

Práticas de escrita e subjetividade

Writing practices and subjectivity

Marina Célia Mendonça*

RESUMO: Este trabalho apresenta um recorte histórico da relação entre escrita e subjetividade em estudos acadêmicos no Brasil, considerando o tema da relação do sujeito com o outro/Outro e o da autoria, e discute a ressignificação desse discurso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia do Participante para a produção de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na prova de redação desse exame.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos bakhtinianos do discurso. Produção de textos na escola. Autoria. Subjetividade.

ABSTRACT: This paper presents a historical view of the relationship between writing and subjectivity in academic studies in Brazil, considering the subject of relationship with the other/Other and the authorship, and discusses the redefinition of this discourse in Parâmetros Curriculares Nacionais, Guia do Participante to the writing at Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) and the writing test in this examination.

KEYWORDS: Bakhtinian studies of discourse. Writing at school. Authorship. Subjectivity.

1. Introdução

Neste texto, destaco alguns movimentos no discurso sobre as práticas de escrita escolares no Brasil e sua relação com a subjetividade. O objetivo é apresentar um recorte histórico dessa relação entre escrita e subjetividade em estudos acadêmicos no Brasil e mostrar alguns indícios atuais da ressignificação desse discurso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia do Participante para a produção de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na prova de redação desse exame.

O recorte que fiz desse discurso compreende duas grandes temáticas: o tema da relação do sujeito com o outro/Outro e o tema da autoria. As duas temáticas atravessam a relação do discurso acadêmico brasileiro com o contexto escolar há décadas e apresentam muitas configurações, das quais aponto três discussões/propostas: a proposta de se considerarem, quando da atividade de escrita escolar, o interlocutor e o contexto de produção do texto; a de se tomarem o projeto, a revisão, a reescrita como procedimentos que permitem avanços qualitativos na produção textual escolar; por fim, a de se considerar a questão da autoria nessa produção escrita escolar. Essas propostas nascem de reflexões desenvolvidas no contexto

* Doutora em Linguística, profa. Assistente da UNESP/Araraquara.

acadêmico – na voz, em especial, de pesquisadores filiados à Linguística ou à Linguística Aplicada – e interferem nas práticas escolares de produção textual. Elas consideram, cada uma a seu modo, a escrita como prática e, dessa maneira, necessariamente, pressupõem sujeitos.

2. Escrita, subjetividade, intersubjetividade e autoria.

Consideremos o recorte temático da relação do sujeito com o outro/Outro na escrita escolar. Primeiramente, tomemos o outro como o interlocutor imediato ou previsto do texto.

Estudos sobre a produção textual escolar no Brasil a partir da década de 1970 chamaram atenção para o esvaziamento da atuação do eu sobre o outro nessas atividades. O resultado mais visível desse esvaziamento em textos analisados no período era a presença, na produção escrita, de modelos estruturais, clichês, argumentação com noções confusas e expressões de totalidade indeterminada, falta de informatividade. Alguns trabalhos podem ilustrar esse enfoque, entre eles destacamos: De Lemos (1977, 1988), Pécora (1977, 1983, 1988), Val (1994), Geraldi (1984, 1991).

Esses estudos foram discutidos por mim em outras publicações (MENDONÇA, 2005, 2007, 2013); retomamos aqui algumas dessas considerações. Pécora (1983, 1988), ao analisar textos dissertativos produzidos por candidatos em um concurso vestibular e por alunos de Letras, chama atenção para o fato de que os problemas encontrados são frutos das condições de produção em que se dá a escrita em contexto escolar, que tendem a retirar da linguagem sua qualidade de *ação intersubjetiva*. Aborda diferentes problemas presentes em textos de vestibulandos, concentrando-se em questões relativas à coesão textual e à argumentação (uso de noções de totalidade indeterminada, de noções confusas e semiformalizadas, de clichês). O autor conclui que os problemas mais frequentes de argumentação deixam entrever que o processo escolar produz uma falsificação das condições de aprendizado da escrita,

desvinculando-a de todo *empenho* pessoal de atuação sobre diferentes interlocutores. Há aí uma espécie de *esvaziamento* do sentido da prática da escrita, que, ao mesmo tempo, é supostamente preenchido por determinados modelos e estereótipos do mundo admitido pela instituição. (PÉCORA, 1988, p.163)

De Lemos também realiza estudo na década de 1970 sobre redações de vestibular. Esse trabalho tem maior visibilidade na escola quando, na década de 1980, em texto direcionado a professores – publicado, em coletânea, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo –,

afirma que os desvios do discurso escrito dos vestibulandos que analisa resultam de operações de “preenchimento de uma estrutura vazia” que corresponde a um modelo que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito escolar (DE LEMOS, 1988). Um dos fatores indicativos dessa *estratégia de preenchimento* é o mau uso das conjunções na introdução de parágrafos. Esse modelo estereotipado de discurso escrito, segundo a autora, barra a reflexão pessoal do vestibulando, que, utilizando-se dessa estratégia, mantém um diálogo estereotipado com seu interlocutor. A autora acredita que cabe à escola ajudar o aluno a construir a interlocução no discurso escrito, o que, segundo ela, não é tarefa fácil, pois demanda uma série de sobreposições de imagens/representações que são específicas à modalidade escrita, por oposição ao discurso oral.

Val (1994) analisa textos dissertativos produzidos em provas do vestibular da UFMG. A pesquisadora destaca vários aspectos de falta de coerência e coesão nos textos analisados e aponta que a falta de informatividade é um dos problemas mais flagrantes encontrados nessas produções textuais. Considerando que a informatividade de um texto é calculada pelo autor tendo em vista o leitor, em processo interlocutivo, conclui que os textos analisados pecam pela falta de um *diálogo significativo* com o outro. Afirma a autora que o “problema é que não se tem aí o produto de uma verdadeira intenção comunicativa” (1994, p.120) – como Pécora e De Lemos, entende que esse diálogo pouco significativo estabelecido no texto escrito em situação de exame vestibular é resultado de um trabalho deficitário da escola com escrita; destacamos aqui, das reflexões da autora, a crítica ao trabalho deficitário da escola no enfoque na subjetividade/intersubjetividade a ser estabelecida na produção textual.

Em 1984, Geraldí organiza livro que inclui capítulos sobre a escrita na escola. Dessa coletânea, destaco, para a discussão que faço, um capítulo do próprio autor – “Escrita, uso da escrita e avaliação” –, em que critica a transformação do *texto* em *redação* em contexto escolar. A partir de uma concepção enunciativa da linguagem, o autor afirma que a transformação se dá quando, nas atividades de produção de textos no interior da escola, constrói-se uma situação em que se tem uma *função-aluno* (e não um *autor*) que escreve uma *redação* (e não um *texto*) para uma *função-professor* (e não um *leitor*); dessa forma não se tem, nesse processo de escrita, um *autor* que produz um *texto* para um *interlocutor/leitor* interessado no que é dito. O professor, colocando-se na *função-professor*, *avalia* o texto do aluno e não atua como um *leitor* efetivo: nesse lugar de avaliador, tece considerações sobre norma linguística, prioritariamente. Geraldí defende, postas essas considerações, que a *escolarização da escrita* anula o professor

como leitor, anula o aluno como autor e não permite que o texto seja tomado como objeto de interação, ação intersubjetiva; isto é, essa escolarização atua principalmente sobre a produção de subjetividade que é constitutiva da atividade de linguagem. Geraldi (1991), posteriormente, ao discutir aspectos políticos e históricos da configuração dos papéis de alunos e professores nas atividades de ensino, amplia essa discussão de a produção textual escolar ser espaço de construção de estereótipos e esvaziamento de interação entre o eu e o outro/Outro.

Na coletânea citada (GERALDI, 1984), destaco também capítulo sobre redação escolar de autoria de Britto. O linguista considera que há uma presença *falsificada/estereotipada* do autor no texto escolar. Conforme Britto, essa presença (perceptível por um uso inadequado de palavras, por exemplo) é construída com base em uma imagem “falsificada” da escola, como grande interlocutor, o que interfere negativamente em sua produção textual nesse contexto.

O que me parece é que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte *presença de sua imagem* que representa a dificuldade. (...)

Enquanto locutor, ela [escola] determinará a própria imagem de língua do aluno. (...)

É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis. (...) (BRITTO, 1984, p. 111/113/115, grifo do autor).

Na reflexão de Britto, a imagem do interlocutor (escola/professor) tem caráter repressivo e valorativo; ela se impõe ao aluno e interfere na sua forma de constituir-se como autor do texto.

Ainda acerca do tema da relação do sujeito com o outro/Outro na escrita escolar, é importante destacar a proposta de se tomarem o projeto de texto, a revisão, a reescrita como procedimentos que permitem avanços qualitativos na produção textual escolar porque permitem uma presença mais adequada do autor no texto e um diálogo mais efetivo com o outro/Outro.

Parto de trabalhos desenvolvidos por Fiad, Mayrink-Sabinson (1991) e Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997). Nessas publicações, as autoras propõem que se conceba a escrita como *trabalho do sujeito sobre sua produção*. Tomam como ponto de partida a concepção de Possenti (2008) sobre *trabalho do sujeito e estilo*. Segundo Possenti (1993), *há estilo se e quando há marca de trabalho*. No caso, o autor entende trabalho como ação do sujeito sobre o *interdiscurso*, dentro do quadro teórico da Análise do Discurso francesa.

No estudo do processo de escrita, as autoras citadas consideram que são etapas importantes o planejamento, a revisão feita pelo próprio sujeito quando da leitura de seu texto

escrito, a revisão/reescrita feita após interferência de um outro (professor, mãe, colega...). A linguagem, nesses estudos, é entendida como espaço de interação entre sujeitos, interação que pode interferir significativamente, por exemplo, no resultado da revisão. Suas pesquisas indicam que as mudanças produzidas nos textos por alunos são uma resposta a uma observação do leitor e não são superficiais: visam a tornar o texto mais claro tendo em vista o interlocutor. Segundo seus estudos, alguns episódios de refação textual são *indícios (pistas, dados singulares)* que “dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com sua representação escrita” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 8). Nesse processo, o *papel do outro (interlocutor)* é fundamental. Para as autoras, é grande o papel da escola (através da imagem que o professor tem da linguagem escrita) nas modificações que a criança/o adolescente faz em seu texto.

Por outro lado, os escreventes também realizam *operações epilinguísticas* sem a interferência direta e imediata do professor/leitor – o que revela que a ação do escrevente é histórica, definida não somente por sua interação com o contexto imediato, mas também com o contexto mais amplo, sócio-histórico.

Uma proposta das autoras é desenvolver uma *aprendizagem do trabalho de reescritas*. Mas é preciso frisar que a reescrita, como concebida por elas, tem entre as suas funções conseguir resultados positivos na produção textual *a partir* da participação do outro e *para dizer melhor para o outro o que se deseja dizer*. Podemos dizer que a função da reescrita, nessa perspectiva, é o escrevente dizer melhor o que quer dizer, ganhar maior visibilidade no texto.

Outras pesquisas na década de 1990 tomam por tema a reescrita nas atividades de letramento. Podemos citar dois exemplos: Grillo (1996) e Jesus (1996). Grillo chega a conclusões que confirmam e ampliam os estudos citados, considerando principalmente as diferentes interferências feitas pelo professor nos textos de estudantes: a) a etapa anterior à escrita (planejamento) é importante para o produto final e, quando feita com a participação do professor, tem melhor resultado; b) quando o professor sugere soluções para os problemas destacados na correção, suas instruções têm mais chance de provocar reformulações que contribuem para a melhora dos textos; c) alunos que têm pouca familiaridade com a escrita precisam mais do que instruções escritas em seus textos para conseguir uma melhora na produção escrita.

A autora, como Jesus (1996), defende que há uma compreensão equivocada da tarefa de revisão de textos na escola: costumam-se corrigir erros de superfície, promovendo uma

“limpeza do texto”, sem atentar para aspectos macrotextuais. Também Jesus critica atividades de reescrita em contexto escolar que se limitam à higienização do texto, em detrimento de atividades em que se contribui para marcar a presença do autor no texto e reforçar o processo de interação que a produção textual enseja.

Os trabalhos citados já tocam em questões de autoria no texto escolar, tema que tem sido produtivo em trabalhos acadêmicos brasileiros desde a década de 1980. Destaco aqui as propostas de Orlandi (1988) e Possenti (1993, 2002), por considerá-las base para várias pesquisas que têm sido feitas no Brasil.

Orlandi parte de estudos enunciativos de Ducrot (1987) sobre polifonia e argumentação e de escritos de Foucault (1992, 2001) sobre a *função autor*. Considerando essa função ao lado das de Locutor e Enunciador (tal como propostas por Ducrot), entende-a como a função que, pensada na produção textual escolar, está mais próxima da “exterioridade”, a que exige do sujeito maior responsabilidade pelo dizer, compromisso com a instituição escolar (assim, ao organizar o texto como “um todo coerente”, o estudante estaria se colocando nessa função enunciativa, enunciando desse lugar enunciativo).

Possenti (2002) também entende que é possível pensar a autoria em textos escolares, como em escritos que circulam em quaisquer esferas de atividade. Destacamos algumas considerações do linguista:

Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios [...].

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. [...]

Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*. [...] (POSSENTI, 2002, p. 108/109/112/113)

O autor defende que é preciso tomar o sujeito (e o discurso) na relação com a singularidade - e nesse aspecto o autor considera seus estudos sobre estilo (POSSENTI, 2008) e a proposta de Ginzburg (1986) para uma análise das marcas singulares como indícios relevantes para o pesquisador - e com a história. Propõe, dessa forma, que se busquem, nos

textos (escolares ou não), *indícios de autoria*, perceptíveis no *trabalho* do sujeito sobre o interdiscurso. Esses indícios podem ser observados, por exemplo, no diálogo crítico com textos fornecidos para leitura-base da produção textual escolar, com textos que circulam no universo cultural de uma geração e com os quais se espera que os sujeitos dialoguem ao produzirem textos em determinados contextos (escolar, concursos, etc).

Na perspectiva dos autores citados, portanto, *autoria* não é sinônimo de *criatividade*, tal como normalmente se entende esse termo; respeitadas as diferenças, essas perspectivas permitem pensar a autoria como formas específicas de estabelecimento de relação com o outro/Outro quando da produção textual.

Em suma, os discursos da ciência da linguagem no Brasil, nas últimas décadas, entendem a necessidade de se pensar a produção textual ora como espaço de visibilidade/emergência/posicionamento do sujeito, ora como espaço de interação entre sujeitos. Não vou aqui discutir as diferenças de abordagens teóricas em que esses trabalhos se sustentam, em especial no que se entende por *sujeito*, por *interação*, por *diálogo*, por *posição*, por *posicionamento*. Meu objetivo é destacar, com retratos diferentes e em diferentes perspectivas, um contínuo, uma recorrência: *a necessidade de se pensar o texto em relação com o(s) sujeito(s)*.

3. A resignificação do discurso da ciência em contexto escolar

Discursos oficiais direcionados às políticas e práticas educacionais nacionais incorporaram parte dos estudos citados sobre a escrita em contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um exemplo dessa incorporação.

Nos Parâmetros direcionados ao Ensino Fundamental, de 1997, afirma-se, por exemplo, que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção (...)” (BRASIL, 1997, p. 19) Todos os volumes dos PCN reafirmam a ideia de a linguagem ser atividade interlocutiva e que, como tal, exige atividades que recuperem essa sua característica essencial. Nos documentos direcionados ao Ensino Médio, por exemplo, encontra-se a seguinte passagem:

Tais conceitos [interlocução, significação, dialogismo] perpassam quase todas as atividades da disciplina [Língua Portuguesa]. Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 2000, p. 61)

Outro aspecto a se destacar, na apropriação que os PCN fazem dos estudos citados, é a concepção de *texto escrito e processo de escrita* que encontramos nos documentos. A escrita é tomada como processo, de que fazem parte etapas como revisão e rascunho; trata-se de um trabalho do sujeito sobre a linguagem, tendo em vista as relações interlocutivas e o contexto sócio-histórico. Assim, encontramos nos PCN passagens como as que seguem.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe (...) *também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.* (...)

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. *Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois.* A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (...) (BRASIL, 1997, p. 27-28/51, itálico adicionado).

Em nota de rodapé, o texto oficial define o que entende por “refacção”:

(...) mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, [refacção são] os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade. (BRASIL, 1997, p. 28)

A atividade de revisão recebe ênfase nesse documento, colocando o aluno como sujeito ativo no processo de produção textual. Essa atividade, no entanto, não prescinde da atuação do professor, que tem papel relevante nesse processo. Esse caráter *ativo* do aluno em atividades de escrita (e também de leitura) é também tratado nesses documentos quando se defende o *protagonismo* dos alunos nessas atividades:

4. Protagonismo

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.

Algumas situações que ativam o protagonismo:

- na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do Enem);
- na produção de um texto narrativo – como um relato, por exemplo – o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele. (BRASIL, 2000, p. 61)

Por outro lado, *autoria* não aparece nos PCN como característica/qualidade dos textos, não pelo menos no sentido produzido pelos autores citados. Já o *Guia do Participante* da redação do ENEM-2013, ao explicitar os critérios de atribuição de pontos na “*Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*”, mescla as posições de Orlandi e Possenti sobre autoria, veja-se o fragmento a seguir.

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 das redações do Enem 2013:

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, *configurando autoria*, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com *indícios de autoria*, em defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013, p. 18-19)

O indício de autoria, como pensado por Possenti, é perceptível na forma como o sujeito articula ideias e pontos de vista acerca de um tema, em relação com o discurso do Outro. Podemos reconhecer esse discurso no discurso do documento citado acima. Além disso, no caso

da prova de redação do Enem, esse conceito está também relacionado à capacidade de o sujeito organizar seu discurso, organização essa que faz parte da proposta de Orlandi para o princípio da autoria no texto escolar, do qual a instituição espera coesão, coerência, consistência argumentativa...

No entanto, em outras passagens do Guia, os indícios de autoria (ou a autoria) não são produtivos para avaliar a competência do candidato em atividades de leitura de textos da prova, nem os textos fornecidos na proposta de redação: está implícito que o participante não deve discutir os textos fornecidos na prova nem dialogar diretamente com eles. Os textos são apenas motivadores. Veja-se passagem em que se apresenta o que se espera no desempenho do candidato na “*Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo- argumentativo em prosa.*”:

Seguem algumas recomendações para essa elaboração:

- a) Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- b) Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentados apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade.
- c) Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema. (BRASIL, 2013, p. 13-14)

O tema da redação do ENEM restringe-se ao gênero dissertativo-argumentativo e é exigido que o participante desenvolva no texto proposta de intervenção na realidade. Trata-se de exigência relacionada à *Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*:

A sua proposta deve refletir seus conhecimentos de mundo, e sua coerência será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Além disso, é necessário que ela respeite os direitos humanos, ou seja, não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (BRASIL, DATA, p. 22).

O atendimento a essa 5ª. competência exige a construção de texto dissertativo com forma composicional típica, em que propostas devem se seguir à apresentação/exposição de problemas/argumentos. Esse é um aspecto que vai ao encontro de práticas homogeneizantes na produção textual escolar, ou seja, essa forma composicional modelar, pela abrangência nacional

do exame do ENEM, corre o risco de se tornar uma construção textual em que se aplica uma nova “estratégia de preenchimento”, nos termos de De Lemos.

Além disso, a despeito do interesse louvável da instituição escolar em formar sujeitos que possuam posicionamento crítico acerca do contexto sócio-histórico contemporâneo e assumam comportamento ético quando das práticas sociais (e, nesse sentido, atividades didático-pedagógicas, no processo de formação escolar, que visam a permitir o desenvolvimento dessa competência nos alunos são bem-vindos), um dos efeitos da *avaliação* da 5ª. competência numa atividade de escrita que vale como passagem para uma vaga em universidades públicas é o policiamento do dizer, engendrando nos meandros da formação preparatória para o ENEM, na escrita escolar no Ensino Médio, estratégias para esconder o posicionamento do sujeito sob o véu do dizer politicamente correto.

Entendo que a luta empreendida pela área de Letras e Linguística para manter a redação como recurso válido para avaliação em exames, provas, concursos, é para garantirmos ao sujeito um espaço para um dizer de si e dos outros. Um espaço para a manifestação do sujeito para além dos muros das alternativas de múltipla escolha. No entanto, no formato exigido pelo ENEM, aplicando-se a avaliação da 5ª. Competência na correção da redação, há um dizer ainda com muros, apesar do relativo espaço para manifestação de autoria. Assim, usando a correção da redação para aferir os níveis de cidadania, o dizer vira caso de polícia no exame. O corretor, ao contrário do professor que discute posicionamentos com os alunos e permite a eles uma reflexão sobre a realidade sócio-histórica, dando-lhe a oportunidade de desenvolver autonomia nas práticas de leitura e escrita, e quiçá comportamento ético, assume o papel de “policial”. O participante do ENEM não pode manifestar sua opinião e defendê-la fora dos muros do politicamente correto.

Assim, entendo que o lugar para construir a cidadania, no fazer escolar, é a sala de aula e os espaços de ensino/aprendizagem criados por esse fazer; esse diálogo constitui os sujeitos de forma privilegiada. Mas não cabe à escola obrigar o sujeito a ser cidadão “nos termos da lei”. Infelizmente, práticas de escrita como a que é proposta na redação do ENEM estão na contramão do esforço empreendido pelos estudos linguísticos, como os citados neste artigo, de recuperar o sujeito que diz no texto, de permitir a ele espaço de dizer e ser na produção escrita.

Referências

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL, INEP. **A redação no Enem-2013**. Guia do Participante. Brasília, 2013.

BRITTO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

DE LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

_____. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

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

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja/Passagens, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GRILLO, S. V. de C. Escrever se aprende escrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. **Sínteses**. Teses. UNICAMP/IEL, v.1, 1996.

JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. **Sínteses**. Teses. UNICAMP/IEL, v.1, 1996.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras** (Online), v.29, 2013.

_____. Ciências da linguagem e ensino: discursos ressignificados sobre a textualidade. **Leitura. Teoria & Prática** (Campinas), v.49, 2007.

_____. Coesão e coerência textuais escolarizadas: políticas de fechamento. **Cadernos de Qualificações**. Campinas, UNICAMP/IEL, v.1, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PÉCORA, A. B. Estudo do período: uma proposta pragmática. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 23, 1977.

_____. Problemas de argumentação na redação escolar. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. In **Estudos Linguísticos, XXII**. Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), São Paulo, Jaú, 1993.

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VAL, M. G. Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Artigo recebido em: 15.05.2015

Artigo aprovado em: 21.06.2015