pesquisa, que os textos desenvolvidos de forma espontânea favorecem a expressão, pelos alunos, de seus saberes, suas hipóteses, suas hesitações.

A revisão de estudos apontou para alguns teóricos que investigaram o texto de forma empírica, trabalhado na sala de aula o modo como os alunos aprendem o valor simbólico do sistema linguístico em questão, ao mesmo tempo, que dele podem se apropriar e dialogar com a realidade. Os textos gerados no interior de práticas sociais tornam-se matrizes de soluções para a produção de seus próprios textos.

Daí o fato de que as crianças não compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita, socialmente relevante, moldando, do interior de um grupo, uma identidade subjetiva que, desde a gênese, contém as marcas de seus processos. Viu-se, de acordo com os caminhos percorridos neste trabalho, que alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva a sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.

O domínio de uma linguagem tão complexa não pode ocorrer de forma mecânica, por meio da aprendizagem das associações entre letras e sons, porque, para entender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário situá-lo no longo processo de desenvolvimento cultural na infância. Portanto, as dificuldades do estudo do desenvolvimento da linguagem e complexo não seguem uma única linha; sendo que a escrita é um processo revolucionário de interrupções, de metamorfoses e de involuções.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu, sobretudo, evidenciar por meio de investigação fundamentada a função social da escrita nos primeiros anos iniciais do ensino infantil.

Consta-se, de acordo com os autores estudados, que o sentido maior na produção do texto nos anos em questão é garantir a escrita como um bem cultural, praticamente infinito, no processo de ampliação e de compreensão de mundo.

A consideração da diversidade de gêneros textuais, representados nas produções escritas de alunos da educação básica, levou a pensar que o conhecimento destes gêneros foi constituído fora da sala de aula, nas diferentes e variadas esferas de comunicação verbal de que as crianças certamente participam.

Entende-se, portanto, que introduzir a língua escrita na prática escolar significa dizer que a escola deve se tornar espaço de exploração ativa dos materiais que são portadores da escrita.

Conclui-se, analisando a literatura em questão, que os atos de escrita que acontecem diariamente na escola precisam ser descentralizados do papel do professor, e o aluno deve assumir a postura de protagonista, agente do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito da compreensão do sistema de escrita. Com isso, é razoável que a prática na sala de aula esteja voltada para o uso desejável e eficaz da linguagem e para vários tipos de leitura e de escrita, valorizando as suas funções sociais.

Consciente de que os argumentos apresentados, neste trabalho, sobre o processo da escrita não foram esgotados e que outros trabalhos sobre o mesmo assunto trarão maiores informações, espera-se que este trabalho possa servir de fonte de pesquisas para outros trabalhos sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010. 208 p.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, M. H. **Escola, literatura e produção de textos**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TEBEROSKY, Ana. CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis; RJ. Vozes, 1993.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social das mente**. 1ª ed. Brás. Org. por Michael Cole. São Paulo: Martins Fontes, 1984.