

Um olhar enunciativo sobre a *escrita* e o *diagnóstico* no espaço escolar

(An enunciative look at the writing and the diagnosis in the school setting)

Mariana da Silva Marinho¹

¹ Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

mariana_smarinho@hotmail.com

Abstract: This article aims to present some reflections from the analysis of the textual production of a 6th grader (junior high), over the teacher-knowledge-student relation, as the teaching and writing apprenticeship by this student, *diagnosed* by the school itself as being a student of *low performance*. To that end, we present some theoretical considerations about literacy, a process responsible for both introducing the students to the world of writing and allowing them to become citizens capable of acting socially in different social practices mediated by writing. Moreover, we seek to reflect *what* this diagnosis made by the school itself means. The level of student learning and *how* this *diagnosis* is understood by a writing teacher about the teaching of writing for a *low performance* student are measured by assessment tests.

Keywords: diagnosis; apprenticeship; writing; teacher-knowledge-student relation.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões, a partir da análise de uma produção textual de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, sobre a relação professor-saber-aluno, quanto ao ensino e à aprendizagem de escrita por esse aluno, *diagnosticado* pela própria Escola como sendo um aluno do *baixo desempenho*. Para isso, apresentamos algumas considerações teóricas acerca da alfabetização e do letramento, processos responsáveis por iniciar o aluno no mundo da escrita e por permitirem sua formação como cidadão apto a atuar socialmente em diferentes práticas sociais mediadas pela escrita. Além disso, buscamos refletir *o que* significa esse *diagnóstico* realizado pela própria Escola, através de avaliações que buscam aferir o nível de aprendizagem dos alunos e *como* esse *diagnóstico* é entendido por uma professora de Redação quanto ao ensino de escrita para um aluno do *baixo desempenho*.

Palavras-chave: diagnóstico; aprendizagem; escrita; relação professor-saber-aluno.

Introdução

A Escola, no processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, estabelece padrões a serem atingidos por seus alunos, baseados no que se espera que o aluno aprenda durante cada etapa de sua escolarização, de acordo, por exemplo, com sua faixa etária, e que teria como resultado a aprendizagem efetiva da escrita. Porém, quando os alunos não atendem às expectativas do sistema escolar quanto à progressão nesse processo, eles acabam sendo considerados *inaptos* por alguma “incapacidade mental ou motora” (cf. SMOLKA, 2008, p. 26). Para classificar os alunos quanto à sua (in)aptidão para a aquisição da escrita, a Escola, muitas vezes, utiliza *instrumentos*, como avaliações, que têm por objetivo a aferição do *nível* de aprendizagem.

A partir disso, propomo-nos a fazer algumas reflexões acerca dos sentidos dos discursos que circulam no espaço escolar sobre alunos diagnosticados como alunos de baixo desempenho pela própria instituição de ensino, no que se refere à aprendizagem da escrita por esses alunos. Para tanto, partimos do pressuposto de que esses discursos podem afetar a relação professor-saber-aluno, de modo a produzir um afrouxamento no *laço*

social dessa relação. Nosso olhar volta-se para essa relação nas marcas materiais, identificáveis na e pela linguagem, em um texto de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado pela professora de redação da Escola como um aluno de baixo desempenho. Para tanto, fundamentamo-nos nos pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que foca a relação discursiva entre os participantes da enunciação.

Temos em vista o sistema educacional mineiro, em que esses *diagnósticos* têm relação com provas enviadas anualmente pelo governo para avaliar a situação do ensino no Estado. No início de cada ano letivo, os alunos realizam Avaliações Diagnósticas¹, cujos resultados deveriam servir para orientar a escolha dos conteúdos e a organização de cada turma, a partir da heterogeneidade dos saberes dos alunos, em uma determinada etapa escolar. Nessas avaliações, os alunos são classificados por níveis, quanto ao *desempenho* que têm nas provas: *baixo*; *intermediário*; e *recomendável*. Notamos, entretanto, que os *diagnósticos* extrapolam a função a eles atribuída e passam a *dizer* do aluno e da *sua* relação com o saber. No caso em análise, o saber da escrita de textos narrativos parece ser afetado pela relação que se estabelece entre o professor e o saber em jogo, já que a relação do professor com esse aluno diagnosticado também parece, por sua vez, fragilizada.

Na tentativa de demonstrarmos como essas relações são (in)tensas, analisamos um texto produzido em espaço escolar como resultado de uma proposta de produção de texto de narrativas sobre animais de estimação, em uma turma do 6.º ano do Ensino Fundamental e de informações fornecidas a nós por uma professora de Redação, a respeito do que seria esse *diagnóstico* dado pela Escola quanto aos alunos que não respondem da maneira esperada às demandas produzidas pela Escola, especificamente quanto à escrita.

Referencial teórico

Apresentaremos, nas subseções seguintes, considerações teóricas sobre o ensino de modo geral e sobre os processos de alfabetização e letramento, pois, como nosso material de análise é de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, espera-se que a alfabetização desse aluno tenha sido concluída nos primeiros anos de escolarização e que o letramento permita a ele a escrita de certos tipos textuais e gêneros escolares, o que parece não acontecer na produção do aluno por nós analisada.

Além disso, exporemos nosso entendimento do que é o *diagnóstico* no espaço escolar, a partir do sistema educacional mineiro, bem como considerações sobre a Linguística da Enunciação, a partir dos estudos desenvolvidos por Émile Benveniste. Partimos dos conceitos enunciativos de *transmissibilidade*, *laço* e *intervenção-interferência*, o que nos permite pensar os modos como o diagnóstico pode e parece influenciar a prática pedagógica e o próprio processo de aprendizagem de alunos diagnosticados, particularmente no que se refere à apropriação e ao manejo do sistema escrito da Língua Portuguesa.

¹ Mais sobre as *Avaliações Diagnósticas*, ver o *site* do PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar): <http://paae.institutoavaliar.org.br>. Nesse *site* são apresentadas informações sobre todas as etapas do PAAE, realizado pelas escolas mineiras, inclusive sobre o que são e qual a finalidade das chamadas *Avaliações Diagnósticas*. Frisamos que essa denominação não é nossa, mas do próprio sistema de avaliação.

Considerações sobre a escola, o fracasso escolar e o diagnóstico

Após a democratização do ensino no Brasil, podemos observar que a Escola, como afirmam certos autores como Smolka (2008) e Lajonquière (2011), por não conseguir atender à demanda ocasionada pela chegada de um alunado com o qual essa instituição não estava acostumada, ou mesmo preparada para atender, vindo de camadas sociais menos privilegiadas, oferece explicações para o fracasso da alfabetização apoiados em *incapacidades* dos próprios alunos. Assim, a responsabilidade pela não-aprendizagem dos conteúdos ministrados na Escola seria do aluno, que não aprende porque apresenta alguma *patologia* ou *incapacidade* para assimilar os conteúdos escolares.

Smolka (2008), ao fazer um percurso histórico sobre a educação no Brasil sobre as explicações para o fracasso escolar, aponta que nas décadas de 1960 e 1970, em prol de uma educação compensatória, *deficiência* e *diferença* eram confundidas de modo proposital. Como solução para esses problemas, foi apresentada a educação pré-escolar como modo de compensar as *diferenças*, tratadas nesse cenário como *deficiências*, dos alunos que ingressavam na Escola após a democratização do ensino. Nos anos seguintes, a autora afirma que o *mito da incapacidade* do aluno foi substituído pelo mito da *incompetência* do professor, que por sua má-formação, falta de informação e desatualização precisaria de cursos de treinamento e manuais capazes de solucionar seus problemas. É nesse cenário que o livro didático tornou-se uma importante ferramenta para o professor, ganhando *status* científico, cuja utilização passou a ser inquestionável. Entretanto, como continuou “falhando na sua tarefa pedagógica, a Escola [passou] novamente a apontar, cada vez mais, uma série de ‘patologias’ nas crianças” (SMOLKA, 2008, p. 17), que passaram a ser aceitas e naturalizadas como as causas do fracasso escolar.

No espaço escolar atual, a alfabetização e o letramento são conceitos de grande importância e suscitam discussões e reflexões, uma vez que *alfabetizar* e *letrar* são funções dos anos iniciais de escolarização, consideradas indispensáveis aos alunos e por funcionarem como garantias do sucesso escolar nos anos seguintes do processo de escolarização. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, os alunos são iniciados “‘oficialmente’ no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em **cidadãos da cultura escrita**” (BRASIL, 1997, p. 48, grifos nossos). Assim, a alfabetização aparece como a responsável pela apresentação da cultura escrita para os alunos e a sua iniciação e inserção nesse mundo.

Por *letramento*, os PCN de Língua Portuguesa o compreendem

[...] como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

Ainda segundo esse documento, leitura e escrita se influenciam mutuamente no processo de letramento e as práticas sociais permitem ao aluno “construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, p. 40). Assim,

alfabetização e letramento aparecem como processos complementares, que juntos tornariam o aluno um cidadão capaz de exercer plenamente seu direito à cidadania, o que seria o objetivo da Escola.

Nas Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (2003), publicadas pelo governo mineiro com o intuito de orientar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os processos de alfabetização e letramento são definidos da seguinte forma:

[...] alfabetização [é entendida] como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um princípio que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]. (SEE, 2003, p. 13, grifos nossos)

Segundo Tfouni (2010), a

[...] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p. 11-12, grifos nossos)

Nesse sentido, fica evidente a importância que a escrita tem em nossa sociedade e a importância que os documentos oficiais atribuem ao processo de escolarização, responsável por propiciar ao aluno a inserção e a apropriação no e do sistema da língua escrita em língua portuguesa. A apropriação desse sistema garantiria ao aluno uma plena participação social, porque

[...] saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes. A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a “verdadeira arma simbólica” que permite a eficácia, tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo. (TFOUNI, 2010, p. 83)

Tfouni (2010) considera a eficácia histórica da escrita como produtora de sentidos, o que está ligado, por sua vez, a um processo de produção de sentidos em que são criados mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se relevante a problematização da relação estabelecida entre professor-saber-aluno *diagnosticado* como de *baixo desempenho* pela Escola, uma vez que é o professor quem corrigirá ou não as produções escritas desse aluno, bem como é ele o responsável por *intervir-interferir* ou não em suas dificuldades de escrita, assegurando-lhe ou negando-lhe a participação plena em diversas instâncias discursivas, inclusive as mais formais e regulamentadas pela escrita.

Nesse sentido, a *avaliação*, como mencionamos anteriormente, aparece como um importante instrumento de diagnóstico quanto aos saberes que os alunos devem apropriar

no espaço escolar. Hashiguti (2009), por exemplo, define *avaliação* como “um ‘instrumento que ajuda a direcionar e redirecionar a prática pedagógica’, [em que] não é raro ouvir [...] a afirmação de que o que se faz na Escola por meio desse ‘instrumento’ é ‘diagnosticar’ as ‘dificuldades’ dos alunos” (HASHIGUTI, 2009, p. 41). A autora pondera que, quando as bases educacionais são construídas pelo *diagnóstico*, o erro, a deficiência e o conhecimento que o aluno ainda não tem ou que é diferente do institucionalizado ficam evidentes. Nesse quadro, as dificuldades normais dos sujeitos durante o processo de escolarização são significadas como doenças ou sintomas, que constituem, por sua vez, o imaginário de “alunos que não conseguem aprender” (HASHIGUTI, 2009, p. 49).

A partir da coleta de materiais, o que pudemos notar é que há um número grande de alunos sendo *diagnosticados* como inaptos a aprenderem determinados saberes escolares, e a escrita institucionalizada aparece como um desses saberes. A heterogeneidade da sala de aula, apesar de ser entendida e até aferida por avaliações² específicas, é apagada em nome de uma padronização da capacidade, visto que, como o objetivo das avaliações é quantificar o *quanto* os alunos sabem até uma determinada etapa escolar, é preciso encontrar justificativas para aqueles que não atendem a essa demanda. Como as próprias avaliações utilizam o termo *diagnóstico* e oferecem uma escala de níveis para quantificar a aprendizagem dos alunos, a escola e os professores se apropriam desse discurso e o ligam ao discurso da *patologização* do fracasso escolar, que serve para explicar por que os alunos não aprendem.³

Assolini (2010) afirma que “as atividades escritas, de maneira geral, e as redações, de forma particular, constituem-se não como espaços de criação, de instauração do diferente, mas como espaços destinados à reprodução de sentidos hegemônicos” (ASSOLINI, 2010, p. 149). Se as atividades escritas não permitem a instauração do diferente e o aluno diagnosticado como de *baixo desempenho* está aquém do que a Escola espera dele, nesse contexto, suas produções escritas acabam, muitas vezes, sendo rejeitadas pelo professor, que ou as ignora, ou faz uma correção em que nada que esse aluno escreve é aceito, já que ele parece ser entendido como alguém que não tem nada a dizer ou que não consegue dizer algo por meio da escrita.

A teoria da enunciação e o ensino – aproximações possíveis

O *diálogo* é fundamental para a comunicação humana. Na verdade, segundo Benveniste, o diálogo é “a condição da linguagem humana. Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (BENVENISTE, 2005 [1952], p. 65). Isso porque

[...] [n]ão atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conhecer a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285)

Essa definição nos é cara porque, na Escola, a relação estabelecida entre professor-saber-aluno é uma relação dialógica, em que os saberes são o objetivo das enuncia-

² Ver nota 1, sobre as Avaliações Diagnósticas e seus objetivos.

³ Ver Smolka (2008), citada anteriormente, sobre as explicações para o fracasso escolar.

ções que ocorrem nesse espaço. Como é um “homem falando com outro homem” que encontramos no mundo, entendemos que há um *laço social* que os une e os coloca em relação. Compreendemos, então, o *laço social* como “a relação dialógica na qual o *eu*, ao se *endereçar* a um *tu*, apropria-se da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação” (ARAÚJO, 2014, p. 30, grifos da autora). O *apropriar-se* da língua significa que o eu torna a língua apta a um uso específico, único e irrepetível, porque ele é significado na e pela linguagem.

De nossa parte, entendemos que o *laço social* coloca o professor na relação com o aluno, de modo que a *troca* de um saber se torna possível. No caso desse trabalho, a *troca* estaria relacionada aos saberes relativos à escrita de um texto narrativo. Se professor e aluno não têm o que *trocar*, o ensino não é sequer possível, porque não há nenhum saber a ser colocado em jogo nessa relação, de modo a suscitar dos (inter)locutores⁴ dessa relação a apropriação e o manejo da língua, cuja finalidade seria a produção de enunciações.

Entendemos que o *laço social* é relacional, contingencial e descontínuo. Isso significa que o *laço* pode se estabelecer para um interlocutor, mas não para o outro (caráter relacional). Assim, o *laço* pode ter se estabelecido para o professor, por exemplo, mas não para o aluno, que pode, por exemplo, não atender a demanda desse professor. Seu caráter contingencial se deve ao fato de que ele é da ordem de um não saber, o que significa que o *laço* pode se estabelecer de uma forma ou de outra, ou seja, o *laço* pode se dar de forma acirrada ou afrouxada; se acirrada, por exemplo, professor e aluno se engajarão de forma que a *troca* do saber em jogo seja negociada; caso se dê de forma afrouxada, professor ou aluno podem deixar de atender a demanda um do outro. Por fim, o caráter descontínuo do *laço* se refere ao seu estabelecimento, o que significa que não há garantias que ele vá se estabelecer ou não. Por exemplo, um aluno que em determinada demanda do professor estabeleceu *laço* com a demanda e com o próprio professor, não necessariamente estabelecerá o *laço* novamente em outra situação.

Ao nos referirmos a situações de ensino de escrita, o conceito de intervenção-interferência é importante para pensarmos como esse ensino ocorre e as ações pedagógicas que podem ser realizadas a fim de ajudarem os alunos na aprendizagem desse saber. Assim como Araújo (2014), optamos pela grafia com hífen por entendermos que a *intervenção* e a *interferência* implicam-se mutuamente. Por *intervenção* entendemos as “práticas pedagógicas adotadas pelos professores a fim de ensinar determinado conteúdo” (ARAÚJO, 2014, p. 27). Quanto ao ensino da escrita, a *intervenção* se referiria às práticas escolhidas pelo professor como capazes de ajudar o aluno a se apropriar e manejar o sistema da língua escrita, a fim de produzir um texto, a partir de uma demanda específica e atendendo às especificidades da escrita no espaço escolar.

Entendemos por *interferência* “toda e qualquer manifestação pontual do professor sobre o texto do aluno” (ARAÚJO, 2014, p. 27). Essas manifestações não se restringem às marcações feitas sobre o texto, mas também às ações pedagógicas que o professor pode realizar após a leitura das produções textuais dos alunos e a constatação de problemas.

⁴ Araújo (2014) grafa ‘(inter)locutor’ dessa maneira pela complementariedade da polaridade locutor-interlocutor assinalada por Benveniste da seguinte maneira: “muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa nem igualdade nem simetria [...]; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286-287).

Por isso, compreendemos que no “processo de ensino, se o professor intervém, ele interfere de algum modo, mesmo que seja uma não-interferência, que também é um modo de resposta à intervenção realizada” (ARAÚJO, 2014, p. 27).

De nossa parte, assumimos a não transparência da linguagem, inclusive em situações de ensino, o que significa que essa *troca* é afetada pelas associações que professor e aluno fazem dos saberes que circulam no espaço da sala de aula. Quando ocorre, a *troca* é de significações, de sentidos entre os (inter)locutores. Entretanto, a *transmissibilidade*, entendida por nós como a possibilidade de que algo que é enunciado seja minimamente compreendido por um (inter)locutor e vice-versa, permite que entendamos que a compreensão de uma enunciação não é garantida, uma vez que não é possível saber *quanto* e *o que* será compreendido por um (inter)locutor, já que a linguagem não é transparente e a troca não é realizada de um para um.

A escrita de um aluno *diagnosticado*

Na Escola onde a redação analisada foi coletada⁵, havia a disciplina de Redação na grade curricular dos alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, que contava com uma professora específica e exclusiva para essa disciplina. Entretanto, quando procurada para que a coleta do material fosse realizada, a professora nos informou que os alunos não tinham o costume de escrever textos porque ela acreditava que eles não eram capazes de escrever mais do que um parágrafo. Entretanto, periodicamente, ela solicitava que eles escrevessem pequenos textos, sobre alguma temática trabalhada em sala de aula.

Em primeiro lugar, é importante situarmos as condições em que a produção de texto, analisada abaixo, foi realizada. A professora de Redação trabalhava com os alunos de uma turma do 6.º ano, desde os bimestres anteriores à coleta de material, o tipo textual *narrativo*, lendo, em sala de aula, várias narrativas, principalmente as do gênero *contos de fadas*, de acordo com informações que ela mesma nos forneceu. Assim, como *intervenção-interferência* ela optou por solicitar aos alunos a escrita de um texto narrativo, cuja temática era *animais de estimação*. Antes da escrita da primeira versão do texto, a professora trabalhou com os alunos um texto descritivo, que deveria servir de modelo para que os alunos escrevessem suas narrativas, já que ele se encaixava na temática proposta. Esse texto foi retirado de uma revista voltada para o público infanto-juvenil e informava ao leitor sobre os diferentes tipos de animais de estimação adequados a cada tipo de pessoa, bem como alertava-o sobre os cuidados que esses animais exigem.

Antes de os alunos escreverem a primeira versão do texto, a professora retomou, em sala de aula, as características da narrativa, com anotações no quadro sobre esse tipo textual. Mesmo assim, a maioria dos alunos não produziu um texto narrativo, com histórias que envolvessem animais de estimação, como era esperado e foi demandado pela professora, mas sim textos do tipo descritivo, em que eles falavam sobre possuírem ou não animais de estimação, de que tipo eram e, como no texto motivador, a importância de tratarem bem seus animais.

⁵ Os dados aqui analisados são referentes a uma pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2012 em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, em que visávamos a investigar a coerência-compreensão dos textos produzidos por escolares, no que ela tinha a ver com a (in)compreensão e a atribuição de textualidade a esses textos por parte do professor.

A redação escrita pelo aluno D. L., segue esse modelo e se parece muito com as produções escritas por outros alunos. Entretanto, nessa produção, o que nos chamou a atenção é que a professora não faz nenhuma marcação sobre o texto do aluno:

Produção de texto
 Tema: Animais de estimação
 Nome: [REDACTED] : série: 6º ano
 data: 14/09/12
 Título: O bicho de estimação
 Ando co'parrão e chamo esse bicho de o meu gato e chamo esse meiguinho a meu bicho da buca até se chama o meu bicho de estimação em gatinhos dele chamamos do meu bicho e o meu cachorro para passar do meu gato sabe na escola ele ficou muito e de uns meses foi desenhado algumas coisas da minha cachorra e sou a lata o meu gato ele é muito brincalhão e sabe ele fica o dia inteiro deitado no sofá muito brincalhão e sabe ele gosta de comer e muito sabido quando o gato chegou a casa ele morava perto a minha cachorra que ele gosta do que o meu gato quando o gato ficou com ela e muito do jeito ela me conta ela se senta com a minha que era me sentava por que ela se estancava e gostava de ficar com a minha cachorra... Começa a latir muito com ela e ela se senta e ele me conta dele por que ele se separa de quando ele fica com a minha e ele se separa dele

Figura 1. Primeira versão da produção textual do aluno D. L., 6º ano

A *interferência* da professora sobre os textos produzidos pelos alunos, relativa aos aspectos da escrita, não foi algo observado em muitas produções. Entretanto, a professora sempre deixava alguma *marca* de sua leitura sobre os textos, mesmo que fossem comentários relativos à legibilidade da letra (o mais frequente) do aluno.

Na produção do aluno D. L. (12 anos), ao contrário, a professora não fez nenhuma marcação, devolvendo-o ao aluno da mesma maneira que o recebeu. A partir dessa (não) correção, D. L. deveria realizar a reescrita, adequando seu texto à proposta de escrita.

Nosso interesse pela escrita desse aluno se deve ao fato de que, apesar de ele não possuir nenhum diagnóstico clínico relativo a problemas de cognição ou mentais, mas *diagnósticos* baseados em seus desempenho nas avaliações realizadas no ano anterior ao da coleta, como sendo um aluno que se encontrava no nível de *baixo desempenho* quanto à aprendizagem dos saberes (conteúdos) que deveriam estar consolidados no final do 5º ano do Ensino Fundamental, a professora em questão sempre se referia a ele e as suas produções de modo preocupado, porque, segundo ela, ele era um aluno que não conseguia *escrever*. A escrita, no entanto, não aparece como um desses saberes e nem mesmo é avaliada nos instrumentos avaliativos que possibilitam essa qualificação do aluno.

De acordo com a produção textual reproduzida na Figura 2, podemos observar que o aluno apresenta dificuldades quanto à segmentação das palavras, ortografia e pontuação, o que não suscita, da parte da professora, nenhuma intervenção-interferência. Apesar de a caligrafia do aluno não ser clara em várias passagens, como em: “se chama lere(?) lesse”, outras passagens do texto ofereciam à professora possibilidade de leitura e intervenção-interferência quanto ao escrito desse aluno, já que ele demonstra ter algo a dizer sobre a proposta da professora de escrever sobre animais de estimação.

O aluno, ao receber sua produção de volta para a reescrita, questionou o que deveria fazer para a professora, já que não havia nada marcado em seu texto que o orientasse na tarefa de reescrita solicitada. Como a professora apenas solicitou verbalmente que ele lesse novamente seu texto e o reescrevesse de acordo com a proposta, ou seja, ele deveria fazer a escrita de uma narrativa sobre animais de estimação, D. L. não atendeu à demanda da reescrita, por considerar seu texto bom, talvez porque, ao contrário do texto dos colegas, o seu não possuía nenhuma marcação da professora.

Quanto à *transmissibilidade* – premissa básica do ensino, em que o professor enunciaria saberes no espaço de sala de aula que os alunos precisam compreender para que o ensino e seus objetivos se efetivem –, pudemos perceber que a relação da professora com o aluno D. L. é uma relação (in)tensa, pela forma como ela caracterizou esse aluno para a pesquisadora como sendo um aluno de baixo desempenho e com problemas cognitivos. Além disso, a partir da produção aqui analisada, parece-nos que ela não acredita que o aluno não seja capaz de compreender sua enunciação/demanda quanto à produção de um texto narrativo sobre animais de estimação e, por isso, não faz nenhum movimento sobre o escrito desse aluno.

Entretanto, como assinalado anteriormente, o aluno teria entrado no jogo da transmissibilidade, já que buscou responder a demanda inicial da professora, relativa à produção de um texto narrativo; mas, como a professora não produziu uma resposta a esse aluno, de forma a mostrar a ele os problemas de sua produção escrita, o saber em jogo – no caso, a produção de uma narrativa escrita – é prejudicado, porque o aluno parece entender, pelo silêncio da professora, que ele teria produzido uma narrativa compreensível e correta, do ponto de vista da demanda feita em sala de aula pela professora, tanto que D. L. se recusa a fazer a reescrita de sua produção.

Além disso, quanto às intervenções-interferências realizadas pela professora, em sala de aula, sobre *o que* seria e as características de um texto *narrativo*, a importância da legibilidade da letra e a atenção aos aspectos ortográficos e gramaticais na escrita de um texto parecem falhar na orientação da escrita desse aluno, ou seja, nesse caso também a *transmissibilidade* desses saberes não ocorreu da maneira planejada e esperada pela

professora. O aluno, por sua vez, pela falta das marcações em seu texto que o orientem quanto a (alguns) (d)esses aspectos, teria compreendido que ele conseguiu atender tais demandas em sua produção escrita.

Quanto ao *laço social* estabelecido entre a professora e o aluno D. L., o acirramento dele, por parte do aluno, permitiu-lhe, para responder à demanda inicial da professora, produzir um texto bem parecido com os textos de outros colegas que, por terem lido um texto motivador do tipo descritivo, não produziram narrativas na primeira versão de seus textos, mas descrições de seus animais e da relação deles e da família com os bichinhos de estimação. Dessa forma, podemos dizer que ocorreu o estabelecimento do *laço* entre o aluno e a professora.

Entretanto, os discursos sobre D. L. ser um aluno *diagnosticado* como de *baixo desempenho*, que circulam no espaço escolar, pareceram afetar a professora de modo que houve um afrouxamento do *laço social*, por parte dela, na relação professor-saber-aluno, tanto que ela devolve o texto ao aluno da mesma maneira que recebeu e apenas diz verbalmente a D. L. que ele deveria voltar a seu texto e lê-lo, encontrando, sozinho, os problemas que sua escrita apresenta.

De acordo com a própria professora, o aluno apresentava grandes dificuldades em atender suas demandas, não só no caso da escrita dessa narrativa. Ela justificou, verbalmente, que sua não correção desse texto se deveu ao fato de ela não conseguir entender nada do que o aluno escreveu, devido às dificuldades dele na segmentação das palavras e quanto aos aspectos ortográficos, além da questão da legibilidade da letra (caligrafia). Salientamos, entretanto, que em nenhum momento das observações que se seguiram a essa produção a professora tentou propor uma *intervenção-interferência* relativa a escrita desse ou dos outros alunos dessa turma que, por serem alunos do 6.º ano, ainda apresentavam grandes dificuldades quanto à escrita não só de textos, mas de outras tarefas que envolvessem a escrita – por exemplo, respostas dissertativas em situações avaliativas.

Por fim, compreendemos que teria ocorrido um *afrouxamento do laço* com o *saber* nessa relação: a professora parece ter generalizado que os alunos já sabiam escrever textos narrativos e, por isso, optou em apenas reforçar características mais gerais desse tipo textual, sem mostrar a eles exemplos de narrativas para que tivessem outros textos narrativos como parâmetros na hora de escreverem seus textos. Além disso, a *não intervenção-interferência* que a professora realizou no escrito de D. L. apontaria, em certa medida, para o seu *não-saber* como proceder ao se deparar com um texto escrito da forma como se apresenta o texto desse aluno.

Considerações finais

Com este artigo nos propusemos a pensar em algumas questões relativas ao ensino de escrita, a partir do entendimento que uma professora de Redação parece fazer do *diagnóstico* de um aluno como de *baixo desempenho* e do *olhar* que ela acaba *não* lançando para o texto produzido por ele. Compreendemos que a partir apenas de um exemplar não nos cabe generalizar nossas conclusões, nem mesmo nos cabe julgar o comportamento da professora. Entendemos, no entanto, o seu silêncio na *intervenção-interferência*, no texto do aluno D. L., como um indício, uma pista, de que algo nesse aluno a incomoda a ponto de não produzir nela nenhum movimento quanto à escrita dele. Falar nesse “incômodo”

nos é possível porque a professora (re)velou, durante conversas informais, mais de uma vez, os problemas desse aluno, justificando porque não deveríamos nos ater a seu escrito.

Além disso, o contato com o espaço escolar nos permitiu ver a importância que as avaliações enviadas pelo governo e que permitem a classificação dos alunos em *níveis* de aprendizagem (baixo, intermediário e recomendável), têm para a escola e para os professores. O reflexo dessa importância parece-nos relacionar-se aos *diagnósticos de aprendizagem*, que acabam sendo estendidos a todos os conteúdos/saberes que circulam no espaço escolar, o que faria com que o professor torne *patologia* diferenças que são de ordem natural, como no caso da aprendizagem da escrita, que entendemos como um processo gradual, cuja mediação por parte do professor é importante, já que a escrita é um sistema com regras e funcionamentos próprios, que diferem da fala – daí, a importância do professor e de ações pedagógicas específicas ao seu ensino.

Além disso, o desempenho dos alunos nas avaliações enviadas pelo governo representa ganhos financeiros para toda a escola, o que torna a responsabilidade do professor de língua portuguesa das turmas que realizarão essas avaliações ainda maior, mas também influencia os professores de língua portuguesa quanto ao ensino oferecido a esses alunos em outras etapas do Ensino Fundamental, já que os alunos deveriam ser preparados ao longo dos anos para fazerem essas avaliações. Assim, ao tornar *patologia* as dificuldades do aluno, entendemos que a professora acaba, de certa maneira, por se *eximir* da responsabilidade que lhe pode ser atribuída relativamente ao “fracasso” desse aluno na realização dessas avaliações nas etapas seguintes de sua escolarização, por exemplo, nas avaliações que o aluno fará ao final do 9º ano.

O silêncio da professora na correção da produção textual do aluno parece (re)velar que o ensino de língua portuguesa, preocupado com os resultados que deverão ser apresentados ao final do Ensino Fundamental pelos alunos, produziria reflexos na relação do professor com o seu modo de ensinar e com os conteúdos que acabam sendo privilegiados nesse ensino, em que a escrita aparece à margem dos conteúdos que são *cobrados* por essas avaliações, o que torna o ensino desse conteúdo, em certo sentido, supérfluo, apesar de garantido por diversos documentos oficiais, como os CBC (Conteúdo Básico Comum) e os PCN.

Neste trabalho não analisamos outras contingências que atravessam o espaço escolar e focamos especificamente na relação professor-saber-aluno quanto ao *diagnóstico* do aluno e a *não* intervenção-interferência da professora em seu escrito. A partir do mo(vi)mento de análise que buscamos empreender, podemos entrever que a escrita não é uma mera reprodução da fala, o que exigiria, por parte dos alunos, abstrações capazes de fazê-los entender *como* a escrita funciona e *de que* modo podemos nos comunicar por intermédio dela. Isso significa que o professor, ao ensinar os alunos a escrever, precisaria colocar em jogo as especificidades próprias da escrita, a fim de que os alunos pudessem se apropriar do sistema escrito da língua de forma gradativa, para poderem enunciar de sua posição e dizerem de si, por intermédio desse sistema simbólico, importante e valorizado em nossa sociedade.

Com isso queremos dizer que entendemos que a aprendizagem da escrita ocorreria em um processo gradual, que se constituiria por etapas nas quais os alunos seriam ajudados, pelo *professor*, a entenderem as especificidades que o sistema escrito de uma língua possui. Entretanto, ao entender que um aluno de *baixo desempenho* teria problemas quan-

to à escrita e *não* intervindo-interferindo de nenhum modo em sua escrita, a professora à qual nos referimos na análise acabou reforçando a ideia de que a aprendizagem da escrita não seria possível para um aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem de outros conteúdos. Além disso, a professora parece ter optado por não fazer nenhum movimento em colocar D. L. no jogo da escrita, o que acabou deixando-o à parte no espaço da sala de aula, no momento que buscamos analisar.

Procuramos refletir, neste trabalho, sobre como um diagnóstico produzido pela própria instituição de ensino pode afetar a relação professor-saber-aluno. Entendemos que, se a função da escola é *alfabetizar e letrar* os alunos, tornando-os cidadãos capazes de atuar socialmente nas diversas práticas sociais que são mediadas pela escrita em nossa sociedade, o professor, ao permitir que um aluno que se encontrava no 6.º ano do Ensino Fundamental continuasse com saberes ainda rudimentares da escrita de sua própria língua, não fez cumprir um dos objetivos principais da Escola, que é o de ensinar a *escrita* para esse aluno. Assim, em nosso mo(vi)mento de análise, entendemos a professora tornou, em certa medida, *patológico* dificuldades que seriam de ordem natural e adviriam da transposição necessária da fala para a escrita, processo não natural a ser realizado pelo aluno, que necessitaria de uma (dis)posição do professor para acontecer, o que não ocorreu no exemplo analisado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. D. de. *Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares*. 2014. 211 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HASHIGUTI, S. T. O discurso médico e a patologização da educação. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 48, v. 1, p. 41-51, jan./jun. 2009.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte, SEE, 2007.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.