

Lorena Bischoff Trescastro

lbtrescastro@hotmail.com

Thomas Massao Fairchild

tmfairch@yahoo.com.br

Subjetividade e avaliação no ensino da escrita no I ciclo do Ensino Fundamental de 9 anos

Subjectivity and evaluation in the teaching of writing in the 1st cycle of the Brazilian 9-year ‘Ensino Fundamental’

RESUMO - Neste artigo discute-se a avaliação diagnóstica da escrita infantil na dimensão do sujeito, numa concepção discursiva da linguagem e de subjetividade lacaniana. Duas questões norteiam o debate: (i) o que os alunos demonstram saber por meio do que escrevem? (ii) o que se pode ensinar a eles a partir daí? Essas questões pressupõem tanto a aferição de conhecimentos objetivos quanto a análise das posições assumidas pelos alunos ao produzirem seus textos em resposta a uma demanda do professor, assim como, no ensino, a resposta do professor ao aluno. Foram analisados quatro textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Cada um dos textos demonstra um nível de domínio da escrita diferente, mas também uma posição distinta diante da demanda – desde a garatuja, que manifesta um movimento de “alienação” ainda incipiente, até a escrita de uma narrativa que instaura voluntariamente uma “separação” em relação ao texto lido.

Palavras-chave: escrita infantil, subjetividade, avaliação diagnóstica.

ABSTRACT - We discuss the diagnostic evaluation of children’s writing under the light of the ‘subject’, within a discursive view of language and a Lacanian view of subjectivity. Two questions steer the debate: (i) what skills do students show in their written pieces?; (ii) what can be taught them henceforth? These questions imply assessing objective knowledge and analyzing the positions students assume when writing their texts in response to a teacher’s demand, as well as discussing the teacher’s possible response to the students. We present analyses of four texts written by third graders from the Brazilian 9-year ‘Ensino Fundamental’. Each text shows a different degree of writing skill, but also a distinct position towards the demand – from scrawls that manifest an incipient ‘alienation’ to a narrative that willingly establishes a ‘separation’ from the text that has been read.

Keywords: children’s writing, subjectivity, diagnostic evaluation.

Introdução

Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. Quando vieres a me ler perguntarás por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras – e é novo pra mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é a minha quarta dimensão (Lispector, 1998, p. 10-11).

Um estagiário relata que, durante o intervalo, observou professores de português conversando longamente sobre o texto de um aluno. Riam, mas também faziam conjecturas sobre a família do garoto, seus gostos pessoais – o que quer que o tivesse motivado a escrever o que tinha escrito. Não sabemos o que a criança escreveu, mas sabemos que era capaz de intrigar um grupo de adultos. Pelo que o olhar de um estagiário captou à distância, no entanto, na folha do texto havia apenas correções ortográficas.

No espaço extra-aula do recreio, os professores se reúnem em torno da palavra de um aluno. Aglomeram-se

porque tomam essa palavra como palavra de um sujeito – ainda que para fazer dela objeto de riso. Riem porque, para que a palavra do aluno o atinja como palavra de um sujeito, é preciso que a recebam fora da posição de professores. Quando o papel do professor esvazia-se de subjetividade, apenas o “conhecimento” é perceptível – não há saber na relação. No limite, a única resposta que se poderia dar ao aluno é a diferença entre o que o aluno já “conhece” e o que lhe resta “conhecer” – normalmente por meio do uso de grades de correção ou de categorias previamente estabelecidas, “hipóteses sobre a escrita” ou similares.

Por acreditarmos que situações como essa não são exceção, propomo-nos a discutir o que um professor poderia fazer, desde o lugar do professor, para reconhecer o que o aluno lhe dirige como palavra de um sujeito, e responder à altura da demanda de sua palavra. Dentro de nossa área específica de atuação – o ensino da língua portuguesa – objetivamos mostrar que os textos produzidos pelos alunos podem ser considerados pelo professor em

duas dimensões. Em primeiro lugar, enquanto *enunciados*, podem ser avaliados por meio de critérios objetivos que se aplicam igualmente à forma do texto e ao seu conteúdo – pode-se discutir se apresentam problemas ortográficos, se seguem as fórmulas comuns do gênero, se são coerentes etc. Numa segunda dimensão, tomados enquanto *ato*, neste caso os textos podem ser avaliados em termos de como respondem a uma demanda que parte do professor – de que forma compreendem o que lhes foi solicitado, mas também que tipo de investimento fazem no que devolvem a essa instância. Parece-nos que a primeira dimensão é amplamente contemplada por diferentes propostas de ensino, ao passo que a segunda costuma ser delegada à intuição do professor. Tentaremos mostrar que, contrariamente a essa tendência, é possível pontuar nos textos de alunos marcas concretas das posições subjetivas que assumem e sistematizar o tratamento dado a elas. Em suma, argumentaremos que a subjetividade do aluno (e correlatamente, a do professor) pode ser tomada enquanto questão profissional.

Faremos essa discussão a partir da análise de quatro textos (selecionados dentre 28) escritos por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que essa é a etapa da escolarização em que se começa a demandar das crianças que saibam comunicar-se por escrito e se inicia um trabalho mais assíduo com a produção de textos. Propor-se a analisar textos de alunos em processo de alfabetização representa um esforço de se tomar como estudo um tema complexo, diverso e singular, que é o trabalho com textos no ciclo destinado à alfabetização, uma vez que se acredita que alfabetizar é muito mais do que se ensinar o alfabeto e a escrever palavras. Por meio da leitura e da escrita de seus primeiros textos, o aluno não apenas inicia a construção de um “conhecimento enciclopédico”, mas também faz os primeiros esboços do próprio laço que estabelecerá com o discurso da escola.

A questão que levantamos ressignifica duas perguntas centrais para o trabalho do professor. A primeira pergunta é “o que sabem os alunos?” Esta pergunta torna-se uma provocação para se olhar para o principal ator do processo escolar de ensino e aprendizagem, e para se apreender dele o que sabe e o que precisa aprender, como um sujeito vivo, em movimento, de “corpo inteiro”, com “necessidade de palavras”, como declara Lispector (1973). “O que o aluno sabe”, em nossa perspectiva, não se limita a um conjunto de conhecimentos “mensuráveis” ou “aferíveis” por um olhar externo, mas, sem excluí-los, diz respeito a uma posição¹ assumida enquanto sujeito.

A segunda questão, dependente da primeira, é “o que se pode ensinar a esse aluno?”. Esta pergunta é dirigida àquele que tem a função social de organizar e orientar o

processo de ensino e aprendizagem na escola, mas que também ocupa uma posição de sujeito em sala de aula – o professor. “O que se pode ensinar”, novamente, se refere tanto à percepção dos limites objetivos do conhecimento do aluno (por exemplo, o desconhecimento de parte das letras do alfabeto, ou da necessidade de introduzir uma “complicação” para que se tenha uma história interessante) quanto à percepção dos limites impostos pela posição na qual o aluno se coloca ao responder ao discurso escolar (posição por vezes marcada por expectativas implícitas, como “esse aluno tem um ritmo próprio”, “está saindo como o irmão que reprovou” e assim por diante).

Essas duas questões implicam considerar que o currículo escolar não está dado: o que deve ser ensinado para que os alunos se alfabetizem estaria mais ligado ao que eles sabem ou não sabem, ao papel que atribuem ao professor, à forma como se posicionam diante de sua palavra, do que ao que preconizam diretrizes, métodos de ensino ou materiais didáticos prontos. Para fazer essas perguntas, assumimos, antes de mais nada, que o professor tem uma função que vai além da de executor de uma proposta de ensino – a ele cabe um papel de escuta, a responsabilidade de avaliar e tomar decisões que afetam tanto o currículo quanto o vínculo que vai se construindo entre ele e aqueles a quem ele ensina.

A fim de organizar o percurso, dividimos o trabalho em quatro seções. A primeira apresenta os pressupostos teóricos que delimitam o tema do estudo, sobretudo os conceitos de “sujeito”, “alienação” e “separação”. A segunda expõe os procedimentos de coleta dos dados analisados aqui, que consistem em quatro textos produzidos por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. A terceira seção apresenta a análise dos textos propriamente ditos. A quarta seção, por fim, apresenta algumas considerações sobre as implicações desse estudo nas práticas docentes em sala de aula. Pretende-se, assim, mostrar algumas possibilidades de se olhar para a produção do aluno a fim de fundamentar posteriores ações docentes em sala de aula – sem que se percam nem o aspecto subjetivo de aluno e professor, nem seu papel específico dentro da instituição de ensino.

Escrever e avaliar o texto é preciso

Meu Deus do céu, não tenho nada a dizer. O som de minha máquina é macio. Que é que eu posso escrever? Como recomeçar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade (Lispector, 2006, p. 1).

São objetivos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos a “alfabetização” e o “letra-

¹ Não é difícil reconhecer, na origem dos “saltos” que as crianças dão em sua aprendizagem, o deslocamento de uma posição diante do discurso escolar – em geral, de um polo passivo, dominado pela inscrição de enunciados (adultos) como “essa criança não sabe”, “ele tem dificuldade”, para um polo ativo, marcado por um aumento da curiosidade, da exploração independente de regras e limites etc.

mento” dos alunos. O alcance de tal objetivo supõe que o aluno deve aprender, em ambiente escolar, a ler e a escrever textos. Para isso, espera-se que os professores criem, em sala de aula, condições de aprendizagem da leitura e da escrita de textos desde o início do Ensino Fundamental – tarefa nem sempre fácil, porque envolve articular, dentre outros aspectos, reflexão e compreensão sobre a língua, avaliação diagnóstica e atividades de escrita e reescrita de textos que demandam do professor tomadas de posição que não teriam como se basear exclusivamente em critérios objetivos.

A discussão que faremos pauta-se numa perspectiva discursiva da linguagem e numa concepção de subjetividade tributária da psicanálise. Nessa linha teórica concebe-se o discurso como “laço” (Lacan, 1992) e o sujeito é tomado como uma instância dividida, intervalar. A noção lacaniana de discurso nos interessa porque implica considerar que o laço antecede o enunciado. Se considerarmos que o texto produzido pelo aluno é uma palavra que surge dentro de um laço instaurado, portanto, o que a criança mostra “saber” em seu texto é o saber possível dentro desse laço. O objeto de trabalho do professor não poderia ser, nesse sentido, apenas o “conhecimento” demonstrado pelo aluno, mas o próprio laço discursivo dentro do qual se desenvolveria o trabalho de ensino.

Complementarmente, a noção de “sujeito dividido” tem implicações para a cena na sala de aula. De um lado, ela mostra que o “nível de conhecimento” do aluno (sempre objeto de busca na escola) é elusivo, poderia variar conforme quem o está aferindo ou em que condições o faz – porque o “conhecimento” não deixa de ser uma resposta ao desejo de medi-lo. De outro lado, implicaria pensar que a natureza do laço que une um sujeito aos demais pode modificar-se e, com isso, modifica-se sua relação com as palavras e com os “conhecimentos” – o que é representado, no esquema dos quatro discursos de Lacan (1992), na Figura 1.

A Figura 1 mostra os quatro discursos descritos por Lacan (1992) e, mais importante, a forma como um arranjo pode transformar-se em outro. Cada discurso é representado por uma estrutura composta por quatro elementos, representados por letras: S_1 , o significante-mestre;

S_2 , o saber; a , o mais-gozar; e $\$$, o sujeito barrado. Esses elementos mantêm entre si uma ordem fixa e podem ocupar alternadamente uma de quatro posições: a do agente, a do outro, a da produção e a da verdade. Conforme cada uma das quatro letras ocupe uma posição (definindo, portanto, as posições das demais), configura-se um discurso. Ao todo, portanto, quatro: o Discurso do Mestre (M), tendo S_1 como agente; o Discurso Universitário (U), tendo S_2 como agente; o Discurso do Analista (A), tendo a como agente; e o Discurso da Histérica (H), tendo $\$$ como agente. O papel do professor poderia ser pensado, dentro dessa perspectiva, como o de fazer “girar” os discursos – isto é, deslocar os elementos que sustentam certa modalidade de laço em que se desenvolve a relação de ensino e aprendizagem, especialmente quando eles colocam o aluno numa posição de repetição improdutiva (“nunca vou aprender esse alfabeto”, “você sempre diz que meu texto está ruim” etc.).

Nesse mesmo viés psicanalítico, e tratando mais especificamente do ensino de escrita, Riolfi afirma que, além da apropriação de uma técnica, aprender a “escrever exige um trabalho de reflexão em relação às palavras” (Riolfi, 2008, p. 135). Essa reflexão envolve pensar sobre o que se escreve e como se escreve. Para se produzir um texto escrito, portanto, uma coisa é “ter o que dizer” e outra é saber utilizar os recursos linguísticos para dizê-lo de forma compreensível a outrem. Tratando-se dos anos iniciais de escolarização, isso implica um duplo desafio: de um lado, aprender a manejar o sistema alfabético de escrita e outras convenções afins; de outro, construir uma posição da qual se tenha o que dizer em resposta ao discurso escolar.

Riolfi prossegue defendendo que “a escrita se traduz em um movimento em que as palavras são trabalhadas, as frases pensadas, eliminadas, refeitas até que o texto final tenha um caráter de peça homogênea” (Riolfi *et al.*, 2008, p. 141). A defesa da autora é de que a escrita de bons textos não decorre de um dom ou de uma habilidade excepcional, mas de um trabalho exercido sobre a escrita e pela própria escrita – trabalho este que se apaga no produto final. Dentro dessa perspectiva, a tarefa do professor é, em parte, a de fornecer bons exemplos, modelos desejáveis,

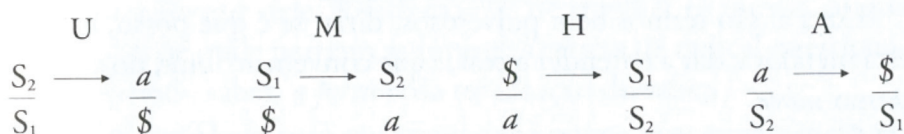


Figura 1. Quatro discursos de Lacan.

Figure 1. Lacan’s four discourses.

Fonte: Lacan (1992, p. 29).

garantindo a mediação entre o aluno, ainda inexperiente, e a herança representada pela cultura escrita na qual ele está sendo iniciado. De outra parte, caberia ao professor ajudar o aluno a encontrar maneiras de utilizar o legado cultural recebido por meio da escola para dar sustento à sua singularidade.

Nas palavras de Riolfi e Magalhães (2008), o ensino de Língua Portuguesa deveria permitir ao aluno “utilizar-se dos ensinamentos que podem ser apreendidos da cultura para criar uma nova ‘regra’ de produção que permita inovar” (Riolfi e Magalhães, 2008, p. 101). Ainda segundo as autoras, “os produtos construídos no confronto entre o singular e o coletivo são os que efetivamente representam uma contribuição” (Riolfi e Magalhães, 2008, p. 101). A criação de uma “nova regra”, nesse sentido, não é resultado de um desdém pela palavra do outro, mas pelo contrário, advém de um trabalho sobre a palavra alheia – um trabalho por meio do qual o que já foi dito pode ser metaforizado, ressignificado. O trabalho de escrita de um bom texto, nessa perspectiva, não depende da existência de uma “voz própria” em si mesma, mas ocorre justamente “por meio do agenciamento harmonioso das várias vozes que constituem a memória discursiva daquele que escreve” (Riolfi e Magalhães, 2008, p. 101).

Evidentemente, ensinar alguém a realizar esse trabalho só seria possível se aquele que ensina passasse, ele mesmo, por uma experiência semelhante. Essa reflexão não se restringe, portanto, àquele que escreve (o aluno), mas caberia também ao professor, aquele a quem compete ensinar o aluno a escrever, saber o que sabem os seus alunos sobre a escrita de textos e fazer as provocações necessárias para colocar a memória discursiva do aluno em jogo. Propor atividades de escrita de textos em sala de aula, bem como analisar as produções a fim de reconhecer o que os alunos sabem e o que ainda precisam aprender, produzindo um diagnóstico acerca da escrita, é uma tarefa que deveria fazer parte do cotidiano do professor. Para além de desmerecer e criticar o modo como o aluno escreveu, evidenciando seus erros mais recorrentes quanto às construções ortográficas, sintáticas e discursivas, o professor precisaria se dispor a olhar para o texto do aluno como alguém que é, ele mesmo, capaz de aprender a escrever textos suscetíveis de serem lidos e apreciados pelos leitores.

Se o professor é o principal leitor a quem o texto do aluno se destina, enfim, convém destacar que, na escola, a

apreciação do texto do aluno esgota as possibilidades de uma avaliação objetiva e requer uma entrada em cena do professor como um sujeito que ensina – isto é, um terceiro elemento que, na relação entre o aluno que escreve e o leitor que ele constitui para si ao escrever, pode fazer com que o texto caminhe na direção de uma singularização (Fairchild, 2013, p. 57).

Adotando essa perspectiva, afastamo-nos da premissa de que o trabalho escolar com o texto teria que simular ou reproduzir condições sociais de produção de textos para tornar-se significativa (premissa que também origina uma repetitividade artificializada, na forma da produção de receitas nunca experimentadas, cartas nunca enviadas, e assim por diante). Consideramos que as condições de produção dos textos não são dadas pela atividade do professor ou pela escola, mas são construídas pelos sujeitos – incluindo-se aí, é claro, os que escrevem – nos próprios processos de produção da escrita – sujeitos esses que, no trabalho com o texto, se interrogam e fazem de sua palavra o seu “meio de comunicação” num jogo discursivo “como se lançam dados: acaso e fatalidade”, como diz Lispector (2006, p. 1).

Sob essa luz, parte dos debates sobre didatização de gêneros textuais, aspectos enunciativos dos textos de circulação social, práticas sociais de linguagem ou práticas de letramento, poderiam ser resolvidos por um olhar mais atento aos “aspectos enunciativos das próprias situações de ensino do texto” (Fairchild, 2013, p. 50), cujos produtos, resultantes de uma interlocução não menos legítima do que qualquer outra, instaurariam um diálogo possível na sala de aula. É o que propõe Fairchild (2013, p. 63):

posso considerar tudo o que recebo de meus alunos, do melhor ao pior, como as palavras que eles direcionam, do jeito que sabem, à pessoa que imaginam que sou, e às quais, sendo um cabide dessas fantasias, só me cabe fazer uma coisa: responder.

Isto não quer dizer, por outro lado, que a natureza das tarefas designadas aos alunos seja neutra. Numa perspectiva semelhante à que adotamos, por exemplo, Belintane (2013)² discute a diferença nos resultados obtidos a partir de duas consignas que pediam a produção de um texto, uma de caráter mais parafrástico e a outra de caráter mais paródico. O autor aponta a ocorrência de textos mais complexos, a partir da segunda consigna, e explica o resultado relacionando parafrase e paródia aos processos de “alienação” e “separação” descritos na psicanálise lacaniana.

Se comparados às produções da consigna parafrástica, não apenas esta paródia, mas todos os demais de CP [Consigna Paródica] produzem essas rupturas e cavam esse espaço interdiscursivo de movência subjetiva. Enquanto, os textos da CS [Consigna Simples/Parafrástica], em geral, permanecem siderados (alienados) à discursividade da obediência, os CP questionam e se abrem às novidades, ainda que por meio do riso – talvez, um riso próximo daquele que Bakhtin encontra nas paródias medievais (Belintane, 2013).

O fato de que um estilo de consigna possa gerar resultados mais produtivos do que outro mostra que, se a escrita do aluno não é determinada pela maneira

² Baseamo-nos em versão portuguesa gentilmente cedida pelo autor. O texto encontra-se publicado em francês como Belintane (2013).

como o professor a solicita, ela também não independe da posição assumida pelo professor ao fazê-lo. Embora a questão levantada por nós neste trabalho não seja a mesma de Belintane, já que não comparamos resultados obtidos por meio de propostas diferentes, a discussão sobre o papel do professor na leitura do texto do aluno nos levará a comparar textos escritos por alunos diferentes. A maneira como Belintane propõe o aporte dos conceitos de “alienação” e “separação”, nesse sentido, nos interessa.

O primeiro processo (“alienação”) consiste numa identificação total ao outro, tal como a criança se identifica ao corpo da mãe nos meses iniciais da vida, ou à fala dos pais no início da aquisição da linguagem. Na escola, e particularmente no ensino da escrita, o processo de “alienação” se manifesta em diversos níveis, desde a “fixação atenciosa à letra” (isto é, a leitura de estilo silábado, em que o leitor praticamente se limita a emprestar sua voz como suporte para as palavras do outro) até a escrita parafrástica, dependente de um discurso previamente estruturado pelo outro. Em relação aos textos que analisaremos, o processo de “alienação” pode ser observado, *grosso modo*, nas maneiras como os alunos tentam *aproximar-se* do lugar que imaginam ter sido destinado a eles pela consigna.

O segundo termo (“separação”) compreende os desencontros nessa aproximação, os percalços na identificação do sujeito ao outro. Na psicanálise, ela diz respeito aos cortes que desestabilizam a relação especular entre mãe e filho, produzidos pela interveniência de um terceiro elemento (na constelação parental, o pai que afasta a mãe do filho). No ensino, Belintane relaciona o processo de “separação” a um espaço de “deslocamento motivado pela evocação de memórias anteriores” (Belintane, 2013, p. 1), ligadas à atividade de leitura e à imaginação do aluno. Consideramos aqui, portanto, as formas de *distanciamento* do comando do professor – por exemplo,

no acréscimo de elementos que não estavam previstos ou na reinterpretação de elementos dados pela consigna.

Diante do exposto, este trabalho pretende apresentar a análise de produções de texto escrito por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental a fim de orientar o professor alfabetizador na elaboração de atividades com base no diagnóstico do que os alunos já sabem e o que precisam aprender para produzir textos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a atividade de escrita e a escolha dos textos

O que escrevo não se refere ao passado de um pensamento, mas é o pensamento presente: o que vem à tona já vem com suas palavras adequadas e insubstituíveis, ou não existe. [...] escrever é ter de usar palavras (Lispector, 2004, p. 188).

Analisaremos quatro textos escritos por alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém, cada um demonstrando uma posição distinta e algumas peculiaridades que demandam a atenção do professor. A escolha de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental se deu por tratar-se do último ano do primeiro Ciclo, de alfabetização e letramento, etapa de escolaridade em que se espera que os alunos se comuniquem por escrito através de textos.

Esses textos foram escolhidos entre um total de vinte e oito textos produzidos por crianças de oito anos de idade. Em relação aos aspectos discursivos, a seleção dos textos se deu em função desses textos apresentarem respostas diferentes a consigna, tratando o tema de forma singular, evidenciando uma heterogeneidade discursiva, que permitiriam melhor explorar a subjetividade, foco deste estudo. Do ponto de vista da escolha dos alunos, na seleção dos textos, foi observado o critério de gênero: feminino e masculino, já que dois textos foram escritos por meninas (Textos 1 e 4) e dois por meninos (Textos



Figura 2. Atividade de escrita.

Figure 2. Writing activity.

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

2 e 3). Estes alunos realizaram a atividade de escrita³ de texto, reproduzida a seguir, em sala de aula, no dia 1º de outubro de 2013.

Como se vê, a atividade de escrita de texto proposta se baseava na leitura de um quadrinho do Chico Bento, cujas histórias, de ampla circulação social, provavelmente já seriam conhecidas pelos alunos, bem como o tema da “preservação da floresta” (Figura 2). O assunto era oportuno no momento, também, porque há pouco havia se comemorado o dia da árvore. O quadrinho em si exige uma pequena inferência em relação ao conteúdo da placa (“proibido caçar”), mas o sentido geral poderia ser compreendido da própria ilustração. Quanto ao problema de “ter o que escrever”, portanto, a atividade não apresenta grandes obstáculos, pois as crianças poderiam se valer de conhecimento prévio sobre o perfil do personagem e o cuidado com as árvores, baseando-se em leituras anteriores, em seu conhecimento de mundo e no que foi estudado na escola.

Entretanto, a consigna solicita a “escrita de um texto”, sem indicar ao aluno um gênero específico em que deve escrever, nem definir a quem o texto se dirige, cabendo à criança definir esses parâmetros. A primeira vista isso pode parecer um problema – uma crítica comum seria de que a proposta é “artificial”, “arbitrária”, “pouco significativa”. Se a observarmos por outro lado, contudo, veremos que a proposta foi apenas aberta – e, nesse sentido, era exigente, pois demandava certa autonomia do sujeito antes mesmo de se começar a escrever. Longe de invalidar a atividade, procuraremos mostrar que essa característica da consigna pode produzir dados úteis, especialmente em uma perspectiva diagnóstica, já que os alunos recorreram a diferentes estratégias para dar conta do que imaginavam estar sendo esperado deles.

Consideramos, assim, que mesmo um texto com características tipicamente escolares pode ser reconhecido enquanto texto verdadeiro, suscetível de estabelecer o diálogo entre o professor e o aluno. Nessa perspectiva, a produção escrita não se limitaria à mera reprodução do que o aluno já sabe, mas seu conhecimento se atualiza, se renova, se recria nas provocações decorrentes da atividade de leitura, constituindo, assim, no presente, seu tempo e lugar de autoria, conforme sugere Lispector (2004, p. 188) ao dizer que “o que escrevo não se refere ao passado de um pensamento, mas é o pensamento presente”.

Dos vinte e oito textos produzidos pela turma, como dissemos, foram selecionados quatro para serem analisados a partir de duas questões: (i) o que sabem os alunos? (ii) o que precisam aprender para melhorar a escrita de seus textos? Cada um apresenta movimentos de “alienação” e “separação” peculiares, indícios de posições subjetivas diferentes, e demandariam uma resposta distinta

da parte do professor. Os textos serão apresentados, no tópico seguinte, em duas versões: transcrição do texto original do aluno e versão normalizada do texto transcrito⁴, seguida de análise quanto aos aspectos formais e discursivos.

Olhar o texto do aluno: uma interlocução necessária

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (Lispector, 1998, p. 21).

Olhar o texto do aluno implica reconhecer nele o que o aluno já sabe, descobrir o que precisaria ser ensinado a ele e traduzir isso em atividades que criem as condições necessárias à produção textual na sala de aula. Tais ações nos remetem ao que afirma Fairchild (2013), ao dizer que “a ação sobre o texto do aluno é o início necessário e imediato de um percurso de ensino, ainda que haja problemas a vista”.

De modo geral, dos vinte e oito textos da turma, em relação ao processo de alfabetização, constatou-se que oito alunos (cf. Texto 1) ainda estão se apropriando do sistema alfabético da língua escrita e vinte alunos (cf. Textos 2, 3, 4) estão consolidando o que sabem sobre a escrita alfabética, o que inclui a aprendizagem de aspectos formais e discursivos referentes à produção de texto.

Os primeiros, num total de oito alunos, ainda não escrevem textos legíveis e precisariam ampliar o conhecimento sobre a base alfabética da escrita. Os segundos, num total de vinte alunos, escreveram textos de acordo com o que foi solicitado na atividade, cujo sentido pode ser compreendido pelo leitor, mas precisariam ainda avançar em aspectos formais e discursivos no trabalho de escrita de textos. Quanto aos aspectos formais, mencionados no decorrer da análise, não pretendemos, com isso, “ver os primeiros enunciados infantis como manifestações ‘imperfeitas’ de uma gramática ‘adulta’”, mas tais aspectos servem de indícios para se buscar “compreender a relação sujeito/linguagem” (Abaurre, 1996, p. 121).

No que se refere aos aspectos discursivos, buscou-se analisar os movimentos de aproximação e o distanciamento dos alunos em relação ao texto da consigna, de forma a incluir na análise as singularidades decorrentes do “entrecruzamento do que o texto propõe e dos fragmentos que se originam [das] memórias” do autor do texto (Belintane, 2013, p. 2). Na constituição dessa singularidade, que para Belintane emerge dos espaços intertextuais

³ A atividade de escrita, realizada pelas crianças, foi elaborada pela primeira autora deste artigo e aplicada, em sala de aula, pela professora da turma.

⁴ De acordo com a proposta de Riolfi *et al.* (2008).

e interdiscursivos, entrariam em jogo os processos de “alienação” e de “separação”. Passamos a discutir o que eles mostram das posições assumidas pelos alunos e das intervenções possíveis do professor.

Texto 1. Transcrição.

Casutedo!
hmsstn maugeld qurgdou.
um tugs e scrtul gun. Cenhtssafl.
sugltrumqunão.

Quanto à produção escrita apresentada acima, se poderia dizer que, ainda que apresente características formais próprias dos textos e faça uso de letras do alfabeto e espaçamento na escrita de supostas palavras, o sentido não pode ser recuperado pelo leitor apenas a partir do que foi grafado no papel. Do modo como foram ordenadas, as letras não compõem sílabas que formem qualquer palavra conhecida, legível por outro usuário da língua portuguesa. Do ponto de vista dos autores citados como base deste estudo, a criança ainda não se “alienou” ao jogo da escrita, embora mostre claros sinais de desejar fazê-lo.

Apesar disso, na posição de professor, há pelo menos duas atitudes que poderiam ser tomadas de forma a “tornar significativa” a produção desta aluna. A primeira consiste em reconhecer o conhecimento mobilizado pela aluna para responder, dentro de seu alcance, ao comando da atividade. Embora ela não escreva palavras compreensíveis, pode-se ver que a aluna apresenta uma “intenção de título” ao grafar uma palavra centralizada, iniciando com letra maiúscula. Esse “título” é seguido de três “frases” que ocupam linhas seguidas, escritas da esquerda para direita, apresentando segmentação entre “palavras” e ponto final. Quanto à função da pontuação, que a aluna fez uso quatro vezes em seu texto, entendemos que corrobora tanto para a organização textual quanto para a construção de sentido do texto, já que “pontuar é interpretar” (Maia, 2006, p. 37). Em suma, tudo indica que a aluna tem uma razoável apreensão do aspecto visual de um texto, mesmo porque pode ver os textos escritos pelos colegas em sala – e mais importante do que isso, parece apostar que a inclusão dessas características na sua “obra” pode ser suficiente diante das demandas da escola. Trata-se, não obstante, de uma posição bastante frágil.

A segunda atitude que o professor poderia tomar consiste em demonstrar a ilegitimidade do texto, questionando a própria aluna sobre seu conteúdo (pedidos como “me conte o que você escreveu” ou “me explique o seu texto porque eu não estou entendendo” podem instaurar uma “separação” neste caso necessária). Uma vez que a criança não se apropriou minimamente das convenções do sistema alfabético para veicular sua palavra por meio da escrita, perguntar à criança seria a única maneira de saber se existe de fato um enunciado implícito nos seus grafismos,

e caso positivo, o que ela quis dizer. Seria também uma maneira de desestabilizar a aposta que a criança faz na simples imitação do aspecto visual da escrita, mostrando que isso não é moeda de troca suficiente com o outro.

Seja como for, as condições de aprendizagem mais imediatas a serem criadas em sala de aula teriam de envolver o conhecimento do alfabeto, a relação letra-som e a consciência fonológica, a fim de favorecer a compreensão do sistema de escrita alfabética (Morais, 2012), para que junto com os demais colegas também produzam um texto escrito cujo sentido possa ser compartilhado com outra pessoa.

Texto 2. Transcrição.

não machuca
1 Pari vose não vai machuca essas lidas avores
2 voser não esta vemdo esadvore estam
3 comedo de voser largija esemanchado
4 essas avores são dependemte dessa floresta
5 vose não sabe que se você destruí umas dessa avores
6 vose esta fazendo mau para asavores soiso
7 que eutenhoque fala agora vasa.

Texto 2. Normalização.

Não machuca!
- Pare! Você não vai machucar essas lindas árvores. Você não está vendo que essas árvores estão com medo de você? Largue já esse machado! Essas árvores são dependentes dessa floresta. Você não sabe que, se você destruir uma dessas árvores, você está fazendo mal para as árvores? Só isso que eu tenho que fala, agora vaza!

O Texto 2 chama atenção por apresentar-se como um monólogo. Trata-se de um texto escrito em voz única, da personagem Chico Bento, sem mencionar nomes, em um fôlego só, dirigido ao caçador. Este aparece apenas implicitamente, como mero ouvinte, desprovido de voz, já que as perguntas a ele feitas não têm resposta. Em 7 linhas, com 47 palavras, é um texto relativamente curto, com características próprias da linguagem oral, mais semelhante a uma legenda do quadrinho do que a um texto produzido a partir dele.

Do ponto de vista do conteúdo, a fala do personagem expressa uma “consciência ecológica”, ou seja, uma preocupação com a conservação da floresta. É interessante notar, em todo caso, que a fala atribuída pelo aluno ao personagem Chico Bento tem uma tonalidade bastante adulta e soa como uma bronca. Nota-se isso no uso de verbos no imperativo: “Pari vose não vai machuca essas lidas avores” (L1), “largija esemanchado” (L3); nos argumentos ecológicos do tipo “essas avores são dependemte dessa floresta/ vose não sabe que se você destruí umas

dessa avores/ vose esta fazendo mau para asavores” (L4, 5, 6). Esse tom só é quebrado de fato ao fim do texto, que se encerra com uma expressão mais próxima do linguajar das crianças: “agora vasa” (L7).

Quanto aos personagens, embora nenhuma referência explícita tenha sido feita a eles no texto, ambos podem ser recuperados da cena que motivou a atividade. O monólogo do texto corresponde à fala do Chico Bento (uma criança), e tem um interlocutor definido, o caçador (um adulto). Apesar disso, parece haver uma inversão de papéis, já que é a criança que “passa um sermão” no adulto: “voser não esta vemdo esa avore estam comedo de voser” (L2-3); “vose não sabe que se você destruí umas dessa avores/ vose esta fazendo mau para asavores” (L5-6).

Em suma, o Texto 2 mostra a posição de uma criança ainda bastante “alienada” ao discurso adulto e escolar. Do ponto de vista textual, essa “alienação” se manifesta na total implicação dos elementos contextuais fornecidos pelo quadrinho original – o que mantém o texto do aluno numa relação de dependência, funcionando como se fosse uma *parte* do texto dado pelo outro e não como um texto em si. Do ponto de vista do conteúdo, o tom assumido por Chico Bento sugere a reprodução de um discurso que a criança atribui ao adulto, mas há um sutil movimento de “separação” no modo como o aluno inverte esses papéis. Mesmo assim, as provocações necessárias a serem feitas pelo professor, neste caso, poderiam se dar no sentido de instigar o aluno, na escrita de textos, a se desprender ainda mais do texto original que motiva o trabalho com a escrita.

Neste caso, parece-nos que a ação necessária pelo professor seria a de mostrar para o aluno que seu texto dificilmente seria compreendido se não viesse acompanhado do quadrinho. Um teste simples, neste caso, consistiria em ver se alguém conseguiria dizer o nome da personagem que fala sem ter conhecimento da tirinha – o que evidenciaria o fato de que esta informação, como outras, não é dada na escrita. Outras soluções poderiam ser experimentadas – criar uma rotina de troca de textos entre crianças de turmas diferentes (que não compartilhem do mesmo conhecimento do contexto da escrita), explicitar como critério que os textos possam ser lidos sem recurso ao material inspirador, e assim por diante.

Texto 3. Transcrição.

turma do CHicobento EM Proibido Caçar
 1 eRa uma vez um lenhador que ficava derrubam
 2 arvores perto da casa dele as arvores aquabarão ele
 3 foi lá po sitio quando CHegou ao sitio ele foi
 4 ate a floresta procura arvore o lenhador corto
 5 algumas arvore e no dia seguinte CHibento acordo
 6 quando CHicobento viu as arvores sumirão
 7 Chico bento foi ve o que a com tesseu acom as arvore
 8 Chicobento botou uma placa que tava escrito

9 proibido caçar cando o lenhador viu a placa ele
 10 foi encontra outro lugar de pois que o lenhador
 11 foi embora todo mundo ficaram feliz para sempre
 fim.

Texto 3. Normalização.

Turma do Chico Bento em Proibido Caçar
 Era uma vez um lenhador que ficava derrubando árvores. Perto da casa dele, as árvores acabaram. Então, ele foi ao sítio do Chico Bento, quando ele chegou lá no sítio, ele foi até a floresta procurar árvores. O lenhador cortou algumas árvores.
 No dia seguinte, quando o Chico Bento acordou, ele viu que as árvores tinham sumido. Chico Bento foi ver o que tinha acontecido com as árvores. Então, Chico Bento botou uma placa, nela estava escrito: Proibido caçar!
 Quando o lenhador viu a placa, ele foi encontrar outro lugar. Depois que o lenhador foi embora, o Chico Bento ficou feliz.

O Texto 3 inicia-se com o título “turma do CHicobento EM Proibido Caçar”. Parte do título remete ao modo como Maurício de Souza inicia as histórias em quadrinhos (pode-se dizer que tal escrita decorre da evocação de memórias resultantes de outras experiências de leituras), e parte retoma uma expressão presente na própria tira (“Proibido caçar”). Esse jogo entre o reuso de elementos dados e sua complementação por meio de recursos exigidos pela retextualização dá o tom da escrita deste texto.

Trata-se de uma narrativa contada do início ao fim em terceira pessoa, em 11 linhas, com 95 palavras. É o texto mais extenso dentre os quatro analisados neste trabalho, com características de uma história infantil. Isso se observa logo no início do texto, que começa com “eRa uma vez um lenhador” (L1) e termina com “felizes para sempre” (L11), expressões recorrentes em contos de fadas de que o aluno se serviu para iniciar e terminar a narrativa.

Comparado ao Texto 2, nota-se que o Texto 3 possui um narrador e às personagens é dada voz na forma do discurso indireto. Trata-se de uma estrutura bem mais complexa que o monólogo do texto anterior, que confere a este texto autonomia suficiente para ser lido sem o apoio do quadrinho que o inspirou. Diferentemente do Texto 2, a narrativa do Texto 3 é mais extensa e apresenta uma sequência de fatos interligados, indicando causa e consequência, constituindo mais de 11 cenas: “derrubam arvores” (L1-2), “as arvores aquabarão” (L2); “o lenhador corto” (L4), “as árvores sumirão” (L6); “CHibento acordo” (L5), “CHicobento viu as arvores” (L6); “Chico bento foi ve o que a com tesseu” (L7), “Chicobento botou uma placa” (L8); “o lenhador viu a placa” (L9), “ele foi encontra outro lugar” (L10), “o lenhador foi embora”

(L10-11). Essas cenas são conectadas por marcas de deslocamento no tempo e no espaço. As evidências de que a história transcorre e se desloca no tempo são expressões como “era uma vez” (L1), “quando Chegou” (L3), “no dia seguinte” (L5), “de pois que o lenhador foi embora” (L10-11). Já as evidências de que ocorreu deslocamento do lugar onde ocorrem os fatos estão em termos como “perto da casa dele” (L2), “lá po sitio” e “CHegou ao sitio” (L3), “ate a floresta” (L4), “outro lugar” (L10).

Por outro lado, o aluno que escreveu o Texto 3, ainda que bastante atento ao quadrinho e à construção de sua própria narrativa, parece não ter percebido a ironia da tirinha: caçam-se animais e cortam-se árvores. A parte do título que reproduz o que está escrito na placa foi retomada no desfecho da história (L9), mas com uma modificação no sentido: ao final do texto, em “Chicobento botou uma placa que tava escrito proibido caçar” (L8-9), a placa equivaleria a “não entre: propriedade privada!” – tanto que, ao vê-la, “o lenhador foi embora” (L10-11). Não só isso, como o aluno escreve que o lenhador “foi encontra outro lugar” (L10) para cortar árvores, e apesar disso “todo mundo ficaram feliz para sempre” (L11). Dando esse desfecho ao texto, o aluno se distancia do que está posto no quadrinho original e confere-lhe um novo significado – a preocupação de Chico Bento não seria de cunho ecológico, mas patrimonial.

De um lado, portanto, há um claro movimento de “separação” no Texto 3, tanto nos acréscimos que a criança faz para produzir uma história a partir da cena mostrada no quadrinho, quanto no modo como ela estrutura o texto de forma a garantir que ele seja legível sem o apoio do texto do outro. Por outro lado, não há indício de que o aluno tenha se dado conta da diferença entre a mensagem ecológica do quadrinho original e sua própria interpretação, de modo que nesse ponto não se pode falar em “separação”. Trata-se de uma diferença que caberia ao professor apontar.

Parece-nos que a intervenção do professor, neste caso, teria que se dar primeiramente sobre esse ponto, mostrando ao aluno que a tirinha tem outra leitura possível que não a que ele fez. Esta seria uma forma de garantir-lhe a possibilidade de escolher entre uma interpretação e outra – o que não parece ter se dado neste primeiro exercício de escrita.

Texto 4. Transcrição.

Proibido caçar!

1 Um dia Chico Bento penso o que feis o papel o amiguinho dele foi lá com o Chico

2 Chico Por que você ta parado que nem uma estatua Chico respondeu que Nada

3 Eu tava pensando o que feis om papel ora Chico o papel é feito diarvores, uque?

4 Amigo, é chico agora preciso ir embora tá Chico chau! Veio o moço ei moço

5 o qui e menino? Aonde você vai, Chico respondeu vou corta árvori

6 Não vai FiM

Texto 4. Normalização.

Proibido caçar!

Um dia Chico Bento pensou: [do que é feito] o papel? O amiguinho dele foi lá com o Chico.

- Chico, por que você está parado que nem uma estátua?

Chico respondeu:

- Nada. Eu tava pensando [do que é feito] o papel.

- Ora, Chico, o papel é feito de árvores.

- O quê?

Amigo:

- É Chico, agora preciso ir embora, tá Chico?

- Tchau!

Veio o moço.

- Ei, moço!

- O que é, menino?

- Aonde você vai? – Chico perguntou.

- Vou cortar árvore.

- Não vai.

FIM

O Texto 4 é um pouco mais curto que o anterior, escrito em seis linhas, com emprego de 78 palavras. Como nos outros casos, a aluna não demonstra ter percebido a ironia da tirinha, já que utiliza o texto da placa “Proibido caçar” como título de seu texto, mas não faz qualquer retomada posterior.

Quanto a sua estrutura, o texto apresenta duas cenas, como se fossem dois quadrinhos de uma história, em que a autora apresenta dois discursos diferentes: “o papel é feito de árvores” (cena 1 – linha 3) e a proibição de cortar árvore (cena 2 – linha 6), cuja relação, ainda que existente, não fica totalmente explícita. O fato de organizar a história em duas cenas talvez remeta ao formato das próprias histórias ou tiras em quadrinhos, nas quais as mudanças de cena costuma ser acompanhadas da entrada e saída de personagens. Enfim, do ponto de vista textual, trata-se de uma estrutura mais simples que a do Texto 3, mas com uma peculiaridade: a cena que antecede o encontro entre Chico Bento e o caçador sugere a possibilidade de se reinterpretar o próprio encontro, acrescentando-lhe uma camada de significado ausente no texto original.

Vejamos como isso se dá. Na primeira cena, dois elementos presentes no quadrinho são retomados pelo aluno, a saber, o personagem Chico Bento e o tema das “árvores”. O “amiguinho” com o qual Chico Bento dialoga não consta no quadrinho, e o caçador, que aparece no quadrinho, ainda não está presente. A ação começa quando Chico Bento pensa sobre a origem do papel (L1)

e depois confia o pensamento (L3), já declarado em discurso indireto pelo narrador, ao “amiguinho dele” (L1). Ambos dialogam, em discurso indireto, sobre do que é feito o papel (linha 3). Nem o papel, nem o amigo de Chico Bento estão na cena do quadrinho que motivou a atividade; eles foram criados pela aluna e introduzem um novo tema, de modo que há aqui uma evidência do processo de “separação”.

Na segunda cena, chega o “moço” e o Chico Bento conversa com ele (L4). O “moço” diz que vai cortar árvore (no quadrinho o homem tem um machado) e Chico Bento o proíbe (L6). Nesta cena, portanto, estão presentes apenas os elementos dados no quadrinho e não há mais referência aos elementos novos introduzidos na “cena 1” – trata-se basicamente de uma paráfrase do que se vê no desenho da tira. A coerência textual, no que se refere à presença de termos que ligam semanticamente a primeira e a segunda cenas, ocorre pela presença do personagem Chico Bento em ambas, bem como pela manutenção do tema, já que nos dois diálogos há um tema comum: as árvores.

O que há de peculiar nesse arranjo narrativo é que a cena 1 atribui um significado implícito à decisão de Chico Bento de impedir o corte das árvores. O desdobramento lógico seria o de que, se o papel é feito de árvores, impedindo-se o corte de árvores também se impede a produção de papel. Não há nada no Texto 4 que esclareça qual seria o interesse de Chico Bento em impedir a produção de papel, mas a justaposição das duas cenas sugere que o efeito pretendido pela criança foi o de “explicar” o comportamento de Chico Bento. Se é disso que se trata, a cena é modificada por um recurso à polifonia, já que ela é narrada de maneira fiel ao quadrinho mas é, ao mesmo tempo, modificada pelo fato de o leitor agora saber que, quando Chico Bento impede o corte das árvores, ele quer dizer “algo mais”.

O que a aluna não explicitou em seu texto, entre uma cena e outra, nos remete a “essa não-palavra – a entrelinha”, como menciona Lispector (1973). Colocando isso em evidência, pensamos que a ausência de palavras poderia ser o ponto de partida para o professor que, ao “morde(r) a isca” (Lispector, 1973), num “trabalho de reflexão em relação às palavras” (Riolfi *et al.*, 2008, p. 135), dialoga com a aluna sobre o que escreveu, numa interlocução necessária que a leve a refletir sobre como escreveu e a aprender mais sobre como escrever textos.

Considerações finais

A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som.
Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito.
Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento (Lispector, 2006, p. 1).

Os textos analisados na seção anterior permitem distinguir quatro posições subjetivas diferentes.

Na primeira (Texto 1), a produção da criança representa um movimento de “alienação” incompleto, em

curso. Na ausência do domínio do princípio alfabético da escrita, a criança fica restrita a um trabalho com as aparências. Embora esse trabalho demonstre uma tentativa de criar um laço com o professor (a aluna poderia, alternativamente, recusar-se a fazer a tarefa...), o “texto” em si é insuficiente para sustentar esse laço e seria preciso recorrer a outros meios (perguntar diretamente à criança o que ela quis dizer, por exemplo) para tanto. A pergunta que o professor poderia fazer à aluna consiste em demonstrar a ilegitimidade do texto, questionando-a sobre seu conteúdo, a fim de instaurar uma “separação” neste caso necessária.

Na segunda situação (Texto 2), tem-se uma produção pautada pela tentativa de “incluir-se na palavra do outro” (o texto funciona como legenda). Embora haja domínio da escrita alfabética, ela é usada pela criança ainda como uma extensão da palavra do adulto (o quadrinho, a consigna do exercício), isto é, como uma forma de estreitar sua “alienação” ao outro. O único movimento de “separação” parece ocorrer acidentalmente e não fica claro se a criança chega a tomá-lo como objeto de algum trabalho – não sabemos, por exemplo, se o “agora vaza” ao fim do texto é uma ironia, que passaria a marcar a inversão de papéis como escolha autoral, ou se é apenas uma maneira ingênua de encerrar a tarefa. A ação necessária por parte do professor, neste caso, seria a de mostrar para o aluno que seu texto dificilmente seria compreendido se não viesse acompanhado do quadrinho a fim de provocar uma “separação”.

Na terceira situação (Texto 3), tem-se uma escrita mais autônoma em relação à palavra do outro, já que a narrativa engendrada pelo aluno é relativamente longa e complexa, mas ela desdobra exclusivamente a partir de uma leitura do que está *explícito* no quadrinho. Há um efeito de distanciamento na reinterpretação dos motivos da preocupação de Chico Bento, mas também aqui parece tratar-se de algo acidental – para que a “separação” se completasse, seria necessária uma intervenção do professor que mostrasse ao aluno que a tirinha poderia ter outra leitura possível que não a que ele manifestou no texto, ampliando suas possibilidades de escolha entre uma interpretação e outra.

Na quarta situação (Texto 4), por fim, tem-se um texto produzido por uma “separação” aparentemente assumida pelo sujeito. Como no Texto 3, há um desdobramento da cena original na forma de um prelúdio, mas diferentemente do caso anterior, o prelúdio não apenas expande a cena, como também acrescenta a ela um elemento *implícito* – a “verdadeira” intenção de Chico Bento ao impedir o lenhador. Ainda que essa “verdadeira intenção” não seja claramente recuperável, o texto é suficiente para armar uma estrutura “polifônica” – ele não entrega o que o leitor procura, mas o coloca à procura de algo. Dentre os quatro, é o único que nos deixa com uma pergunta que não resulta da insuficiência de conhecimento da aluna para expressar o que tem a dizer, mas diz respeito exatamente a

esse dizer. Neste caso, caberia ao professor dialogar com a aluna sobre o que escreveu, levando-a a explicitar o que está implícito nas entrelinhas entre uma cena e outra para que possa refletir sobre como escreveu e, assim, aprender mais sobre como se escreve textos.

Com essas considerações, defendemos que uma avaliação diagnóstica da escrita de crianças deve trazer a heterogeneidade dos sujeitos à tona, do mesmo modo demandando diferentes respostas a serem dadas pelo professor a seus alunos. Para além de rechaçar o texto do aluno como “mal escrito”, ou mesmo adiar a escrita de textos próprios para etapas posteriores da escolarização, o importante é olhar para o texto do aluno e reconhecê-lo como suscetível de estabelecer uma interlocução. A partir do texto, tomado como enunciado, podem-se apreender evidências do que o aluno já sabe, daquilo que é possível (ou não) aprender desde a posição em que o aluno se coloca, e de como o professor se inclui na posição do aluno como destinatário de um “conhecimento” manifestado na escrita.

Referências

- ABAURRE, M.B.M. 1996. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: M.F.P. CASTRO (org.), *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, Editora da UNICAMP, p. 111-161.
- BELINTANE, C. 2013. Aliénation et separation dans la parodie: une stratégie destinée à des élèves de neuf ans pour la production de textes. In: C. BORÉ; E. CALIL, *L'école, l'écriture et la création*. Louvain-la-Neuve, Academia – L'Harmattan S.A., p. 225-250.
- FAIRCHILD, T.M. 2013. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. In: S.F. CAMPOS; V.H. BARZOTTO (orgs.), *Ensino da leitura e da escrita*. Natal, EDUFRN, p. 49-63.
- LACAN, J. 1992. *O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise. 1969-1970*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 212 p.
- LISPECTOR, C. 1998. *Água Viva*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 95 p.
- LISPECTOR, C. 2004. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 220 p.
- LISPECTOR, C. 2006. Sobre a escrita... Disponível em: http://www.releituras.com/clispector_escrita.asp. Acesso em: 24/01/2014.
- MAIA, M.C.G. 2006. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: B. MARIANI (org.), *A escrita e os escritos. Reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos, Claraluz, p. 31-44.
- MORAIS, A.G. de. 2012. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, Melhoramentos, 192 p.
- RIOLFI, C.R.; ROCHA, A.; CANADAS, M.A.; BARBOSA, M.; RAMOS, R.; MAGALHÃES, M. 2008. *Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo, Thomson Learning, 232 p.
- RIOLFI, C.R.; MAGALHÃES, M.M.M. 2008. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos de Clínica*, XIII(24):98-121.

Submetido: 29/03/2014
Aceito: 29/06/2014

Lorena Bischoff Trescastro

Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras
Laboratório de Ciências da Linguagem
Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto
Rua Augusto Correa, 1
66075-900, Belém, PA, Brasil

Thomas Massao Fairchild

Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras
Laboratório de Ciências da Linguagem
Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto
Rua Augusto Correa, 1
66075-900, Belém, PA, Brasil