POSIÇÕES SUBJETIVAS EM TEXTOS INFANTIS: EM BUSCA DO DESCOLAMENTO DO TEXTO BASE

SUBJECTIVE POSITIONS IN CHILDREN'S TEXTS: IN SEARCH OF THE RELEASE OF THE BASIC TEXT

POSICIONES SUBJETIVAS EN TEXTOS INFANTILES: EN BUSCA DEL DESCOLLO DEL TEXTO BASE

Carla da Silva Francisco[a], Sheila Perina Souza[b]

RESUMO

Inspirados nas pesquisas de Riolfi e Magalhães (2008) e Riolfi e Costa (2011) que têm analisado marcas subjetivas em textos de crianças, neste trabalho buscaremos refletir acerca da presença da singularidade em textos de crianças a partir de uma proposta de produção. Para isso analisaremos 40 textos, produzidos para Prova São Paulo de 2017, da Secretaria Municipal de Educação de SP, por crianças do 3º ano de duas escolas públicas da zona leste de São Paulo. As escolas apresentam níveis socioeconômicos distintos, apesar de poucas variações, de acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do INEP. Utilizando-nos das modalizações agenciamento da singularidade de Riolfi e Magalhães (2008), como categorias de análise, buscamos compreender como as crianças agenciam sua subjetividade de modo a se descolarem do texto "esperado" nos diferentes contextos sociais em que suas escolas estão inseridas. A pesquisa nos revela que mesmo mediante propostas de produção prescritivas e das tentativas por padronizar as escritas infantis, as crianças, de distintos contextos, apresentam marcas de subjetividade em suas produções, porém, sem atingir o pleno descolamento, típico de um processo de separação (LACAN, 1993).

Palavras-chave: escrita. subjetividade. desenvolvimento da linguagem.

[a] Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Torricelli (2007) e especialista em Ética, Valores e Cidadania na escola, pela Universidade de São Paulo (2014), no momento é mestranda no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. carlafrancisco@usp.br
[b].

ABSTRACT

Inspired by Riolfi and Magalhães (2008) and Riolfi and Costa (2011) researches that have analyzed subjective marks in children's texts, in this work we will try to reflect on the presence of singularity in children's texts from a production proposal. For this, we will analyze 40 texts, produced for Prova São Paulo of 2017, by the Municipal Secretary of Education of SP, by children of the 3rd year of two public schools in the eastern zone of São Paulo. Schools have different socioeconomic levels, although there are few variations, according to the INEP Socioeconomic Level Indicator (INSE). Using the uniqueness modality modulations of Riolfi and Magalhães (2008) we seek to understand how children organize their subjectivity in order to get away from the text "expected" in the different social contexts in which their schools are inserted. The research reveals that even through prescriptive production proposals and attempts to standardize children's writing, children from different contexts have marks of subjectivity in their productions, but without reaching full detachment, typical of a process of separation (LACAN, 1993).

Keywords: writing. subjectivity. language development.

RESUMEM

En este trabajo buscaremos reflexionar sobre la presencia de la singularidad en textos de niños a partir de una propuesta de producción. Para ello analizaremos 40 textos, producidos para la Prueba São Paulo de 2017, de la Secretaría Municipal de Educación de SP, por niños del 3º año de dos escuelas públicas de la zona este de São Paulo. Las escuelas presentan niveles socioeconómicos distintos, a pesar de pocas variaciones, de acuerdo con el indicador de nivel socioeconómico (INSE) del INEP. En el caso de Rioldi y Magalhães (2008) buscamos comprender cómo los niños agencian su subjetividad de modo a si y despegar del texto "esperado" en los diferentes contextos sociales en que sus escuelas están insertadas. La investigación nos revela que incluso mediante propuestas de producción prescriptivas y de los intentos por estandarizar las escrituras infantiles, los niños, de distintos contextos, presentan marcas de subjetividad en sus producciones, sin embargo, sin alcanzar el pleno desprendimiento, típico de un proceso de separación (LACAN, 1993).

Palabras clave: por escrito. subjetividad. desarrollo del lenguaje

Data de submissão 28/11/2018

Data de aprovação 17/01/2019

https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.56071

INTRODUÇÃO

Em um sistema de ensino homogeneizador, que busca uniformizar as crianças desde os primeiros anos de escolarização, sobra pouco espaço para a individualidade, inclusive no texto escrito. Esse trabalho volta-se para análise da presença da singularidade em textos de crianças a partir de uma proposta de produção escrita da Prova São Paulo, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de SP, no ano de 2017. Comparando os textos de alunos de duas escolas buscaremos compreender como as crianças agenciam sua subjetividade de modo a se e descolarem do texto base.

A avaliação, criada em 2007 pela gestão dos prefeitos José Serra/Gilberto Kassab, foi suspensa na gestão de Fernando Haddad (2013-2016), sendo retomada no ano de 2017. A Prova São Paulo tem sido composta por dois instrumentos, a avaliação para os alunos e um questionário socioeconômico. A avaliação tem como objetivo, tradicionalmente, mensurar os conhecimentos dos alunos, enquanto o questionário busca levantar informações sobre o nível econômico dos estudantes, de suas famílias, e da escola.

Essa especificidade da prova São Paulo, que busca obter dados sobre a escolarização da família, suas condições financeiras bem como o perfil socioeconômico e cultural do corpo docente, tem sido pouco analisada nas pesquisas que discutem a prova São Paulo (AGUIAR, 2017; MACHADO; FREITAS, 2014). Considerando essa particularidade da Prova São Paulo, essa pesquisa voltará seus olhares para essas duas vertentes da prova, buscando traçar um paralelo entre as informações de caráter social e o agenciamento da subjetividade na escrita das crianças. Questionamos em que medida há diferenças nesse agenciamento nas duas escolas analisadas.

Para isso, selecionamos 40 textos, 20 de cada escola, produzidos por crianças do 3º ano de escolas públicas da zona leste de São Paulo com diferentes Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE). A proposta de produção de texto da prova era que os alunos dessem continuidade a uma história, a partir de trecho do conto "A girafa que se achava a rainha dos bichos".

Temos como hipótese que a existência de um texto base, que oferece um modelo a ser seguido, e de uma proposta prescritiva de produção, poderiam dificultar a aparição de um estilo próprio. Ao servir-se do legado cultural disponibilizado pelo texto, a criança poderia apresentar dificuldade em se descolar do modelo para construir um estilo próprio.

Ao discorrer sobre a "criança errante", Riolfi (2008), nos indica algo que merece atenção ao que pretendemos aqui discutir. A autora afirma que o desvio criativo, que considera uma expressão da subjetividade da criança, é uma criação particular que, raras vezes, é perceptível aos educadores, sendo facilmente confundido com erros ortográficos ou gramaticais. Segundo Riolfi e Magalhães (2008) para ser fiel a um estilo próprio ao escrever, é preciso "se despir de algumas de suas máscaras sociais, tarefa difícil de ser cumprida em ambientes no qual o seu uso costuma ser pré-condição para o sucesso." Traçando um paralelo, o agenciamento da subjetividade nos textos das crianças, também é dificilmente percebido pelos professores. Na escola, o cumprimento das regras sociais, geralmente que buscam uniformizar os comportamentos dos alunos e homogeneizar as condições de aprendizagem, têm sido avaliadas como condições de sucesso. Em contrapartida e nessas condições, o aparecimento da criatividade, por vezes, pode se apontado como desvio em relação ao esperado; prejudicando, assim, a manifestação da subjetividade nas produções, inclusive, autorais das crianças. Daí a tensão entre as vertentes cultural e subjetiva, presente no

ensino de língua materna (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008).

O contexto social das escolas

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) analisadas nesta pesquisa estão localizadas na Zona Leste da Cidade de São Paulo e como critério para diferenciá-las, socioeconomicamente, utilizamo-nos do INSE, utilizado pela equipe de SME, a partir dos indicadores elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb).

A escola a que nomeamos "A", está situada próxima a divisa dos municípios de São Paulo e de Guarulhos, possui pouco mais de 700 alunos matriculados no Ensino Fundamental, em 3 turnos (manhã/tarde/noite), sendo que o último turno oferece o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A escola a que chamamos "B", está localizada na região central do Distrito de São Miguel Paulista, tem cerca de 1000 alunos matriculados no Ensino Fundamental, também oferecido em 3 turnos e com EJA no período noturno. As Unidades Escolares estão situadas há cerca de 6 km de distância, uma da outra.

Em relação ao número de alunos do ano avaliado, 3º do Ensino Fundamental, a escola A possui 2 turmas e um total de 70 alunos, enquanto a escola B possui 3 turmas com um total de 102 alunos. Ao analisarmos a relação estudantes por sala de aula, ambas as escolas possuem, em média, 34 alunos frequentes por turma.

Observados estes primeiros dados, as escolas possuem poucas diferenças. Entretanto, quando analisamos o nível socioeconômico de ambas as unidades, percebemos que há diferenças relevantes entre elas.

De acordo com o instituto, o INSE, desde o ano de 2014, compõe importante fonte de informações socioeconômicas de cada Unidade Educacional do país e é um fundamental indicador da relação entre sociedade e escola, ao apontar indícios de fatores externos ao processo de aprendizagem que podem influenciar, ou não, as condições de ensino e de aprendizagem. Ademais, observar tais fatores é premissa a uma educação que se pretenda significativa e equânime, uma vez que permite apoiar a formulação e a implementação de políticas públicas que considerem a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos; bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, na própria cidade, ou região da cidade (BRASIL, 2015).

Os dados para composição do INSE são coletados a partir de questionários contextuais utilizados nas avaliações SAEB e ENEM e, no caso da Cidade de São Paulo, a Prova São Paulo. São questionários individuais que versam sobre renda familiar, posse de bens, contratação de serviços domésticos pela família dos estudantes e nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis.

As escolas são classificadas em uma escala de oito níveis que compõe seis grupos, sendo que o grupo 1 congrega as escolas com menor nível socioeconômico, enquanto o grupo 6 as que possuem, em média, o maior nível socioeconômico. As escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, encontram-se, em sua maioria, classificadas nos grupos 4 e 5.

Nessa escala, a escola A possui o INSE nível 53 e está classificada no grupo 4, enquanto a escola B possui INSE de 56,72 e faz parte do grupo 5. De acordo com as definições do INEP (BRASIL, 2015), tais dados podem assim ser traduzidos:

Tabela 1: Descrição de níveis e grupos do INSE

Nível IV - (48;56]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.	Escola A (Grupo 4)
Nível V (56;65]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.	Escola B (Grupo 5)

É possível, por meio da descrição de cada nível, analisar o padrão social de cada uma das escolas - considerado o fato de serem médias das respostas dadas pelos seus estudantes - e, perceber que há entre elas, fatores sociais distintos, apesar de tantas similaridades no que diz respeito à localização na cidade, número de alunos por sala etc.

A investigação empírica e o conhecimento acumulados, apontam que os fatores sociais estabelecem relação íntima com a educação (BOURDIER; PASSERON, 2008). Nesse artigo, nos cabe analisar de que forma, estudantes inseridos em escolas com contextos sociais distintos, agenciam a singularidade (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) em suas produções textuais.

A proposta de produção

Como já mencionamos, analisaremos produções escritas de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de educação de SP. As propostas de produção da Prova São Paulo 2017, caracterizam-se pela presença das formulações de produção textual (GERALDI, 1991), ou seja, a apresentação de um tema em determinado gênero, de uma esfera de circulação para o texto produzido, de um provável leitor e de uma finalidade social para a escrita (SÃO PAULO, 2017).

A proposta da produção s produções de texto dos estudantes do 3º ano assim versava:

Imagine que sua escola pretende lançar um livro com textos escritos pelos próprios alunos. Para que o seu texto apareça nesse livro, é preciso que você escreva a continuação de uma história. Leia o início da história que você deve continuar. Ela é sobre a girafa que se achava a rainha dos bichos.

A girafa que se achava a rainha dos bichos

Houve uma época em que os animais da floresta falavam todos a mesma língua. A girafa gostava de contar vantagens, dizendo que ela era a rainha dos bichos porque tinha o pescoço mais comprido. Como era mais alta que os outros, costumava ficar olhando para o céu e conversando sozinha consigo mesma.

Os outros bichos logo começaram a se irritar com essa mania da girafa de ficar falando sozinha o tempo todo, atrapalhando os outros na hora em que tentavam tirar uma soneca depois do almoço.

Irritados, os bichos começaram a planejar uma maneira de fazer a chata da girafa ficar quieta.

BARBOSA, Rogério Andrade. Histórias Africanas para contar e recontar. São Paulo: Editora do Brasil, 2001. Adaptado.

Continue essa história. Conte o que aconteceu com a girafa. Conte o que os outros bichos fizeram contra a girafa e se eles conseguiram fazer a girafa se calar. Crie momentos emocionantes na história, que prendam a atenção do leitor.

Dê um final à sua história, que pode ser feliz ou triste.

Observações:

1. Você pode incluir outros personagens em sua história se quiser.

2. Escreva seu texto na modalidade culta (norma-padrão) da língua portuguesa.

Pode-se observar que a proposta de produção era bastante restritiva em relação a liberdade de criação por parte dos alunos. Seu encaminhamento já indica, por exemplo, que os outros bichos precisam fazer algo "contra" a girafa.

Nas observações, a informação "escreva seu texto na modalidade culta da língua portuguesa", pouco diz a crianças de 3º ano, que encontram-se, em grande parte, consolidando seus processos de aquisição da língua escrita.

Tais indicativos tem o propósito de homogeneizar as respostas dadas pelas crianças, em especial se considerarmos tratar-se uma uma avaliação externa realizada em larga escala. Não nos atentamos aqui a analisar tais propósitos, entretanto, é importante se considerar.

A análise das produções a partir das categorias de modalizações no agenciamento da singularidade

As modalizações no agenciamento da singularidade, segundo Riolfi e Magalhães (2008), estão intimamente relacionadas aos processos de separação e de alienação, demonstrados em produções textuais. Para a análise que segue, procedemos a categorização das produções analisadas a partir das quatro modalizações de agenciamento da singularidade em textos escritos na escola propostas pelas autoras, a saber: (1) Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro; (2) Sujeito limitado a testemunhar sua alienação ao Outro cultural; (3) Sujeito que agencia as demandas da cultura escolar e uma ética própria; e (4) Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de metáforas criativas. Essas são as quatro possibilidades definidas pelas autoras de posicionamento do "sujeito em relação ao saber e consistem em diferentes matizes de ação sobre a linguagem que um sujeito se dispõe a

operar ao escrever." (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.101).

O texto escrito na primeira modalidade, (1) "Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro", é um texto construído a partir da reunião de diferentes textos que circulam na cultura. Esse movimento de escrita obscurece a manifestação da subjetividade e singularidade de quem escreve. Isto porque "o escritor se baseia em uma posição a posição enunciativa linear de alguém que deposita metonimicamente significantes isolados apreendidos da cultura" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.104). Nessa posição o sujeito fica impedido de exercer o trabalho de escrita, por estar aderido a palavra do outro sem conseguir operar sobre ela.

Na segunda modalização, (2) "Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural", as autoras apontam que a alienação se mantém, mas ela não é tão profunda como na anterior, a ponto de esmagar o sujeito, há uma presença rudimentar de subjetividade. É chamado pelas autoras de texto tarefeiro, no jargão dos professores, pois não excede os limites do que é ordenado, mas é dotado de demanda social na sua escrita pois dá um sentido a ela. Não há nada que personalize o texto ou que indique o comprometimento do sujeito com seu próprio desejo.

A terceira modalização, (3) "Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria", evidência a presença de um sujeito constituído. O autor, em sua escrita, consegue agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo. Já é possível observar a separação necessária à escrita criativa (LACAN, 1993). Nesses casos os autores conseguem cumprir uma demanda social de maneira singular.

A quarta e última modalização é chamada de (4) "Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa". Nessa posição o aluno opera sobre os significantes usando-os de maneira metafórica. O aluno que "escreve agência de tal forma sua singularidade em tamanho grau desofisticação que pode escrever um texto que testemunha um uso inventivo da linguagem" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.112).

Na análise que decorre, categorizamos as produções dos estudantes das escolas A e B, a partir das modalizações supracitadas. Optamos por verificar textos de duas escolas com níveis socioeconômicos distintos, para que pudéssemos observar o comportamento dos estudantes, em relação ao analisado, a partir de diferentes realidades.

Analisamos quarenta produções, selecionadas aleatoriamente, vinte de cada escola. Segue a tabela que traz o agenciamento da singularidade por escola e por modalização.

Tabela 2: Análise das modalizações de agenciamento da singularidade nas escolas A e B.

Modalizações de agenciamento da singularidade	Escola A	%	Escola B	%
1) Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro;	2	10%	2	10%
(2) Sujeito limitado a testemunhar sua alienação ao Outro cultural;	8	40%	7	35%
(3) Sujeito que agencia as demandas da cultura escolar e uma ética própria;	8	40%	9	45%
(4) Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de metáforas criativas	-	0%	-	0%
Não Legível	2	10%	2	10%

Como podemos observar, por meio dos dados da tabela acima, as duas escolas apresentam pouca diferença em relação às modalizações no agenciamento da singularidade do sujeito. Nas duas escolas, 10% dos alunos não conseguem agenciar a singularidade na escrita, sendo esmagados pelos restos metonímicos do discurso so outro. Na escola A, 40% e na escola B, 35%, das produções analisadas podem ser classificadas com rudimentos de subjetividade, também chamados de textos tarefeiros. Essas escritas não excedem os limites da proposta da prova. No que tange a capacidade de agenciamento das demandas da cultura escolar por meio de uma ética própria, 40 % dos estudantes da escola A, já desenvolveram essa habilidade, na escola B, esses percentuais atinge a marca dos 45%. Entre as produções analisadas não encontramos indícios de Subjetividade agenciada que permitisse a construção de metáforas criativas. Nas duas escolas, 10% dos textos analisados estavam ilegíveis.

Após termos apresentado a percentagem de textos de cada escola que se inserem nas quatro modalizações de agenciamento da singularidade, consideramos pertinente trazermos dados exemplares, um de cada escola em cada uma das modalizações para análise.

Tabela 3: Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro.

Escola A	**Escola B**
Texto - 1 Era uma fez usgirafa achava que era rainha dos bichos da floresta E os picho falo dela e começoa chora porque tavam fala mto mau Dela e foi empora chorado Com muta raiva e nunca mais falo com eles e foi imbora par cempre Fim	Texto - 2 Houve uma época que os animais da floresta faladão todos as mesma lingas a girafa gostava de comtar vantagem dizendo que ela era rainha dos bichos porque tinha os pescoso mais comprido como era mais alta que os outros costumava ficar olhando pro ceu e todo trabalhor os outros na hora em que tentavão tirar uma soneca depois do almoso irritados os bichos comesarão a planejar uma mentirinha de faze a chata da girafa ficar quieta

Nos dois textos selecionados observamos um escritor que não consegue se desvincular do texto base e produzir uma escrita completamente autônoma. No texto 1, apesar da proposta ser a continuação do conto, autor é parasitado pelo clichê "Era uma vez" usado para iniciar histórias infantis. Após o uso do clássico era uma vez, ele reescreve trechos do texto base, recontando que a girafa achava que era a rainha dos bichos. Na sequência vemos que o estudante traz para o texto, elementos novos para compor a história. Mas apesar disso não cumpre com a proposta da redação que solicitava que contassem como os outros animais fizeram a girafa se calar. Na última parte do texto há uma presença obscurecida da singularidade do sujeito no texto. O trecho final, "par cempre" retoma a ideia clichê de conclusão de contos infantis "felizes para sempre".

No texto 2, o sujeito parece estar mais esmagado do que no texto 1. Nossa hipótese inicial era que se tratava de um copista, mas uma análise mais atenciosa nos levou a identificar palavras que estão no texto base escritas pelo aluno com a ortografia incorreta, como por exemplo "almoso" e "comesarão". Podemos observar sombras da singularidade no texto no uso das palavras mentirinhas ao invés de maneira. Enquanto o conto base diz "*Irritados, os bichos começaram a planejar uma maneira de fazer a chata da girafa ficar quieta."* o estudante escreve *"*irritados os bichos comesarão a planejar uma mentirinha de faze a chata da girafa ficar quieta". A ortografia incorreta, a troca de palavras, marcam a debilitada presença da singularidade do sujeito no texto.

Para Riolfi e Magalhães (2008), o texto escrito nessa modalidade é construído a partir da reunião de fragmentos de outros textos. Nesses dois casos, vemos a incorporação de elementos do texto base. Esse movimento de incorporação do texto base sem a devida diferenciação ou referência pode ser observado em textos escolares de crianças de diversas idades.

Tabela 4: Sujeito limitado a testemunhar sua alienação ao Outro cultural.

Escola A	**Escola B**
Texto 3 Eles tentaram tentaram mais não conseguiram e a girafa continoava falando um dia o leão rei da floresta disse já que sou o sei poderia ordena que a girafa parase de falar e o leão disse girafa pare de falar sozinha e a girafa não ouviu então ele rugiu e falou com ela e eles viveram felizes para sempre	Texto 4 Um tatu deu a ideia de jogar uma rede nela e depois jogar ele na lama. O lobo deu a ideia de afogar ele. Eles estavam brigando mas os pais deles chegaram e falaram parem de brigar! E Disseram nos temos a idea perfeita pegar a girafa e puxar o pescoço dela para baixo eles machucaram tanto a girafa que ela nunca mais disse nada

O texto escrito nessa categoria é o comumente chamado de tarefeiro, pois obedece estritamente o que lhe é solicitado, sem indicar comprometimento por parte de quem o escreve. Ainda assim, já há um avanço em relação a categoria anterior, pois há a presença, ainda que modesta, de subjetividade.

Ambos os textos escolhidos como dados exemplares, seguem rigorosamente a uma das comandas dadas para a atividade, como se cumprir a tal critério bastasse para que a proposta fosse atendida. Eles dizem o que os outros bichos fizeram para que a girafa parasse de falar e finalizam suas produções. O texto 3 apresenta indícios de subjetividade quando a criança insere o personagem leão que, com autoridade ruge e só então é atendido pela girafa. Ao final do texto, ela retoma o "esmagamento" ao afirmar, como nos contos infantis, que os bichos viveram felizes para sempre.

O texto 4, da escola B, segue a ideia do texto base que sugere que os animais façam algo contra a girafa para resolver o problema. A presença da subjetividade está na solução encontrada. De modo cruel os animais praticam diversas agressões contra a girafa, e finalmente os pais deles, que tradicionalmente são apontados como uma figura que puniria os envolvidos na maldade, contrariam essa convenção e acabam sugerindo algo muito mais cruel para silenciar a girafa.

Nos dois textos, as crianças trazem informações peculiares, ainda que modestamente, que podem expressar elementos de suas vivências, experiências, histórias de vida e meios; ou seja, traduzem suas subjetividades.

Tabela 5: Sujeito que agencia as demandas da cultura escolar e uma ética própria.

Escola A	**Escola B**
Texto - 5 Todos animais fizerão uam reunião pra girafa no outro dia a girafa chegou toda se achando e a girafa falou que ela era a rainha podersa neium animais olhou a girrafa gritou de novo eu sou a rainha poderosa neium animal olhou os animais combinarão que quando a girrafa falassse eles não ia olhares a girrafa ficou muito brava por os animais não falarem com ela mas num belo dia os animais fizerão uma armadilha para a girrafa la tinha um caminhão com bolo de chocolate a giraffa entrou no caminhão o tigre fechou a porta e o caminhão adou para o zoologico a girrafa falou o que se arependeu e falou que ia voltar para os amigos e ia pedir desculpas para os amigos ela fugiu do zoologico a girrafa adou adou bastate ela parou um pouco para descasar depois levatou de novo estava muito perto de sus amigos e com muita fome ela encontrou uma arvores cheia de maças vermelha a girrafa pegou augumas e comeu ela chegou no zoologico de seus amigos pediu desculpas o amigos aseitarão e viverão muito felizes fim	Texto - 6 Então os bichos tiveram um plano. Quando a girafa estivesse dormindo eles grudarião a boca dela com fita adesiva. que eles acharam na praia so que o plano não deu certo pois a fita estava coberta de agua do mar. então eles tiveram outro plano quando a girafa estivesse andando ao lado de uma arvore os esquilos ia amarrar a boca dela com cipó. quando eles fizeram isso a girafa ficou triste e os esquilos ficaram com pena dela e tiraram o cipó da boca da girafa e eles perguntarão a ela por que ela falava sozinha e ela disse eu não tenho amigos e os animais viraram amigos dela e ela vurou a girafa que mais tinha amis no mundo fim

A terceira categoria contempla os textos que já portam indícios de escrita criativa e aqueles em que o autor agencia, equilibradamente, as demandas da cultura escolar e a ética ou desejo próprios (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008). Os dois textos exemplares atendem a proposta de produção, e, todo o tempo trazem indícios de subjetividade dos autores.

Logo no início do texto 5 o autor, ao agenciar a expressão "chegou toda se achado", assinala vocabulário muito comum entre crianças da faixa etária analisada. Mesmo o combinado entre os animais, de não olhar para a girafa quando ela falasse, também é comportamento característico nessa idade. Na solução encontrada pelos animais, de fazer uma armadilha num caminhão com bolo de chocolate, o desejo próprio daquilo que, particularmente lhe agrada, é externado. Chama a atenção o fato de, a solução encontrada não ter finalizado o texto. A criança apresenta uma ética própria ao indicar arrependimento por parte da girafa e a admissão da culpa, seguida por uma persistência para retornar ao convívio dos outros animais, que após o retorno e pedido de desculpas, a aceitam. Para demarcar o final de seu texto, opta pela expressão e "viverão muito felizes fim", retomando fragmento de textos que lhe são comuns e próprios da cultura.

O texto 6, de maneira similar, expressa o desejo próprio ao inserir o elemento "praia" num contexto em que não seria adequado e depois o autor explica

que o plano não certo pois a fita estava coberta com água do mar. Também podemos presença de uma ética própria no desfecho dado pelas crianças, embora ela cumpra com a proposta de fazer algo contra a girafa, ela insere o sentimento de pena quando os esquilos iriam amarrar a boca dela. Diferentemente do texto original que apresenta a girafa como vilã, a criança demonstra que a girafa falava sozinha pois tinha um problema, era solitária. O autor novamente contrariando a ideia da girafa como vilã constrói um final feliz para ela, dizendo que a girafa que mais tinha amigos no mundo.

Mais uma vez, a girafa demonstra arrependimento e é compreendida pelos animais; e o final do texto é demarcado pela palavra "fim".

As crianças analisadas, já conseguem realizar uma separação, em relação ao campo do Outro que lhes propicia a produção singular, que estrutura a escrita criativa (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008).

Nas produções analisadas, não pudemos identificar textos inscritos na última modalização, chamada de "Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa".

CONCLUSÕES

Os sistemas de ensino, em geral, ao aplicar avaliações externas buscam a homogeneidade das aprendizagens; em contrapartida, os alunos aprendem e desenvolvem conhecimentos, em tempos e de modos distintos. É essencial tal compreensão, em especial aos professores que ensinam a língua materna, uma vez que nem sempre as crianças responderão de maneira similar ou de acordo com o conjecturado em currículos, planos de ensino, ou mesmo, matrizes de avaliação; no que diz respeito, no caso analisado, a produções escritas. As produções aqui analisadas e que são utilizadas como dados exemplares, dão indícios disso.

Mesmo em diferentes contextos, crianças de uma mesma faixa etária apresentam comportamentos similares no que se refere ao agenciamento da singularidade.

Nas escolas A e B a maioria das crianças pesquisadas conseguem de alguma maneira trazer para o texto aspectos de sua realidade social, geralmente essas marcas aparecem no desfecho da história. O contexto social e mesmo cultural das crianças também se fez presente em suas escolhas lexicais e em expressões como "se achando" no Texto 5, escola A.

Pudemos observar que se utilizando de um texto base e com uma tarefa prescritiva as crianças das duas escolas analisadas demonstram marcas de subjetividades em suas produções. Algumas em menor escala do que outras, mas de modo geral, a maior parte delas conseguiram expressar marcas subjetivas em suas produções, porém, sem atingir o pleno descolamento.

Chama a atenção a ausências de textos escritos na última modalização, "Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa". Encontrar textos nessa categoria, de fato, não é tarefa fácil, afinal essa modalização exige do sujeito o agenciamento de subjetividade a ponto de construir no texto uma metáfora criativa.

Não raro, o discurso sobre a ausência da escrita criativa diretamente relacionada ao contexto social, é presente no campo educacional. Chapman (2006), já tem defendido a necessidade da realização de pesquisas que considerem o contexto social e cultural das crianças e como eles influenciam a escrita infantil. Se faz necessário pesquisas que objetivem a análise comparativa e contextual, a partir de uma diversidade de escolas, dadas as dimensões da cidade de São Paulo, por

exemplo; e que respondam ao discurso escolar, o confirmando ou refutando.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D.R.C. **A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo**: a (des) construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica:** Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

CHAPMAN, M. **Research in writing, preschool through elementary, 1983-2003**. L1 Educational Studies in Language and Literature, v. 6, n. 2, Special Issue, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. Martins Fontes, 1991.

LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. [trad.]. MD Magno, v. 2, 1993.

MACHADO, C.; FREITAS, P.F. **Gestão escolar e avaliação externa:** Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

RIOLFI, C. R.; MAGALHAES, M. M. M. **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever.** Estilos clin., São Paulo , v. 13, n. 24, p. 98-121, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 out. 2018.

RIOLFI, Claudia Rosa. **A criança errante**. Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa; DE OLIVEIRA COSTA, Renata. **Marcas de argumentação em textos escritos por crianças** Marks of argumentation in texts written by children p.(295-324). Zetetike, v. 18, 2011.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Prova São Paulo**: manual dos corretores de produção de texto. São Paulo: SP, 2017.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 492-517, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt