

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SILMARA DE PAULA ARAÚJO

DE INTERPRETADO A INTÉRPRETE: A ESCUTA DO SUJEITO NO PROCESSO
DE REESCRITA

PONTA GROSSA
2024

SILMARA DE PAULA ARAÚJO

DE INTERPRETADO A INTÉRPRETE: A ESCUTA DO SUJEITO NO PROCESSO
DE REESCRITA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

PONTA GROSSA
2024

Araújo, Silmara de Paula

A663 De interpretado a intérprete: a escuta do sujeito no processo de reescrita / Silmara de Paula Araújo. Ponta Grossa, 2024.
82 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1. Reescrita. 2. Escuta. 3. Sujeito. 4. Língua. 5. (O) outro. I. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808

Termo

SILMARA DE PAULA ARAÚJO

DE INTERPRETADO A INTÉRPRETE: A ESCUTA DO SUJEITO NO
PROCESSO DE REESCRITA

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em
Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 24 de setembro de 2024



Documento assinado digitalmente

PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

Data: 28/10/2024 14:25:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh - Universidade Estadual de Ponta
Grossa



Documento assinado digitalmente

EDILAINE BUIN BARBOSA

Data: 21/10/2024 16:01:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa - Universidade Federal da Grande Dourados



Documento assinado digitalmente

CLORIS PORTO TORQUATO

Data: 27/10/2024 21:54:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Clóris Porto Torquato - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico esta dissertação à minha estimada professora e amiga, Ana Lúcia Chichanoski Nishimoto, a quem devo gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh. Muito obrigada por ser parte fundamental desta etapa da minha vida.

Agradeço esta conquista a meu pai Oxalá, que me amparou e fortaleceu na superação das dificuldades.

À minha mãe, Aparecida de Paula Araújo, pelo incentivo constante na minha formação profissional.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela oportunidade de realizar o mestrado, colaborando com meu desenvolvimento profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio foi fundamental para a realização do presente trabalho.

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”

Rubens Alves

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal base teórica a concepção Interacionista em Aquisição da Linguagem formulada por Cláudia de Lemos (2002), a qual preconiza que a relação do sujeito com a linguagem está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem o sujeito, o outro e a língua-discurso, de modo que o percurso de aquisição é compreendido como um processo de subjetivação em que o sujeito, saindo da posição de infans, aquele que não fala, para a de falante, passa por mudanças que envolvem a escuta na sua relação com o outro, a língua e sua própria fala. Alinhada a outras pesquisadoras no campo da aquisição da língua escrita que compartilham essa perspectiva teórica, esta pesquisa se propõe a analisar a prática de reescrita em textos infantis produzidos no contexto escolar. O objetivo é investigar a relação da criança com a escrita e com o outro, o professor, em atividades de reescrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I. Para isso busca investigar os indícios de escuta do aluno, em relação aos dizeres do professor, à língua e ao seu próprio texto na prática da reescrita; analisar os efeitos do dizer do outro/ professor na segunda versão do texto; compreender as mudanças que ocorrem no plano do texto quando o aluno sai da posição de interpretado pelo professor para assumir a posição de intérprete de si mesmo. As produções organizam-se em três etapas: i) textos produzidos pelos alunos em resposta ao comando de produção; ii) correção dos textos, e por fim, iii) a versão reescrita. A partir da escuta que o aluno realizou das intervenções do professor e do seu próprio dizer, foi possível verificar as mudanças de posição assumidas pelo aluno de interpretado a intérprete do seu próprio texto, o que permitiu refletir sobre os movimentos de retorno da criança à sua própria escrita.

Palavras-chave: Reescrita. Escuta. Sujeito. Língua. O outro.

ABSTRACT

The present research is grounded in the Interactionist framework of Language Acquisition formulated by Cláudia de Lemos (2002), which posits that the subject's relationship with language is continuously subject to changes and shifts within the structure encompassing the subject, the other, and language-discourse. In this perspective, the process of acquisition is understood as a subjectivation process wherein the subject transitions from the position of *infans* — the one who does not speak — to that of a speaker. This transition involves changes mediated by listening, in the subject's relationship with the other, with language, and with their own speech. Aligned with other researchers in the field of written language acquisition who share this theoretical perspective, this study seeks to analyze rewriting practices in children's texts produced within the school context. The objective is to investigate the child's relationship with writing and with the other — the teacher — in rewriting activities conducted with 6th-grade students in elementary education. To achieve this, the study aims to examine the signs of the student's listening in relation to the teacher's discourse, the language, and their own text during the rewriting process; to analyze the effects of the teacher's discourse on the second version of the text; and to understand the changes occurring in the text when the student transitions from the position of being interpreted by the teacher to assuming the role of self-interpreter. The productions are organized into three stages: (i) texts produced by the students in response to a production prompt; (ii) correction of the texts; and (iii) the rewritten version. Based on the listening process conducted by the student — of the teacher's interventions and their own discourse — it was possible to observe the positional shifts of the student, from being interpreted to becoming the interpreter of their own text. This allowed for reflection on the movements of the child's return to their own writing.

Keywords: Rewriting. Listening. Subject. Language. The other.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Áreas de conhecimento e os componentes curriculares.....	38
QUADRO 2 –	Competências específicas de Língua Portuguesa.....	40
QUADRO 3 –	Campo jornalístico-midiático – produção de textos.....	42
QUADRO 4 –	Campo de atuação na vida pública – produção de textos.....	44
QUADRO 5 –	Campo das práticas de estudo e pesquisa – produção de textos.....	44
QUADRO 6 –	Campo artístico-literário – produção de textos.....	44
QUADRO 7 –	Organização geral dos dados.....	56
QUADRO 8 –	Comentários do professor – Texto A.....	68
QUADRO 9 –	Comentários do professor – Texto B.....	74

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Competências desenvolvidas no trabalho com a reescrita	46
FIGURA 2 –	Proposta de atividade	54
FIGURA 3 –	Texto produzido em resposta ao comando de produção – Texto A	59
FIGURA 4 –	Correção do texto – Texto A	60
FIGURA 5 –	Reescrita – Texto A	61
FIGURA 6 –	Título da produção textual – etapa i e ii: Texto A	64
FIGURA 7 –	Título da produção textual – etapa iii: Texto A	64
FIGURA 8 –	Fragmento de escrita – etapa i: Texto A	65
FIGURA 9 –	Fragmento de escrita – etapa ii: Texto A	66
FIGURA 10 –	Fragmento de escrita – etapa iii: Texto A	66
FIGURA 11 –	Fragmento de escrita – etapa ii: Texto A	69
FIGURA 12 –	Fragmento de escrita – etapa iii: Texto A	69
FIGURA 13 –	Texto produzido em resposta ao comando de produção – Texto B	70
FIGURA 14 –	Correção do texto – Texto B	71
FIGURA 15 –	Reescrita – Texto B	72
FIGURA 16 –	Fragmento de escrita: Texto B – etapa ii:	73
FIGURA 17 –	Fragmento de escrita: Texto B – etapa iii:	73
FIGURA 18 –	Fragmento de escrita – etapa i :Texto B	75
FIGURA 19 –	Fragmento de escrita – etapa iii: Texto B	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 OS MEANDROS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO.....	16
1.1 Por uma concepção interacionista em aquisição da linguagem: sob a ótica do interacionismo.....	18
1.2 as três posições do sujeito na estrutura da língua e as intrínsecas relações com a escuta.....	23
2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: TRAÇANDO CAMINHOS, BUSCANDO CONCEITOS.....	28
2.1 Por uma concepção de escrita na perspectiva interacionista.....	30
2.2 Por uma concepção de texto.....	34
3 A BNCC E A PRODUÇÃO TEXTUAL: ESCRITA, CORREÇÃO E REESCRITA.....	38
3.1 Componente curricular de língua portuguesa.....	41
3.1.1 Língua portuguesa: anos finais do fundamental.....	39
3.2 Da correção à revisão.....	42
3.2.1. Da revisão à reescrita.....	48
4 A COMPOSIÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE.....	54
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa nasce da minha prática pedagógica. Formada em Pedagogia e atuando como professora de reforço escolar de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a produção textual e a reescrita são atividades constantes no meu cotidiano docente. Mas, ousar dizer, esse interesse me cerca desde criança, um interesse que nasce diante do sentimento de fracasso: eu, uma criança sendo inserida no universo letrado, mostrava pouca ou nenhuma habilidade com a escrita, pelo menos era o que eu pensava.

Nos anos iniciais da educação básica, eu era auxiliada nas tarefas escolares por uma irmã quatro anos mais velha, com pouca ou nenhuma habilidade docente. Quando já alfabetizada, a pequena Silmara ainda dava trabalho, lembro-me muito bem que as trocas constantes na escrita entre as letras b/p, t/d, f/v me garantiam adjetivos nada agradáveis.

Foi assim até a 5ª série do ensino fundamental — na nomenclatura educacional atual corresponderia ao 6º ano — quando conheci a Professora Ana Lúcia Chichanoski Nishimoto, que me encheu os olhos de admiração, e munida de coragem e desejo de dar a ela o melhor de mim, comecei a ler muitos livros. Lembro-me da primeira história emprestada na biblioteca da escola pública, intitulada: *Meu primeiro amor*, trechos dessa história entranharam em minha memória. Consigo recordar do anseio da personagem em encontrar seu colega da outra classe, no recreio, e de como ela registrava todos aqueles sentimentos em seu diário. Infelizmente, não me recordo o nome do autor, por muitas vezes tentei colocar trechos da história no buscador da internet, na vã esperança de conseguir achar alguma coisa, um fracasso completo, para meu pesar.

Aquela personagem me incentivou a ter meu primeiro diário. Foi entre escritas e cópias de letras de músicas que minha relação com a escrita começou a melhorar. Mas posso confessar? Vez ou outra um *t* entra no lugar do *d* até hoje. Isso me fez, e, ainda me faz pensar sobre a importância que a alfabetização tem em nossa vida. Tão importante que essa questão do passado é hoje fonte do meu trabalho docente e acadêmico, o interesse pelo processo de inscrição da criança na escrita nasce diante de uma experiência pessoal.

Atuando como professora de reforço, as queixas dos pais, e até mesmo dos professores, são frequentemente relacionadas às dificuldades de interpretação e

produção textual. No período de pandemia, recebi muitos alunos do 5º ano do ensino fundamental e, junto às queixas, o material comum eram as produções textuais seguidas da reescrita. A reescrita me saltava aos olhos, tinha algo comum naquelas produções: na singularidade de cada texto aparentemente predominava o mesmo ato. Reescrever o texto seria apenas a mera transcrição da versão corrigida pelo professor? Os comentários escritos pelos professores nos cantos da folha, ou em longas observações ao fim da correção, convocavam os alunos a uma mudança qualitativa da escrita? Esses questionamentos me levaram a uma etapa importantíssima em minha formação acadêmica e, consequentemente, em minha atuação docente.

Ainda como estudante de graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná¹, tive a oportunidade de explorar aquele recente interesse pela reescrita, junto ao programa de Iniciação Científica (I.C). Sob orientação da Professora Dra. Claudia Mendes Campos, pude colocar em pauta investigativa aquele que para mim era um estranho fenômeno presente em todas as atividades de reescrita, qual seja, a aparente transcrição textual, entre a versão corrigida e a versão final.

Durante doze meses, precisamente entre novembro de 2020 a agosto de 2021, período esse de pesquisa no programa de I.C, muita coisa mudou. Munida de leituras teóricas e sob a escuta sensível e atenta de minha orientadora, pude olhar com atenção os textos e perceber coisas além daquele movimento de transcrição que me saltava aos olhos. Pude perceber que as principais mudanças ocorridas na segunda versão do texto eram pautadas pelas interpretações que o aluno fazia dos dizeres do professor.

Concluí, com auxílio teórico, orientação e estudo de caso, que o “erro” não é algo aleatório, mas um dado privilegiado de análise, uma vez que ele marca a relação singular do sujeito com a linguagem. Olhar para o “erro” não como causa de não saber, mas como consequência de uma língua em movimento me possibilitou refletir sobre os movimentos de retorno da criança à sua própria escrita. Esses achados, os frutos que a iniciação científica foi capaz de propiciar, são o ponto de partida desta pesquisa.

As reflexões que fundamentam esta dissertação partem do viés teórico proposto pela linguista e psicanalista brasileira Claudia Lemos (2002), a partir de sua

¹ O curso não foi concluído devido à decisão de dedicar-me integralmente à pesquisa de mestrado, o que me levou a trancá-lo no ano de 2022.

filiação à linguística saussureana e à psicanálise lacaniana — embora seja necessário ressaltar que irei mobilizar contribuições de outros autores para a constituição do quadro teórico geral.

A teoria interacionista desenvolvida por Lemos preconiza que a relação do sujeito com a linguagem está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem o sujeito, o outro e a língua-discurso, de modo que se compreende o percurso de aquisição como um processo de subjetivação em que o sujeito, saindo da posição de *infans*, aquele que não fala, para a de falante, passa por mudanças que envolvem a escuta na sua relação com o outro, a língua e sua própria fala.

Diante disso, a relação dos sujeitos com a linguagem é sempre instável e imprevisível, e está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem o sujeito, o outro e a língua-discurso. Essas mudanças de posição na estrutura da língua não devem ser compreendidas como etapas cronológicas de desenvolvimento, pelo contrário,

“[...]não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, 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, 2002, p. 56).

Embora toda a reflexão teórica de Lemos (2002) tenha se concentrado exclusivamente no campo da aquisição da fala, diversos estudos no campo da aquisição da escrita assumem que a relação da criança com a escrita se dá de forma semelhante à sua relação com a fala. Trabalhos como os de Mota (1995), Capistrano (2007), Saleh (2000), Bosco (2009) e Campos (2005), cada um à sua maneira, destacam que o percurso da criança na aquisição da escrita envolve diferentes interações do sujeito com a língua e com o outro, ou relações da tríade sujeito-outro-língua. Nesse processo, a criança assume diferentes posições na estrutura: às vezes está mais próxima da escrita do outro (seja o professor, os pais, algum outro cuidador, ou até mesmo os livros aos quais ela é exposta), outras vezes está mais próxima do funcionamento da língua e da escrita (representados nos textos que ela lê ou que a cercam), e em outras ainda está mais suscetível às diferenças entre seu próprio texto e o do outro.

Partindo dessa perspectiva, este estudo se volta para a reescrita em textos infantis produzidos em contexto escolar, com o objetivo de investigar a relação da criança com a escrita e com o outro, o professor, em atividades de reescrita. A investigação se apoia em um corpus de pesquisa pré-construído, composto por produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino do município de Curitiba. Esse material foi obtido no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido em 2017 pelo curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os objetivos específicos são: investigar os indícios de escuta do aluno, em relação aos dizeres do professor, à língua e ao seu próprio texto na prática da reescrita; analisar os efeitos do dizer do outro/ professor na segunda versão do texto; compreender as mudanças que ocorrem no plano do texto quando o aluno sai da posição de interpretado pelo professor para assumir a posição de intérprete de si mesmo.

Para atingir esses objetivos, no primeiro capítulo será realizada uma reflexão mais detalhada sobre o referencial teórico mencionado acima. Minha proposta é apresentar algumas abordagens de cunho interacionistas, começando pela perspectiva interacionista da psicologia do desenvolvimento, com ênfase nas contribuições de dois autores fundamentais nesse campo: Jean Piaget e Lev Vygotsky. No entanto, me limitarei à conceituação de questões fundamentais desses autores, uma vez que a intenção é fornecer uma compreensão mínima essencial para a tarefa de discernir a filiação interacionista de Cláudia Lemos em relação às diversas vertentes interacionistas da psicologia do desenvolvimento.

No segundo capítulo, abordo a discussão sobre a aquisição da escrita. De modo semelhante ao primeiro capítulo, mantenho a proposta de apresentar um panorama geral, porém, desta vez, utilizando o trabalho inaugural de Emilia Ferreiro como ponto de partida. Embora a alfabetização não seja o foco principal deste estudo, dada a relevância das discussões sobre linguagem escrita, considero pertinente incluir essa reflexão, de modo a considerar meu percurso acadêmico inicial, ou seja, na Pedagogia. Porém, também neste capítulo meu objetivo principal é oferecer uma síntese que permita ao leitor compreender as bases teóricas que motivaram Lemos e seus colaboradores a adotarem uma postura crítica em relação à concepção da psicologia do desenvolvimento, com foco nos estudos sobre a aquisição da escrita. Portanto, a exposição da pesquisa dessa respeitada estudiosa

é aqui limitada a conceitos gerais. Em seguida, apresento uma perspectiva alinhada com a aquisição da linguagem escrita assumida neste trabalho.

No terceiro capítulo, conduzo a reflexão para o contexto educacional brasileiro, com o intuito de examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere às orientações para o ensino de Língua Portuguesa. Apresento de forma concisa o conteúdo do documento e, em seguida, destaco aspectos específicos relacionados à produção de texto e à reescrita, para posteriormente, apresentar uma discussão que gira em torno de três conceitos fundamentais para este estudo: a correção, a revisão e a reescrita.

Por fim, no quarto capítulo desta dissertação, dou início à análise e discussão dos dados. As produções organizam-se em três etapas: i) textos produzidos pelos alunos em resposta ao comando de produção; ii) correção dos textos, e por fim, iii) a versão reescrita.

1 OS MEANDROS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO

O arcabouço teórico desta pesquisa filia-se à teoria interacionista de cunho estruturalista, desenvolvida pela linguista brasileira Cláudia Lemos. Porém, é preciso ressaltar que há uma grande diversidade teórica dentre as vertentes filiadas ao interacionismo, tantas que Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira, em seu artigo *Aquisição da Linguagem*, refletem que “melhor seria utilizar o plural porque são muitos os interacionismos e tantos que o termo aos poucos perdeu sua possibilidade de referência a um corpo específico de hipóteses [...]” (Castro; Figueira, 2006, p. 82).

Tradicionalmente, o termo interacionismo é filiado às concepções teóricas da Psicologia do Desenvolvimento. Este campo de estudo transdisciplinar desempenha um papel fundamental no campo da educação ao oferecer uma compreensão profunda dos processos pelos quais os indivíduos crescem, aprendem e se desenvolvem ao longo de suas vidas. Dois autores são notoriamente reconhecidos nesta área: o interacionista cognitivista Jean William Fritz Piaget (1898-1980) e o sociointeracionista Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Apontar as convergências e divergências entre essas abordagens seria um longo caminho — tarefa essa realizada por Adrian Oscar Dongo Montoya, em *Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget* — então proponho que nos debrucemos sobre a questão central da discussão desta pesquisa, a aquisição da linguagem, de modo que começo por apresentar uma súmula de como cada uma dessas correntes concebe este objeto, a língua.

De acordo com Montoya (2021), Piaget propôs um estudo observacional do desenvolvimento cognitivo, tendo como objetivo rastrear os processos individuais do desenvolvimento da criança para entender e explicar como ela adquire conhecimento e como é capaz de produzir conhecimento científico na vida adulta. Para explicar os processos realizados pela criança até a constituição da vida adulta, o autor propõe estágios de desenvolvimento humano em quatro etapas: o período sensório motor (0-18 meses); o pré-operatório (2-7 anos); operatório concreto (7-12 anos); e operatório formal (12 anos em diante), sendo este o estágio final, quando se atinge o domínio do pensamento abstrato.

A teoria da Epistemologia Genética, como é conhecida a perspectiva piagetiana, apresenta um modelo de aquisição de conhecimento pautado na relação de desequilíbrio que há entre o sujeito e o objeto. Para compreender essa tese, é preciso atentar para as três etapas que são constitutivas desse processo: i) assimilação, que é o processo de incorporação do novo a ideias já existentes; ii) acomodação, que é a modificação de esquemas anteriores para se adaptar às novas informações, e por fim, iii) equilíbrio, promovida na relação dos dois processos anteriores numa constante adaptação às imposições do ambiente.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, esta se desenvolve na criança no período sensório motor, e é aperfeiçoada ao longo dos anos de acordo com a maturação cognitiva. Portanto, a aquisição da linguagem depende intrinsecamente do desenvolvimento cognitivo da criança e da ação que a criança exerce sobre esse objeto.

Outro nome de grande destaque é do psicólogo soviético Lev Vygotsky. Pioneiro na proposta sociointeracionista, sua teoria teve grande influência do marxismo. Vygotsky concebia o meio social como principal influência para o desenvolvimento intelectual da criança, destacando assim a indissociabilidade da relação do sujeito com o outro-social. Portanto, era impossível separar o psicológico do mundo social e material, pois o pensamento se forma segundo a cultura em que o indivíduo é exposto, isso significa que o desenvolvimento se dá via cultura.

Assim, de acordo com o autor, é, portanto, no processo de apropriação do mundo externo, via relações sociais, que se desenvolve o mundo interno, ou seja, a individualidade. O desenvolvimento é baseado em dois processos diferentes, mas que se complementam, a maturação e a aprendizagem, sendo que o primeiro cria certas capacidades que vão tornar possível o segundo.

No que concerne à linguagem, a criança opera sobre a língua, tal como em Piaget, porém o estudioso acrescenta a importância dos elementos culturais presentes na linguagem e a sua função de intercâmbio social. Ela se desenvolve em uma sequência trinária, via: i) função indicativa, em que se opera o pensamento sincrético; ii) função significativa, zona do desenvolvimento complexo; e iii) função formal, que envolve a criação de conceitos simbólicos.

Nesta perspectiva a linguagem e a consciência deixam de ser vistas como faculdades naturais do ser humano, para se constituírem em produtos de ação coletiva. O sujeito desenvolve-se por meio da linguagem na relação com o outro. É

importante frisar que esse outro é visto como mediador da relação sujeito-objeto, sendo assim, ele ocupa um espaço de provedor e, segundo Mayrink-Sabinson (1997, p. 41), "está preso a uma linguagem estável e já constituída".

É possível notar com a breve apresentação desses dois autores que, para a Psicologia do Desenvolvimento, a língua é compreendida como exterior ao sujeito, ou seja, é o sujeito que se apropria da língua, toma a língua para si, seja por estruturas puramente cognitivas, como aponta Piaget, ou por meio da relação sujeito-outro, como em Vygotsky. É neste ponto que encontramos o grande diferencial nas reflexões de Lemos, em que a noção de interação ganha um outro sentido, afasta-se da ideia de dependência e de fases de maturação cognitiva e a língua passa a ocupar centralidade teórica. No tópico seguinte, tenhamos em foco tal discussão.

1.1 Por uma concepção interacionista em aquisição da linguagem: sob a ótica do interacionismo estruturalista

A teoria desenvolvida por Cláudia Lemos passou por grandes reformulações na medida em que avançavam as pesquisas e novos questionamentos emergiram desse modo de ver a relação sujeito-linguagem. Em seu artigo, *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação* (2002), a autora se propõe a tecer uma retrospectiva de sua trajetória teórica. O que me parece oportuno neste ponto da discussão é partir do momento teórico em que Lemos constitui o diálogo como unidade de análise da fala da criança, elaborando assim a noção de *processos dialógicos*, em que são formulados três processos constitutivos do diálogo: a especularidade, a complementaridade e a reciprocidade. Para uma melhor compreensão de tais processos, vejamos os exemplos fornecidos pela autora:

Episódio 1

(Terminada a refeição, L., sentado no cadeirão, dá "mostras" de impaciência.)

M: **Quer** descer?

L: **qué**²

M: Você quer **descer**?

² Das palavras destacadas nesses exemplos, **qué** é a única destacada por mim, as demais são fiéis à autora.

L: **decê**
(L: 1;7)¹¹ (Lemos, 2002, p. 46).

Episódio 2

(L está sentado no chão com brinquedos.)
M: Você vai **brincar**?
L: **hum**
M: Hum?
L: **intá**
M: **Do que você vai brincar**?
L: **nenê/nenê**
M: **Nenê**, ahm?
L: **nenê intá**
M: **Nenê vai bintá**?
L: **é/nenê bintá**
(L: 1; 9) (Lemos, 2002, p. 46).

Nestes episódios, podemos observar fragmentos da fala materna no enunciado da criança: no **episódio 1**, destaca-se “qué” e “decê”; no **episódio 2**, nota-se a incorporação da fala da criança no enunciado da mãe, evidenciando-se “nenê” e “bintá”. Esses exemplos constituem o processo de especularidade, que é “definido como a presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe” (Lemos, 2002, p. 46).

A complementaridade se define “pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma ‘sentença’” (Lemos, 2002, p. 47). Tendo como exemplo, no **episódio 2**, especificamente no terceiro turno de fala da mãe (“M: Do que você vai brincar?”) e no terceiro turno de fala da criança, em resposta a essa pergunta (“L: nenê/nenê”), nota-se que “nenê” completa a pergunta da mãe e possibilita sua emergência em uma nova sentença como “Você vai brincar de nenê?”. Vale ressaltar que, posteriormente, o termo complementaridade foi substituído por especularidade diferida. Tal alteração se justifica porque ainda que a fala da criança “complete” a fala da mãe, esse processo só é possível por meio dos fragmentos da fala da própria mãe.

E, por fim, a reciprocidade³, que é caracterizada “[...] como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e complementaria a sua” (Lemos, 2002, p. 47), um exemplo pode ser encontrado no **episódio 1**, com a recorrência de “decê”.

A relação dialógica até esse momento teórico tratava da interação entre o adulto e a criança, e a língua era considerada como objeto exterior a ser apreendido. No entanto, no interior da teoria foi possível observar que o fenômeno da especularidade incorporava os outros processos, sendo assim, era através dele que os outros processos se manifestavam. A especularidade colocou em evidência a questão do espelhamento presente no diálogo adulto-criança. A autora reflete que:

O que de subversivo havia na especularidade/espelhamento estava na dúvida que lançava sobre a criança enquanto indivíduo já constituído para aprender/adquirir linguagem e sobre o lugar que cabia ao outro e à sua fala na fala da criança e no próprio processo de linguagem (Lemos, 2002, p. 48).

Ao assumir uma relação de especularidade/espelhamento entre a fala da criança e a fala da mãe, Lemos questiona-se “Quem fala na fala da criança?”, e, desse modo, ela se vê diante de alguns impasses teóricos. De acordo a pesquisadora (2002), a primeira alternativa a esses impasses foi tratar os enunciados da criança como “linguisticamente indeterminados”. Porém, isso não resolvia a heterogeneidade que se observava na fala da criança.

Foi na possibilidade de tratar o “erro” como evidência de mudança que a autora vislumbrou um caminho para sair da indeterminação da fala da criança e do total submetimento dela à fala do outro. Considerá-lo como dado de análise possibilitou evidenciar os momentos em que essa fala distanciava-se da fala do adulto, sendo o suficiente para inviabilizar a ideia de um percurso estável na aquisição da linguagem. Abordar o “erro” possibilitou o abandono dessa dualidade sujeito/objeto e colocou em cena a relação da criança com a língua. Sendo assim, Lemos convoca a inclusão da própria língua no processo de aquisição da linguagem e propõe uma estrutura tríplice em que este se sustenta, constituída pela criança, o outro e a língua.

Esse redirecionamento teórico, segundo Lemos (2002), se estabeleceu no momento em que ela encontra na Psicanálise de Jacques Lacan motivação para

³ Esse processo pode ser mais explorado no trabalho de Maria Fausta Pereira de Castro, publicado em 2011 na coletânea **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**.

persistir na linguística e afastar-se criticamente da Psicologia do Desenvolvimento. A partir desse encontro com a psicanálise lacaniana, a autora faz um retorno aos linguistas Ferdinand Saussure e Roman Jakobson, rompendo assim de vez com o universo teórico predominante nos estudos da aquisição da linguagem, o cognitivismo.

Reencontrar Saussure por meio da obra de Lacan permitiu à autora abordar a língua não mais como um objeto externo a ser dominado pela criança, mas como um sistema de relações no qual a criança está inscrita. Sendo assim, Lemos incorpora à sua teoria de aquisição da linguagem a tese saussuriana da *língua como sistema autônomo*. Nesse sentido, o sujeito não incide sobre a língua, ela (a língua) não está subordinada ao falante, ao contrário, o sujeito está submetido à ordem própria da língua. Dessa formulação decorre a noção de captura, que é fundamental para a compreensão de sujeito e de linguagem na teoria da autora:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua, foi dar a ela, à língua, a função de **captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. (Lemos, 2002, p. 55).

A partir da teoria do valor⁴, a língua é compreendida como um sistema de relações, que se estabelecem por oposição umas às outras. Nesse contexto, os elementos não existem de forma isolada, mas são definidos pelas interações que estabelecem com outros elementos do sistema. As relações de diferença (negativas) entre os elementos desempenham um papel crucial na atribuição de valor linguístico a um termo, e seu valor emerge da coexistência simultânea com outros termos. Saussure descreve essas relações entre os elementos do sistema da língua como relações sintagmáticas e associativas. O eixo sintagmático é da ordem do encadeamento, em que os termos “[...] se alinham um após o outro na cadeia da fala” (Saussure, 2012, p. 172), no discurso. Sendo assim, há ordem, secessão e número limitado de elementos. No eixo associativo, os termos se associam fora do discurso, na memória, de modo que não há ordem ou número limitado de elementos.

⁴ A teoria do valor pode ser mais explorada no CLG, na "Segunda parte" do livro, intitulada "Linguística sincrônica", especificamente formulada no quarto capítulo, "O valor linguístico".

Em Jakobson as relações sintagmáticas e associativas são reinterpretadas dando lugar a dois eixos: o metafórico e o metonímico. A partir do encadeamento via eixo metonímico e das *escolhas* via eixo metafórico, o linguista concebe o funcionamento da língua. Cada elemento linguístico que entra em relação na cadeia — seja quando falamos, seja quando escrevemos — abre um leque diversificado de sentidos, ao mesmo tempo, outros possíveis sentidos sofrem algumas restrições. Esse encadeamento caracteriza o funcionamento no eixo sintagmático ou metonímico. Concomitantemente, no eixo paradigmático ou metafórico, a língua funciona como uma constelação “[...] entre entidades que na memória, fora do discurso, formam grupos a partir da semelhança que se dá como efeito de relações de ordem diversa” (Lemos, 1995, p. 12). Essas associações evidenciam uma certa liberdade do falante que, como Lemos ressalta, se dá na ordem do inconsciente, visto que há restrições impostas pela língua.

A autora expõe como o processo metonímico emerge no diálogo da criança em interação com seu interlocutor adulto, em que um texto convoca outro, numa relação de contiguidade. Em contrapartida, o processo metafórico possibilita mudança ao distanciar o enunciado da criança do enunciado do seu interlocutor, momento em que os erros na fala da criança são evidenciados. Esse processo permite deslocar o sentido de erro como efeito de não saber, para vinculá-lo ao efeito que a criança estabelece com a língua, descentralizando a alienação do sujeito ao outro.

Desse modo, a linguista constata que o movimento da língua envolve um sujeito, visto que “[...] os processos metafóricos e metonímicos não remetiam a um movimento da língua sobre si mesma, mas sim a um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significativa” (Lemos, 2002, p. 54), porém, distancia-se da definição empirista da Psicologia do Desenvolvimento, ou seja, do sujeito epistêmico. A partir da teoria lacaniana, ela assume a concepção de criança como *corpo pulsional*, “[...] que demanda interpretação, isto é, corpo que, articulado na e pela linguagem, se acha no regime da demanda e do desejo”. (Lemos, 2002, p. 64).

A aquisição da linguagem passa a ser explicada como mudança de posição da criança na estrutura da língua. De acordo com Lemos (2002, p. 56), “[...] as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, conseqüentemente,

em relação à sua própria fala”. Assim, as posições do sujeito são definidas pela dominância de um desses elementos, tomados como polos da estrutura.

1.2 As três posições do sujeito na estrutura da língua e as intrínsecas relações com a escuta

Neste momento, é pertinente destacar a significativa importância atribuída à escuta nesta pesquisa. Convém explicitar que a escuta que se propõe aqui é psicanalítica, não orgânica, assim, se estabelece uma distinção fundamental entre ouvir e escutar; “[...] ouvir como capacidade/ condição orgânica e escutar como efeito da relação de um sujeito à fala do outro” (Andrade, 2011, p.168).

Assim, a abordagem psicanalítica da escuta transcende a mera capacidade auditiva orgânica, adentrando o domínio da relação entre sujeitos e suas linguagens. Segundo Lemos,

(...) A escuta de sua própria fala, assim como a escuta da fala do outro em sua diferença, adviriam, então, não de um movimento da língua sobre si mesma – de sua reflexividade –, mas do grande Outro, definido por Lacan (1998[1966]) como tesouro de significantes, do qual o emissor recebe sua própria mensagem invertida. Ou, em outras palavras, onde a mensagem repercute e de onde retorna uma resposta divergente, uma resposta outra. (2002, p. 64)

Na primeira posição, o que predomina é a relação da criança com a fala do outro, marcada pela alienação da criança, pois ela se encontra colada aos significantes que vêm desse outro. Este polo equivale principalmente aos primeiros enunciados da criança, os quais são efetivamente fragmentos da fala do adulto com quem ela interage. Vejamos um exemplo:

Episódio 3

(Criança entrega para mãe uma revista tipo Veja)

C.: ó nenê/o auau

M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.

C.: **ava? eva?**

M.: É. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.

C.: **auau**

M.: Só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **Alô?**

M.: Alô, quem fala? É a Mariana?

(M: 1; 2. 15) (Lemos, 2002, p. 57).

A autora identifica que, ao escutar a fala da mãe, a criança seleciona fragmentos que remetem a outros, exemplificado pelo caso em que a palavra "telefone" no discurso materno evoca a resposta "alô" na fala da criança, estabelecendo uma relação entre significantes. Essa relação não apenas aponta para um funcionamento linguístico, mas também resulta na emergência de um sujeito dessa interação.

Diante dessa situação, percebe-se a criança em um movimento de transição entre a alienação em relação à fala do outro e a subsequente separação desse outro, traçando assim uma trajetória na qual ela se constitui como sujeito através dos efeitos da linguagem.

Na segunda posição, é a relação da criança com a língua que predomina. Ela estabelece semelhanças dentro da própria língua, o que se dá por meio de cruzamentos significantes e de estruturas paralelas. A autora aponta que o “erro” é um fenômeno constante nesta posição. Vale lembrar que o erro deve ser entendido como efeito dos cruzamentos da língua em seu funcionamento via processos metafóricos e metonímicos. Vejamos o exemplo:

Episódio 4

(A mãe se dirige de carro, da chácara para a cidade; na saída para a pista de asfalto, “arranca” mal: o pneu range e o carro trepida)

A: (avaliando o desempenho da mãe) Hoje não foi bom. O carro ficou demexendo. Sabe o que parece, mãe? Parece que ele tá com frio.

M: Tem razão, filhinha. (Pouco depois:)

A: Eu gosto do frio. O frio faz o cabelo da gente ficar bonito. (Prestando atenção nas árvores agitadas pelo vento:)

A: Olha! Eu acho essas árvores tão linda... Grande... Elas ficam demexendo com o frio. Eu quero morar nesse lugar, mãe. Floresta.

M: Mas você já mora num lugar que tem muitas árvores, Anamaria. (Olhando para uma palmeira:)

A: Dessa eu não gosto não, só da outra. Solta.

(A: 04;09.02) (Figueira, 1994, p. 151).

No episódio acima, a língua exerce influência na fala da criança, permitindo a inserção, na cadeia, de um fragmento proveniente de outras construções lexicais (como *desligar*, *desamarrar*, *destampar*). Esse processo ocorre em um movimento simultaneamente metonímico e metafórico, estabelecendo uma relação de combinação com outro fragmento (*mexer*) originado de diferentes contextos, resultando na criação da forma *demexer*.

Apesar da discrepância na forma fonética entre o prefixo *des-* na fala do adulto e o fragmento *de* na fala da criança, é possível identificar ali um retorno de um elemento presente na fala do adulto. Esse retorno ocorre por meio de um movimento metafórico, em que a forma *mexer* é incorporada na cadeia no mesmo ponto em que surgem, na fala do adulto, expressões como *fazer*, *ligar*, *tampar*, entre outras. Ao integrar-se nesse ponto da cadeia, por meio de um movimento metonímico, essa forma se combina com o fragmento *de-* e com a forma *ficar*, constituindo o enunciado da criança. Portanto, não devemos interpretar esse ponto apenas como a reprodução da fala do adulto pela criança. O retorno ocorre com uma variação, sendo permeado e conduzido pelo funcionamento da língua, ao qual a criança se mostra submetida nessas passagens. O que predomina nesse episódio é o movimento metafórico, com a construção inovadora e surpreendente da criança, resultando em um equívoco que ela não reconhece como tal e que não lhe causa estranhamento.

Na terceira posição, a criança é afetada pelo estranhamento do outro à sua fala e esse estranhamento a leva a reformular o enunciado, ocasionando as pausas, as hesitações e reformulações. Neste momento, segundo aponta Lemos (2002), há uma relação aparentemente mais estável e homogênea da criança com a língua, o que não deve ser interpretado como etapa de uma língua já constituída, pois na relação do sujeito com a linguagem predomina a instabilidade e a imprevisibilidade e está sempre submetida às mudanças e aos movimentos que podem ocorrer na estrutura em que se movem o sujeito, o outro e a língua-discurso. No episódio a seguir, uma amiga da mãe (T.) da criança (V.) desenhou no chão um jogo de amarelinha com um quadro a menos, para (V.) e a mãe brincarem.

Episódio 5

V.: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

V.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

(Verônica 4: 0.8) (Lemos, 2006, p. 30).

O “erro” presente no primeiro enunciado da criança (V.) causa estranhamento em (T.). A criança reconhece o estranhamento do interlocutor, o que desencadeia tentativas de correção ou reformulação. As substituições sucessivas feitas pela criança, até ela “encontrar” a estrutura linguística adequada, evidenciam o processo subjacente ao reconhecimento dos erros.

Ao admitir o equívoco, a criança reconhece a existência de diferenças de significado entre as expressões que utilizou, assim como identifica restrições sintáticas e textuais que operam no nível sintagmático. Além disso, ao interpretar a fala do adulto como uma solicitação de esclarecimento ou correção, a criança revela um aspecto relevante do processo de identificação: ela percebe que seu enunciado gera uma reação em seu interlocutor, reconhecendo a alteridade deste. De acordo com a autora:

Embora esse reconhecimento seja um aspecto crucial do processo de subjetivação e característico da segunda posição, ele não pode ser tomado como representativo de um sujeito em controle de si mesmo. Ao contrário, o reconhecimento do erro também aponta para a não coincidência entre o que a criança disse e o que a criança escuta como erro em seu próprio enunciado. Desse modo, afirmar que o polo dominante na terceira posição, [...], significa conceber o sujeito-falante como dividido entre duas instâncias subjetivas não coincidentes: a daquele que fala e a daquele que escuta seu próprio enunciado como fala de um outro. Em outras palavras, a “subjetividade” implicada em meu trabalho é aquela introduzida pela Psicanálise. (Lemos, 2006, p. 30-31).

Essas mudanças de posição na estrutura da língua que, como vimos, configuram-se em três posições, não devem ser compreendidas como etapas cronológicas de desenvolvimento, pelo contrário, nenhuma das posições é superada. Trata-se de “uma relação que se manifesta, 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, 2002, p. 56).

Até aqui, a proposta de discussão visou fornecer um panorama teórico conciso, condensando o percurso dessas três vertentes. Acredito que essa síntese é

suficiente para distinguir as nuances de cada concepção e, principalmente, para fornecer uma base sólida de argumentos em defesa do aporte teórico interacionista escolhido como base deste trabalho, especialmente no que se refere ao lugar ocupado pela língua. No capítulo seguinte, a reflexão se concentra na questão da escrita, com a intenção de explorar o movimento entre os campos da fala e da escrita.

2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: TRAÇANDO CAMINHOS, BUSCANDO CONCEITOS

Tradicionalmente as teorias desenvolvidas na área da educação foram cunhadas sobre as contribuições da psicologia. No campo da alfabetização, uma preocupação se impunha: encontrar qual seria o melhor método para ensinar a criança a ler e escrever. Inúmeras correntes pedagógicas se propunham a apresentar a “fórmula perfeita”, o que resultou em diferentes propostas metodológicas de ensino, tais como: o método analítico, o sintático, o fonético e o global. É importante mencionar que não discutirei aqui a eficácia ou não de cada método — essa discussão é desenvolvida de forma muito pertinente por Maria do Rosario Mortatti, em seu livro *Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa*. Minha intenção é bem mais modesta, visto apenas apresentar um contexto geral para discutir com profundidade o que aqui me proponho, ou seja, a aquisição da língua escrita, baseada no aporte teórico estruturalista.

Ao se propor a falar de aquisição da língua escrita, é indispensável citar o trabalho desenvolvido pela pedagoga argentina Emilia Ferreiro. Seu trabalho foi inovador e rendeu ao campo inúmeros avanços. Telma Weisz⁵, ao prefaciar a 26ª edição do livro *Reflexões sobre alfabetização*, de Ferreiro, atribui à autora e seus colaboradores a descentralização do olhar metodológico do “como se ensina”, para o “como se aprende”, abrindo assim espaço para colocar o sujeito do processo em evidência.

A Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é uma teoria que revolucionou o entendimento do processo pelo qual as crianças aprendem a ler e escrever. Esta abordagem destaca que a alfabetização não é apenas uma questão de decodificação de letras e palavras, mas um processo cognitivo complexo e ativo, no qual as crianças constroem gradualmente o conhecimento sobre a linguagem escrita.

A principal contribuição de Ferreiro e Teberosky foi desafiar a ideia tradicional de que a aprendizagem da leitura e escrita é uma mera transmissão de conhecimento. Em vez disso, elas propuseram que as crianças desenvolvem

⁵ À época, coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização no Instituto Superior de Educação Vera Cruz e professora do mestrado Escritura y Alfabetización na Universidade de La Plata, Argentina.

hipóteses e conceitos próprios sobre o funcionamento da escrita desde muito cedo, antes mesmo de começarem a ler formalmente.

A teoria desenvolvida pelas pedagogas argentinas teve forte influência do pensamento piagetiano, a filiação é constantemente reafirmada por Ferreiro que, em suas palavras, utiliza “[...] o marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget para compreender os processos de construção do conhecimento no caso particular da linguagem escrita” (Ferreiro, 2011, p. 44-45). Sendo assim, o estatuto de sujeito, de objeto, bem como da relação entre eles, implica uma visão cognitivista. O sujeito epistêmico está na origem da construção do conhecimento, é através de sua ação que o mundo externo é apreendido, a exterioridade é um objeto passivo, e a língua encontra-se fora do sujeito.

Em sua pesquisa pioneira, Ferreiro explorou como as crianças constroem representações mentais do sistema de escrita ao longo do tempo. Junto de sua colega pesquisadora Ana Teberosky, elas observaram que, inicialmente, as crianças não compreendem a escrita como um sistema simbólico de representação da linguagem. Em vez disso, elas podem interpretar a escrita de maneira mais visual ou gráfica, sem associá-la diretamente aos sons da fala, constituindo assim a fase pré-silábica, na qual há tentativas de expressão por meio de desenhos e garatujas.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças começam a criar representações mais sofisticadas da escrita, alçando à fase silábica, na qual começam a associar sílabas aos seus desenhos, ainda sem compreender totalmente a correspondência entre os fonemas e as letras. Aos poucos, ocorre uma transição para a fase silábico-alfabética, em que a criança passa a perceber que as letras representam sons, mas a relação nem sempre é precisa.

Finalmente, na fase alfabética, a criança desenvolve a capacidade de compreender a correspondência exata entre as letras e os sons, consolidando sua alfabetização. É importante ressaltar que, na elaboração teórica das autoras, essas etapas não são lineares e podem coexistir em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1999) passaram a entender que o processo de alfabetização se constrói progressivamente numa correspondência grafofônica, termo a termo, cabendo à criança construir o objeto da escrita como uma representação da linguagem oral. Bosco (2002) destaca que, na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), a concepção de representação abrange dois aspectos: (a) ela é simultaneamente conceitual e operacional, estando

conectada aos processos cognitivos presentes nas conceitualizações da linguagem escrita através da escrita. Além disso, essa representação é construtiva e desempenha um papel crucial na formação de conceitos, influenciando a estruturação dos estágios de desenvolvimento; (b) ela é figurativa, restrita às configurações da realidade, consistindo em imagens e símbolos que evocam o objeto-escrita, sem alterar as estruturas internas do sujeito. Nesse sentido, a representação é considerada uma reprodução.

Essa discussão me leva novamente às minhas vivências escolares na relação com a escrita. Minha alfabetização ocorreu por meio do método fonético, que era amplamente utilizado nas escolas durante os anos 90. Começou na primeira série, já que antes disso não frequentei creche ou pré-escola. As lembranças mais vívidas que tenho são do 4º ano, quando me vi obrigada a fazer exercícios repetitivos como reescrever as famílias silábicas das letras b, p, f, v, t e d até memorizar a correspondência entre os grafemas e fonemas. Apesar das muitas repetições, os erros persistiam tanto em textos que eu escrevia espontaneamente quanto nas cópias de textos. Essa dificuldade causava frustração tanto para minhas professoras quanto para minha mãe, enquanto eu me sentia impotente diante de algo que parecia maior do que eu mesma.

A presença constante do erro em minhas produções infantis escritas, ou nas produções dos meus alunos, diziam algo, algo que as teorias abordadas ao longo da minha formação em Pedagogia silenciavam. Porém, encontrei nos trabalhos desenvolvidos por Lemos e seus colaboradores o lugar teórico para o *erro*, um lugar em que ele significa, não se limita ao não saber, mas diz sobre uma língua que não se encontra estática, pelo contrário, implica movimentos que estão na base das mudanças na relação da criança com ela, a língua, mudanças essas que correspondem às diferentes posições. Esta perspectiva será explorada no próximo tópico.

2.1 Por uma concepção de escrita na perspectiva interacionista

A concepção de aquisição da escrita que assumo aqui distancia-se radicalmente de partidários de um viés teórico que concebe a escrita como representação gráfica da fala. Sobre essa questão, Borges (2010) reflete:

Mas o que seria sair dessa posição representacionista? É exatamente levar em consideração a sistematicidade e o funcionamento da língua, tal como vem ocorrendo no trabalho de Lemos (1992) no campo da aquisição da linguagem oral, que nos parece levar a alfabetização para fora da posição representacionista. Nessa perspectiva, retira-se o sujeito e o objeto de sua articulação “natural”, de modo que passam a contar como lugares na estrutura linguístico-discursiva em que estão inseridos. Visão incompatível com a compreensão de um sujeito que interage com o objeto-linguagem, observando-o de um lugar que supostamente estaria “fora” dele, podendo, por isso, objetivá-lo. (Borges, 2010, p. 95).

Dessa forma, a partir das reflexões inicialmente elaboradas por Lemos para compreender a aquisição da linguagem oral, também se estabelecem fundamentos para a investigação da aquisição da escrita. Na sua tese de doutoramento intitulada *O quebra-cabeça: A instância da letra na aquisição da escrita*, defendida em 1995, Sonia Mota conduziu sua pesquisa com a perspectiva de que a alfabetização ocorreria por meio de uma prática de “imersão em textos”, descentralizando o trabalho pedagógico de atividades focadas em conceitos como letras, sílabas, palavras e frases. Ela acreditava que a diversidade de gêneros textuais e a circulação constante de textos na sala de aula constituiriam a base de todo o processo de alfabetização.

Filiada a Derrida, Mota tece uma importante discussão que enfrenta a visão da língua escrita como representação da língua oral e instaura um marco inaugural ao apresentar o trabalho desenvolvido por Lemos como uma possível saída dessa concepção representacionista. Conceber o processo de aquisição de escrita considerando a sistematicidade e o funcionamento da língua, segundo a autora:

[...] talvez permita descrever o insólito na produção da criança, como efeito dos processos metafóricos-metonímicos que, como leis da linguagem, inevitavelmente se presentificam. Assim, as formas indeterminadas, heterogêneas, que nela comparecem seriam efeito do trabalho do significante, e já indicariam avanços no processo de aquisição. Entretanto, não diriam respeito a construções de representações conceituais prévias. Os efeitos dos movimentos dos significantes são heterogêneos, o que torna, por exemplo, impossível a demarcação de estágios na alfabetização. (Mota, 1995, p.103-104)

Nessa mesma perspectiva, Capristano (2007) analisou a segmentação de palavras no processo de aquisição de escrita de crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, explorando o percurso dessas crianças rumo à conformidade com a escrita convencional. Em seu estudo longitudinal, a autora revela que as oscilações

e flutuações observadas no percurso de cada criança sugerem uma nova maneira de compreender sua inserção no universo da escrita. Essa perspectiva se afasta tanto da ideia de um desenvolvimento sequencial e linear, marcado por etapas fixas, quanto da explicação que reduz o processo a uma simples aquisição de conhecimento pelo sujeito.

A autora busca compreender a aquisição da escrita como um processo dinâmico em que a criança assume diferentes posições em relação à linguagem escrita. Esses movimentos são caracterizados por uma significativa oscilação, neste estudo representada pelo uso convencional ou não da segmentação gráfica, reflexo das possibilidades inerentes ao próprio sistema linguístico. Embora as três posições do sujeito na aquisição da linguagem (Lemos, 2002) tenham sido originalmente formuladas para a linguagem oral, Capristano (2007) argumenta que elas também são aplicáveis à aquisição da escrita, entendendo-a como movimentos de subjetivação na relação do sujeito com a linguagem.

A segmentação dos enunciados escritos pelas crianças é abordada pela autora como “indícios de diferentes movimentos da criança na linguagem em sua modalidade escrita ou, ainda, indício de diferentes modos pelos quais as crianças são capturadas pelo funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita” (Capristano, 2007, p. 85). Nesse sentido, ela identifica três movimentos principais do sujeito escrevente em relação ao outro e à escrita, alinhados às posições teóricas de Lemos.

O primeiro movimento reflete um momento de subjetivação em que a escrita da criança está submetida à escrita do outro, evidenciado pela coexistência de segmentos difíceis de interpretar e trechos derivados diretamente do modelo fornecido pelo outro. O segundo movimento revela a submissão da escrita ao funcionamento da linguagem escrita, manifestando-se por meio de “erros” e “acertos” que apontam para a tentativa da criança de se ajustar às normas convencionais. Por fim, o terceiro movimento é marcado por sinais de autocorreção, indicando uma reflexão ativa da criança sobre sua própria produção escrita.

Capristano (2007) destaca que esses movimentos não ocorrem de forma consecutiva ou em uma progressão hierárquica linear. Ao contrário, eles são simultaneamente observados ao longo do percurso de aquisição da escrita pela criança, refletindo a complexidade e a diversidade dos processos envolvidos na apropriação da linguagem escrita.

Também Carvalho (2005, p. 269), diante da “hipótese de que a língua tem um funcionamento próprio e captura o sujeito e, nesse sentido, comanda o movimento das unidades linguístico-discursivas na constituição de textos”, contrapõe-se à ideia de que a criança desenvolve seus textos de maneira autônoma e consciente, tratando a escrita como um objeto a ser dominado, e argumenta que é a criança que se deixa influenciar pela escrita. Essa influência, conforme ressaltado nos significantes presentes nos textos infantis que ela analisa, resulta em uma produção escrita submetida às leis da metáfora e da metonímia.

Carvalho ainda destaca que as produções das crianças revelam que o sujeito não se envolve no processo da escrita antecipando o que fazer ou dizer. Contrariamente, a criança é inserida nesse movimento, sendo guiada pelas nuances dos significantes e pela dinâmica das relações metafóricas e metonímicas. Nesse contexto, a autora ressalta que as produções textuais infantis não se limitam a uma aprendizagem reflexiva em relação à escrita. Elas são, antes de tudo, caracterizadas por movimentos na e da língua, evidenciando uma interação dinâmica e orgânica entre o sujeito, a linguagem e a prática escrita.

Outros tantos trabalhos de importância para o campo da aquisição da linguagem poderiam ser apresentados aqui, tais como: Saleh (2000), que trata da narrativa em textos infantis; Bernardes (2002), que aborda a questão da pontuação, e Campos (2005), acerca da argumentação infantil. Ainda que as autoras destaquem questões diferentes, seus trabalhos convergem quanto ao olhar acerca da aquisição da linguagem escrita, assumindo que a escrita não é um objeto a ser apreendido em etapas de maturação cognitiva. Nesta perspectiva, há o afastamento da escrita como representação da oralidade. “A fala e a escrita são maneiras de estar na linguagem que, num determinado momento, podem se encontrar disjuntas – na produção escrita – e entrelaçadas – no funcionamento simbólico”. (Bosco, 2009, p.137).

Lemos (1998, p. 19) contesta tanto “ [...] a ideia de escrita como representação sonora da fala quanto a naturalização da continuidade da escrita em relação à oralidade”, uma vez que não há, na própria natureza da escrita, qualquer alusão à materialidade sonora da linguagem falada. Consequentemente, nessa abordagem, a escrita não é vista como uma simples transcrição da oralidade.

Dessa forma, a teoria interacionista aqui assumida aborda a aquisição da linguagem oral ou da escrita a partir da linguagem, ou seja, vê a transformação que ocorre na relação do sujeito com a linguagem como mudança que se dá pelo

simbólico. Tanto o sujeito quanto o texto são efeitos desse funcionamento. Nas palavras da autora:

Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A cada ato/"acontecimento" de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento (Lemos, 1998, p. 21).

A linguista ainda questiona o papel do outro como mediador no processo de aprendizagem, seja agindo como transmissor de conhecimento seja como facilitador. No contexto do Interacionismo aqui assumido, o papel do outro na aquisição da escrita, assim como na aquisição da linguagem oral, é de intérprete. Ao ler para a criança ou questioná-la sobre o que escreveu, o adulto atua como representante do funcionamento linguístico-discursivo, engajando a criança ativamente no processo da escrita.

2.2 Por uma concepção de texto

No artigo *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*, Cláudia Lemos (1995) aborda a indissociabilidade entre língua e discurso, destacando que, embora o texto não esteja centralizado nessa questão, a noção de discurso permeia constantemente o conteúdo. Lemos observa que, nos estudos sobre aquisição de linguagem, língua e discurso foram frequentemente separados, considerando o discurso como um elemento externo à língua. Essa exclusão do discurso do âmbito da língua levou a uma organização equivocada na aquisição de linguagem, sugerindo que o conhecimento sobre aspectos textuais e discursivos emergiria posteriormente ao desenvolvimento de aspectos gramaticais.

No âmbito linguístico, as dinâmicas entre encadeamento e imprevisibilidade exercem uma influência significativa que remonta aos fundamentos da Linguística, conforme delineados por Saussure (2012). O encadeamento, operando em dois eixos distintos, exerce sua influência simultaneamente sobre a cadeia linguística. Estes eixos são descritos como as "relações sintagmáticas" e as "relações associativas". No primeiro, as relações sintagmáticas emergem do encadeamento de termos opostos no discurso, na cadeia da fala, enquanto no segundo, as relações

associativas entre entidades, formadas na memória fora do discurso, agrupam-se devido à semelhança resultante de relações diversas.

A concepção saussuriana de sintagma, que pode abranger o nível textual, ultrapassando o estritamente sentencial, é caracterizada por Lemos (1995) como um espaço de imprevisibilidade. Este é marcado pela liberdade de combinações que encadeiam elementos no discurso, obedecendo às restrições impostas pela língua, mas ao mesmo tempo, não escapando ao elemento fortuito presente no encadeamento. Por outro lado, as relações associativas também evocam uma esfera de imprevisibilidade no encadeamento, uma vez que **"uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja possível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra"** (Saussure, 1987 apud De Lemos, 1995, p.12 – grifo da autora). Em outras palavras, os significantes latentes ressoam na cadeia e podem emergir a qualquer momento, interrompendo o fluxo regular.

A pesquisadora ainda esclarece que, embora Saussure sugira que o eixo associativo seja mais aberto do que o sintagma, permitindo uma maior liberdade de escolha ao falante, essa perspectiva não elimina a constante possibilidade de deslizamentos na cadeia provocados pela imprevisibilidade. Em última análise, a interação entre encadeamento e imprevisibilidade continua a moldar a complexidade da linguagem, revelando-se como uma característica intrínseca e dinâmica de seu funcionamento.

O texto, por sua própria natureza, está sujeito à imprevisibilidade intrínseca ao seu encadeamento. Compreender seu funcionamento transcende a mera busca por regularidades e restrições que o moldam. Sendo assim, a autora aborda o texto como um espaço onde língua e discurso são indissociáveis e incluem um sujeito. Ela compreende o texto como o lugar do imprevisível, do individual. Segundo De Lemos, a estratificação da cadeia em palavras ou frases está sempre sujeita a desfazer-se e refazer-se, com a liberdade das combinações reduzida à escolha pelo indivíduo de um caminho entre caminhos não escolhidos. De acordo com a autora:

A qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de se refazer. A liberdade das combinações se reduz assim à escolha pelo indivíduo saussureano de um caminho entre caminhos que ele não escolheu. (Lemos, 1995, p.15)

Essa reflexão nos leva a repensar o texto não mais como uma estratificação além da sentença, mas como um domínio no qual língua e discurso estão intrinsecamente interligados. Nesse contexto, o falante não pode ser excluído, pois sua relação com a língua está permanentemente em jogo em qualquer nível de estratificação.

A relação entre texto e interpretação é fundamental. Campos (2005) destaca o papel da interpretação nesta abordagem interacionista, ressaltando que todo texto demanda interpretação, e é o outro que sustenta o texto da criança por meio da interpretação. Lier De-Vitto (1998) atesta a importância estruturante da interpretação, considerando os monólogos da criança como textos instáveis e indeterminados por prescindirem da interpretação do outro. Os monólogos são vistos pela autora como apelos à interpretação ou pedidos de restrição, indicando a ausência de intérpretes, tanto o falante quanto o outro, em favor de um sujeito que, para advir, deve se alienar.

A autora ainda destaca a interpretação como ressignificação/restrrição, em que os fragmentos dispersos na fala da criança são restritos ao serem articulados numa cadeia significativa da língua constituída. A escola aborda os impasses do sujeito frente à escrita de maneira corretiva e normativa, mas Lier De-Vitto (1998) propõe olhar para esses impasses como um enigma, uma escrita que demanda interpretação.

Mota (1995) permite acrescentar que é por meio dessa interação com textos orais e escritos que as crianças incorporam à sua escrita elementos específicos da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que excluem em seus textos escritos características próprias da linguagem oral. Por outro lado, a interação com textos escritos modifica a relação da criança com sua própria linguagem, impactando a fala. Portanto, a relação entre fala e escrita configura-se como um processo recíproco, governado pelo funcionamento intrínseco da língua. Assim, é fundamental reconhecer as semelhanças existentes nos processos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Segundo Bosco (2002, p. 72), “separá-los equivaleria a negar os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma. É nesse sentido que abrimos espaços para o lugar do outro no processo de aquisição da escrita”.

Bosco (2002) analisa a escrita inicial da criança a partir das configurações de seu nome próprio, destacando a importância do outro e sua interpretação sobre a

escrita da criança. Ela sustenta que a escrita infantil é ancorada em uma leitura feita pelo outro, promovendo efeitos imprevisíveis em sua escrita.

Pereira de Castro (1997), também aliada a esse viés interacionista, discute o papel do outro adulto na aquisição da linguagem. Ela destaca que, nas teorias inatistas, o outro é visto como um mero desencadeador de uma faculdade inata. No entanto, em abordagens sócio construtivistas e interacionistas, a fala do outro desempenha um papel teórico distinto, sendo o diálogo considerado um espaço crucial onde a interpretação materna tem um papel estruturante na entrada da criança na linguagem.

A pesquisadora ressalta a interpretação da mãe como constitutiva da entrada da criança na linguagem. No diálogo entre mãe e bebê, os significantes da fala materna emergem na fala da criança e retornam interpretados e ressignificados. Destaca que, ao passar da posição de interpretada para intérprete, a criança assume o papel de autor de seus enunciados, interpretando sua própria fala e a do outro. Essa mudança marca uma divisão entre ser falado pela língua e ser intérprete de sua própria fala.

Quando a criança vai da posição de interpretada pelo outro, a interpretada pela língua, para assumir a posição que marca o funcionamento do sujeito no simbólico, isto é, sua divisão entre ser autor de seu enunciado – intérprete da sua própria fala (e da fala do outro) – e ser interpretado/falado pela língua. Divisão que não está mais na superfície da fala, mas que se deixa ver sempre que um ponto de subjetivação irrompe na cadeia, sempre que a homogeneidade é suspensa, mostrando as relações entre as cadeias manifestas e as cadeias latentes (Pereira de Castro, 1997, p.129).

Em conjunto, esses estudos convergem para uma perspectiva da aquisição da linguagem escrita que considera o sujeito como capturado pela linguagem e a escrita como um efeito da relação triádica fala-escrita-língua. A escrita não é vista como um objeto a ser apreendido pela criança, mas como algo pelo qual ela é capturada, especialmente pelos discursos circulantes nos textos que a cercam. Essa abordagem implica que a relação sujeito-escrita-língua é marcada pela tensão entre o universal (língua) e o particular (emergência do sujeito), afastando-se da ideia de escrita como mera representação da fala. Na visão desses estudiosos, a criança não se insere no movimento da escrita com conhecimento prévio do que fazer ou dizer, mas é tomada pela escrita, demonstrando assim uma abordagem enraizada na interação entre sujeito, escrita e língua.

3 A BNCC E A PRODUÇÃO TEXTUAL: ESCRITA, CORREÇÃO E REESCRITA

Considerando minha formação pedagógica e minha atuação como professora de reforço escolar e que os dados em análises foram produzidos em contexto escolar, neste capítulo me proponho a dialogar com os documentos oficiais de ensino e com autores que discutem a reescrita.

Os documentos oficiais educacionais no Brasil seguem uma estrutura que define normas, diretrizes e orientações. No contexto abrangente dessas normas legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está inserida no contexto mais amplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Ela é uma parte específica das DCNs que estabelece as diretrizes para a construção dos currículos escolares na Educação Básica em todo o país. Enquanto as DCNs fornecem diretrizes gerais para os currículos em diferentes níveis de ensino, a BNCC é um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica, ela foi elaborada para guiar os currículos escolares em todo o país. Portanto, parece pertinente examiná-la para compreender os parâmetros estabelecidos quanto ao trabalho com produções textuais, especialmente no que diz respeito à reescrita, se contemplada.

Esse documento segue a estrutura das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que se refere ao Ensino Fundamental, mantém sua organização em duas fases – Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. As áreas de conhecimento e os componentes curriculares estão distribuídos em cinco áreas, subdivididas em nove componentes. As áreas e seus respectivos componentes são:

QUADRO 1 – Áreas de conhecimento e os componentes curriculares

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
1. Matemática:	Matemática;
2. Linguagens:	Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa;

3. Ciências Humanas:	História e Geografia;
4. Ciências da Natureza:	Ciências;
5. Ensino Religioso:	Ensino Religioso.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Para cada área de conhecimento e componente curricular, são delineadas as competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. No que se refere à área de Linguagens, que engloba quatro componentes – Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa –, são delineadas seis competências específicas.

Para cada ano escolar, de cada componente curricular, o documento propõe o desenvolvimento de competências específicas, juntamente com um conjunto de habilidades acompanhadas de um código alfanumérico. Essas habilidades estão relacionadas a diversos objetos de conhecimento, considerados como conteúdos, os quais, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Vejamos, no subtópico a seguir, a estruturação do componente curricular de Língua Portuguesa.

3.1 Componente curricular de língua portuguesa

O objetivo em Língua Portuguesa à luz da BNCC é desenvolver competências essenciais para a participação em práticas de linguagem, incluindo escuta, fala, leitura e escrita. Nesse contexto, no documento, fica claro que

ao componente Língua Portuguesa cabe [...] proporcionar aos estudante experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

O documento apresenta dez competências específicas, contemplando tanto os Anos Iniciais quanto os Anos Finais dessa etapa da Educação Básica, conforme apresentado a seguir:

QUADRO 2 – Competências específicas de Língua Portuguesa

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 87).

O currículo é estruturado em torno de eixos denominados práticas de linguagem, que abrangem oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esses eixos perpassam todos os campos de atuação, sendo organizados com base nos gêneros textuais presentes nas diversas esferas sociais. Nesse sentido, a BNCC propõe a abordagem da língua a partir dos gêneros textuais, colocando o texto como elemento central. O documento adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, segundo a qual os textos são sempre considerados em relação aos seus contextos de produção, uma abordagem já adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Dentro desse contexto, a BNCC representa uma continuidade das propostas curriculares anteriores, mas, de acordo com o próprio documento, com uma renovação significativa para atender às demandas atuais. Nesse sentido, a linguagem é concebida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 apud Brasil, 2017, p. 67). O grande diferencial, de acordo com o documento, é que a BNCC incorporou em sua proposta curricular os avanços em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Isso se reflete na introdução de novos gêneros textuais, tais como os multimodais, semióticos, multissemióticos e multimidiáticos.

Até aqui apresentei a estrutura geral do documento. No próximo subtópico, abordarei a discussão sobre gêneros textuais, com um foco significativo no ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais, especialmente nas discussões relacionadas ao trabalho de produção e revisão de textos do 6º ano, considerando que os dados de análise se concentram nesse ano.

3.1.1 Língua portuguesa: anos finais do fundamental

O conteúdo educacional referente à disciplina de Língua Portuguesa foi organizado abrangendo quatro áreas principais: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e, por fim, o artístico-literário. Essa estrutura é baseada em eixos fundamentais que englobam as práticas de linguagem, como oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica, além dos objetos de conhecimento e habilidades. As habilidades são agrupadas em três blocos distintos: 6º ao 9º ano; 6º e 7º ano; e 8º e 9º ano

A seguir, destaco o componente curricular voltado para os 6º e 7º anos. Essa seleção é fundamentada na análise dos dados de pesquisa deste trabalho, uma vez que envolvem produções textuais elaboradas por estudantes do 6º ano. Além disso, é relevante considerar a oportunidade de examinar o documento e refletir sobre a proposta de reescrita nele contida. Assim sendo, a apresentação aqui realizada consiste em uma análise específica das práticas de cada campo, concentrando-se no eixo de produção textual, destacando as habilidades que envolvem o trabalho com a escrita e a revisão. Os demais eixos e habilidades não são tratados nesta apresentação, contudo, estão disponíveis para consulta no *Anexo 1* deste trabalho.

QUADRO 3 – Campo jornalístico-midiático – produção de textos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM:	PRODUÇÃO DE TEXTOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO	1.Estratégias de produção: planejamento de textos informativos. 2.Textualização: tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. 3.Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos. 4.Textualização de textos argumentativos e apreciativos. 5.Produção e edição de textos publicitários.

HABILIDADES	1. (EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos). 2. (EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. 3. (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. 4. (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. 5. (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
---------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

QUADRO 4 – Campo de atuação na vida pública – produção de textos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM:	PRODUÇÃO DE TEXTOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO	1. Estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
HABILIDADES	1. (EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações

Fonte: Elaborada pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

QUADRO 5 – Campo das práticas de estudo e pesquisa – produção de textos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM:	PRODUÇÃO DE TEXTOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO	1. Estratégias de produção: textualização, revisão e edição
HABILIDADES	1. (EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

QUADRO 6 – Campo artístico-literário – produção de textos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM:	PRODUÇÃO DE TEXTOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO	1. Estratégias de produção: construção da textualidade 2. Relação entre textos

HABILIDADES	1. (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. 2. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros
---	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Diante do exposto, as habilidades de leitura e escrita são constantemente integradas às práticas de Análise Linguística/Semiótica e permanecem com centralidade nos trabalhos com textos. É possível observar também que o conceito de revisão está relacionado à prática de reavaliar e aprimorar textos escritos. Portanto, a revisão envolve a análise cuidadosa de um texto, no que se refere ao conteúdo, estrutura, coesão, coerência, ortografia, pontuação e gramática, visando melhorar sua clareza, precisão e eficácia comunicativa.

O conceito de "reescrita" não é explicitamente mencionado na BNCC. Surge então uma questão: revisão e reescrita podem ser tratadas como sinônimos? Antes de buscar resposta para essa indagação, é relevante consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visto que a BNCC é elaborada com base nesse documento principal, para verificar se há alguma referência ao trabalho com a reescrita.

Os PCNs da Língua Portuguesa abordam a importância do trabalho com a produção textual em geral, incluindo revisão e reescrita. No segmento "Discurso e suas condições de produção, gênero e texto", o documento apresenta, em uma abordagem inicial, a sua concepção sobre o que caracteriza um texto:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto

quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (Brasil, 1998b, p. 21).

Assim, o documento assume o texto como sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência textual, prevalecendo uma concepção voltada para “dentro” do texto, para o estudo das relações internas do texto. Abaixo, destaco a figura, retirada do documento, referente às competências desenvolvidas no proposta de reescrita:

FIGURA 1 – Competências desenvolvidas no trabalho com a reescrita

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto.

Fonte: PCN (Brasil, 1998, p. 77).

Portanto, nos PCN há ênfase na necessidade de promover práticas de produção de texto que envolvam não apenas a elaboração inicial, mas também a revisão e a reescrita. Isso inclui a consideração de aspectos como coesão, coerência, correção gramatical e adequação ao gênero. A proposta é que os alunos sejam capazes de refletir sobre o próprio processo de escrita, revisando e reescrevendo seus textos com o objetivo de aprimorar sua expressão e escrita.

Considerando o exposto até o momento, uma observação importante deve ser feita: neste trabalho, revisão e reescrita não serão consideradas sinônimos.

Menegassi (1998) em sua tese de doutoramento, *“Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto”*, inicia a discussão contextualizando a visão tradicional da escola sobre a prática de produção textual. Segundo o autor, é fixado um molde de produção que resulta no produto final, ou seja, o texto.

O roteiro, conforme descrito pelo autor, abrange tanto o trajeto do aluno quanto o do professor. Esse modelo compreende os seguintes passos:

ALUNO:

1. tem um objetivo para a leitura;
2. realiza a leitura de um texto de apoio;
3. reflete sobre o que leu;
4. planeja um texto;
5. executa a escrita, produz um texto;
6. revisa o texto (esta fase não é freqüente, uma vez que, neste momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);
7. entrega o texto produzido ao professor;

O professor ao receber as produções desses alunos também segue um passo a passo

PROFESSOR:

8. faz a leitura do texto do aluno;
9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;
10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas;
11. atribui uma “nota”;

ALUNO:

12. faz a leitura da nota. Fim do processo.

(Menegassi, 1998, p. 01-02)

De acordo com o autor, ao seguir rigidamente a estruturação desse roteiro, nega-se ao aluno a oportunidade de construir seu entendimento sobre a produção textual e as fases envolvidas em um processo cognitivo que conduz a resultados mais enriquecedores. Ele sugere a continuidade dessas etapas, argumentando que isso possibilitará uma exploração mais aprofundada desse processo, evidenciando tanto para o aluno quanto para o professor que a reescrita é um esforço constante que conduz a um “produto final” mais refinado. Vejamos a sequência:

ALUNO:

13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;
14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;
15. reescreve o texto;
16. entrega a segunda versão do texto ao professor;

PROFESSOR:

17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens a (8) a (11).
(Menegassi, 1998, p. 02)

Desse roteiro, gostaria de destacar três conceitos: a correção, a revisão e a reescrita que, segundo o autor, dizem respeito às práticas que são fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita.

3.2 Da correção à revisão

Nos capítulos anteriores, iniciei as discussões apresentando uma perspectiva cognitivista, visto que as teorias desenvolvidas sobre a Psicologia do Desenvolvimento são fundamentadas nessa abordagem. Para manter essa linha de exposição e reflexão, inicio a discussão dos conceitos centrais deste trabalho — correção, revisão e reescrita — sob uma ótica teórico-metodológica cognitivista. Isso vai permitir, na sequência, contrapor a concepção assumida neste estudo a essa perspectiva desenvolvimentista.

Começarei destacando o trabalho de Ruiz (2013), que se baseia na obra da autora italiana Serafini (1989) para identificar três tipos de procedimentos de correção: indicativo, resolutivo e classificatório. Conforme descrito nas passagens selecionadas do trecho abaixo, que se estende, mas é essencial para a compreensão do tema:

Correção Indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais [...] Correção Resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor [...] Correção Classificatória consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (Ruiz, 2013, p. 36-45).

A autora ainda menciona ter identificado, em sua pesquisa, não apenas os três tipos de procedimentos descritos por Serafini (1989), mas também uma intervenção adicional, que ela classifica como "textual-interativa". Esta forma de intervenção envolve comentários mais extensos feitos pelo professor após a conclusão do texto pelo aluno. Ruiz (2013) esclarece ainda que esses bilhetes (como ela os chama) desempenham duas funções fundamentais: discutir a revisão realizada pelo aluno e abordar o processo de correção pelo professor. Ela destaca que, por essa razão, está

“entendendo revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização (Marcuschi 1994) realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto” (Ruiz, 2013, p. 25).

E ainda conclui que, "quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita do mesmo texto" (Ruiz, 2013, p. 59). É precisamente neste ponto teórico-metodológico que desejo destacar uma distinção fundamental deste trabalho em relação à proposta apresentada por essa autora. Aqui, não irei considerar todos esses verbos como sinônimos de reescrita.

O professor, quando corrige um texto, espera que suas intervenções sejam atendidas, *escutadas*, além disso espera que tais observações auxiliem significativamente para uma mudança benéfica no ato de escrever. Segundo Abaurre e Abaurre (2012, p. 44), "o trabalho com a produção de textos escritos apresenta um desafio: como avaliar de forma objetiva o desempenho dos alunos?" Além disso, questiona-se: "Como corrigir um texto de maneira sistemática e eficiente?" A essas indagações, seria pertinente acrescentar: Como contribuir efetivamente na construção do "fazer texto", para além das indicações daquele texto em questão?

As autoras criticam abordagens de correção que se limitam à gramática normativa como único critério de avaliação, embora reconheçam sua importância. Elas defendem a possibilidade da correção e avaliação serem influenciadas por um "processo subjetivo" por parte dos professores, que podem ser afetados por fatores como "sua percepção sobre determinado aluno", "interesse pelo tema abordado" e "afinidade com o ponto de vista defendido pelo aluno".

As autoras destacam ainda que o propósito da correção de texto deve ser sempre orientar os alunos para melhorar sua produção escrita, mas não se deve negligenciar o fato de que, no contexto escolar, além da análise e dos comentários, os textos escritos também recebem uma nota que serve como referência, tanto para os professores quanto para os alunos, acompanharem o processo de desenvolvimento da escrita.

Portanto, a concepção de revisão será tomada aqui como uma atividade realizada pelo aluno, tendo como base as intervenções das correções feitas pelo professor. Essa abordagem se fundamenta em uma reflexão proposta por Menegassi (1998, p. 6), para quem “[...] ao revisar, normalmente o aluno considera as observações do professor (na verdade, este assume o papel de leitor-corretor-avaliador), utilizando-se dessas sugestões externas para reformular seu texto”.

Porém, não é adequado concluir com essa reflexão que as alterações realizadas pelo aluno no plano do texto permanecem coladas às sugestões do professor, pelo contrário;

Crê-se que o aluno, nesta fase, não apresenta apenas as reformulações sugeridas, manifestando também elementos extras que, em certo grau, refletem seu amadurecimento no processo de construção do texto, tornando a reescrita uma etapa importante do processo. (Menegassi, 1998, p. 6 -7)

É exatamente neste ponto que vejo a possibilidade de convocar a teoria das posições desenvolvidas por De Lemos (2002), a fim de compreender as mudanças ocorridas no plano do texto quando o aluno sai da posição de interpretado para assumir a posição de interprete de si mesmo. Enquanto Menegassi propõe uma reflexão sobre o processo de amadurecimento em direção à construção do texto analisando os seus aspectos linguísticos, minha proposta busca explorar a relação que se estabelece nesse percurso, uma relação singular entre o sujeito, o outro e a língua, que se constitui por meio da escuta. Acredito que esta proposta possa se tornar mais clara à medida que as análises forem apresentadas.

3.2.1. Da revisão à reescrita

A reescrita emerge como uma das noções mais complexas dentre os três conceitos examinados aqui. O sentido mais comum é o de “passar a limpo” o texto, reescrever como ato de consertar aquilo que está errado, que foi rasurado. Esse sentido está frequentemente associado à correção textual, por uma prática vinculada ao contexto escolar. É certo que a reescrita pode conter a correção, mas não se limita a ela.

Durante a revisão, o aluno geralmente leva em consideração as observações do professor, em que segundo Menegassi (1998) o professor desempenha “o papel de leitor-corretor-avaliador”. O aluno utiliza essas sugestões externas não apenas para reformular seu texto, mas também para introduzir elementos adicionais que refletem seu desenvolvimento no processo de escrita. De acordo com o autor; a reescrita:

Nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual. (Menegassi, 2001, p. 50).

A reescrita será entendida conforme proposto nos trabalhos realizados por Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), sendo tomada como uma mudança ocorrida no texto a partir das intervenções de outro, neste caso, considerando o corpus de pesquisa, a partir das intervenções dos professores/estagiários. Para tanto, me parece pertinente apontar brevemente a trajetória dessas autoras em relação ao tema em questão.

Fiad (1989) conduziu experimentos de reescrita com professores de Língua Portuguesa, abrangendo dois momentos distintos: escrita individual seguida de reescrita, e também reescrita realizada em grupos, de um dos textos do grupo. Seus resultados evidenciaram que, na reescrita individual, os autores tendem a modificar principalmente a superfície textual, buscando modificar o texto sem comprometer seu sentido original. Em contrapartida, na reescrita coletiva, reflexões mais abrangentes incidem na versão final, com mudanças nos planos sintático, morfológico e vocabular, influenciadas pelas intervenções dos interlocutores que atuam tanto como leitores quanto autores do texto.

A referida pesquisa destaca que a reflexão induzida pela prática de reescrita permite aos professores refletirem sobre a construção da escrita, conferindo-lhes “um sentido de produção efetiva”. Além disso, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) caracterizam a revisão como um momento pós-escritura, destacando sua função reflexiva sobre o texto já elaborado. As autoras observaram universitários do primeiro ano do curso de Letras organizando situações de reescrita provocadas explicitamente por observações de colegas ou professores, ou de forma espontânea a partir de comentários gerais sobre os textos em sala de aula.

Após a experiência com a reescrita, as autoras questionam: “quais mudanças são realizadas pelos alunos ao reescreverem seus textos?” (Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991, p. 59). Elas observaram que as mudanças são frequentemente uma resposta às observações feitas pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou partes dele, e raramente se limitam a correções superficiais como ortografia ou gramática, frequentemente visando maior clareza e organização do tipo textual requerido

Posteriormente, em 1994, Fiad examinou a reescrita em estudantes do ensino fundamental e médio, com e sem orientação do professor. Segundo a autora, “os estudantes proficientes na língua se colocam como leitores de seus próprios textos, re-elaborando-os e recriando-os com base em seus conhecimentos prévios sobre a escrita” (Fiad, 1994, p. 366). Esses alunos demonstram maior familiaridade com a produção textual e um entendimento mais maduro do processo de escrita, algo que nem sempre é comum na prática escolar atual.

A autora ainda ressalta que o trabalho de reescrita na escola é frequentemente direcionado, seja explicitamente pelo professor ou através do material didático utilizado. “Esse direcionamento pode ser explícito e enfático, quando o professor aponta áreas específicas a serem revisadas nos textos dos alunos, ou mais implícito, sugerindo que os alunos revisem seus textos sem orientação externa” (Fiad, 1994, p. 362). Ambos os enfoques permitem que os alunos reflitam sobre a escrita, sendo que o direcionamento explícito pode estimular reflexões mais focadas nas observações fornecidas, enquanto a revisão sem orientação do professor pode promover reflexões mais autônomas, ou não promover, dependendo da experiência e do hábito do aluno na escola.

Neste estudo, será analisada a reescrita decorrente de direcionamento explícito e enfático, com o objetivo de investigar como os comentários impactam a

versão revisada do texto do aluno. Pretende-se examinar se o aluno incorpora as sugestões apresentadas pelo professor e se expande sua revisão para além delas.

4 A COMPOSIÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE

Os dados foram gentilmente fornecidos pela professora Dra. Teresa Cristina Wachowicz, docente do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As produções textuais presentes no arquivo foram obtidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2017. Os textos foram escritos por alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, situada em uma região central do Município de Curitiba. Assim, os dados coletados fazem parte da proposta de intervenção docente realizada por estudantes do curso de Letras da UFPR, estando organizados em três etapas:

Etapa 1:

a) Apresentação do tema gerador⁶ seguido do comando de produção:

FIGURA 2 – Proposta de atividade

Atividade PIBID UFPR

Nome:

série:

Turma:

data:

Proposta: Produção textual

“Você utiliza a internet? Facebook, Whatsapp? Sites de pesquisa, como google ou até algum aplicativo? Essas redes se tornaram ferramentas fundamentais no nosso dia a dia. Nelas conversamos e fazemos novos amigos, postamos fotos, podemos assistir vídeos e aprender com eles. Mas, também, são espaços em que devemos estar atentos, pois muitos usuários acabam utilizando esses meios para desrespeitar outras pessoas, veicular notícias falsas e maldosas”.

⁶ No primeiro quadrinho da segunda tirinha, o leitor atento pode notar um erro na grafia da palavra *quando*, registrada no texto como “*quanto*”. Não podemos afirmar se esse erro foi retificado pelos professores do programa PIBID, ou se foi constatado pelos alunos.



fonte: <http://bichinhosdejardim.com/?s=rede>



fonte: <https://sociotramas.wordpress.com/2012/10/04/quadrinhos-nas-redes-sociais-digitais-entrevista-joao-montanaro/>

Escreva um texto de até 20 linhas dando a **sua opinião** sobre o uso da internet (redes sociais, sites de busca, jogos, entre outros). Você pode utilizar exemplos para deixar **sua opinião** mais forte. Não se esqueça de colocar o título! (grifos presentes no comando).

Fonte: Proposta de atividade realizada pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência, do curso de Letras, da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2017.

b) resposta ao comando de produção, considerando os textos elaborados pelos alunos.

Embora não haja conhecimento detalhado sobre o contexto de aplicação da atividade, é perceptível uma marcante predominância da menção ao "jogo da baleia azul" como exemplo de argumentos negativos associados ao uso da internet. A frequência constante dessa referência nos textos dos alunos indica que a proposta de produção não apenas foi lida, mas também discutida em grupo.

Etapa 2:

Esta etapa consiste nas produções textuais na versão corrigida pelos professores. É evidente que essas correções são realizadas por mais de uma pessoa, sendo eles "professores/estagiários", considerando tratar-se de alunos do curso de Letras voluntários e/ou bolsista no programa de apoio à docência, popularmente conhecido como PIBID. Inicialmente, senti a necessidade de discutir a diversidade das correções que poderia encontrar na análise do corpus. No entanto, posteriormente, percebi a importância da fundamentação teórica deste trabalho. Argumentar em defesa de uma correção hegemônica seria desconsiderar qualquer reflexão diante da singularidade de cada texto produzido. Diante disso, gostaria de estabelecer um ponto comum: embora os alunos do curso estivessem em fase de formação, serão referidos aqui como professores, e o uso do plural durante as análises deve refletir essa diversidade na proposta de correção

Etapa 3:

Esta etapa é constituída pelos textos reescritos pelos alunos, levando em consideração a revisão do texto original e os comentários dos professores. O quadro a seguir sistematiza as três etapas do processo:

QUADRO 7 – Organização geral dos dados

Etapas	Organização dos dados	Quantidade total de textos
Etapa 1	Textos produzidos pelos alunos em resposta ao comando de produção	30
Etapa 2	Correção dos textos	30
Etapa 3	Reescrita dos textos	22

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de 30 textos de cada uma das duas primeiras etapas, 08 serão excluídos, quantidade que corresponde a textos que não apresentam a fase de

reescrita. A ausência dessa etapa inviabiliza a utilização desses dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Além disso, outros três textos serão excluídos por terem sido escritos a lápis, resultando em uma fotocópia que inviabiliza a leitura completa do conteúdo, e um texto por evidenciar clara cópia de outra fonte, na etapa de reescrita, visto que o estilo textual destoava completamente da primeira versão. Dessa forma, na análise serão considerados 18 textos.

Quanto aos aspectos éticos, o presente estudo está de acordo com as normas e diretrizes de pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (Parecer nº 6.531.334).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na introdução deste trabalho, mencionei que esta pesquisa surgiu como resultado de um trabalho anterior, iniciado em minha graduação em Letras, durante o programa de Iniciação Científica em 2020. Naquela época, meu interesse estava centrado na reescrita. No entanto, naquela ocasião, apresentei um estudo de caso que representava os primeiros passos de uma reflexão incipiente, realizada quando eu estava no quarto período do curso. Ao revisar as anotações contidas nos dados, pois o corpus de pesquisa era o mesmo utilizado neste estudo, percebi que comecei a organizar meu trabalho dividindo-o em dois grandes grupos: o grupo 1, composto por textos nos quais os alunos demonstravam uma certa dependência em relação ao texto do Outro, e o grupo 2, formado por textos nos quais os alunos demonstravam um movimento em direção à independência em relação à escrita do Outro.

Diante disso, considere os textos classificados no grupo 1 como um movimento de dependência do texto do Outro quando o aluno apenas alterou aquilo que foi sinalizado pelo professor, em que o movimento do sujeito opera a reescrita colado aos dizeres do professor, o que não ocorria nos sujeitos do Grupo 2.

Ao revisitar os mesmos dados sob uma perspectiva diretamente influenciada por novas leituras e pelas contribuições da banca de qualificação, novas questões surgiram. Questões essas que tornaram inviável a divisão mencionada anteriormente, pois nos textos há uma constante mescla entre os dois grupos mencionados. Em um mesmo texto, observam-se alterações que dependem do texto do Outro, numa escuta atenta aos dizeres do professor, mas também há movimentos em direção à independência. Esses movimentos refletem o que aqui classifico como o processo de mudança do aluno de interpretado a intérprete de seu próprio texto.

Como anteriormente mencionado, De Lemos (2002) identifica três posições do sujeito durante o processo de aquisição: primeira posição determinada por um sujeito alienado à fala/escrita do Outro; segunda posição marcada por erros e acertos, entretanto, sem que o sujeito seja afetado pelo que diz/escreve e a terceira posição, na qual o sujeito é influenciado por sua própria fala/escrita, assim como pela fala/escrita do Outro, o que possibilita ajustes, pausas e hesitações.

Assumir essa perspectiva implica abandonar a concepção tradicional de uma língua homogênea, universal e previsível, e adotar, com base na perspectiva teórica defendida neste trabalho, uma noção de língua caracterizada pela falta, pelo erro e

pela heterogeneidade (Milner, 1987). Sendo assim, nas análises aqui apresentadas, considerarei tanto o aluno quanto o professor como sujeitos expostos aos efeitos da língua.

Ao revisitar essas posições delineadas por Lemos (2002, p. 57) no contexto da aquisição da escrita, meu objetivo é destacar aspectos pertinentes a essas posições ao longo das análises. Portanto, 18 textos foram previamente analisados, sendo que aqui apresento 2 deles, nas três etapas, para uma discussão mais aprofundada.

FIGURA 3 – Texto produzido em resposta ao comando de produção – Texto A

Escreva um texto de até 20 linhas dando a sua opinião sobre o uso da internet (redes sociais, sites de busca, jogos, entre outros). Você pode utilizar exemplos para deixar sua opinião mais forte. Não se esqueça de colocar o título!

A internet é boa e ao mesmo tempo ruim

1 A internet, é mais de comunicação
 2 para muitas pessoas, tipo em algumas partes
 3 boa, gente pode conversar para a gente con-
 4 cer pessoas novas exemplo uma prima que eu
 5 não conhecia porque mora longe, é legal
 6 conhecer pessoas novas. É e muito bom receber
 7 em algumas parte da internet, e bom porque
 8 eu gosto de conversar com amigos que eu não
 9 vejo mais também posso ligar pela Whatsa,
 10 posso fazer coisas mais também tem
 11 partes ruins como muito gente pra jogar o
 12 jogo da lula ou jogar ter poker, muitos
 13 pessoas que se fazem por outro, pessoas
 14 que se intrometem na vida dos outros
 15 tipo as porque postei uma foto uma ou
 16 cometa coisas nada ver com a que eu
 17 gostei isso é chato, Mais afinal eu
 18 gosto da internet, mais eu não
 19 fico vinte e quatro horas na internet, eu
 20 fico mais hora de noite na hora da
 21 almoço e umas três horas o noite porque
 22 não tem nada pra fazer, Mais afinal, muito
 23: bom a internet

Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 4 – Correção do texto – Texto A

Escreva um texto de até 20 linhas dando a **sua opinião** sobre o uso da internet (redes sociais, sites de busca, jogos, entre outros). Você pode utilizar exemplos para deixar **sua opinião** mais forte. Não se esqueça de colocar o título!

(8)

A internet é boa e ao mesmo tempo ruim

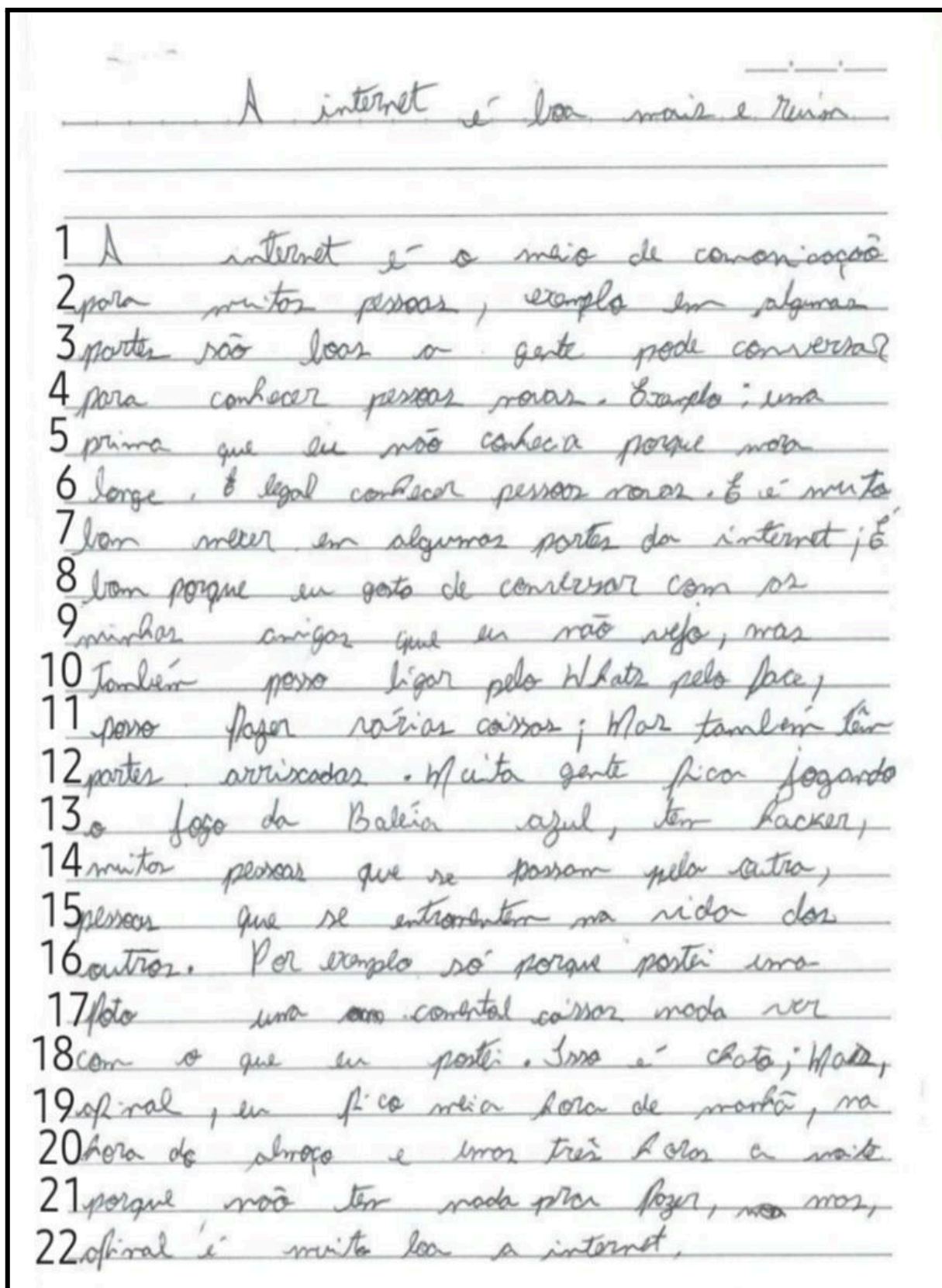
1 A internet é o meio de comunicação
 2 para muitas pessoas, tem em algumas partes
 3 boa gente pode conversar para a gente conhe-
 4 cer pessoas novas. exemplo: uma prima que eu
 5 não conhecia porque mora longe. É legal
 6 conhecer pessoas novas. É muito bom mexer
 7 em algumas partes da internet, é bom porque
 8 eu gosto de conversar com amigos que eu não
 9 vejo, mais também posso ligar pelo WhatsApp,
 10 posso fazer várias coisas, mais também tem
 11 partes ruins. muito gente pra jogando o
 12 jogo da bolinha azul, tem poker, muitos
 13 pessoas que se fazem por outro, pessoas
 14 que se intrometem na vida dos outros.
 15 tipo só porque postei uma foto uma
 16 comenta coisas nada ver com a que eu
 17 postei. isso é chato, mais, afinal, eu
 18 gosto da internet, mais eu não
 19 fico vinte e quatro horas na internet, eu
 20 fico mais hora de manhã, na hora da
 21 almoço e umas três horas a noite porque
 22 não tem nada pra fazer, mais, afinal é muito
 23 bom a internet.

Handwritten corrections and notes:

- Red circle around the number 8 in the top right corner.
- Red line under the title: "A internet é boa e ao mesmo tempo ruim".
- Red line under "meio de comunicação" with a note: "você pode usar outras palavras como 'por meio'".
- Red line under "exemplo:" with a note: "exemplo".
- Red line under "uma prima" with a note: "uma prima".
- Red line under "é legal" with a note: "é legal".
- Red line under "é muito bom mexer" with a note: "é muito bom mexer".
- Red line under "é bom porque" with a note: "é bom porque".
- Red line under "eu não vejo" with a note: "eu não vejo".
- Red line under "posso ligar pelo WhatsApp" with a note: "posso ligar pelo WhatsApp".
- Red line under "posso fazer várias coisas" with a note: "posso fazer várias coisas".
- Red line under "mais também tem" with a note: "mais também tem".
- Red line under "partes ruins" with a note: "partes ruins".
- Red line under "muito gente pra jogando o" with a note: "muito gente pra jogando o".
- Red line under "jogo da bolinha azul" with a note: "jogo da bolinha azul".
- Red line under "tem poker" with a note: "tem poker".
- Red line under "muitos" with a note: "muitos".
- Red line under "pessoas que se fazem por outro" with a note: "pessoas que se fazem por outro".
- Red line under "pessoas que se intrometem na vida dos outros" with a note: "pessoas que se intrometem na vida dos outros".
- Red line under "tipo só porque postei uma foto" with a note: "tipo só porque postei uma foto".
- Red line under "uma comenta coisas" with a note: "uma comenta coisas".
- Red line under "nada ver com a que eu" with a note: "nada ver com a que eu".
- Red line under "postei" with a note: "postei".
- Red line under "isso é chato" with a note: "isso é chato".
- Red line under "mais, afinal, eu" with a note: "mais, afinal, eu".
- Red line under "gosto da internet" with a note: "gosto da internet".
- Red line under "mais eu não" with a note: "mais eu não".
- Red line under "fico vinte e quatro horas na internet" with a note: "fico vinte e quatro horas na internet".
- Red line under "eu" with a note: "eu".
- Red line under "fico mais hora de manhã" with a note: "fico mais hora de manhã".
- Red line under "na hora da" with a note: "na hora da".
- Red line under "almoço" with a note: "almoço".
- Red line under "e umas três horas a noite" with a note: "e umas três horas a noite".
- Red line under "porque" with a note: "porque".
- Red line under "não tem nada pra fazer" with a note: "não tem nada pra fazer".
- Red line under "mais, afinal é muito" with a note: "mais, afinal é muito".
- Red line under "bom a internet" with a note: "bom a internet".

Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 5 – Reescrita – Texto A



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

Um contato superficial entre as versões da correção e da reescrita poderia levar à conclusão de que o aluno apenas alterou aquilo que foi sinalizado pela correção do professor. O professor destaca todas as palavras que, segundo sua escuta, estão grafadas em desacordo com a norma ortográfica.

Essa é uma prática de revisão muito tradicional no ambiente escolar. Fiad (1994) destaca que o trabalho de reescrita na escola é orientado ou pelo professor ou pelo material didático que ele utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e direto, quando o professor indica quais aspectos precisam ser corrigidos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que revise e reescreva seu texto sem a intervenção direta de um interlocutor. No caso dos dados analisados, observamos o primeiro cenário descrito pela autora.

Podemos verificar, no Texto A, os acréscimos de acentuação gráfica realizados pelo professor, como: o acento agudo na palavra "e" em L1, na palavra "varias" em L10, e novamente na palavra "e" em L22; o acento circunflexo na palavra "tem" em L10; e o til na palavra "manha" em L22. Todas as correções de acentuação gráfica sugeridas pelo professor foram atendidas na versão da reescrita, é possível dizer que houve escuta no lugar da ocorrência. Eu diria, ainda, que é possível, seguindo a perspectiva de mudança de posição em uma estrutura, conforme apresentada por Lemos (2002), assinalar nesses exemplos a presença da primeira posição, em que a criança se encontra alienada ao outro. Desse modo, seria possível interpretar aqui que todas as ocorrências em que o aluno incorpora a correção na revisão corresponderiam a essa posição.

Outra intervenção realizada pelo professor que eu gostaria de salientar refere-se às correções ortográficas das palavras. O que irrompe como erro ortográfico pode levar-nos a supor que se trata do resultado do efeito de características da fala. Encontramos a correção de "agente" em L3, "mecher" em L6, "ariscadas" L11, "haker" em L12 e "entrometer" em L14, e "mais" em L9, L10, L17, L18 e L22. Todas foram corrigidas na versão da reescrita.

Embora o interacionismo na aquisição de linguagem não trate o processo de aquisição da escrita como mera representação da fala, já que a escrita é um registro de outra ordem, mas como algo que considera o diferente e o inesperado que surgem na escrita da criança, elementos que indicam "a imprevisibilidade da língua e seu efeito sobre o falante" (LEMOS, 1995, p. 22) ou escrevente, podemos compreender que as ocorrências entre "a gente" e "agente" é comum devido à

natureza homofônica dessas palavras. Ambas são pronunciadas da mesma forma, mas possuem significados e grafias distintas. Já a grafia "mecher" em vez de "mexer" pode ser explicada pela complexa relação entre fonética e fonologia no português. A produção do som /ʃ/ – o som em questão é o fricativo postalveolar surdo –, representado tanto por "x" quanto por "ch", e a falta de uma regra fonológica clara para distinguir esses usos contribuem para a confusão ortográfica.

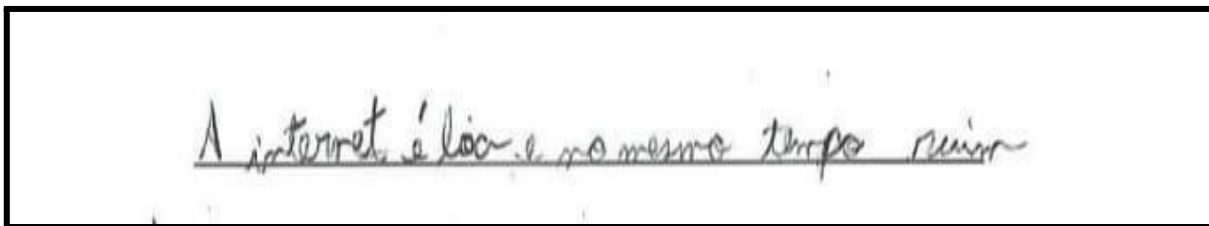
O erro de grafia "haker", em vez de "hacker", pode ser atribuído à influência da oralidade e à falta de familiaridade com a ortografia correta de palavras estrangeiras em português. Foneticamente, a pronúncia da palavra em inglês [ˈhækər] pode levar à omissão da letra "c", resultando na forma simplificada "haker". Além disso, a tendência de escrever palavras estrangeiras de acordo com a pronúncia percebida na fala cotidiana contribuem para tal ocorrência.

O erro na grafia "entrometer" pode ser compreendido também considerando a influência da oralidade. Na escrita, a ruptura com grafias corretas pode ser interpretada como resultante do movimento da língua que, de acordo com Lemos (1995, p. 22), "produz cruzamentos, amálgamas e substituições". Do ponto de vista etimológico, "intrometer" também contém o prefixo "entre-". A grafia "entrometer" parece ser um caso de hipercorreção, uma vez que em algumas variedades linguísticas as palavras que começam com "en-" ou "em-" em sílabas não tônicas são pronunciadas como [ĩ] ou [ẽ] (nasais). Isso pode levar à grafia incorreta, especialmente em contextos onde a distinção entre as formas prefixadas não é clara. Além de "entrometer", outros exemplos incluem "encarar", "encarecer", "então" e "embora".

O professor também sinaliza como erro ortográfico as cinco ocorrências da grafia *mais*. É possível verificar no texto que ele faz um x com a caneta vermelha em cima de cada letra *i*, sugerindo assim sua exclusão. Entende-se que o aluno errou a ortografia da palavra, usou *mais* no lugar em que se pedia, do ponto de vista normativo, o uso de *mas*, ocorrência compreensível visto que geralmente são palavras parcialmente homófonas na fala. Na segunda versão do texto, identifiquei quatro alterações dessas ocorrências e uma supressão.

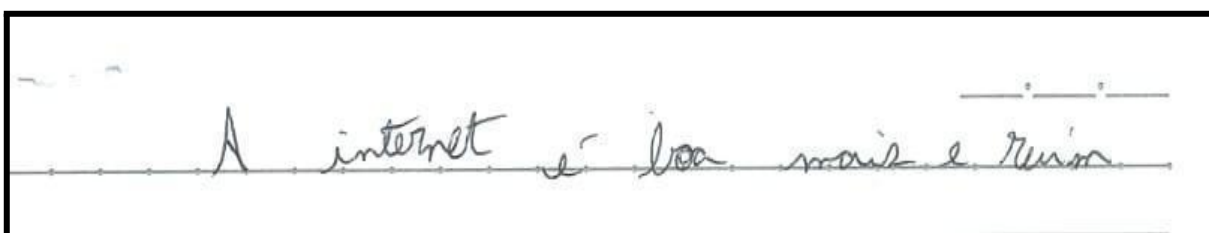
Podemos observar que na escrita espontânea do aluno, ou seja, no momento em que não há marca da correção do professor, nota-se novamente o registro da palavra grafada "mais". Vejamos o caso:

FIGURA 6 – Título da produção textual – etapa i e ii: Texto A



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 7 – Título da produção textual – etapa iii: Texto A



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

Podemos analisar esses fragmentos sob duas perspectivas: a gramatical, que diz respeito ao que está registrado na sentença, e na ordem do interpretável. No título da primeira versão, na sentença "a internet é boa e ao mesmo tempo ruim", temos a conjunção "e" ligando os adjetivos "boa" e "ruim". Isso indica uma dualidade ou contradição na qualidade da internet. Ou seja, a internet possui aspectos positivos (é boa) e, ao mesmo tempo, aspectos negativos (é ruim).

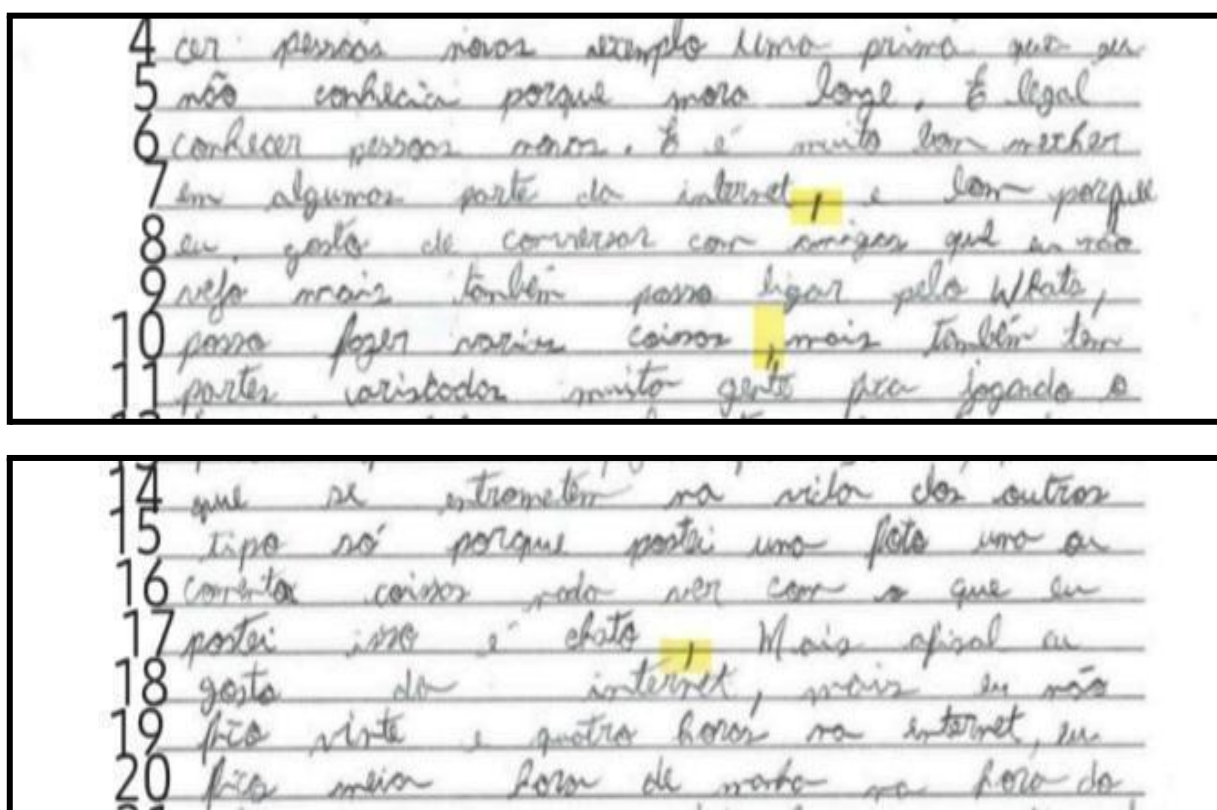
Já na segunda versão, podemos brevemente analisá-la sob a interpretação que julgo ser aquela proposta pelo aluno, em que a sentença "a internet é boa mas é ruim" apresenta uma contradição interna. A conjunção "mas" indica uma oposição ou contraste entre as duas partes da sentença. Portanto, a primeira parte "A internet é boa" expressa uma qualidade positiva da internet, enquanto a segunda parte "mas é ruim" expressa uma qualidade negativa. O uso de "mas" sugere que há uma contradição ou conflito entre essas duas afirmações. Isso pode indicar que, apesar da internet ter aspectos positivos, há também aspectos negativos que a tornam problemática ou desvantajosa em determinados contextos, o que condiz com a discussão presente ao longo do texto do aluno.

Em vista disso, os erros presentes nesse texto não são produtos do acaso. Muito ao contrário, as produções desviantes podem ser interpretadas como um

efeito da captura da criança pelo funcionamento da própria língua, na qual o sujeito não "se apropria da língua, mas é por ela 'apropriado', como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro caminho senão se enquadrar, alienando-se" (Bosco, 2002, p. 75).

No caso da pontuação é interessante observar as ocorrências presentes nas linhas: L7; L10 e L17, na versão da correção, e em L7; L11 e L18, na versão da reescrita. Vejamos as ocorrências desses exemplos no fragmentos textuais a seguir:

FIGURA 8 – Fragmento de escrita – etapa i: Texto A



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 9 – Fragmento de escrita – etapa ii: Texto A

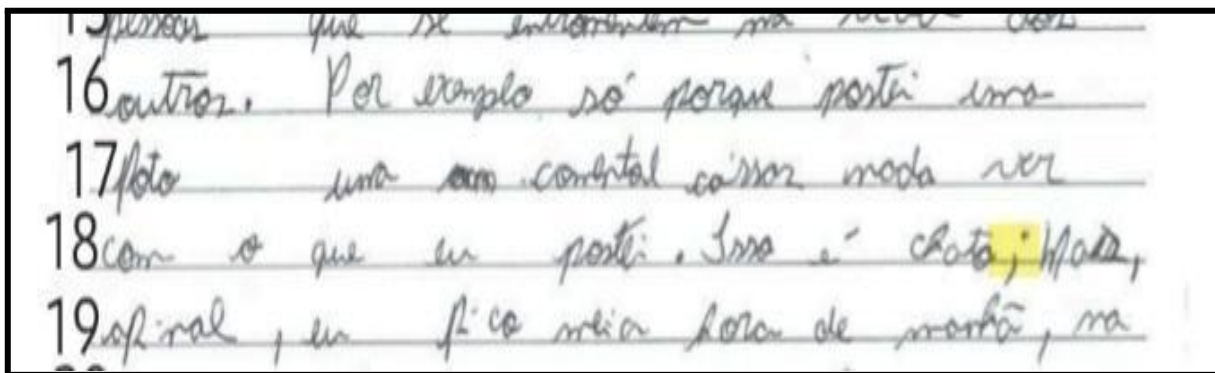
6 conhecer pessoas novas. É é muito bom mexer
 7 em algumas partes da internet, é bom porque
 8 eu gosto de conversar com amigos que eu não
 9 vejo, mais também posso ligar pelo Whats,
 10 posso fazer várias coisas, mais também tem
 11 partes interessantes, muito gente pra jogar o
 12 jogo da bolinha azul. Tem poker, muitos

14 que se intertem na vida dos outros
 15 tipo só porque postei uma foto uma
 16 coisa, coisa não sei com o que eu
 17 postei, isso é chato, Mais, afinal, eu
 18 gosto da internet, mais eu não
 19 fico vinte e quatro horas na internet, eu
 20 fico mais hora de mais, na hora da

Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 10 – Fragmento de escrita – etapa iii: Texto A

6 longe, é legal conhecer pessoas novas. É é muito
 7 bom mexer em algumas partes da internet, é
 8 bom porque eu gosto de conversar com os
 9 meus amigos que eu não vejo, mas
 10 também posso ligar pelo Whats pelo face,
 11 posso fazer várias coisas; Mas também tem
 12 partes interessantes. Muita gente fica jogando



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

Observa-se que o professor sugere a mudança na pontuação, acrescentando um ponto em lugares em que o aluno usou a vírgula. Na segunda versão, o aluno incorpora a sugestão do professor, mas não exclui sua pontuação anterior, registrando assim o ponto e vírgula. Nas ocasiões anteriores em que o professor sugere exclusão de palavra, letra ou pontuação, ele indica sua orientação com uma linha horizontal ou duas linhas cruzadas formando um "x". Entretanto, isso não ocorre nas três ocorrências mencionadas: o professor coloca o ponto final sobre a vírgula em L7 e L10, ou ao lado antes da vírgula, como em L18.

Num esforço de responder aos objetivos desta pesquisa, gostaria de refletir sobre essas ocorrências como a possibilidade de uma escuta não-coincidente (Lemos, 2002). O aluno se encontra “dividido entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro” (Lemos, 2002, p. 56). Em outras palavras, encontramos um aluno dividido entre o que ouve – o dizer do outro/professor – e o que escuta, ou ainda, como interpreta esse dizer.

Iniciei esta análise observando que o professor sinaliza todos os “erros” presentes no texto com base na sua escuta, destacando tudo o que lhe chamou a atenção. No entanto, encontramos três casos de palavras que não foram corrigidas por ele: “comonicação” na linha L1 e duas ocorrências de “coissas”, uma na linha L10 e outra na linha L16.

Minha hipótese é a de que nessas ocorrências o professor preenche os erros do aluno, lê as palavras como se o erro não estivesse lá, as corrige onde a regra efetivamente se aplicaria. Temos aqui um indício de escuta impermeável ao erro do aluno, visto que o professor desloca sua escuta do texto do aluno para uma escuta que ele estabelece com a própria língua, ou seja, uma escuta que não permite o dizer do outro atravessar o seu próprio dizer, impossibilitando identificar o diferente e

evidenciando um deslocamento da escuta do outro para uma escuta de si mesmo. Desse modo, é preciso considerar ambos os sujeitos (aluno e professor) submetidos aos efeitos da língua, há aqui uma “**cisão subjetiva**: o impasse reside, no caso, na divisão do sujeito, na não coincidência entre **aquele que escreve e aquele que se corrige**”. (Pires, 2015, p. 17 – grifos da autora).

A seguir, apresento as intervenções realizadas pelo professor diretamente no texto. Essas intervenções foram marcadas com setas e incluíram sugestões, instruções e orientações.

QUADRO 8 – Comentários do professor – Texto A

palavra em destaque	lugar da ocorrência	comentário
tipo	L3	você pode usar outras palavras como “por exemplo”.
fazem	L13	pode usar passam.
espaço entre a palavra uma e ou	L15	quem comentou? uma pessoa?
tipo	L15	você pode usar por exemplo.
internet	L19	você pode trocar essa palavra por outra.

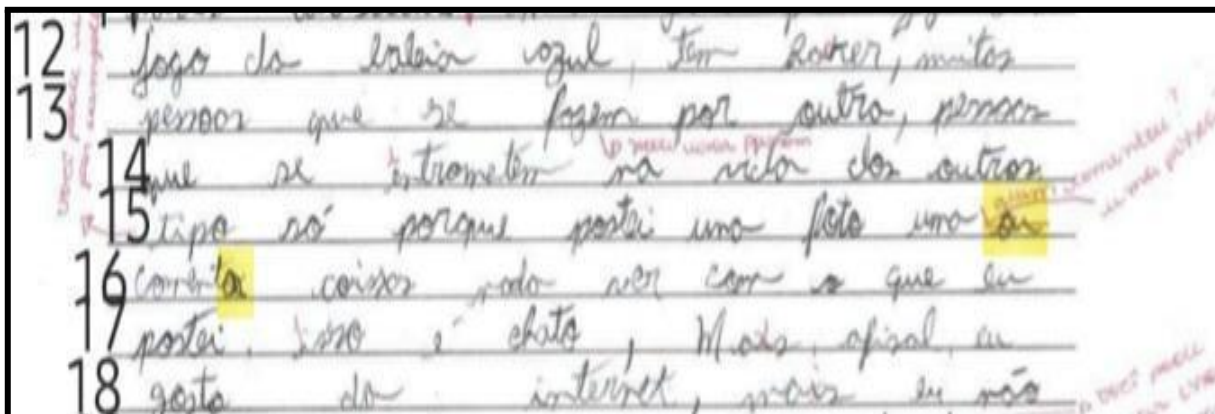
Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro comentário, em L2 a professora sugere substituir "tipo" por "por exemplo", mas o aluno opta por trocar apenas por "exemplo". Em um outro comentário sobre a mesma palavra, o aluno segue exatamente a sugestão da professora.

O uso da palavra "tipo" é um fenômeno que ilustra claramente a interseção entre a oralidade e a escrita. "Tipo" é amplamente utilizado na fala cotidiana como um marcador discursivo que organiza o discurso, introduz exemplos e oferece tempo para o falante pensar no que vai dizer a seguir. O professor sugere a exclusão dessa palavra e propõe uma substituição mais formal, como "por exemplo". No entanto, seria crucial que o professor explicasse as motivações para essa exclusão, o que não ocorreu.

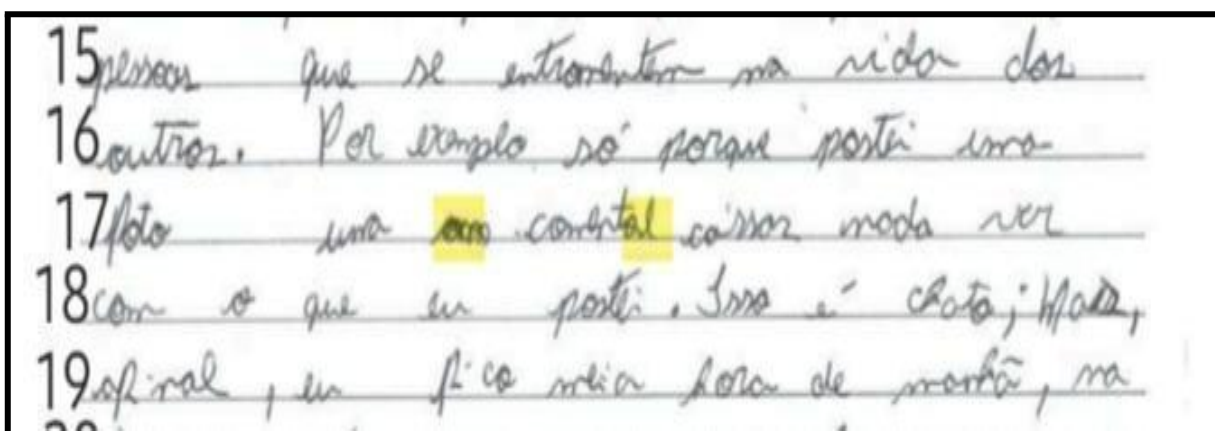
Gostaria de chamar a atenção agora para a marcação presente em L15, quando o professor marca o espaço em branco entre as palavras *uma* e *ou*. A seguir apresento os fragmentos das versões:

FIGURA 11 – Fragmento de escrita – etapa ii



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 12 – Fragmento de escrita – etapa iii



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017

Observa-se que os comentários do professor, como "quem comentou?" e "uma pessoa?", buscam levar o aluno a perceber a necessidade da inclusão de um elemento na frase para torná-la mais clara. Porém, no espaço entre a palavra 'uma' e 'ou', o aluno insere algo, mas posteriormente rascunha, tornando impossível determinar se a inserção atenderia à sugestão do professor. A mudança que de fato ocorre é de ordem lexical, resultando na palavra "comento".

No último comentário, a professora recomenda substituir a palavra "internet" por outra, mas o aluno decide excluir todo o trecho "Mas eu não fico 24 horas na

internet”. Essas ocorrências evidenciam uma escuta atenta ao outro, mas não uma adesão completa; há, nesses exemplos, uma concomitância entre as posições, com uma predominância da terceira posição, em que o aluno é influenciado tanto pela sua própria fala/escrita quanto pela do Outro, o que permite ajustes, pausas e hesitações.

FIGURA 13 – Texto produzido em resposta ao comando de produção – Texto B

[Redacted Name]

Escreva um texto de até 20 linhas dando a sua opinião sobre o uso da internet (redes sociais, sites de busca, jogos, entre outros). Você pode utilizar exemplos para deixar sua opinião mais forte. Não se esqueça de colocar o título!

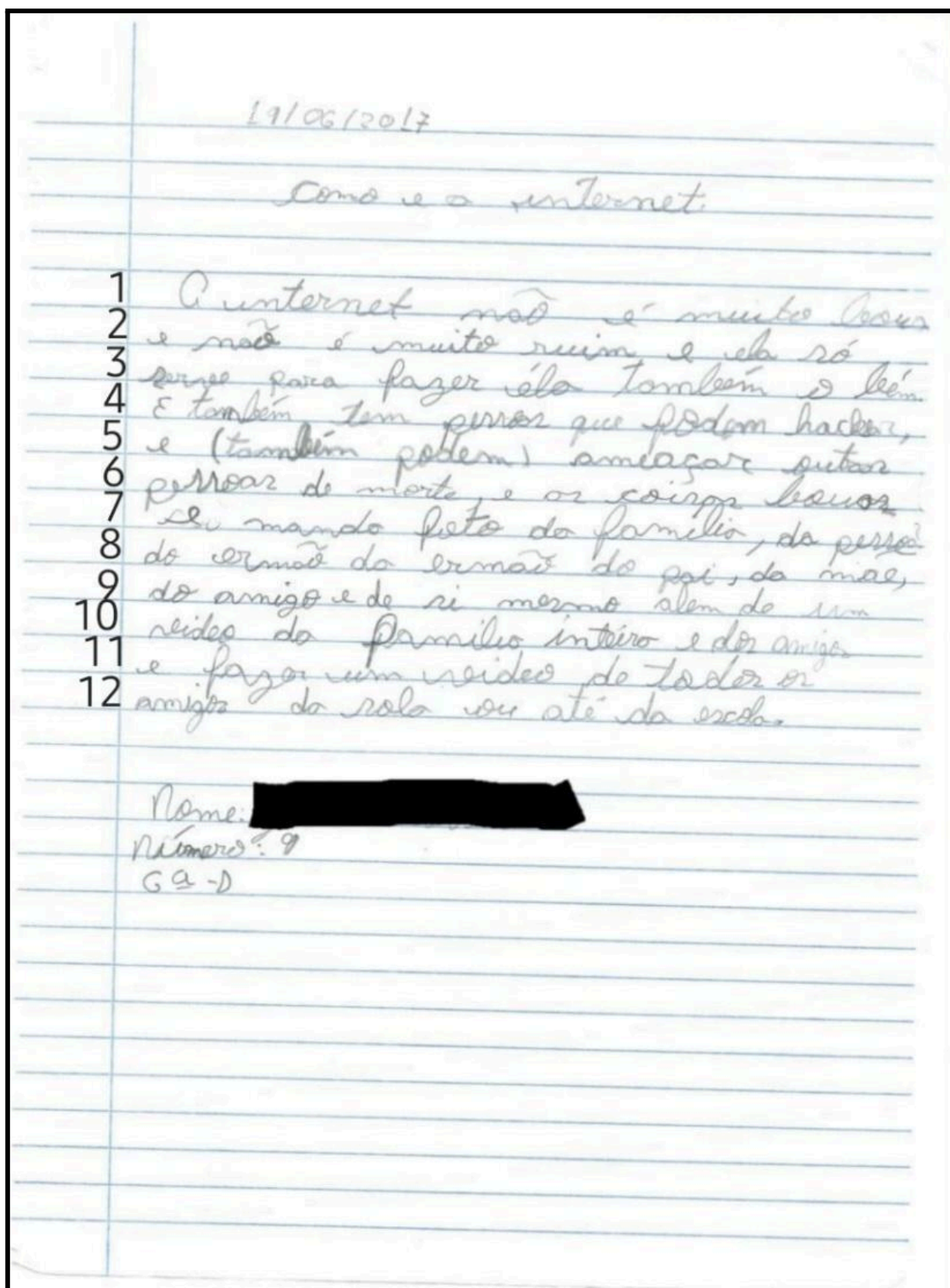
Como é a internet

1 A internet não é muito boa
 2 e não é muito ruim, e ela
 3 só serve para fazer mal e
 4 também é bom e também tem pessoas
 5 que pode fazer, e também pode
 6 matar as pessoas de morte e as
 7 coisas ruins e manda foto
 8 da família, da pessoa, da irmã, e
 9 da irmã, da pai, da mãe, da
 10 amigos e de si mesmo e fazer um
 11 vídeo da família inteira e dos
 12 amigos e fazer um vídeo de todos
 13 os amigos da sala ou até da
 14 escola.

Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras. Universidade Federal do Paraná. 2017.

FIGURA 15 – Reescrita: Texto B



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

No que diz respeito à correção ortográfica, na reescrita apenas a palavra "measar" em L6 foi corrigida para a forma correta em L5, na segunda versão do texto. As demais palavras sinalizadas pelo professor, como "boua" em L1 e L7 e "ermão" em L8, não sofreram alterações na etapa de reescrita.

Nos “erros” em questão, podemos assinalar a influência da fala na escrita dessa criança. Por exemplo, a inserção de uma vogal adicional como "u" em "boua" pode ser resultado de uma articulação mais aberta ou prolongada do som "o", tornando-o mais parecido com um ditongo [ou], que foi transferida para a escrita. Isso é uma manifestação da influência da oralidade na escrita, em que a fonética da fala espontânea interfere na ortografia padrão. Além disso, a oralidade pode levar à hipercorreção na escrita, como o exemplo de “ermão”, em analogia com contextos onde a vogal [e] é pronunciada como [i], um fenômeno fonológico conhecido como alçamento vocálico, o aluno faz a hipercorreção ao alterar “irmão” para “ermão”. Sendo assim, não há como apagar a relação criança-fala-escrita, já que é sujeito capturado pela língua via fala (Mota, 1995).

Dessa forma, é possível ver a criança assumir, no mesmo texto, as três posições descritas por Lemos (2002): a primeira posição, quando a criança, colocada frente ao texto do professor, realiza as alterações da correção, num movimento de cópia, como o exemplo de “measar”; a segunda e a terceira posições, quando a criança reescreve o texto e o “erro” permanece, tais como em “boua” e “ermão”, o que aponta para o papel o papel da língua em seu funcionamento. Nesse caso, é possível observar que a língua movimenta o sujeito ao incidir através de cruzamentos em seu texto, ou seja, o funcionamento da língua afeta o sujeito e descola-o do texto do outro.

A seguir, apresento as intervenções realizadas pelo professor diretamente no texto. Essas intervenções foram marcadas com setas e incluíram sugestões, instruções e orientações.

QUADRO 9 – Comentários do professor – Texto B

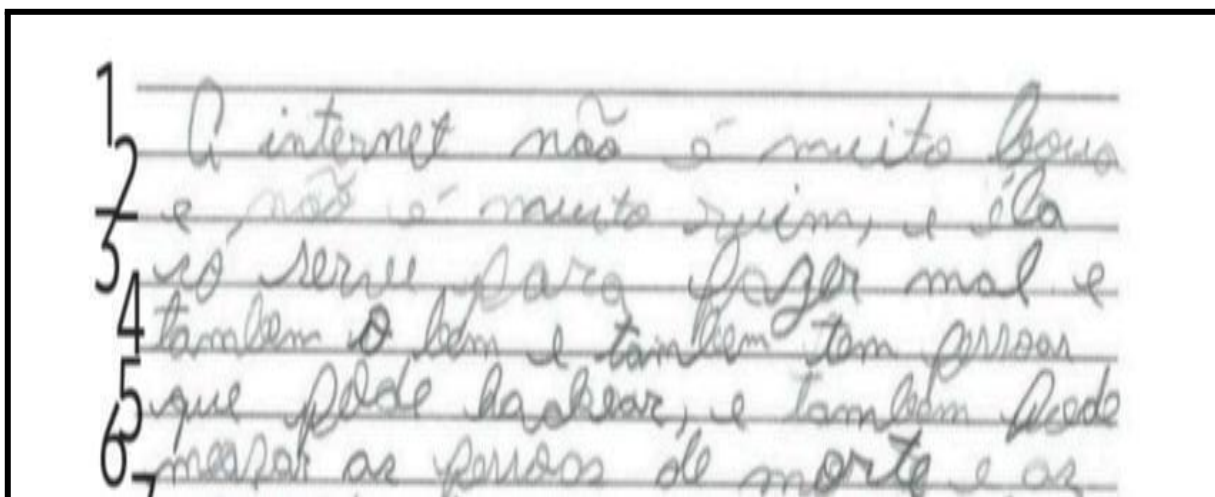
Lugar de destaque	lugar da ocorrência	Comentários
Não há uma palavra específica em destaque.	No espaço em branco da margem superior da folha.	No início, você fala sobre a internet, que “não é muito ruim” mas então qual é a parte boa? Você

		não explicou sobre isso depois.
Uso de chaves { } selecionando		Há duas ideias opostas para definir como é a internet. Explique e dê a sua opinião de forma mais clara.
		Procure usar menos o “e”. Use mais a pontuação (, ou .) ou substitua por outras palavras.

Fonte: Elaborado pela autora.

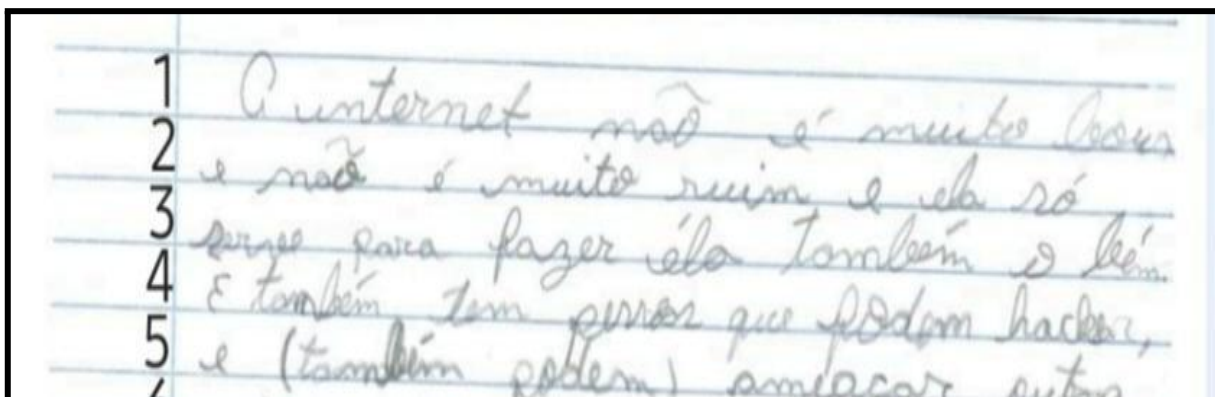
No primeiro comentário, situado no topo do texto, o professor sugeriu que o aluno aprofundasse a discussão sobre os benefícios da internet, oferecendo uma análise que integrasse tanto os aspectos ruins quanto os bons. Vejamos os fragmentos das versões:

FIGURA 18 – Fragmento de escrita – etapa i: Texto B



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

FIGURA 19 – Fragmento de escrita – etapa iii: Texto B



Fonte: Texto selecionado de dados coletados pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência. Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, 2017.

O aluno inicia a reescrita colado ao seu próprio texto, sendo assim, entra em jogo a escuta de si mesmo. Suponho que a omissão de “mal” na reescrita não aconteceu de maneira intencional. Isso porque a criança, ao enunciar seu próprio texto preenche a lacuna inconscientemente, o que não lhe permitiu, neste caso, preencher a lacuna no texto escrito.

O acréscimo do pronome “ela” em L3 na reescrita pode ser interpretado como uma tentativa do aluno de responder às observações do professor. Ao utilizar o pronome com função remissiva, o aluno parece buscar esclarecer que as características de ser “boa” e “ruim” são inerentes à internet, reforçando essa ideia através da repetição.

Ao examinar a segunda versão do texto, nota-se que, embora as intervenções do professor tenham provocado uma escuta, pouco contribuíram para a melhoria dos aspectos formais, esperados por ele, uma vez que, na reescrita, a escuta do aluno acabou deslocando as mudanças, as ressignificações, para outros lugares, ou seja, houve escuta, mas uma escuta não-coincidente (Lemos, 2002).

Essa análise revela que, ao mesmo tempo em que ocorre uma alienação em relação ao outro, há também um movimento de distanciamento, que se manifesta especialmente nos “erros”. Nesses momentos, o texto do outro é repetido, seja aderindo à correção sugerida pelo professor, como no caso da correção de “measar”, ou com alguma diferença, como observado em “ermão”. Os “erros” e diferenças, entendidos como produto do movimento da língua, apontam para o modo

singular como cada criança é capturada pela escrita e seu movimento de diferenciação frente ao outro.

Com base nas duas análises apresentadas, concluo que, inicialmente, toda proposta de reescrita envolve um movimento do sujeito de alienação ao texto do outro, caracterizado pelo predomínio da primeira posição da criança na estrutura que integra o sujeito, a língua e o outro. No entanto, marcas da segunda e terceira posições também surgem nos textos reescritos, evidenciando o entrelaçamento dessas posições no processo de escrita. Esses indícios revelam que, simultaneamente à alienação ao outro, ocorre um movimento de distanciamento, especialmente manifestado nos “erros”, refletindo a singularidade da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do Interacionismo em Aquisição da Linguagem (Lemos, 2002, 1997, 1995), este estudo se voltou para a reescrita em textos infantis produzidos em contexto escolar, com o objetivo de investigar a relação da criança com a escrita e com o outro, o professor, em atividades de reescrita. A investigação se apoiou em um corpus de pesquisa pré-construído, composto por produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino do município de Curitiba.

Analisar o texto dos alunos à luz do interacionismo me proporcionou uma reflexão aprofundada sobre meu processo de formação como sujeito escrevente e como docente. Meu conhecimento sobre a avaliação de textos estava, essencialmente, ancorado em minha própria experiência escolar e acadêmica, que se limitava a identificar erros relacionados à norma padrão (como ortografia, pontuação e concordância nominal e verbal) e, em menor grau, a avaliar a adequação do sentido do texto.

A discussão teórica baseada nos estudos sobre aquisição da linguagem ressaltou a importância do papel do professor como intérprete da escrita do aluno. O professor, na posição de "Outro", é um ponto de referência crucial na estrutura da língua, influenciando a relação da criança com a língua e o desenvolvimento de suas competências textuais. Além disso, esses estudos mostram que a prática da reescrita pode permitir a reversibilidade desses papéis: ao revisar e reescrever seu texto, o aluno assume a posição de intérprete tanto de si mesmo quanto do Outro.

Finalizo este trabalho destacando que tanto as intervenções da professora nos textos dos alunos quanto a forma como estes interpretaram essas intervenções demonstram que, na relação dinâmica entre escrita e escuta, ambos os participantes do processo de produção textual (professora e alunos) são profundamente influenciados pela interpretação. Essa interpretação frequentemente revela os efeitos contínuos do funcionamento da língua, à qual estamos constantemente e inconscientemente expostos.

Portanto, este estudo põe em questão intervenções nos textos dos alunos guiadas por práticas docentes homogêneas, ambíguas ou generalizadas, que presumem que todos os alunos reagirão da mesma forma a essas intervenções e, portanto, terão o mesmo efeito para todos. É essencial reconhecer a singularidade

de cada sujeito em cada situação, já que o sujeito é constantemente impactado pelo uso da língua. Devemos considerar, também, que, nesta fase escolar, a escrita dos sujeitos ainda está em constituição. Erros são esperados e decorrem da própria entrada na escrita, entrada essa que não se dissocia da subjetividade, da intersubjetividade e da própria língua.

As análises realizadas mostram que as intervenções da professora nem sempre garantiram a melhoria dos textos dos alunos; em alguns casos, as interferências prejudicaram o texto, levando à supressão de termos significativos da versão original. Isso ocorreu devido à tensão que se dá, na reescrita, entre o que a professora escreveu, a versão original do aluno e como este os interpretou, o que, em alguns casos, redirecionou a escrita para caminhos inesperados e únicos.

Ao considerar o trabalho com a produção de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário compreender essa atividade como um processo gradual, mas não linear, e oferecer aos alunos um espaço dedicado para revisar e refletir sobre seus textos. As intervenções didáticas devem ir além dos aspectos formais, e as ocorrências singulares na escrita dos alunos não devem ser vistas como mera falta de atenção ou erro, mas sim como manifestações da relação do sujeito com a língua e, portanto, com a imprevisibilidade de sentido.

A realização deste trabalho, longe de trazer respostas definitivas, aponta para a necessidade de aprofundar alguns aspectos nele abordados, tanto do ponto de vista teórico como de análise dos dados. Destaco a questão da interpretação, que é fundamental para compreender o processo de recursividade na reescrita, recursividade esta que é influenciada pelo discurso do outro, pela língua e pelos efeitos do próprio sujeito ao reinterpretar o seu dizer.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ABAURRE, M. B.; ABAURRE, M. L. **Um olhar objetivo para a produção escrita**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANDRADE, L. Considerações sobre a escuta na clínica de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 47, n. 1/2, p. 167–174, 2011.
- BERNARDES, A. C. A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Campinas: 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.
- BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguística**. São Paulo: Editora Escuta Ltda., 2010.
- BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- BOSCO, Z. R. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CAMPOS, C. M. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. Campinas: 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CARVALHO, M. A. S. Sob(re) o texto: o domínio do significante. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ., UFG, v. 30, n. 2, p. 267-278, 2005.
- CASTRO, M. F. P. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade na fala da criança. **Letras**, Santa Maria, RS, v. 14, p. 125-138, jan./jul. 1997.
- CASTRO, M. F.P. A criança na enunciação: sobre as rupturas do argumentar. *In*: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição de Linguagem**: Estudos Recentes no Brasil. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011. p. 173-180.

CASTRO, M. F.P; FIGUEIRA, R. A. Aquisição da Linguagem. 2006. *In*: PFEIFFER, Claudia Castellanos; NUNES, José (Orgs). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Editora Pontes, Campinas, 2011. p. 73-102.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Pensamento e linguagem**: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021. 156 p. ISBN: 978-65-5714-050-5. <https://doi.org/10.7476/9786557140505>

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, 1999. 8. ed. Artmed.

FIAD, R. S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. **Contexto & Educação**, v. 16, p. 72-78, out./dez, 1989.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo : Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R. S. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. *In*: SEMINÁRIO DO GEL, 23, 1994, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 1994. p. 360-66.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. *In*: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 55-82.

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. Linguística e comunicação.13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988 [1956].

LE MOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

LE MOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

LE MOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

LE MOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. *In*: LIER-DE VITTO M. F; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 21-32.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T.(Re)Escrevendo: o papel da escola. *In*: ABAURRE, M. B. M. et al.**Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB : Mercado de Letras, 1997. p. 71-77.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998, 265 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MILNER, J. **O amor da língua**. Campinas: Pontes, 1987

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita**: a instância da letra na aquisição da escrita. 1995. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SALEH, P. B. de O. **Narrativas infantis sobre experiências vividas**: uma questão de representação? 2000. 210 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein]. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 7 ed. São Paulo : Globo, 1995.