

FRONTEIRAS DA ESCRITA: UM CASO DE MUDANÇA DE POSIÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO

FRONTIERS OF WRITING: A CASE OF A CHANGE IN POSITION IN 6TH-GRADE STUDENT'S WRITING

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho (SEE/PE)¹

Resumo: Chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais é uma transição nem sempre fácil para alguns estudantes e, após a pandemia da Covid-19, o ingresso nessa nova etapa escolar foi muito mais desafiador. Nesse cenário, o trabalho mais intensivo com textos em sala de aula representa uma possibilidade de ampliar a participação dos estudantes nas práticas de escrita, para além da aprendizagem das normas ortográficas. Fundamentado no interacionismo em aquisição de linguagem, em especial na visão estrutural da mudança proposta por Cláudia de Lemos, este artigo analisa um caso de mudança de posição na relação de JV, um estudante do 6º ano, com a escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, cujo *corpus* é composto por três produções textuais realizadas em diferentes momentos de um projeto de leitura e produção do gênero discursivo Relato de Experiência – organizado segundo o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. A análise aponta para diferentes modos de relação do estudante com a escrita: inicialmente, a predominância da relação com o outro; posteriormente, a incidência do funcionamento da língua; e, por fim, uma relação mais marcada desse estudante com sua própria produção, expressa em movimentos de leitura, revisão, rasura e reformulação. Os resultados indicam que a noção de mudança de posição constitui uma perspectiva produtiva para compreender processos singulares de aquisição da escrita de crianças maiores, contribuindo para deslocar o olhar de uma perspectiva centrada no déficit para a observação das diferentes formas de relação com a escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; mudança de posição: interacionismo em aquisição de linguagem; produção textual.

Abstract: Reaching the 6th grade of Elementary School – Final Years is not always an easy transition for some students, and, following the COVID-19 pandemic, entering this new stage of schooling has become even more challenging. In this context, more intensive work with texts in the classroom represents an opportunity to expand students' participation in writing practices beyond the learning of orthographic conventions. Grounded in an interactionist approach to language acquisition, particularly Cláudia de Lemos's structural perspective on change, this article analyzes a case of a change in position in the relationship of JV, a 6th-grade student, with writing. This is a qualitative study takes form of a case study, and its corpus consists of three textual productions carried out at different stages of a reading and writing project focused on the discursive genre *Experience Report*, organized according to the didactic sequence model proposed by Dolz, Noverraz, and Schneuwly. The analysis points to different modes of the student's relationship with writing: initially, the predominance of the relationship with the other; subsequently, the emergence of the functioning of language; and, finally, a more pronounced relationship between the student and his own production, expressed through acts of reading, revision, erasure, and reformulation.

¹ Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST). Professora da Rede Pública de Pernambuco (SEE/PE). Membro do Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL/UNICAMP) e da Comissão de Aquisição de Linguagem da ABRALIN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5392-8182>. E-mail: magdapcarvalho@hotmail.com

The results indicate that the notion of change in position provides a productive perspective for understanding singular processes of writing acquisition among older children, contributing to a shift away from a deficit-centered perspective toward an observation of the different ways in which children relate to writing.

Keywords: Writing acquisition; change in position; interactionist approach to language acquisition; textual production.

Introdução

Este artigo tem como foco a produção textual de uma criança que, ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, não produzia textos reconhecíveis como pertencentes à ordem do escrito e frequentemente afirmava não saber ler nem escrever.

Com fundamento no que observamos nos primeiros contatos com esse estudante, a questão que se colocou foi: como trabalhar com estudantes que chegam ao 6º ano sem saber ler nem escrever? Isso porque desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, o trabalho com texto, a partir do estudo de gêneros discursivos variados, passou a orientar o ensino de língua materna na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos em todos os eixos do conhecimento – oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística e em todas as séries do Ensino Fundamental.

No entanto, apesar da centralidade que o trabalho com textos passou a ocupar no ensino de língua portuguesa, alguns estudantes têm chegado aos anos finais sem terem estabelecido uma relação com a escrita que lhes permita participar de forma mais autônoma das práticas letradas escolares. Tal cenário impõe um desafio importante ao ensino: como compreender a relação do estudante com a escrita quando esse já possui uma longa trajetória de escolarização, mas ainda não produz textos reconhecíveis como pertencentes à ordem do escrito?

Essa é uma questão para a qual não há resposta única. O que há são múltiplos casos e, dentro dessa pluralidade, cada estudante é singular, o que torna o ensino da leitura e da escrita ainda mais desafiador, sobretudo se considerarmos que as salas de aula das escolas públicas brasileiras ainda são superlotadas, impossibilitando o professor de acompanhar individualmente os estudantes com dificuldades. Em face dessa realidade, ações de recomposição da aprendizagem podem assumir diferentes configurações e problematizar o lugar ocupado pelo texto no trabalho pedagógico. Pergunta-se, então, se tais ações devem privilegiar o ensino de regras gramaticais e ortográficas ou se o texto deve continuar a ocupar posição central nas práticas de leitura e produção escrita.

Tais questões devem ser consideradas quando se propõe trabalhar com estudantes que ainda não alcançaram os “níveis desejados” de aprendizagem. No entanto, cada escola tem autonomia para adequar seu trabalho, conforme a realidade que tem. Além disso, o mundo atual é marcado pela diversidade de gêneros e produções escritas presentes na sociedade. Por essa razão, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para que o estudante tenha contato com diferentes formas de linguagem e com produções oriundas de diversos campos do saber. Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros e práticas de leitura e escrita deve ocupar lugar central não só nas aulas de língua portuguesa, mas também nas dos demais componentes que integram o currículo – compreensão que encontra respaldo nas diretrizes previstas na BNCC (Brasil, 2017).

O ensino de língua portuguesa contempla, então, um trabalho contextualizado de leitura, oralidade, análise linguística e produção escrita, o que favorece a tríade “uso, reflexão, uso”, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), e coloca o estudante em contato com a língua em funcionamento, a partir de situações ou simulacros que refletem o uso

social do texto. Nesse sentido, os textos, por serem organizados conforme o domínio discursivo em que circulam, evidenciam o que, por que, como e para quem dizer o que se quer dizer.

Diante disso, propomos a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais um projeto de leitura e produção textual do gênero discursivo Relato de Experiência, no qual os estudantes deveriam, semanalmente, escrever sobre alguma situação vivenciada na escola ou fora dela. O que nos chamou atenção foi que, embora houvesse cerca de oito estudantes que não liam nem escreviam, em uma turma de trinta, apenas um deles demonstrava angústia durante as aulas de língua portuguesa, especialmente nas atividades que demandavam produção escrita. Ao longo de um trabalho organizado com base no esquema de sequência didática, conforme proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), observamos deslocamentos significativos na relação de um dos estudantes com sua própria escrita.

Convém destacar que não buscamos explicar a mudança observada como efeito da intervenção pedagógica, mas interrogar as condições sob as quais determinados deslocamentos na relação da criança com a escrita puderam tornar-se visíveis. Essa ressalva é fundamental porque desloca a discussão do plano da causa pedagógica para o da relação do sujeito com a linguagem, âmbito em que situamos nossa análise. Tal mudança de perspectiva implica compreender que a aquisição da escrita não resulta de uma progressão linear de habilidades nem decorre da aplicação de determinado método de ensino. Em vez de buscar explicações para as causas da mudança observada, interessa-nos compreender os movimentos que se produzem na relação da criança com a escrita e as condições sob as quais eles se tornam observáveis. Nessa direção, a escrita é concebida como um espaço de funcionamento da linguagem em que se inscrevem os efeitos da relação entre sujeito, língua e outro.

É a partir dessa concepção de escrita que nos aproximamos do interacionismo em aquisição de linguagem, especialmente da proposta de visão estrutural da mudança formulada por Cláudia de Lemos (2000; 2002). Embora tal formulação tenha sido elaborada na tentativa de analisar a fala da criança, consideramos que ela oferece uma perspectiva teórica produtiva para pensar situações nas quais a escrita ainda não se apresenta como uma prática estabilizada, mesmo após vários anos de escolarização. Assim, a noção de mudança de posição é mobilizada neste estudo como um operador teórico para compreender os deslocamentos observados na relação de um estudante com a escrita.

Com base nesse enquadramento teórico, a análise tem como *corpus* três produções textuais elaboradas em diferentes momentos do percurso de leitura e escrita: uma produção inicial, uma produção realizada durante a realização da sequência didática e uma produção final de reescrita. A partir delas, buscamos compreender de que maneira a mudança observada pode ser interpretada à luz da noção de mudança de posição.

Convém ressaltar que ao tomar a escrita como uma fronteira, este trabalho não a compreende como uma linha que separa estudantes que “sabem” escrever daqueles que “não sabem”. A fronteira é concebida como um espaço de tensão e de passagem, no qual se tornam visíveis diferentes modos de relação do estudante com a escrita. Nesse sentido, o caso analisado permite discutir a escrita como uma relação em permanente mudança, marcada pelas tensões e passagens que constituem suas próprias fronteiras.

Para tanto, o artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira, intitulada “A escrita como fronteira: aquisição e mudança de posição”, discutimos a concepção de escrita que orienta o estudo e apresentamos os principais pressupostos do interacionismo em aquisição de linguagem, especialmente a visão estrutural da mudança. Em seguida, na seção “Aspectos metodológicos: referencial analítico, estudo de caso e constituição do *corpus*”, apresentamos a abordagem qualitativa da pesquisa, o estudo de caso, os procedimentos de composição do *corpus* e os critérios utilizados para a análise das produções textuais. Na terceira seção, “Um caso de mudança de posição na escrita”, apresentamos a análise das três produções textuais de JV, considerando, respectivamente, a predominância da relação com o outro, do

funcionamento da língua e da relação do sujeito com sua própria escrita. Por fim, nas Considerações Finais, retomamos os principais resultados da análise e discutimos as contribuições e os limites da noção de mudança de posição para a compreensão da aquisição da escrita de crianças maiores.

1 A escrita como fronteira: aquisição e mudança de posição

Ao seguirmos as questões que orientam este estudo, chegamos ao espaço escolar, no qual a relação entre a aquisição da escrita e o ensino pode ser delineada por meio da seguinte afirmação: “a criança já sabe sobre a escrita antes mesmo da alfabetização” (Lemos, 1998, p. 10). Isso porque, desde muito cedo, a criança está cercada por textos do cotidiano, o que lhe permite chegar à escola sabendo algo sobre a escrita.

Para Borges (2006, p. 149), “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita”. Nessa perspectiva, o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza à criança representações sobre o que é possível na escrita constituída e, por isso, é imprescindível que o texto esteja presente em sala de aula. Mas o que acontece quando, apesar de permanecer imersa em práticas de leitura e escrita durante anos, uma criança ainda não consegue produzir textos reconhecíveis como pertencentes à ordem do escrito? Essa questão é pertinente, especialmente, quando se considera o percurso de crianças que permanecem cinco ou seis anos na escola, em contato direto com a escrita, mas não conseguem escrever textos. Nesses casos, interessa compreender o que se passa na relação do sujeito com a escrita e em que condições pode ocorrer um deslocamento de posição, de não escrevente para escrevente.

Lemos (1998, p. 10) explica que “ao projetar sobre o alfabetizando sua própria relação com a escrita, o alfabetizado fica impedido de ‘ler’ os sinais – orais ou gráficos – em que o primeiro deixa entrever um momento particular de sua relação com a escrita”. Essas palavras chamam a atenção para a singularidade da relação que a criança estabelece com a escrita, relação que não pode ser compreendida a partir da simples reprodução da experiência daquele que ensina. Nesse sentido, é preciso que o alfabetizador (professor ou quem desempenhe esse papel) compreenda a aquisição da escrita como um processo subjetivo e, por isso, não projete sobre a criança expectativas baseadas em suas próprias experiências.

Ao tomar como referência suas vivências pessoais com a aquisição da escrita, o alfabetizador pode deixar de reconhecer os modos pelos quais a criança se relaciona com o outro, com a língua e com sua própria produção escrita. Nessa situação, a escrita pode operar como uma fronteira, não por representar uma etapa a ser vencida, mas porque a criança ainda não encontra condições de ocupar posição de escrevente. O desafio, portanto, consiste em criar condições para que novos deslocamentos possam ocorrer nessa relação, possibilitando outra posição diante da escrita. Ao ignorar os sinais da relação da criança com a escrita para atender às exigências impostas pelo sistema escolar, no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos curriculares, é possível que uma barreira se forme e, devido a isso, o movimento da criança pela escrita seja dificultado ou impossibilitado. Nesse contexto, a criança, mesmo sem conseguir ler ou escrever textos, poderá ser promovida ano a ano, até o fim do Ensino Fundamental, sem que lhe sejam ofertadas oportunidades que permitam (re) fazer o movimento.

Nesse sentido, o trabalho com textos em sala de aula configura o contexto no qual determinados movimentos na relação de JV com a escrita puderam tornar-se observáveis. Isso se deve ao fato de que ensinar com texto, conforme Geraldi (2015, p. 144), implica assumir um ensino pautado em uma aprendizagem baseada “na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido”, uma vez que cada texto é singular, assim como aquele que o produz. Nessa perspectiva, o texto pode ser considerado um acontecimento, pois, por meio de sua materialidade gráfica, a criança estabelece relações com a escrita, já que, “imersa em textos, colocada em situações de leitura e de escrita de textos, a criança representa a língua escrita” (Borges, 2010, p. 97) e, por

consequência, passa a se reconhecer como sujeito que escreve, ou melhor, como sujeito na/da escrita.

Ao compreendermos a escrita como espaço de constituição subjetiva, torna-se necessário esclarecer o sentido atribuído, neste estudo, à expressão escrita constituída. Não nos referimos ao domínio completo das convenções ortográficas ou gramaticais, mas à produção de textos que podem ser reconhecidos como pertencentes à ordem da escrita, por apresentarem uma organização interna que sustenta efeitos de sentido para si e para o outro. Nessa direção, a possibilidade de discutir a mudança na relação de estudantes com a escrita exige um deslocamento em relação às perspectivas desenvolvimentistas. Por isso, neste trabalho, aproximamo-nos do interacionismo em aquisição de linguagem, especialmente da proposta de visão estrutural da mudança formulada por Cláudia de Lemos. Embora essa formulação tenha sido elaborada para explicar a fala da criança, consideramos que a noção de mudança de posição pode oferecer uma via teórica produtiva para pensar a escrita. Não se trata de estabelecer uma equivalência entre fala e escrita, mas de reconhecer que produções escritas em processo de constituição também apontam para a incidência do outro, o funcionamento da língua e a relação do sujeito com sua própria produção.

É a partir dessa perspectiva que analisaremos as produções de JV.

2 Aspectos metodológicos: referencial analítico, estudo de caso e constituição do *corpus*

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, uma vez que busca compreender um fenômeno singular em seu contexto de ocorrência: os deslocamentos observados na relação de um estudante com a escrita.

Conforme destacam Chizzotti (1991), André (2005) e Oliveira (2005), a pesquisa qualitativa permite analisar os fenômenos em sua complexidade, considerando as condições em que se produzem e os significados atribuídos pelos sujeitos. Dessa forma, interessa-nos compreender os movimentos que se tornam observáveis na relação de um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais com a escrita, ao longo de um projeto didático de leitura produção textual.

A análise fundamenta-se na noção de mudança de posição proposta por Cláudia de Lemos (2000; 2002), no âmbito do interacionismo em aquisição de linguagem. Embora formulada originalmente para analisar a fala infantil, essa noção é mobilizada, neste estudo, como um operador teórico-analítico para refletir sobre a relação da criança com a escrita. Assim, tomamos como referência analítica a relação entre os três polos da estrutura: o outro, a língua e o sujeito, observando, em diferentes momentos, a predominância dessas relações nas produções escritas analisadas.

Na formulação de Lemos, a primeira posição caracteriza-se pela predominância da relação da criança com o outro, evidenciada pela incidência de fragmentos de textos que retornam da fala do outro na fala da criança. Ao mobilizarmos essa noção para a análise da escrita, buscamos observar, nos textos de JV, marcas que possam ser relacionadas à presença e ao funcionamento do dizer do outro na produção de sua escrita. A segunda posição corresponde à dominância do funcionamento da língua, tornando observáveis deslocamentos, substituições e formas inesperadas produzidas pelo funcionamento da própria língua. Na escrita, esses movimentos podem ser apreendidos nas ocorrências em que o funcionamento da língua se sobrepõe à intenção consciente de produzir uma forma determinada. Já a terceira posição é marcada por uma relação diferenciada do sujeito com sua própria produção. No caso da escrita, essa relação pode se tornar observável em movimentos de leitura, revisão, rasura e reformulação, tomados aqui como indícios de uma relação do sujeito com o próprio texto.

Convém ressaltar que as posições descritas não correspondem a etapas sucessivas. Tal como concebidas por Lemos, elas designam diferentes modos de relação da criança com o outro, com a língua e com sua própria produção, relações que permanecem estruturalmente vinculadas e

podem coexistir em um mesmo momento do processo. Desse modo, ao aproximarmos cada produção de uma posição predominante, buscamos apenas tornar mais visíveis determinados movimentos da escrita de JV, sem supor uma evolução linear ou a superação definitiva de uma posição por outra.

É nesse quadro que se justifica a opção pelo estudo de caso, pois o interesse desta pesquisa não reside na identificação de regularidades generalizáveis, mas na análise aprofundada dos deslocamentos que se tornam observáveis na relação singular de um estudante com a escrita. Assim, a singularidade do caso configura-se como um lugar privilegiado para a observação dos modos de funcionamento da linguagem e das mudanças de posição da criança em sua relação com a escrita.

O *corpus* é constituído por três produções escritas por JV, consideradas em articulação com os registros das situações de produção e das leituras realizadas por esse estudante. Entre as produções, selecionamos três textos correspondentes a diferentes momentos do percurso, por possibilitarem o acompanhamento dos deslocamentos que orientam o foco desta investigação. A seleção orienta-se, portanto, pela possibilidade de observar, em produções distintas, diferentes modos de relação do estudante com o outro, com a língua e com sua própria escrita.

É importante destacar que o trabalho didático no qual os textos foram produzidos foi organizado segundo o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tendo como foco o gênero discursivo Relato de Experiência. O percurso contemplou uma produção inicial, atividades de leitura, análise e reescrita de textos e uma produção final. Destacamos, ainda, que as mudanças observadas nos textos escritos por JV não são interpretadas como efeitos do procedimento didático, mas como movimentos na relação entre sujeito, língua e outro. Nessa perspectiva, o *corpus* é tomado como espaço de observação da singularidade do percurso desse estudante e dos diferentes modos pelos quais sua relação com a escrita se manifesta ao longo das produções analisadas.

3 Um caso de mudança de posição na escrita

Para refletir sobre a mudança de posição observada na escrita de JV, é necessário retomar a proposta de visão estrutural da mudança formulada por Cláudia de Lemos (2000; 2002) no campo da aquisição de linguagem. Como discutido anteriormente, essa formulação afasta-se das perspectivas que compreendem a aquisição como resultado de etapas sucessivas de desenvolvimento e propõe que as mudanças observadas na fala da criança sejam compreendidas a partir das relações que ela estabelece com o outro, com a língua e com sua própria produção linguística.

Ao assumirmos essa perspectiva, deslocamos nosso olhar daquilo que a criança supostamente ainda não sabe para os movimentos que realiza em sua relação com a linguagem. Por isso, interessa-nos observar indícios que emergem na escrita e que permitem compreender como a criança se posiciona diante dela. Isso porque se considerarmos que os estudantes que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais são crianças que têm uma história com a escrita de, no mínimo, seis anos ou mais, provavelmente concebida a partir do que é apontado pelas fases do ciclo de alfabetização, veremos que, ainda assim, algumas dessas crianças não conseguem chegar até a escrita ortográfica. É nesse contexto que a proposta da visão estrutural da mudança pode nos ajudar a compreender melhor situações como a do caso aqui apresentado.

É importante destacar que, nas reflexões teóricas de Lemos (2000; 2002), o diálogo é tomado como unidade de análise, o que permitiu à autora observar a impossibilidade de descrição da fala da criança em categorias linguísticas, visto que fragmentos da fala do outro emergem na fala da criança como enunciados atípicos e, além disso “erros insólitos, imprevisíveis, assistemáticos” (Lemos, 2000, p. 58) podem emergir nessa fala, indicando uma relação entre saber e falta.

Assim, apoiada na linguística estruturalista europeia e na psicanálise lacaniana, a proposta de visão estrutural da mudança compreende a “criança como capturada por um funcionamento

linguístico-discursivo” (Lemos, 2002, p. 55) e, por isso, a heterogeneidade e a imprevisibilidade da fala inicial impossibilitam uma descrição em termos de categorias linguísticas.

Para a autora, as mudanças que ocorrem na fala inicial permitem ver a relação dessa fala com a do outro, com a língua e com a escuta, pela criança, de sua própria fala. Lemos assume, dessa maneira, que as mudanças de posição da criança em uma estrutura são manifestadas “na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (Lemos, 2000, p. 56). É importante ressaltar que a proposta da visão estrutural da mudança foi formulada por Lemos, a fim de observar a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante. No entanto, o fato de essa proposta compreender a mudança como uma relação que se manifesta entre as posições em uma estrutura, na qual não há superação de nenhuma das três posições, pensamos que essa formulação pode oferecer elementos para interpretar determinados movimentos observáveis na relação da criança com a escrita.

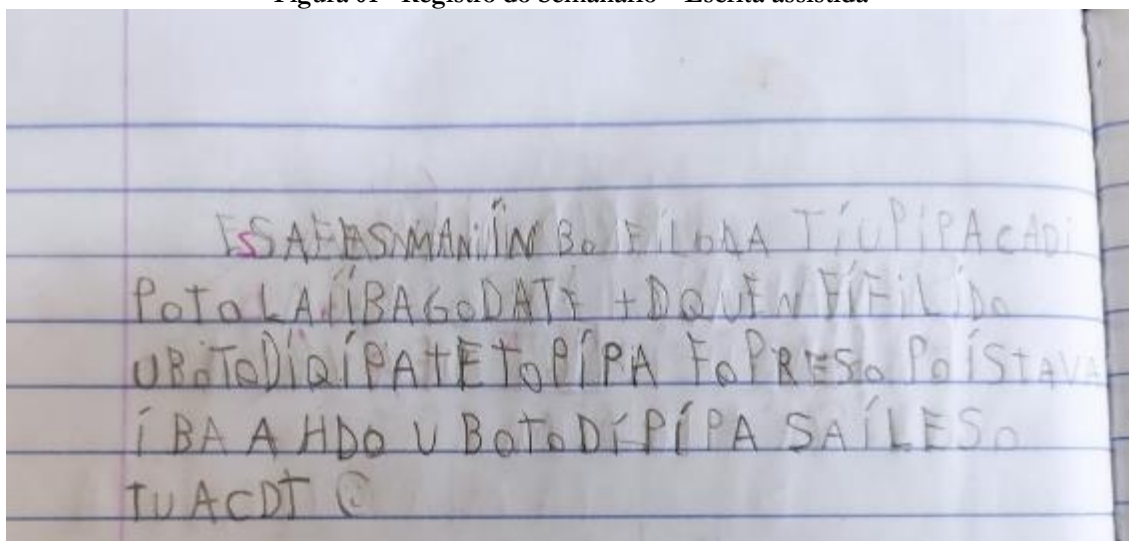
É nessa direção que analisaremos as três produções de JV. Ressaltamos que as três produções não são tomadas como manifestações sucessivas das três posições, mas como recortes em que determinados modos de relação com o outro, com a língua e com a própria escrita se mostram mais fortemente.

3.1 Primeira produção: marcas da incidência do outro

JV, estudante de 11 anos, ingressou no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais depois de cursar todas as séries iniciais em uma escola rural da rede municipal, em uma turma multisseriada. Durante as primeiras atividades de leitura e escrita realizadas nas aulas de língua portuguesa, disse à professora que não sabia ler nem escrever, mas desejava aprender.

No primeiro mês letivo, cada estudante recebeu um caderno destinado ao registro de acontecimentos ocorridos ao longo da semana, dentro ou fora da escola. Vejamos o que JV escreveu:

Figura 01 - Registro do Semanário – Escrita assistida



Fonte: Dado coletado pela pesquisadora em fevereiro de 2023.

Nessa produção, observa-se, na primeira linha, a tentativa feita por JV de iniciar o texto com a expressão “Essa semana”. Em seguida, aparecem alguns conjuntos de letras que não correspondem a palavras da escrita convencional, com exceção da palavra “pipa” (linhas 1 e 3).

Embora esses agrupamentos não permitam, por si mesmos, identificar uma sequência de palavras da língua constituída, apresentam-se organizados linearmente e distribuídos como em um texto.

Cumpramos ressaltar que, durante a realização dessa produção, JV contou com a assistência da professora, que o deixou livre para registrar no caderno o que ele quisesse escrever. Na linha 3, é possível identificar a sequência “preso pois tava”, além da palavra “pipa”, elementos que permitem reconhecer uma situação vivenciada pelo estudante e relacionada à brincadeira com uma pipa. Quando solicitado a ler o que havia escrito, JV fez a seguinte leitura:

Essa semana foi boa, eu brinquei de bola, fiz uma pipa. Soltei a pipa e ela ficou presa, pois tava no galho de uma árvore e não consegui tirar.

A leitura realizada pelo estudante permite observar um aspecto fundamental para a análise dessa produção: a existência de uma relação entre o que foi registrado graficamente por JV e os sentidos que ele atribuiu àquilo que escreveu. O que nos remete a Lemos (1998), quando diz que cabe ao outro como representante do funcionamento da língua constituída introduzir a criança na escrita, assumindo o papel de quem “se oferece como semelhante e como diferente” (Lemos, 1998, p. 17). Nessa perspectiva, práticas como ler para a criança, interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia, de acordo com a autora, são atividades que contribuem para a inserção da criança na escrita.

No caso de JV, ainda que a escrita não corresponda à forma convencional da língua, ela funciona como espaço de representação de uma experiência. Por isso, a solicitação para que lesse sua produção foi importante para que se sentisse confiante em transpor a barreira da escrita e, assim, continuasse sua travessia. A produção, portanto, ainda que distante das formas estabilizadas da escrita, não se apresenta como um conjunto aleatório de marcas gráficas: há nela uma organização espacial, uma tentativa de inscrição de palavras e, sobretudo, uma relação entre o que foi registrado e uma experiência que o estudante consegue narrar ao ser convocado a ler.

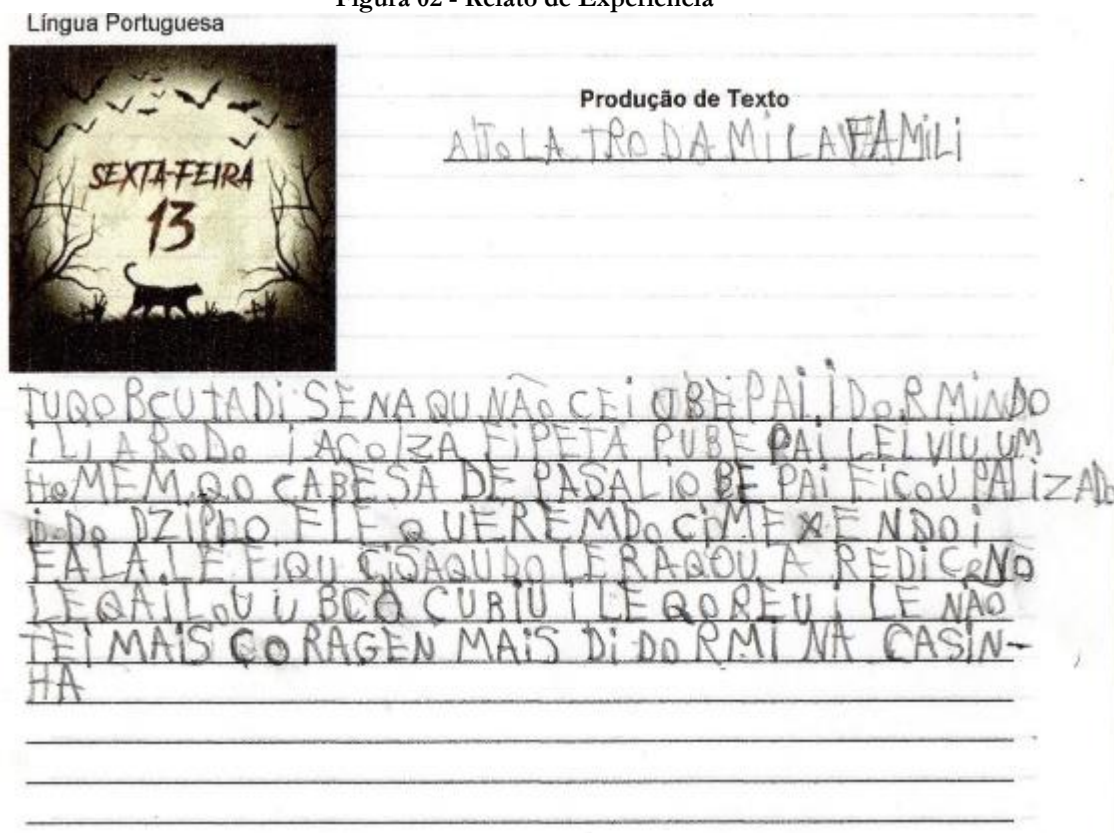
Com base na visão estrutural da mudança, essa produção pode ser aproximada da *primeira posição*, na medida em que nela se tornam visíveis marcas de uma relação fortemente sustentada pelos textos e pelas práticas de escrita oferecidas pelo outro. Nesse sentido, a presença de um espaço indicativo de parágrafo no início da produção, a disposição linear e o espaçamento entre os pequenos grupos de letras podem indicar que essa criança está referida aos textos que lhe foram ofertados pelo outro, ao longo de seu deslocamento na aquisição da escrita. No entanto, essa dominância não implica a ausência das demais relações constitutivas da estrutura.

Um ponto importante a ser destacado é a leitura realizada pelo estudante. Se, por um lado, os registros gráficos revelam uma forte incidência do outro, por outro, a leitura que o estudante realiza de suas próprias marcas mostra que ele já se encontra em uma relação com a língua que ultrapassa a simples reprodução de formas gráficas. O que se destaca, portanto, nessa primeira produção é a predominância da relação com o outro, sem que as demais dimensões da estrutura deixem de comparecer. É nessa articulação que a escrita de JV pode ser tomada como manifestação singular de seu percurso de aquisição.

3.2 Segunda produção: marcas do funcionamento da língua

A segunda produção foi elaborada aproximadamente um mês após a primeira.

Figura 02 - Relato de Experiência



Fonte: Dado coletado pela pesquisadora em março de 2023.

No momento da produção, realizada durante o segundo mês letivo, JV solicitou a ajuda da professora para escrever, dizendo que não sabia escrever “muito bem”. Questionado sobre o que gostaria de registrar, o estudante disse que era uma história que havia acontecido com sua família. Diante disso, para que se sentisse confiante, a professora informou que o ajudaria apenas com as palavras que ele tivesse dificuldade. Após a escrita do texto, JV fez a seguinte leitura:

A história da minha família

Toda tarde depois da roça, pai ia dormir um cochilo e uma vez uma coisa preta subiu. Pai levou um susto. Ele viu um homem com a cabeça de passarinho e pai ficou paralisado. Ele querendo correr, mexendo e falando. Ele ficou quase caindo, quando levantou da rede, ele correu e correu. E ele não tem mais coragem de dormir na casinha.

Comparada a produção anterior, essa escrita aponta para mudanças significativas na relação de JV com a escrita. Embora ainda apresente ocorrências que se afastam das formas ortográficas convencionais, já é possível reconhecer palavras, segmentos sintáticos e relações de sentido mais estáveis. Há, portanto, uma organização da escrita que permite identificar uma narrativa e, sobretudo, uma relação mais marcada entre as unidades que compõem a produção.

A leitura realizada por JV é significativa para a análise dessa produção, pois ao oralizar o que havia registrado, o estudante estabelece uma relação entre as marcas gráficas e os sentidos que pretende sustentar, mesmo quando a forma escrita se distancia da convenção ortográfica. A leitura permite, assim, observar que aquilo que, em um primeiro olhar, poderia ser tomado como uma sequência de grafias sem correspondência com a escrita constituída não se apresenta dessa maneira

para o próprio sujeito. JV lê sua produção e, nessa leitura, faz comparecer uma narrativa coerente, vinculada à experiência que havia anunciado quando iniciou a escrita.

Esse dado permite aproximar a produção daquilo que Lemos (2000) caracteriza como a *segunda posição*, na qual a dominância da língua se evidencia por meio do aparecimento de erros e de combinações que escapam ao controle do sujeito. Nessa perspectiva, o erro não é compreendido como ausência de conhecimento, mas como manifestação do funcionamento da língua e da relação entre saber e falta.

O registro das palavras “itola”, “mila”, “coiza”, “peta”, “cabesa”, “pasalio”, “palizado”, “querendo”, “ci”, “qoreu”, “tei”, “di”, ao invés de “história”, “minha”, “cabeça”, “passarinho”, “paralisado”, “querendo”, “se”, “correu”, “tem” e “de”, respectivamente, pode ser compreendido como indicativo do polo cuja dominância é a língua. Nessa posição, o funcionamento da língua pode ser observado pelo “erro ou violação das leis e normas da língua” (Lemos, 2000, p. 63) e, no registro de JV, a ausência ou substituição de letras por outras que possuem semelhança sonora, assinala a relação entre o saber e a falta.

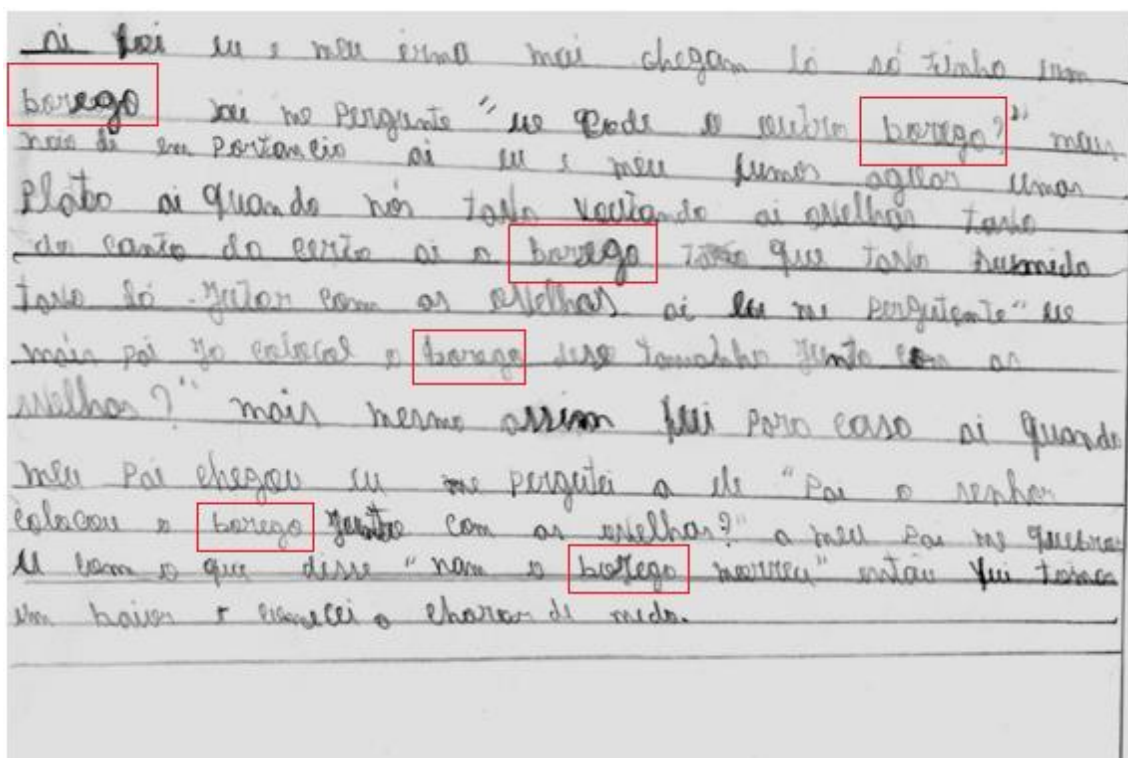
Nesse caso, o “não saber” a respeito da grafia das palavras, mas o “saber” sobre a sonoridade delas fez com que JV grafasse as palavras com letras que mantêm proximidade sonora e dentre essas o registro de algumas letras que não formam palavras da língua constituída, mas que deixa claro o seu funcionamento, devido aos deslocamentos e às construções associativas de significantes que circulam nos textos que JV teve ou tem acesso. Trata-se, portanto, de uma escrita atravessada por operações da própria língua, nas quais se torna visível a predominância dessa relação na estrutura.

3.3 Terceira produção: marcas da relação do sujeito com a própria escrita

A terceira produção foi elaborada ao final da sequência didática, durante uma atividade de reescrita.

Figura 03 - Reescrita do Relato de Experiência.

[illegible]



Fonte: Dado coletado pela pesquisadora em maio de 2023.

Diferentemente dos textos anteriores, observamos, agora, uma narrativa extensa, organizada em episódios, com progressão temática, encadeamento temporal dos acontecimentos e utilização de recursos linguísticos característicos da escrita narrativa. Trata-se da última atividade da sequência didática, em que JV recebeu a versão do texto anteriormente escrito. Nesse momento, JV declarou que gostaria de escrever outra história.

Então, três situações vivenciadas por ele foram escritas. Na primeira história, o menino relata um episódio ocorrido em 2022, quando estava na casa de um vizinho, jogando sinuca com o irmão. Começou a chover e um relâmpago provocou a queda de energia. Após a chuva cessar, eles foram para casa, JV relata ter ouvido o som de pessoas correndo e ao olhar para trás viu uma figura cinza que parecia um adulto. O coração dele gelou, ele foi para a cama, cobriu-se e dormiu.

Na segunda história, JV relata sobre um dia em que estava em casa com o irmão mais velho e ouviu as duas irmãs conversando, ao sair para ver onde as irmãs estavam, ele não as encontrou, mas viu, na porta da cozinha, uma figura branca como a de um adulto. Ele, então, correu para o banheiro, os cachorros começaram a latir e ele só saiu de lá quando o pai chegou. Na terceira história, JV diz que ele e o irmão tinham que alimentar alguns borregos, quando chegou ao local faltava um animal. Ele não deu importância a isso e foi regar as plantas. Ao passar pelo cercado das ovelhas viu o borrego que havia sumido junto aos animais maiores. Ao chegar à casa, perguntou ao pai por que ele havia colocado o borrego que estava sumido junto com as ovelhas grandes e o pai respondeu que não tinha feito aquilo porque o borrego havia morrido. JV relata que foi ao banheiro e começou a chorar de medo.

É interessante observar que o texto apresenta operadores discursivos que articulam o evento narrado, marcadores temporais, recursos de coesão e pontuação que contribuem para a construção dos sentidos. Mais importante, porém, é o fato de que o estudante demonstra preocupar-se com a própria escrita, realizando correções e reformulações gráficas.

Ao considerar a proposta da mudança de posição da criança na estrutura, entendemos essa produção como indicativa da *terceira posição*, em que há “uma aproximação a um estado estável de conhecimento” (Lemos, 2002, p. 61). Um aspecto particularmente significativo pode ser

observado na palavra “borrego”, escrita, inicialmente, “morego”, depois “borego”, cuja rasura permite observar que a palavra foi grafada corretamente, depois apagada e reescrita como “borego”. Em seguida, a palavra “borrego” aparece duas vezes e, depois, aparece três vezes como “borego”.

Quando JV escreve a palavra corretamente, mas apaga para escrevê-la em desacordo com a grafia considerada correta, escreve corretamente duas vezes e depois volta a escrevê-la em desacordo com a forma convencional, vemos uma cena cujo polo dominante é o próprio sujeito, ou seja, as tentativas de correção do registro dão a ver uma criança capaz “tanto de reconhecer quanto de corrigir erros” (Lemos, 2006, p. 30). E mesmo que o registro incorreto dessa palavra insista em comparecer no texto de JV, acreditamos que isso não invalida a posição dessa produção na estrutura, até porque, conforme Lemos (2002), não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta pela dominância de cada uma delas, no caso da escrita pelo que aparece no texto da criança como referência aos textos do outro, ao funcionamento da língua, observado por meio do “erro”, e pela presença de um sujeito, que reconhece e tenta corrigir o que identifica como erro gráfico em sua escrita, mesmo que essas tentativas não sejam bem sucedidas ou de acordo com o esperado pela língua constituída.

Desse modo, o percurso de JV não deve ser interpretado como aquisição progressiva de competências ortográficas. O que os dados permitem observar é uma mudança significativa em sua relação com a escrita, na qual o estudante passa a ocupar uma posição distinta na escrita, lendo sua própria produção, intervindo sobre ela e atribuindo sentidos ao que escreve. É nesse deslocamento que situamos a mudança de posição discutida neste trabalho.

Considerações finais

O caso analisado permitiu-nos compreender a mudança de posição de uma criança na escrita a partir do referencial do interacionismo em aquisição de linguagem, especialmente da proposta de visão estrutural da mudança formulada por Cláudia de Lemos. Embora essa formulação teórica tenha partido da observação da fala infantil, entendemos que ela também oferece elementos para compreender a mudança de posição da criança na escrita, considerando as posições em que o outro, o funcionamento da língua e o sujeito podem se alternar entre os polos da estrutura.

Ao longo do percurso de JV, foi possível observar movimentos distintos em sua escrita: inicialmente, a incidência dos textos do outro; em seguida, a emergência de formas produzidas sob dominância do funcionamento da língua; e, por fim, o aparecimento de uma relação com a própria escrita, marcada por revisões, rasuras e tentativas de correção. Movimentos que indicam diferentes posições assumidas pelo sujeito em sua relação com a escrita.

Essa leitura permite deslocar o foco da análise do déficit para o processo. Em vez de compreender a criança apenas como alguém que “ainda não sabe escrever”, torna-se possível observar os modos pelos quais ela já participa da escrita, ainda que de forma não convencional. Essa mudança de perspectiva tem implicações importantes para o ensino, na medida em que impede que a escrita seja reduzida a um conjunto de erros a serem corrigidos e permite considerar os movimentos singulares da criança em sua relação com a escrita.

Assim, ao retomarmos a questão que nos interrogou sobre como trabalhar com estudantes que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais sem saber ler e escrever, o caso analisado permite-nos compreender que o contato da criança com a escrita, mesmo aquelas que estão há algum tempo inseridas no contexto escolar, é fundamental para a mudança de posição da criança na escrita. No percurso de JV, as situações de produção, leitura e reescrita demandadas pela sequência didática constituíram um espaço privilegiado de circulação de textos e de interlocução, no qual se tornaram observáveis deslocamentos em sua própria escrita. Nesse sentido, o caso indica que o trabalho sistemático com textos em sala de aula não se mostra relevante apenas para crianças

menores, que estão iniciando seu percurso na escrita, mas também para estudantes que, mesmo após alguns anos de escolarização, ainda não produzem textos de acordo com o que deles é esperado.

Convém destacar que, embora as dificuldades relacionadas à leitura e à produção textual em sala de aula não sejam um tema novo, a singularidade das relações que cada criança estabelece com a escrita faz com que essa discussão permaneça atual e necessária. O caso de JV não pretende esgotar a discussão sobre a mudança da posição de estudantes que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais sem conseguir produzir textos. Ainda assim, a singularidade do caso não reduz sua relevância; ao contrário, permite observar a necessidade de atenção às diferentes formas pelas quais as crianças se relacionam com a escrita. Além disso, reconhecemos que há outras abordagens teóricas possíveis de explicar a aquisição da escrita e suas fronteiras, mas que para a questão que colocamos, a visão estrutural da mudança foi a que nos ajudou a compreender a mudança de posição de JV na escrita.

Para finalizar, a discussão realizada neste estudo permite-nos compreender que a fronteira da escrita não corresponde a uma linha fixa que separa aqueles que sabem escrever daqueles que não sabem. Trata-se, antes, de um espaço de tensão no qual se tornam visíveis diferentes modos de relação do sujeito com a escrita. O percurso de JV mostrou que a mudança não deve ser compreendida como uma passagem linear da ausência ao domínio da escrita, mas como uma reconfiguração da posição ocupada pelo sujeito na relação com o outro, com a língua e com sua própria produção. Nesse sentido, mais do que atravessar uma fronteira, escrever, para JV, significou ocupar uma nova posição nas fronteiras da escrita.

Referências

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. **Psicanálise, linguística, linguística**. São Paulo: Escuta, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2026.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LEMO, Cláudia Thereza Guimarães de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. **Revista Interações**, v. 5, n. 10, p. 53-72, jul. /dez. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10 out. 2024.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.
OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

Submetido em 25/11/2025

Aceito em 03/09/2026