

## artigo

### a escrita escolar e o seu potencial enquanto mecanismo de produção de modos de ser

#### autores

**marta morais sarmento**

instituto de educação da universidade de  
lisboa, lisboa, portugal

e-mail: [martamoraissarmento@gmail.com](mailto:martamoraissarmento@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-0180-8225>

**tiago almeida**

escola superior de educação do instituto  
politécnico de lisboa, CI&DEI, lisboa,  
portugal

e-mail: [tiagoa@eselx.ipl.pt](mailto:tiagoa@eselx.ipl.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

**jorge ramos do ó**

instituto de educação da universidade de  
lisboa, [UIDEE](https://www.uidee.pt), lisboa, portugal

e-mail: [jorge.o@ie.ulisboa.pt](mailto:jorge.o@ie.ulisboa.pt)

<https://orcid.org/0000-0003-1013-9244>

**editor:** walter omar kohan

<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

doi: [10.12957/childphilo.2025.93144](https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.93144)



#### resumo

O presente artigo procura desenvolver uma reflexão em torno do ensino da leitura e da escrita, considerando-o como um espaço privilegiado de produção de subjetividades, de modos de ser, em contexto escolar, tendo por base a realidade portuguesa. Partindo da premissa de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se esgota na aquisição destas competências como práticas meramente técnicas ou funcionais, propõe-se uma análise que reconhece a escrita como mecanismo normativo, performativo e profundamente implicado na construção de identidades, que interliga, numa afeção bilateral, a identidade de um escritor com a dos seus escritos. A escola é compreendida, neste contexto teórico, como uma instituição subjetivadora, que, através de discursos pedagógicos e científicos, estabelece e, argumenta-se, impõe categorias sobre o que significa ser criança, aluno e, consequentemente, futuro adulto *normal*. Deste modo, e ancorado numa perspectiva foucaultiana, o texto argumenta que os modos de ensino da leitura e da escrita implementados nas salas de aula operam como mecanismos de governo da conduta, moldando formas de se relacionar com o saber, de pensar, de estar, de ser. Com o presente texto procura-se, assim, explorar a relação entre subjetivação, escola e escrita, criando uma base conceitual e teórica de interligação destas dimensões,

argumentando a possibilidade futura de se abrir a compreensão das práticas de ensino da escrita a uma noção mais aprofundada e detalhada dos processos de subjetivação específicos que as permeiam.

**palavras-chave:** escrita; leitura; subjetividade; práticas de ensino.

### **school writing and its potential as a mechanism for the production of modes of being**

#### **abstract**

This article seeks to develop a reflection on the teaching of reading and writing, considering it as a privileged space to produce subjectivities, modes of being, in schools, particularly within the Portuguese context. Starting from the premise that learning how to read and write is not limited to the acquisition of these competencies as merely technical or functional practices, this article proposes an analysis that recognizes writing as a normative and performative mechanism, deeply implicated in the construction of identities, interlinking, in an affective bilateral relationship, the identity of a writer with that of their writings.

The concept of school is understood, within this theoretical framework, as a subjectivizing institution that, through pedagogical and scientific discourses, establishes and, it is argued, imposes categories concerning what it means to be a *normal* child, student, and, consequently, future adult. Thus, anchored in a foucauldian perspective, this text argues that the modes of teaching how to read and write implemented in classrooms operate as mechanisms of governing conduct, shaping the ways in which one learns, thinks, acts, is. This article, therefore, seeks to explore the relationship between subjectivation, school, and writing, creating a conceptual and theoretical foundation that interlinks these dimensions and to argue for the future possibility of expanding the understanding of writing teaching practices to a more in-depth and detailed notion of the specific subjectivation processes that permeate them.

**keywords:** writing; reading; subjectivity; teaching practices.

### **la escritura escolar y su potencial como mecanismo de producción de modos de ser**

#### **resumen**

El presente artículo busca desarrollar una reflexión en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, considerándola como un espacio privilegiado para la producción de subjetividades, de modos de ser, en la escuela, dentro del contexto portugués.

Partiendo de la premisa de que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se agota en la adquisición de estas competencias como prácticas meramente técnicas o funcionales, el texto propone un análisis que reconoce la escritura como un mecanismo normativo y performativo, profundamente implicado en la construcción de identidades, entrelazando, en una afección bilateral, la identidad del escritor con la de sus escritos. La escuela es comprendida, en este marco teórico, como una institución subjetivadora que, a través de discursos pedagógicos y científicos, establece y, se argumenta, impone categorías sobre lo que significa ser niño, alumno y, en consecuencia, futuro adulto *normal*. Así, y desde una perspectiva foucaultiana, el texto sostiene que los modos de enseñanza de la lectura y la escritura implementados en las escuelas operan como mecanismos de gobierno de la conducta, moldeando formas de relacionarse con el saber, de pensar, de estar, de ser. El presente texto busca, por tanto, explorar la relación entre la subjetivación, la escuela y la escritura, creando una base conceptual y teórica que interconecta estas dimensiones y argumentando la posibilidad futura de ampliar la comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura hacia una noción más profunda y detallada de los procesos específicos de subjetivación que las atraviesan.

**palabras clave:** escritura; lectura; subjetividad; prácticas docentes.

## **a escrita escolar e o seu potencial enquanto mecanismo de produção de modos de ser**

### ***introdução***

O ensino da linguagem escrita é, muito provavelmente, a principal e mais importante tarefa à responsabilidade da escola. A iniciação à aquisição desta competência (e da leitura, sua eterna suplementar) faz-se logo aquando da entrada da criança no primeiro ano de escolaridade, aos seis anos, considerando a realidade portuguesa, e coloca-se, a partir daí, no centro da dinâmica de ensino-aprendizagem, fazendo-se importante ao ponto de dela depender o acesso do aluno a conteúdos, conhecimentos e aprendizagens de outras áreas do saber. A escrita é, para aquele que a tenta capturar, um símbolo de competência, um meio para a demonstração de capacidades e de inteligências, um parâmetro de avaliação, um “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 1). Estas dimensões assumem uma carga para o aluno relativamente ao seu domínio da aprendizagem da escrita, implicando o desdobramento e a multiplicação das didáticas e pedagogias que ao ensino da escrita são aplicadas, fazendo deste um processo predominante em contexto escolar.

Na verdade, a aquisição da linguagem escrita antecipa-se de tal modo essencial ao sucesso do aluno que é ainda em idade pré-escolar, como preconizado nas orientações curriculares portuguesas que a definem e determinam, que as crianças devem começar a ter contacto com a linguagem de uma forma mais direcionada, mais formal, facilitando a sua posterior emergência (Lopes da Silva et al., 2016), devendo expor-se a criança a contextos que lhe facilitem desenvolver uma consciência visual das letras que compõem o alfabeto, uma percepção auditiva de que a linguagem pode ser decomposta em fragmentos sonoros e, potencialmente, uma noção da correlação entre algumas letras e os sons que estas mesmas podem representar.

Tendo, assim, em conta a centralidade, relevância e ancestralidade destas competências, tanto a escrita como a leitura têm vindo a ser alvo de múltiplos estudos e investigações a nível nacional e internacional, procurando, não só,

observá-las e compreendê-las na sua componente mais estrutural, aprofundando o conhecimento que se tem das suas estruturas fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, entre outras; como de uma perspectiva mais técnica, procurando entender melhor o modo como estas competências se desenvolvem naquele que as procura adquirir e o que de si exigem enquanto aprendiz; como, ainda, de uma perspectiva didática, tendo em vista o aperfeiçoamento de metodologias e práticas que se apresentem como mais adequadas e eficazes na sua função — a de fazer com que o aluno adquira estas competências.

Contudo, estas visões olham para a linguagem escrita na sua dimensão mais técnica, mais prática, mais sistemática, deixando, em grande parte, de fora a ligação pessoal e interdimensional que um autor tem com os seus escritos. Escrever é um processo complexo e dinâmico que entrelaça e envolve aquele que escreve numa relação própria e única com as suas palavras, uma relação de afeição bilateral em que escritor e escritos se afetam mutuamente. A leitura e a escrita envolvem, mais ainda, aquele que lê e que escreve num mundo literário, num mundo em papel (Olson, 1994), imiscuindo-o numa comunidade textual, fazendo com que a entrada no mundo da linguagem escrita seja mais do que a simples aquisição de um código fonético partilhado. Aprender a ler e a escrever é aprender relacionar-se com um mundo em papel, um mundo de ideias sequenciais e interligadas; é compreender o que de um texto é considerado relevante, pertinente, de interesse; é refletir sobre a forma como se relaciona com o que lê e se posiciona em relação ao lido; é, em última instância, pensar-se a si mesmo em relação com um mundo em papel.

Consequentemente, o modo como a leitura e a escrita são ensinadas em contexto escolar, lugar primário desta aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento desta relação própria e particular com a palavra escrita, ganham espaço para poderem ser pensadas segundo novas dimensões e perspetivas, pela forma como a transmissão e aquisição destas competências envolve o aluno, na sua relação com o que lê e com o que escreve, numa dinâmica de construção, moldagem, delimitação e transformação da sua identidade, do seu modo ser (Aquino, 2009; Almeida & Boto, 2024). O ensino da leitura e da escrita escolares pode assim ser pensado, argumenta-se, enquanto mecanismo de subjetivação (Foucault, 2004b), inculcando no aluno determinados modos de se relacionar com

o lido e com o escrito, de interpretar o que lê e o que escreve, de *ler* e entender o mundo que o rodeia; em suma e consequentemente, de se ler e interpretar a si próprio.

O que se pretende, assim, com o presente artigo, é, ao longo das primeiras duas secções, explicar como os conceitos de subjetivação e modos de ser podem estar intimamente relacionados com o ato de aprender a ler e a escrever, adensando a compreensão que se tem da escola como espaço subjetivante e da escrita como potencial mecanismo de subjetivação. Na última secção, abrem-se algumas hipóteses que poderão representar caminhos de investigação futuros para que se possa pensar em maior detalhe o modo como o ensino da leitura e da escrita em contexto escolar transmite mais do que uma competência ou uma técnica, transmite formas de ler o mundo, de se relacionar com o mundo e de se interpretar enquanto ser dele participante através de uma relação com o mundo em papel, pois “se plausível for a hipótese da correlação intrínseca entre modos de escrita e de vida, seus desdobramentos para as práticas pedagógico-escolares se tornam incontáveis” (Aquino, 2011, p. 644).

### *a escola e a subjetivação*

À luz das ideias de Foucault (2004b), o conceito de subjetividade é entendido como uma das infinitas possibilidades de se ser sujeito – uma forma de o indivíduo se organizar, de se perceber e de se consciencializar de si mesmo – considerando padrões, normas e ideais que o rodeiam. De certo modo, uma subjetividade constitui o resultado de um processo de subjetivação: o modo como se aprende a ler e a interpretar uma identidade, um *eu*, considerando as estruturas e discursos que o circundam, não passando de “uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (Foucault, 2004b, p. 262).

Isto implica, primeiramente, que o *sujeito* não nos é dado (Ó & Aquino, 2014), que não nasce connosco, que não existe *a priori*. Ele é uma construção, é o resultado de um conjunto de forças, de mecanismos, de discursos, interações e práticas (Freitas et al., 2017; Ó, 2003) aos quais, enquanto membros pertencentes de uma determinada sociedade, participantes de determinados espaços, instituições, estruturas e comunidades, estamos sujeitos. Consequentemente, uma subjetividade é uma construção contínua, afetada pelas categorias de sujeito que a

rodeiam, que não só a influenciam no modo como aprende a ler e interpretar-se, numa perpétua comparação de proximidade ou distância dessas mesmas categorias; mas, mais ainda, no modo como elas próprias se tornam mecanismos que moldam e delimitam identidades. As forças e discursos às quais um sujeito está submetido são, no entanto, múltiplos, fazendo com que uma subjetividade não passe, assim, de uma das inúmeras alternativas de sujeito que de um mesmo *eu* poderiam surgir.

Neste contexto teórico, o conceito de *modos de ser* surge como esse tal conjunto de categorias pré-definidas e, de certo modo, delimitadoras e categorizadoras de subjetividades. Estes modos de ser são formados na relação e interação do sujeito com os seus contextos e são dele molde identitário, não se podendo, segundo Aquino (2009), “afirmar algo peremptório sobre a *personalidade* ou a *identidade* de Maria ou de João se tomados como *individualidades* apartadas, *instâncias* ou *núcleos* psíquicos” (p. 14). As suas subjetividades são resultado da interação com o meio envolvente, em particular, da sua integração em instituições específicas que se tornam espaços *subjetivantes* (como é o caso da família, do trabalho, da escola, do estado, entre outros) e que implicam a representação de determinados papéis que de si se tornam identitários (tais como pai, mãe, empregado, empregador, aluno, professor, e por aí em diante).

Para além de Foucault (2013), vários outros autores que seguiram a sua linha de pensamento nos seus trabalhos reiteram que instituições como a prisão, o local de trabalho ou a escola, são espaços privilegiados onde ocorrem processos de subjetivação e, mais especificamente, de governo da conduta (Ó, 2003), tal como o esclarece Rose (1996).

Os cidadãos modernos não são, portanto, incessantemente dominados, reprimidos, ou colonizados pelo poder (ainda que a dominação e a repressão atuem, evidentemente, em determinados setores e práticas), mas sim subjetivados, educados e envolvidos numa aliança folgada e flexível entre interpretações pessoais e ambições e modos de vida institucionalmente e socialmente válidos. (p. 79)

No caso particular da infância, a instituição escola toma um lugar de destaque nesta validação (e invalidação) de modos de vida (Rose, 1996), de modos de ser, não só pela sua presença global e hegemónica na atualidade (Benavot et al., 1992), como por restringir num mesmo tempo e num mesmo espaço crianças desde os seus seis aos dezoito anos de idade, aproximadamente, organizadas

segundo grupos ou classes, que nela devem realizar um mesmo percurso acadêmico, alcançando objetivos delineados por um currículo transversal, a um ritmo relativamente semelhante entre si. Em Portugal, este currículo é extenso, detalhado, sequencial, e obrigatório, abrangendo disciplinas teóricas e práticas, explicitando competências técnicas e humanas, que determina a meta anual mínima de aprendizagem para cada aluno consoante o seu nível de escolaridade.

Deste modo, enquanto construção social (Canário, 2005), a escola, instituição complexa, estruturada e hierarquizada, tem como principal objetivo a introdução das crianças, em particular, dos futuros adultos que estas representam (Almeida, 2018), na sociedade, simbolizando, não só, o espaço onde estas devem adquirir competências desejavelmente úteis num futuro profissional produtivo como, mais ainda, o local onde devem aprender a integrar-se num coletivo social, adquirindo as competências sociais e morais (Cha et al., 1992) que essa integração exige. Assim, ainda que na sua essência tanto a escola como o currículo sejam artefactos sociais e culturais (Silva, 1996), invenções humanas, estes mecanismos têm vindo a manter-se relativamente semelhantes a si mesmos, reiterando continuamente a sua relevância como base essencial do funcionamento da sociedade atual.

A escola torna-se, assim, espaço primordial de delimitação e imposição de modos de ser criança, não só porque nos surge como a instituição que associa a necessidade destes modos de ser à esperança num futuro coletivo ambicionável, sendo espaço onde se pode estimular esta criança *normal*, autónoma, criativa, autorregulada, colaborativa, respeitadora, comunicativa, socialmente adequada, etc.; como se revela mecanismo que apazigua o medo fabricado pela ideia de futuros não desejáveis, de sujeitos cujos modos de ser caiam fora destas categorias de normal ou adequado.

Para a construção deste arquétipo de criança *normal* contribuíram, evidentemente, outras ciências que, alimentadas pela estrutura escolar, têm vindo a estudar, identificar, definir, estandardizar e, argumenta-se, delimitar o que é *ser criança*. As ciências psi, ciências da psique, como é o caso da psicologia, em conjunto com outras ciências sociais, como a pedagogia, a antropologia ou a sociologia, têm vindo a aumentar o conhecimento que se tem sobre o Homem e, em particular, sobre a criança, permitindo que o seu desenvolvimento se torne

algo do domínio do visível e palpável, qualificável e quantificável. No entanto, na mesma medida em que se constrói este conjunto de características que, com base em observações, identificam e definem o que é e quem é uma criança *normal*, automaticamente se identifica a que, não manifestando as mesmas capacidades ou aptidões, está fora da norma, é desvio do padrão de normalidade, justificando, por esse motivo, a necessidade de administração, intervenção e reintegração (Bloch et al., 2015; Rose, 1999).

Por conseguinte, estes saberes psi sobre a infância têm vindo a ser argumentados como extremamente benéficos para a criança, na medida em que se defende que aumentar o conhecimento que se tem sobre ela permite gradualmente uma melhor adequação da escola às suas necessidades, baseando a elaboração dos seus objetivos, estruturas, atividades e avaliações num saber fundamentado sobre quem é a criança e, consoante a sua idade e a sua fase de desenvolvimento, o que deve saber e o que deve saber fazer.

No entanto, na mesma medida em que este conhecimento permite uma maior adequação da escola ao aluno, ele permeabiliza a transformação da escola num espaço de produção de modos de ser que, através da forma como estas características e competências passam a operar como metas para a criança, tal como refletido no currículo (Popkewitz, 2010), já não apenas definem quem a criança é, mas o que ela deve vir a ser. Mais ainda, permite que se pensem e adequem estratégias e mecanismos que possibilitem identificar esta criança que *ainda não é*, para que se possa, com base em metodologias e práticas pedagógicas, atuar sobre ela para que *venha a ser*, respondendo “a uma insaciável vontade de impingir uma verdade, natural e profunda aos diferentes desígnios humanos, transformando a aventura da vida em algo do domínio científico, cognoscível e controlável” (Aquino, 2009, p. 24).

O ato de ensinar está, assim, perpetuamente, envolvido em dinâmicas de relação com a infância que não se limitam à “simples” passagem de conhecimentos e de competências. Ensinar implica um conhecimento sobre a infância para que sobre ela se possa atuar, que na mesma medida em que a caracteriza, lhe impõe um conjunto de metas estandardizadas que partem do que ela *é*, mas que simultaneamente permitem identificar o que ela *ainda não é*. Ensinar implica criar disposições para e relações com o conhecimento (Popkewitz, 2018),



através de um conjunto de atividades planeadas, que transmitem à criança como é que o conhecimento deve ser adquirido e manipulado. Ensinar é um processo de subjetivação, de construção e de delimitação de modos de ser, que, através de mecanismos e estratégias, que comparam, estandardizam e avaliam a criança, a colocam numa eterna comparação com o que deveria ser a sua própria *normalidade*, permitindo que se atue sobre ela, estimulando o alcance destas metas que foram definidas, não por si, mas para si.

Estamos, portanto, frente a um diagnóstico desassombrado que não pode deixar de nos fazer reflectir acerca do tipo de relação que a instituição escolar moderna e contemporânea procura desencadear no interior de nós mesmos: a de, por intermédio de discursos pedagógicos que invocam constantemente a autonomia, o interesse e a liberdade do aluno, tudo na realidade fazer para tornar natural a homogeneização e hierarquização, objectivando as múltiplas sequências que garantem e não cessam de produzir a selectividade mais brutal. A escola representa a possibilidade de se generalizar à infância e à juventude um devir-adulto inteiramente rígido, exigindo a cada sujeito a participação em jogos que definem a identidade pela conformidade-desvio com a lei e com enunciados universais. (Ó, 2019, p. 53)

### *a escrita e as suas dimensões*

A escrita surge, neste contexto, como uma porta de entrada para uma mais aprofundada compreensão destes mecanismos de subjetivação, desta delimitação de modos de ser, presentes na escola. De facto, as estratégias, técnicas e práticas presentes na escola são múltiplas, o currículo é vasto na listagem de conhecimentos e aprendizagens que indica deverem ser transmitidos aos alunos, as disciplinas são numerosas e variadas e as metodologias de ensino também. Assim, na procura de encontrar uma lente mais específica que permita uma melhor compreensão destes mecanismos de subjetivação que operam na escola, optou-se pelo ensino da escrita.

A escrita é uma prática múltipla, associada e interligada a diversas áreas do saber, das quais depende e que de si dependem. A história, a filosofia, a fisiologia, a ciência penal, a matemática, a economia (Barthes, 2009), entre muitas outras, são áreas do conhecimento que se fazem depender da escrita e que, do mesmo modo, a alimentam no seu saber. Mais ainda, as funções e definições da escrita são variadas, sendo muitos os autores que destacam os seus diferentes aspetos e dimensões. Uns argumentam que a escrita serve como forma de registo, como eterna auxiliadora da memória, “uma espécie de utensílio mnemotécnico, uma

prótese do cérebro, liberto, graças a ela, de qualquer tarefa de armazenamento” (Barthes, 2009, p. 62). Outros “defendem com agressividade a função comunicante da linguagem” (Barthes, 2009, p. 39), argumentando que a função da escrita é a de transmitir, de informar. Também se poderá ainda dizer, por exemplo, que a escrita serve como uma forma de “armazenamento, do cálculo de reservas”, tendo permitido o surgimento de “uma civilização de contabilistas e de notários” (Barthes, 2009, p. 69).

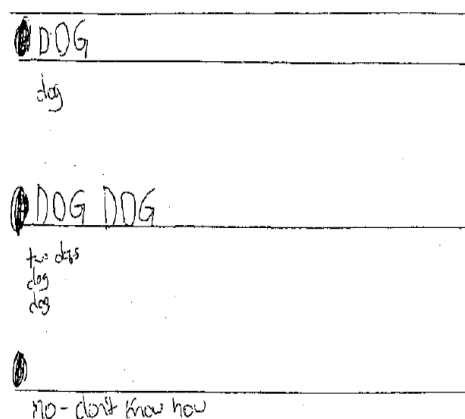
Há, no entanto, autores que declaram que a identidade da escrita é mais profunda do que uma eventual função prática esta possa ter, a escrita está relacionada com o próprio ato de pensar (Serres, 1993), de ser, de existir, sendo uma prática com a potencialidade de produzir “modos de existência” (Schuler, 2017, p. 234). Esta ideia é, do mesmo modo, sustentada por Foucault (2004a) que declara que “a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askésis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (p. 147).

Na sua origem e surgimento histórico, a escrita faz um percurso evolutivo até chegar à forma como a usamos atualmente, iniciando-se na representação de imagens e símbolos e encontrando-se, no presente, como uma forma mais próxima de transcrição da oralidade. É interessante pensar que nem sempre o que se registou transcreveu o que se disse, muito menos representou um significado convencional e consensual. Os primeiros registos visuais representavam ideias, significados, e não a forma linguística que os enunciava na oralidade (Olson, 2016). O surgimento de uma escrita alfabética, fonológica, que transcreve a oralidade foi, por esse motivo, um momento evolutivo crucial, pela forma como veio alterar a racionalidade e o pensamento humano.

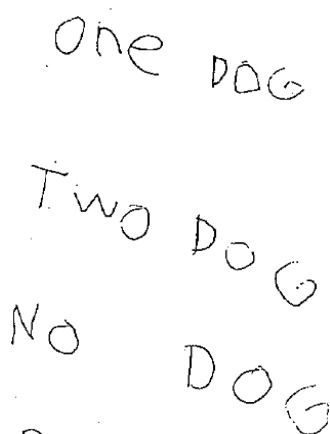
Uma das maiores contribuições, segundo Olson (2016) da linguagem escrita, foi o surgimento da possibilidade de se falar sobre a linguagem, tornando-a objeto manipulável do pensamento, permitindo que se mencionem as suas estruturas, algo que o discurso oral, isoladamente, não permitiria. A invenção da linguagem escrita permitiu, assim, tornar conscientes as propriedades mais abstratas da linguagem (Olson, 2016).

Numa tentativa de compreender melhor esta dimensão da linguagem escrita, e assumindo uma analogia entre o processo evolutivo da linguagem e o

processo escolar de aquisição da mesma, Homer e Olson (1999) dedicaram-se à compreensão deste fenómeno. As figuras que se seguem representam um exercício em que os autores pediram a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade que representassem as expressões *one dog* (um cão), *two dogs* (dois cães) e *no dog* (nenhum cão).



**Figura 1:** Representação das expressões *one dog* (um cão), *two dogs* (dois cães) e *no dog* (nenhum cão) de uma criança de seis anos. Fonte: Homer e Olson, 1999, p. 125.



**Figura 2:** Representação das expressões *one dog* (um cão), *two dogs* (dois cães) e *no dog* (nenhum cão) de uma criança de cinco anos. Fonte: Homer e Olson, 1999, p. 123.

Como é possível observar na primeira figura, a criança, ainda que recorrendo a uma representação alfabética da palavra *dog* (cão), manipula-a de forma simbólica, pictórica. Por esse motivo, quando quer representar a segunda expressão, utiliza o símbolo *dog* (cão) duas vezes, pois procura representar dois cães. Já no caso da última expressão, deixa a linha em branco, assumindo que não a sabe representar, que não tem meios para o fazer. Por oposição, a criança cujo exercício está representado na segunda figura é capaz de representar as três expressões pedidas fazendo recurso à linguagem alfabética, a uma transcrição da

oralidade, conseguindo representar, inclusivamente, a expressão *no dog* (nenhum cão), o que o recurso à linguagem simbólica isoladamente não permitiu. A linguagem escrita, no seu modo mais próximo de registo da oralidade, permitiu a referência, neste exemplo em particular, ao que não existe, ao que não está, a *no dogs* (nenhum cão), transformando essa expressão escrita num objeto manipulável, consensual entre todos os que partilhem de um mesmo código fonológico, o que a linguagem simbólica usada pela criança na primeira figura não permitiu.

Apesar de, como salientado, o processo evolutivo da linguagem escrita ter sido um de contínua aproximação à linguagem oral, estas competências, no entanto, exigem sistemas de funcionamento distintos, não sendo a escrita “uma simples transcrição” (Barthes, 2009, p. 48) da fala. Ainda que intimamente relacionadas, a escrita requer um processo consciente de recurso à linguagem de que a oralidade não carece, uma vez que, no discurso oral, somos raramente conscientes dos sons que produzimos ou das operações mentais que realizamos para o fazer (Vygotsky, 1986). A escrita permite uma consciência da linguagem, uma metalinguagem (Olson, 1994). Permite, argumenta-se, uma nova forma de pensamento (Olson, 2016). Tornar a linguagem oral, naturalmente implícita, num processo, através da linguagem escrita, consciente permitiu tornar a linguagem em algo comentável, mensurável, analisável e criticável, sendo possível dizer-se algo sobre ela, o que, enquanto forma de manipulação desse objeto, se torna fundamental à própria capacidade que se tem de tornar ideias em imagens concretas que se podem validar, questionar ou argumentar. Aprender a manipular um vocabulário metalinguístico é aprender a pensar sobre a linguagem e, em última instância, aprender a pensar sobre o próprio pensamento (Olson, 2016).

Olson (1994) argumenta, mais ainda, que a invenção da linguagem escrita permitiu uma outra dimensão, a criação de um mundo em papel, o que produziu, por conseguinte, uma nova forma de ler o mundo. Para o autor, os diferentes registos escritos e os seus modelos de leitura tornam-se formas, em si mesmas, de ler o mundo que nos rodeia e, até, de nos lermos a nós próprios enquanto seres participantes desse mundo. Aquilo que Olson (1994) salienta nos seus estudos, procurando a relação entre textos e os seus correspondentes períodos históricos, é que a forma como durante esses momentos se leram e interpretaram textos tornou-se numa forma, em si mesma, de leitura e interpretação da natureza e do

mundo. “How to ‘take’ expressions — as assumptions, hypotheses, inferences — how to take texts — literally, metaphorically and so on — and how to take natural signs — as evidence or data suitable for establishing the truth of beliefs” (Olson, 1994, p. 269), tornaram-se processos interligados e interdependentes. De certa forma, a nossa concepção de nós mesmos, do mundo que nos rodeia e da forma como interagimos com esse mundo é um subproduto da invenção de um mundo em papel (Olson, 1994).

### ***o ensino da escrita e as suas potencialidades subjetivantes***

Tal como salientado anteriormente, o ensino da leitura e da escrita é a primeira e mais importante tarefa à responsabilidade da escola, fazendo-se central ao longo de todo o percurso académico do aluno. A escrita e a leitura são marca e prova de competência e aptidão para quem as adquire e domina, são recurso essencial de acesso a todas as outras áreas do saber, são veículo e alvo constante de demonstração e avaliação, manifestando-se cada vez mais fundamentais à integração da criança, enquanto futuro adulto que esta representa (Almeida, 2018), na sociedade.

Tendo em conta a sua relevância e assumindo uma correlação entre a forma como se lê um texto — como se interpreta um texto, se analisa o seu conteúdo, se discute a sua validade, se contra-argumenta as suas ideias — e a forma como se lê o mundo e a si mesmo enquanto ser participante desse mundo, a relação entre modos de ensino da leitura e da escrita e a suas potencialidades enquanto mecanismos *subjetivantes* torna-se incontestável.

Enquanto tarefa central da escola, o ensino destas competências está carregado de significados que, na verdade, pouco são questionados. Muito se tem estudado e investigado sobre a leitura e a escrita enquanto métodos ou técnicas, sobre as suas metodologias de ensino e formas de aprendizagem, sobre estratégias de diferenciação de práticas, sobre quais as atividades mais adequadas e eficazes na transmissão destas competências, mas pouco se tem refletido sobre o impacto que os textos lidos, as perguntas de interpretação que lhes são feitas, os enunciados dados aos textos escritos, as imposições e limitações à prática da escrita, as reflexões feitas sobre a escrita em contexto de sala de aula, entre outras, contribui para a uma determinada visão de e relação com o mundo, para uma

forma de se ler e de se interpretar a si mesmo, de produzir e delimitar modos de ser.

Se supusermos, como fundamentado pela teoria apresentada, que a forma como se lê um texto induz uma forma análoga de leitura do mundo, o trabalho de interpretação que se faz sobre este em sala de aula revela-se como muito mais do que um trabalho técnico de leitura e de aquisição de informação. O conteúdo do texto selecionado, as perguntas que se fazem ao texto, o modo como estas perguntas são colocadas, a validação ou invalidação das respostas que lhes são dadas, entre outras dinâmicas, instauram no aluno uma determinada forma de se relacionar com o texto, de se colocar perante o texto. Na verdade, enquanto aluno, para se ter sucesso na prática da leitura é preciso aprender a relacionar-se de uma forma específica com a palavra escrita, é preciso aprender a pertencer a uma determinada comunidade textual partilhando com ela um *código de leitura e interpretação* que permita a seleção de informação pertinente, a partilha de ideias úteis, a discussão de argumentos válidos ou a concórdia em conclusões, é adquirir um determinado modo de ser perante o texto. Tal como o defende Luke (1995), para os sujeitos, neste caso, os alunos, “texts are the actual media and instances through which their socially constructed and contested identity, or subjectivity, is made and remade” (p. 11).

Do mesmo modo, se ponderarmos olhar para as práticas de escrita escolares e para os exercícios e atividades de escrita realizados em sala de aula, assumindo a correlação entre modos de escrita e modos de ser, a forma como o aluno é ensinado a escrever muito, também, lhe transmite sobre a forma como deve aprender a ser perante o texto – a encadear ideias, a apresentá-las de forma clara, a manifestar as suas opiniões, a estruturar e organizar um texto, em suma, a estruturar e organizar o seu próprio pensamento, a estruturar e a organizar-se a si mesmo. Mais ainda, a escrita escolar, como já mencionado, está fortemente ligada a práticas de avaliação, não só de uma forma direta, sendo uma competência continuamente avaliada ao longo do percurso escolar do aluno, como de uma forma indireta, através do modo como este é obrigado a recorrer à escrita como veículo de expressão do conhecimento de outra qualquer disciplina, seja através de um teste, de um trabalho escrito, ou outro. A ligação entre o aluno que escreve e o seu leitor é, assim, permanente, pois pouco ou nada se escreve na escola que

não venha a ser lido. Este leitor, no entanto, é um leitor específico, na verdade, um avaliador, normalmente um professor, que, na posição de perito, realiza a sua responsabilidade – a de criticar, julgar e avaliar a escrita ao seu mais ínfimo e íntimo pormenor. Avaliam-se escritas, mas, de certo modo, também se avaliam identidades, modos de ser, pois este leitor avaliador, ao se debruçar sobre a tarefa de avaliação de uma escrita, também se torna capaz de compreender o que esta revela sobre a identidade do seu autor, seja através do modo como escreve, dos conteúdos sobre os quais escreve, da maneira como organiza as suas ideias, do tempo que demora a escrever, da forma como apresenta o seu texto, etc. A escrita passa assim a ser reflexo de quem escreve, presa a uma versão avaliativa de si mesma criada por “uma civilização [que] se vem relacionando com a cultura escrita através da prática da demonstração” (Ó, 2018, p. 10).

Assumindo, com base nos exemplos apresentados nos parágrafos anteriores e na linha teórica desenvolvida nas secções precedentes, que as práticas de ensino da leitura e da escrita estão impregnadas de significados e incorporam, em si mesmas, mais do que a *simples* transmissão de conhecimentos ou técnicas, mas sim o desenvolvimento de uma relação com um mundo em papel e de uma leitura de si mesmo em interação com esse mundo, torna-se evidente que a multiplicidade de práticas pedagógicas se configura como um espaço privilegiado para o aprofundamento da compreensão destes mecanismos. De que forma é que se desdobram e atuam? Quais as práticas e espaços concretos de subjetivação? Quais os possíveis espaços de resistência? Talvez, como abordagem outra, enquanto via contínua de compreensão destes processos de subjetivação, se proponha que se deva continuar a refletir sobre as minúcias das práticas e das técnicas de ensino que revelam e manifestam essas subjetivações, que delimitam e impõem identidades e modos de ser, que entrelaçam o aluno numa relação contínua entre a aprendizagem da técnica e a aprendizagem de si mesmo enquanto sujeito que lê e que escreve.

## *conclusão*

Enquanto “experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é” (Aquino, 2011, p. 644), o ato de ler e de escrever está intimamente interligado à identidade daquele que lê e que escreve, sendo a leitura e a escrita competências múltiplas nas suas definições e complexas nos seus significados. Mais ainda, em contexto escolar, as práticas pedagógicas que abordam estas duas competências e que se dedicam à sua transmissão são também elas variadas, sendo reflexo do muito que se tem estudado e investigado sobre qual o modo mais eficaz e adequado de as expor e trabalhar em contexto de sala de aula.

No entanto, voltando a trazer o foco à forma como a leitura e a escrita são mecanismos, em si, de subjetivação e de delimitação de modos de ser, o estudo destas ideias abre um novo caminho para que se possa pensar o modo como as relações e práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita que se desenvolvem em contexto escolar são mecanismo de delimitação da criança no seu modo de ser aluno. Contudo, para se possa aprofundar melhor o conhecimento que se tem sobre estas realidades e mecanismos, é necessário investigar diretamente estas práticas, questionando-as, e “problematizar a estruturação dos campos onde ação das crianças pequenas acontece” (Almeida, 2024, p. 75), na procura de compreender que modos de ser alunos são estes que se impõem/delimitam e quais as estratégias e abordagens ao ensino da leitura e da escrita que contribuem para esta produção.

Este artigo procurou atender a um quesito fundamental. O de procurar compreender os constrangimentos que o modelo escolar, por meio da escrita, faz pesar sobre os ombros dos alunos. A condição primeira para começarmos a pensar a escrita como produtora de formas de pensamento-outro é a de visitar e analisar sossegadamente, um por um, os mecanismos de poder que atravessam sem cessar essa prática e a mantêm acantonada num mundo social que reclama cada vez mais produtos diferenciados, mas não sabe ainda, nem parece querer perder muito tempo nessa tarefa.

As noções de ludicidade, de reelaboração, de troca e de anonimato da linguagem, consubstanciais a todo e qualquer ato criativo, científico ou outro, são as que evidentemente chocam de frente com os múltiplos e insuspeitos poderes que combatem a expansão do mais perturbador dos desejos, aquele que, sob o



nome comum de *escrita*, descobre uma operação que simultaneamente reflete, inventa e dispõe artefactos no mundo como se de uma qualquer ficção experimental se tratasse. É, julga-se, exatamente em nome de uma vida social pobre e enfraquecida a partir do interior de si mesma que se obstaculiza que a escola produza acontecimentos que transportem, em simultâneo, reflexão, inventividade e singularidade. Estamos, por isso, igualmente persuadidos de que o maior enfrentamento que possamos fazer a qualquer lógica de dominação é o de proclamar que todo o conhecimento é de natureza essencialmente *poético-performativa*, porque, uma vez concretizado num qualquer objeto, este logo se oferece ao desdobramento, a ser retomado, ultrapassado, reterritorializado por outro. A nossa tragédia tem sido a de que os poderes na modernidade, sejam eles quais forem e apresentem-se como se apresentarem, se ampliam na razão inversa da livre experimentação e do livre questionamento. A escola está ainda longe de aceitar a complexidade e heterogeneidade do conhecimento contemporâneo. Temos de trabalhar para mostrar, como tantas vezes lembra Niza (2012), que a tarefa essencial da escola tem de ser a de tornar os cidadãos *verdadeiramente letrados*, isto é, *pessoas que conheçam a necessidade e o prazer da língua escrita*. Para isso é condição instrumental evitar-se a dispersão por dois percursos didáticos, o da leitura e o da escrita, ou pior ainda o de considerar a leitura como motor da prática de escrever. É para aí que temos urgentemente de nos dirigir.

## referências

- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(3), 302–309. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>
- Almeida, T. (2024). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança: devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. Em *Em redor das infâncias: Pensar com filosofia, psicologia e educação* (pp. 65–84). NEFI Edições.
- Almeida, T., & Boto, C. (2024). Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir: para um diálogo no interior do “novo sentimento da infância”. Em *Em redor das infâncias: Pensar com filosofia, psicologia e educação* (pp. 37–47). NEFI Edições.
- Aquino, J. G. (2009). *Docência, poder e liberdade: Dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas* [Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-19032013-093316/publico//AquinoJulioTeseLD.pdf>
- Aquino, J. G. (2011). A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 641–656. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000300013>

- Barthes, R. (2009). Variações sobre a escrita. Em *O prazer do texto: Precedido de variações sobre a escrita* (M. M. Barahona, Trad.) (pp. 33–106). Edições 70.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D. H., Meyer, J. W., & Wong, S. (1992). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. Em J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Eds.), *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 40–62). The Falmer Press.
- Bloch, M., Holmlund, K., Moqvist, I., & Popkewitz, T. S. (2011). Global and local patterns of governing the child, family, their care, and education. Em M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state* (pp. 3–31). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-137-08023-3>
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Cha, Y.-K., Wong, S., & Meyer, J. W. (1992). Values education in the curriculum: some comparative empirical data. Em J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Eds.), *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 139–151). The Falmer Press.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_cicloEb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_cicloEb_portugues.pdf)
- Foucault, M. (2004a). A escrita de si (E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, Trad.). Em M. B. de Motta (Ed.), *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política* (pp. 144–162). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004b). O retorno da moral (E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, Trad.). Em M. B. de Motta (Ed.), *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política* (pp. 252–263). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (P. E. Duarte, Trad.). Lisboa: Edições
- Freitas, A. P. de, Silveira, C. R. da, & Mascia, M. A. A. (2017). O “ser-consigo” ao toque do clarim: educação, processos de subjetivação através das “escritas de si.” *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 578–593. <https://doi.org/10.14244/198271991647>
- Homer, B., & Olson, D. R. (1999). *Literacy and children’s conception of words*. 2(1), 113–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/wll.2.1.07hom>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Em Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3–48. [https://www.researchgate.net/publication/240801976\\_Chapter\\_1\\_Text\\_and\\_Discourse\\_in\\_Education\\_An\\_Introduction\\_to\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/240801976_Chapter_1_Text_and_Discourse_in_Education_An_Introduction_to_Critical_Discourse_Analysis)
- Niza, S. (2012). Para o ensino da linguagem escrita. Em J. R. do Ó, F. Marcelino, & A. Nóvoa (Eds.), *Escritos sobre educação* (pp. 340–344). Tinta-da-China.
- Ó, J. R. do. (2003). *O governo de si mesmo*. Educa.
- Ó, J. R. do. (2018). Novos ares e o desgoverno da escola: traçados histórico-genealógicos e a poética do hoje-amanhã. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 6–19. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70nspe/02.pdf>
- Ó, J. R. do. (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na universidade*. Edições do Saguão.
- Ó, J. R. do, & Aquino, J. G. (2014). Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*, 28(55), 199–231. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199a231>
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

- Olson, D. R. (2016). *The mind on paper: Reading, consciousness and rationality*. Cambridge University Press.
- Popkewitz, T. S. (2010). The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413–421. <https://doi.org/10.1177/0022487110375247>
- Popkewitz, T. S. (2018). What is «really» taught as the content of school subjects?: teaching school subjects as an alchemy. *The High School Journal*, 101(2), 77–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0001>
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood* (M. G. Ash & W. R. Woodward, Eds.). New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Schuler, B. (2017). Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. *Educação Unisinos*, 21(2), 233–242. <https://doi.org/10.4013/edu.2017.212.12>
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído* (S. Ferreira, Trad.). Instituto Piaget.
- Silva, T. T. da. (1996). *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trad.). The MIT Press.

### **marta morais sarmento**

Marta Morais Sarmento is a PhD student at the Institute of Education of the University of Lisbon.

### **tiago almeida**

Tiago Almeida is an associate professor at the Lisbon School of Education and a researcher at the Centre for Studies in Education and Innovation (CI&DEI). He coordinates the master's in early childhood education, and his research interests include early childhood education and discourse analysis. He holds a PhD in educational psychology.

### **jorge ramos do ó**

Jorge Ramos do Ó. Professor at the University of Lisbon, Institute of Education, and at the University of São Paulo-Brazil and State University of Rio de Janeiro. Member of the Scientific Committee - PhD in Arts at the University of Lisbon and the Polytechnic Institute of Lisbon. Co-director - PhD in Art Education by the Universities of Porto and Lisbon.

### **como citar este artigo:**

**APA:** Sarmento, M. M., Almeida, T., & Ó, J. R. (2025). A escrita escolar e o seu potencial enquanto mecanismo de produção de modos de ser. *childhood & philosophy*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.93144>

**ABNT:** SARMENTO, Marta Morais; ALMEIDA, Tiago; Ó, Jorge Ramos do. A escrita escolar e o seu potencial enquanto mecanismo de produção de modos de ser. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-20, 2025. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: [inserir data].

### **créditos**

- **Reconhecimentos:** Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto

---

Ref.<sup>a</sup> UID/05507/2025 com o identificador  
<https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2025>. Agradecemos adicionalmente  
ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de  
Lisboa pelo apoio prestado.

- **Financiamento:** Não aplicável.
  - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
  - **Aprovação ética:** Não aplicável.
  - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
  - **Contribuição dos autores:** Conceitualização: Sarmento, M. M. Redação, revisão e edição do texto: Sarmento, M. M.; Almeida, T.; Ó, J. R.; Análise formal: Sarmento, M. M.; Investigação: Sarmento, M. M.; Metodologia: Sarmento, M. M.; Recursos: Sarmento, M. M.; Supervisão: Sarmento, M. M.; Almeida, T.; Ó, J. R.; Validação: Sarmento, M. M.; Almeida, T.; Ó, J. R.
  - **Imagem:** Não aplicável.
  - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
- 

artigo submetido ao sistema de similaridade :::**plagium**<sup>™</sup>

*submetido em:* 29.07.2025

*aprovado em:* 14.11.2025

*publicação:* 30.11.2025

**revisor 1:** betina schuler

**revisor 2:** fabiana jardim