

“Pela conta dos que não contam”: a escrita na escola e a crítica ao consensoThomas Massao Fairchild¹Natália Moraes Cardoso²

Resumo: Neste artigo, discutimos o problema da produção de textos em sala de aula, investigando o modo como as políticas educacionais das últimas décadas podem estar favorecendo a fragmentação da posição enunciativa do aluno. Analisamos 28 redações produzidas por estudantes do Ensino Fundamental em resposta a um exercício inspirado no ENEM. Partimos de uma noção de Larrosa, para quem a política consiste na “comunicação dos desacordos”, a fim de analisar como os alunos tomam posição a respeito do tema em suas dissertações. Para tanto, lançamos mão de conceitos vinculados à Análise do Discurso (em especial, os de condições de produção, cena da enunciação, *ethos* e simulacro), com base nos quais analisamos algumas regularidades observáveis nos dados. Identificamos dois movimentos: de um lado, a imitação de um discurso militante tomado como modelo de enunciação presente no próprio exercício; de outro, uma série de “deslizes” por meio dos quais posições divergentes aparecem na superfície textual. Interpretamos estes últimos como ocorrências que podem resgatar o caráter político da escrita em sala de aula, na medida em que são pontos de fuga nos quais um sujeito ainda não se entregou à repetição da doxa escolar.

Palavras-chave: Produção de textos; Ensino de língua; Sujeito; ENEM; BNCC.

Introdução

No presente artigo, investigamos o problema da produção de textos em sala de aula à luz das políticas educacionais contemporâneas e da emergência de novos padrões de textualidade que vimos observando na produção dos alunos. Queremos discutir particularmente de que forma esses modelos podem estar favorecendo o aparecimento de textos que demonstram a fragmentação da posição enunciativa do sujeito. Para promover essa discussão, tomamos como objeto de análise um conjunto de textos produzidos no contexto pós-pandêmico, que consideramos representativos das práticas escolares constituídas sob a

¹ Professor do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2520-4600>. E-mail: tmfairch@yahoo.com.br.

² Professora efetiva da rede pública de ensino do município de Cametá. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional. Especialista em Educação e Cultura: Confluências pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras (Espanhol) pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal do Pará. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3427-9743>. E-mail: nataliacardosomo@gmail.com.

égide dos exames nacionais e da base curricular e, portanto, consistem em um exemplo válido das redações que os professores provavelmente vêm encontrando em suas turmas.

Os textos foram escritos em resposta a um exercício que buscava, ao mesmo tempo, fornecer um pretexto para que os alunos exercitassem a escrita e imitar as condições de realização da prova de redação de um exame nacional. Nossa interpretação é que, nesse movimento, reproduz-se uma situação escolar na qual, embora se solicite que o aluno opine sobre um tema, sua produção é direcionada a seguir certos valores e posicionamentos implícitos no discurso escolar. Trata-se, portanto, de uma situação de produção de “redação”, em oposição à produção de “textos”, no sentido já há muito estabelecido por Geraldi (1984). O que nos parece digno de atenção é a maneira como os alunos respondem a essa situação. No lugar de produções que se distribuem no contínuo que vai das “boas redações” (textos que “fazem o jogo da escola”, ainda que vazios de sentido) aos “textos desobedientes” (portadores de um projeto de dizer, ainda que trazendo problemas no que diz respeito às convenções da norma), o que encontramos é um conjunto relativamente consistente de redações fragmentárias, nas quais o movimento de obediência ao “jogo da escola” e a fuga para posições discursivas distintas, algumas das quais “não-autorizadas”, misturam-se sem formar um todo coerente.

Acreditamos que problemas dessa ordem estão entre as questões mais sérias a serem resolvidas pelos professores no ensino da escrita. Ao mesmo tempo, parece-nos que insistir em um retorno aos temas do gênero e das competências tem se mostrado pouco eficaz tanto para reconhecer como para reagir a essa ordem de dificuldades, uma vez que esses conceitos vêm promovendo uma exclusão completa das perguntas sobre o sujeito e as condições de produção do discurso na escola. Sem pretender apresentar novidades, neste texto propomos voltar a fazer essas perguntas, retornando a algumas noções do campo dos estudos da enunciação e dos discursos a fim de compreender como se produzem os textos (ruins) que nossos alunos vêm escrevendo, com o que esperamos também ajudar a pensar nas formas possíveis de se responder a eles.

Procuraremos responder duas questões ao longo do trabalho: a) de que forma situações escolares de produção de textos podem levar à fragmentação da posição subjetiva do aluno; e b) o que os textos produzidos pelos alunos nos dizem das possibilidades para aprender a escrever (bem como aprender sobre os próprios assuntos a respeito dos quais se escreve)

nessas condições. Os dados nos quais nos baseamos consistem em um recorte do *corpus* da pesquisa de doutorado de uma de nós³; neste trabalho, analisa-se a proposta de redação e os discursos produzidos pelos alunos em resposta a ela. Vamos observar que os alunos demonstram, na sua maioria, compreender que seu papel é reproduzir as posições presentes no comando da atividade, mas ao mesmo tempo manifestam uma identificação incompleta com esse discurso, de tal modo que sua subjetividade emerge como “sintoma” e não como manifestação de autoria (Possenti, 2013).

Para percorrer esse caminho, o que segue está organizado em Quatro seções, nas quais: i) relacionamos a produção de efeitos de consenso aos padrões de discursividade que orientam as políticas educacionais contemporâneas no Brasil, tornando menos surpreendente (embora não menos grave) o fato de encontrarmos situações como a que é objeto de análise neste trabalho; ii) descrevemos o funcionamento discursivo da proposta de redação que ensejou a produção dos textos do *corpus*; iii) analisamos como a estrutura discursiva do comando se reflete nos textos produzidos pelos alunos e, por fim, iv) descrevemos alguns movimentos de “escape” identificados nos textos e ponderamos sobre seu significado nas práticas pedagógicas para o ensino da produção escrita.

A favor do dissenso: há espaço na escola para a política?

A ideia de consenso é um dos signos-mestres dos discursos pedagógicos contemporâneos. Encontramo-la como eixo estruturador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), repetidamente apresentado como fruto de debates e consultas públicas das quais a sociedade brasileira como um todo teria tido a oportunidade de participar (ainda que representada por grupos e entidades bastante específicos, nomeados na ficha técnica do documento). A mecânica desse discurso pode ser compreendida fazendo-se uma leitura da nota do Ministro da Educação na página 5 do documento que se encontra disponível no site do MEC.

³ Natália Moraes Cardoso.

Elaborada por **especialistas de todas as áreas do conhecimento**, a Base é um documento **completo e contemporâneo**, que **corresponde às demandas do estudante desta época**, preparando-o para o futuro.

Concluída **após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil**, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais [...].

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser **acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar**. Assim como aconteceu na etapa já **homologada**, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um **grande parceiro** neste processo, de modo que, **em regime de colaboração**, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Começamos fazendo notar que todos os elementos destacados em negrito na passagem acima concorrem para produzir um efeito de autofundação da “base”. Por meio de seu “fiador” (Maingueneau, 2008a, 2008b) – o Ministro da Educação, signatário da nota – o documento atribui a si mesmo um caráter totalitário (nada foi deixado de fora) ao mesmo tempo em que exclui de seu discurso toda polifonia (não há outras opiniões sobre o assunto). Assim, somos convidados a entender que a “base” resulta do trabalho de “*especialistas de todas as áreas*”, que é um documento “*completo e contemporâneo*” e “*corresponde às demandas do estudante*” – todas elas, como indica o artigo definido. Além disso, a nota informa o leitor que o documento teria sido elaborado “*após amplos debates*” que, conforme lemos, envolveram dois grupos: “*a sociedade*” e “*os educadores do Brasil*”. A esses dois grupos é praticamente impossível fazer algum acréscimo, já que qualquer outro participante poderia ser incluído em um dos dois termos anteriores. Trata-se, portanto, de um discurso que se apresenta como resultado de um amplo consenso, e que, por isso mesmo, não se dirige a qualquer interlocutor definido (os professores, por exemplo), mas antes se endereça à própria “*sociedade como um todo*”.

Como correlato dessa imagem difusa do enunciatário, o próprio documento se apresenta como uma voz anônima, impessoal. Há uma única nota de divergência, que aparece ao fim do texto, quando se introduz um acento prescritivo por meio da modalidade deôntica (“*deve ser acompanhado...*”). Nesse ponto se introduz muito sutilmente a hipótese de que o documento seja desobedecido – por quem, no entanto, nada se diz. A bivocalidade dessa passagem é rapidamente mitigada na sequência por um novo apelo à colaboração universal,

sugerido pela repetição desnecessária, mas significativa, da expressão “*em regime de colaboração*”.

Não deve parecer exagero dizer que este *ethos* se encontra em quase todas as manifestações de caráter oficial no campo da Educação hoje⁴. De um modo geral, a palavra “consenso” tende a inspirar significados positivos, ao passo que seu oposto, “dissenso”, evoca valores negativos. O termo “crítica ao consenso”, que incluímos no título do trabalho, pode, portanto, parecer estranho à primeira vista, pois estaria dizendo que devemos nos opor ao que seria o objetivo da própria escola – garantir espaços de diálogo, conciliar pontos de vista conflitantes, prezar pelos valores comuns.

Esta, porém, não é uma interpretação necessária do termo. Ela é contrária à que encontramos, por exemplo, em Larrosa, quando este trata do papel da política. Para ele,

Existe política porque seres falantes comunicam seu desacordo, um desacordo que não se refere somente ao que é bom ou mau, justo ou injusto, mas ao sentido mesmo do bem comum e da justiça; e um desacordo que não só tem lugar na linguagem, mas que se refere também a quem fala, a quem pode falar e ao que significa falar. [...] Poderíamos dizer que [...] o litígio pelo qual simplesmente existe política e não apenas equilíbrio consensual, melodrama humanitário ou gestão policial dos indivíduos e das populações, não é outra coisa que o litígio pela conta dos que não contam, pela existência dos que não existem, pela voz dos que não falam. (Larrosa, 2007a, p. 205, p. 213).

Gostaríamos de destacar duas ideias presentes nessa passagem por serem importantes para nossa argumentação. A primeira é a afirmação de que a política só existe na medida em que se “comunique um desacordo”. Eis outra expressão aparentemente paradoxal, pois o senso comum geralmente supõe o contrário – o desacordo aparece quando falha a comunicação. Podemos compreender melhor esse termo observando que Larrosa (2007a) contrapõe “litígio político” à ideia de “equilíbrio consensual, melodrama humanitário ou gestão policial dos indivíduos”. Todos esses elementos são entendidos pelo autor como contrários à democracia, na medida em que naturalizam o silenciamento de uma parte da sociedade, seja pelo uso da força, seja por efeito das ideologias. A política é, portanto, o

⁴ Em outro trabalho, já apontamos a presença desse discurso do consenso no documento anterior à “Base”, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na ocasião, chamamos esse direcionamento discursivo de “ecumenismo teórico” – o movimento pelo qual os PCN de Língua Portuguesa procuraram produzir um amálgama de elementos extraídos de diferentes teorias da linguagem, produzindo em relação a eles um efeito de “harmonização”, como se se encaixassem perfeitamente uns aos outros (Fairchild, 2017).

“litígio pela conta dos que não contam” – nada tem a ver com a obediência aos acordos celebrados pelo poder, pois estes podem fazer com que a balança penda para o lado dos mais fortes; a política está relacionada às condições de continuamente renegociar as injustiças – preferencialmente, é claro, em favor dos injustiçados.

Se concordarmos com Larrosa (2007a), devemos nos perguntar em que medida a escola está orientada para tal objetivo – garantir um direito ao dissenso como condição para a participação política. Acabamos de ver que o principal documento organizador do ensino em nível nacional reconhece que os consensos são construídos, ou seja, que há um espaço em que os desacordos devem ser comunicados; mas esse espaço é referido no pretérito, como um processo que já foi vencido – a BNCC é, portanto, “pós-consensual” ou, se quisermos, para brincar um pouco mais com palavras usadas em demasia, é “pós-política”. Resta concluir, portanto, que na perspectiva do documento, a sala de aula não é um espaço político, ou seja, não permanece aberta ao dissenso. Esse espaço foi o da construção do documento. A aula é, conforme se pode inferir, um espaço de *implementação* do consenso, no qual devem prevalecer os sentidos estabilizados pelo pacto anterior – por isso, o pacto “*deve ser acompanhado...*”.

Seguindo a perspectiva de Larrosa, estamos afirmando que a BNCC se situa no que esse autor considera ser um veio “antibabélico” de nossa cultura. Isso significa que é um desses discursos que procura fundar-se sobre o fechamento máximo dos sentidos, cujo corolário é sua própria linguagem artificial⁵. Geraldi (2015), aliás, sustenta que o mito babélico da *diferença como castigo* foi suplantado, na contemporaneidade, pelo mito da *tradutibilidade universal*:

Um só significado discursivo para o mundo e para a vida que nele se vive. Esgotam-se os sentidos num suposto único sistema de referências antropocultural. A variedade da vida se explica a partir de um só discurso: o múltiplo reduz-se ao uno. (Geraldi, 2015, p. 71).

⁵ Sabemos que o documento é, em essência, um quadro que correlaciona certa quantidade de códigos (ex.: EF15LP01) a pequenos textos que descrevem, de forma muito variável, uma “competência” ou uma “habilidade”. Duas observações: são os códigos e não a descrição de competências que temos visto associados a perguntas em exames ou a instruções em livros didáticos; o primeiro lugar em que esses códigos são usados é na descrição dos materiais didáticos e não na da produção dos alunos.

O currículo nacional parece alinhar-se a esse movimento por esvaziar o caráter político da atuação do professor, que passa a ser visto como um agente do qual se espera a obediência (mais uma vez: “*deve ser acompanhado...*”). Ora, se está estabelecido que não cabe ao docente atuar politicamente em sala de aula, uma vez que a política já se encontraria feita⁶, é preciso discutir quais são as consequências dessa decisão para o aluno.

Tocar em temas sobre os quais há litígio político na atualidade – os direitos das minorias, problemas sociais como a pobreza e a desigualdade, o uso dos recursos naturais e sua relação com os modelos econômicos adotados etc. – é esperado na perspectiva do currículo atual; se esse mesmo currículo, no entanto, concebe a escola como espaço externo a esses litígios (na medida em que faz supor que seja possível discutir direitos de minorias ou problemas sociais como a pobreza e a desigualdade sem a necessidade de falar em diferentes modelos de escola, ou diferentes currículos), é provável que o aluno tenha pouca oportunidade de exercitar a língua para construir seus próprios posicionamentos sobre esses temas.

Neste trabalho, como já mencionado, analisamos textos produzidos por alunos em uma situação que exemplifica esse paradoxo característico de nossa época. A nosso ver, ela ainda tem a vantagem de parecer à primeira vista uma situação bastante ordinária. A proposta de escrita procura adequar-se às orientações do currículo nacional, inclusive tomando como modelo a redação do ENEM; nela propõe-se que os alunos argumentem a respeito de um tema repetidamente debatido na sociedade que, por acaso, se refere aos direitos de uma minoria. Com isso tenta-se criar em sala de aula uma situação que levaria os alunos a participar de um debate político. Sustentaremos que os resultados dessa atividade devem ser entendidos como exemplos de um padrão de textualidade que é efeito do discurso do consenso, no qual os movimentos argumentativos são superficiais e as tomadas de posição dos sujeitos, quando dissonantes, se manifestam como problemas de escrita, recebendo pouco ou nenhum tratamento.

⁶ Gostaríamos de reforçar que os professores são parcamente mencionados como participantes do processo de elaboração da “base” – a palavra mais comum é “educadores”.

Ainda sobre as condições de produção do discurso escolar

Para demonstrar esse ponto precisaremos retomar a noção de “condições de produção do discurso” em seu quadro teórico de origem, a teoria do discurso construída por Pêcheux (1969), e problematizar o modo como essa noção, ou antes o termo “condições de produção” (e outros semelhantes), foi sendo introduzido e reinterpretado no âmbito do ensino da língua portuguesa dentro de um movimento mais geral de incorporação do viés “interacionista” da linguagem.

A noção de “condições de produção” remonta à leitura de Althusser por Pêcheux. Althusser afirma que “[...] toda formação social, para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção. Ela deve, portanto, reproduzir: as *forças produtivas* e as *relações de produção existentes*” (Althusser, 1980, p. 54). Dentro do quadro materialista das relações sociais, isso significa dizer que a formação de um corpo social é resultante de um modo de produção dominante que inclui o controle tanto das forças produtivas quanto das relações de produção. Pêcheux toma essa noção de relação de forças e a aplica aos discursos, com a diferença que não se trata, de imediato, do embate entre classes, mas entre sujeitos que ocupam posições distintas no processo de produção dos discursos.

Daí resulta a conhecida formulação do “jogo de imagens” que os sujeitos envolvidos em uma troca discursiva teriam de suas próprias posições e das de seu enunciatário – quem sou eu para lhe falar assim, quem é você para que eu lhe fale assim etc. Esse esquema sustenta que as condições de produção de um discurso são de natureza ideológica e não contextual. Vale dizer, a “posição A” na qual um sujeito se vê ao enunciar não corresponde a uma determinada conjuntura de circunstâncias (por exemplo, “na casa de meu melhor amigo”, ou “diante da mesa de meu chefe”), mas a uma posição ideologicamente constituída (“a posição de um burguês no gozo de seu tempo livre”; “a posição de um trabalhador assalariado não organizado sindicalmente” etc.). Daí se poder correlacionar a toda formação imaginária uma formação ideológica e uma formação discursiva, e não um conjunto de coordenadas concretas (“sempre que se falar dentro de um estádio de futebol”, “sempre que se escrever no ambiente de trabalho”...).

Essa noção foi transportada ao campo do ensino da língua; Geraldi (1997) menciona explicitamente o esquema das imagens de Pêcheux com o intuito de problematizar as condições de produção do discurso na escola, o que para ele significa, essencialmente, as condições (“ideológicas”, discursivas, enunciativas – não simplesmente contextuais) em que o aluno é levado a produzir um texto numa situação escolar de ensino. Retomando também os postulados de Foucault sobre os mecanismos de controle do discurso, Geraldi reformula as perguntas originais de Pêcheux para descrever como se constituem as imagens dos sujeitos quando o aluno é solicitado a escrever um texto na aula de português. O autor elabora as seguintes questões:

- 1 – Quem sou eu para lhe falar assim?
- 2 – Quem é ele para eu lhe falar assim?
- 3 – Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?
- 4 – Quem é ele (aluno) para que ele me fale assim?
- 5 – De que lhe falo eu?
- 6 – De que ele (aluno) me fala?
- 7 – O que ele pretende de mim falando desta forma?
- 8 – O que o aluno pretende de si próprio falando assim? (Geraldi, 1997, p. 69-71).

Sabemos que Geraldi não está interessado em fazer análises discursivas dos textos dos alunos; a noção de “condições de produção” é evocada de forma relativamente livre para levantar o problema de que as práticas de ensino dentro das quais se escrevem textos na escola são, elas mesmas, práticas sociais. Outros estudos⁷ se dedicaram a analisar textos escolares a partir dessa mesma linha de problematização. Esses trabalhos muitas vezes buscaram contrapor textos “corretos” do ponto de vista gramatical, mas vazios de sentido, a textos que, embora cheios de problemas formais, que os levavam a ser avaliados negativamente pelos professores, apresentavam narrativas dignas de atenção. Essas análises partem da compreensão de que a situação de produção do texto na escola consiste em uma forma concreta de interação entre o aluno e o professor, que se dá dentro de um quadro social e histórico. As condições de produção do discurso que se materializam no texto escolar não estão, portanto, circunscritas às instruções dadas no comando da atividade, mas se constituem, também, conforme estão constituídas historicamente as funções do aluno e do professor.

⁷ O próprio Geraldi (1984); Franchi (2006); Britto (2003), entre outros.

Na mesma obra organizada por Geraldi, Britto (1984) afirma que, desde sua origem, as situações de produção do texto escolar são caracterizadas pela negação de algumas particularidades básicas de emprego da língua fora da escola, que são: “[...] sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (Britto, 1984, p. 126). Segundo o autor, a negação dessas propriedades da língua resulta em sua artificialização nas tarefas escolares. Tal artificialização controla todo o processo de produção do texto, sendo fator determinante do resultado final. Geraldi (1984) emprega o termo “redação” para caracterizar o resultado dessas práticas de ensino, evitando caracterizar essas produções como “textos”. A redação paralisa estudantes e professores em funções estanques, burocraticamente definidas – embora pareçam dirigir-se um ao outro, não se posicionam como sujeitos que se constituem mutuamente pela palavra, porque a palavra é usada entre eles apenas para atender a uma expectativa produzida fora de sua relação, em um lugar terceiro.

Geraldi argumenta que essa estrutura, na qual estão presos o aluno na “função-aluno” e o professor na “função-professor”, deriva de uma proposta metodológica, articulada a uma concepção de mundo e de educação, cujo objetivo é descaracterizar as posições-sujeito que poderiam ser exercidas por estes agentes na escola – ou seja, as posições de interlocutores reais no processo de escrital como ocorre fora da escola, em que a leitura de um texto não tem como finalidade a avaliação, mas uma reação sobre o texto, seja de desacordo, questionamento, empatia ou qualquer outra. Pode-se equiparar a “compreensão responsiva” do sujeito em relação ao texto que lê como um caso particular da “política” tal como Larrosa a define – entre aquele que escreve e o seu leitor, exceto se a relação estiver congelada, o que se passa não é a transmissão do sentido mas a comunicação dos desacordos, a negociação dos sentidos. É por isso, então, que aluno e professor, se estiverem descaracterizados enquanto posições-sujeito, só podem ficcionalizar o processo da escrita na escola – porque suas (contra) palavras, mesmo tratando de temas polêmicos, não se dirigem a um outro disponível para o convencimento; pelo contrário, são encenadas para um terceiro, ente externo à própria interlocução, e que, portanto, não é responsivo, apenas avalia. Em última instância, trata-se do currículo nacional em sua pura “objetividade”: um não-sujeito que dessubjetiviza todas as relações constituídas sob o seu domínio.

É preciso fazer um último adendo. Embora passando por uma leitura de Pêcheux, a perspectiva da Linguística brasileira que se dedicou a pensar no ensino do português nunca deu grande peso à ideia de “assujeitamento”. Isso quer dizer que as “condições de produção” do discurso escolar não foram pensadas como um conjunto de circunstâncias determinantes, nas quais o sujeito estivesse aprisionado. Pelo contrário, apostou-se na ideia de que os lugares constituídos historicamente para o aluno e para o professor (às vezes chamados de “funções”) podiam ser transformados pelas próprias práticas de ensino. Pode-se dizer, por conseguinte, que essa linha de pensamento postulava a existência de um sujeito que, embora não fosse alheio à história e às estruturas sociais, era capaz de agir sobre elas, dentre outras coisas, exercendo um trabalho sobre a própria palavra.

Imbricações entre contexto, *corpus* e análises

Os dados que analisamos foram coletados no início do ano letivo de 2022, período em que acontecia a retomada das atividades presenciais em grande parte das instituições educacionais brasileiras. Nesse período, foi instituída pela escola uma política de avaliação da escrita que ganhou a forma de uma “prova de redação”. O planejamento de tal política incluía a feitura bimestral de textos nos chamados “moldes do ENEM”.

O tema da redação aplicada no primeiro bimestre foi “Autismo”. Resultaram dessa atividade 28 textos, escritos por alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, identificados para a análise como T1, T2, T3...Tn. Encaramos esse conjunto de textos como um *corpus* discursivo, o que significa que não nos preocupamos em apresentar transcrições completas dos textos ou em preservar, nas análises, a sua unidade textual; em vez disso fizemos recortes de enunciados que foram agrupados conforme identificamos a produção de determinados efeitos de sentido. Adotamos assim o que Charaudeau (2011) chama de formação de *corpus* por meio de uma problemática. Segundo essa perspectiva,

[...] o *corpus* é constituído por um conjunto do que chamaremos de signos-sintomas que representam de maneira emblemática sistemas de valores. Esses signos podem ser palavras (“racismo”, “imigração”, “solidariedade” etc.) ou fórmulas diversas (“purificação étnica”) reveladoras de maneiras de dizer; podem ser também signos icônicos (encenações com imagens) que

permitem estudar, por exemplo, as “representações da mulher” nas publicidades ou da “violência” na televisão. (Charaudeau, 2011, p. 4).

Em nosso caso, para a formação das sequências discursivas com as quais trabalhamos levamos em consideração signos-sintomas como “autismo”, “diferença”, “inclusão” e “doença”. Esses excertos encontram-se numerados e organizados em quadros, por nós, elaborados. Antes de passar à análise, em todo caso, descrevemos o funcionamento discursivo da proposta de redação, cujo comando foi o seguinte:

(1) A partir da leitura dos textos motivadores escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: “Os desafios no processo de inclusão da pessoa com autismo na sociedade cametaense”. Você pode organizar seu texto seguindo os seguintes tópicos:

- a) Apresente o que é Autismo.
- b) Descreva alguns desafios que a pessoa com autismo pode enfrentar diariamente, seja na escola ou em outros ambientes da nossa sociedade.
- c) Proponha formas de enfrentar os desafios que você apontou anteriormente.

Além do comando acima, a proposta apresentava dois “textos motivadores”. Ambos reproduzem postagens extraídas de uma rede social: o primeiro relata uma ação do “Grupo Família Azul” e o segundo é o desabafo de uma mãe que se queixa da falta de acessibilidade para seu filho autista. Ambos os textos, portanto, colocam em cena um litígio político em torno do tema “inclusão do autista”. Começamos observando, no entanto, que os dois textos escolhidos para compor a “prova de redação” representam um posicionamento bastante semelhante sobre o tema – trata-se de falas de pais e familiares de autistas engajados em um movimento de militância por melhores condições de atendimento a seus filhos e parentes portadores dessa condição. Não se trata, portanto, de um tema polêmico; o ponto de partida não é uma situação de “desacordo” mas a apresentação de um modelo de enunciação, uma posição-ideal frente ao tema. O sujeito da escrita é posicionado, dessa forma, em uma cena enunciativa marcada pelo consenso e, dadas as condições, tudo leva a crer que seu papel é reproduzir ou desdobrar o discurso militante encontrado nos “textos motivadores”.

Isto, porém, não quer dizer que não exista um adversário discursivo inscrito na cena. Esse segundo ponto de vista aparece, no entanto, de forma indireta, já filtrado pelo discurso militante, como vemos a seguir, na transcrição de duas passagens dos textos de apoio.

(2) Formado desde 2019 [o Grupo Família Azul] luta pela inclusão e a quebra do preconceito.

(3) Já passei constrangimento com meu filho [...] ou pela falta de informação ou de boa vontade de quem me atendeu, pois falei da condição de meu filho, tentei mostrar o laudo, tentei argumentar, sem sucesso!

No trecho (2), a expressão “quebra de preconceito” subentende a existência de pessoas que têm ou exercem esse preconceito contra os autistas; no trecho (3), também de forma indireta, subentende-se pelo relato de uma mãe que seu filho teria sido constrangido por “falta de informação ou de boa vontade” de um funcionário público. Em ambos os casos, importa notar que o adversário discursivo aparece como um opositor genérico, ausente do próprio debate. Não é uma voz digna de escuta, uma vez que não há sua enunciação direta – sua presença se manifesta à maneira de um “simulacro” (Maingueneau, 2008a), a construção de um personagem de poucos traços concretos, identificados quando muito por um pronome pessoal indefinido (“quem me atendeu”).

A projeção desse adversário permite que os textos escritos tenham uma aparência dialética, já que podem estabelecer tensão com um adversário, mas esse caráter dialético é reduzido pelo fato de que o “outro” não chega a ser um oponente retórico: ele não possui argumentos aos quais seja preciso responder de forma convincente; ele é portador, apenas, de um “desconhecimento” ou de uma “má vontade”, um vazio que deve ser preenchido com a afirmação da própria posição do autor do texto enquanto enunciador do discurso.

Essa cena discursiva vai se refletir nos textos produzidos pelos alunos. De um lado, uma das características que mais salta à vista no conjunto das redações é a afirmação categórica da “tese” do discurso militante. Essa “tese” frequentemente aparece como transcrição direta, paráfrase ou reformulação de um trecho do primeiro texto de referência, que diz: “*Autismo não é doença. Lugar de autista é em todo lugar.*” Vejamos algumas dessas ocorrências:

T1	“Ser autista quer dizer ser igual às outras pessoas”
T1	“Autismo não é uma doença, é apenas uma diferença”
T2	“O autismo não é uma doença, é apenas uma diferença”
T3	“O autismo não é uma doença, então vamos respeitar”
T12	“(…) e o autismo não é doença”
T13	“Autismo não é doença”
T16	“O autismo não é uma doença”
T21	“O autismo não é doença”
T21	“Autismo não é uma doença e sim uma diferença”
T24	“O autismo não é uma doença e sim uma diferença social...”

Quadro 1 Elaborado pelos autores (2023).

É possível identificar a transcrição direta dessa frase, com pouca ou nenhuma variação, em 19 dos 28 textos, o que por si só sinaliza uma identificação muito forte dos alunos em relação ao material de apoio como orientador do posicionamento a ser tomado na argumentação. Vale notar que a presença do adversário discursivo já está inscrita nesse enunciado por meio da negação, mas de forma reduzida – se analisarmos o caso à maneira de Ducrot (1987), veremos, por exemplo, que ele só se manifesta como um “enunciador”, um ponto de vista implicado na denegação, e não como um “locutor” ao qual se possa atribuir qualquer palavra enunciada diretamente.

A figura desse adversário discursivo, em todo caso, vai aparecer nos textos dos alunos de forma mais direta e por vezes com caracteres mais explícitos:

T13	“O autismo não é doença mas para a maioria das pessoas é considerado uma doença, é o preconceito é 99% na população . (...) tem muita gente que xinga o autista, não tem pra que fazer isso”
T16	“O autismo pretende ter muito respeito e muita liberdade, mas tem muitas pessoas que não têm respeito ”
T18	“(…) por isso todos nós devemos lutar contra as pessoas que não gostam pessoas com autismo ”
T20	“(…) mas tem gente que é muito preconceituoso com isso, tem gente que sofre, tem gente que entende, mas tem gente que faz bullying com isso , é muito triste...”
T21	“ Não pense que autismo é uma doença e que você vai se contaminar , autismo não é uma doença, e não pense que pessoas com autismo têm que ficar preso, que não, tem que fazer terapias, respeite pessoas com autismo”
T22	“(…) tem várias pessoas que dizem que ‘autismo é uma doença contagiosa’ ou diz que eles são ‘doentes mentais’, mas eles não são doentes eles apenas são autistas (...) Nós temos que respeitar eles, não podemos julgá-los ”; “ NÃO! Eles não são loucos... ”

Quadro 2 Elaborado pelos autores (2023).

Podemos dizer que nestes trechos o adversário comparece como o que Ducrot (1987) chama de um “locutor lambda”, ou seja, um “ser no mundo” do qual se diz alguma coisa ou ao qual se atribui um certo *ethos*. Convém registrar que, de um modo geral, o *ethos* desse personagem passa por uma elevação de tom – já não se trata de pessoas “desinformadas” ou com “má vontade”, mas de “99% da população” (T13), pessoas que “xingam” (T13), “não têm respeito” (T16), “não gostam” (T18), “fazem bullying” (T20).

Só nos dois últimos excertos (T21 e T22) esse opositor aparece de forma um pouco diferente. Em (T21), ele é um enunciatário, uma segunda pessoa (“*não pense* que o autismo é uma doença”), o que confere ao discurso do aluno uma nota distinta – onde os textos do comando investem na cumplicidade com o leitor, reduzindo a polarização ao projetar o

adversário como um terceiro elemento ausente, este aluno traz o confronto para o primeiro plano, acercando-se do adversário ao enunciar diretamente para ele.

O trecho (T22), por sua vez, faz um movimento completamente distinto. Embora ele comece identificando o adversário a um terceiro genérico (“*várias pessoas que dizem...*”), na sequência o enunciador se assimila a ele (“*nós temos...*”, “*não podemos...*”), colocando-se, portanto, como uma pessoa propensa ao preconceito, mas ao mesmo tempo protegendo-se com um *ethos* humilde, demonstrando sinais de arrependimento. A última parte do excerto representa uma enunciação fortemente acentuada por esse *ethos*, “mostrado”, como diz Maingueneau (2008b), por meio da exclamação e do emprego de letras maiúsculas – uma espécie de apelo direto ao leitor como cúmplice no pecado.

Fechamos o assunto com observações. Primeiro, trata-se de um autêntico exemplo de discurso bivocal, como diz Bakhtin (2015), orientado duplamente ao objeto e ao próprio discurso, aqui talvez sujeito a um certo grau de paródia, usado como estratégia de persuasão – o único exemplo no *corpus*. Segundo, o *ethos* construído por este enunciador opõe-se curiosamente ao do trecho (T21) – lá, um discurso tipicamente “fariseu” (Larrosa, 2007b), calcado na certeza da diferenciação entre “nós” e “eles”; aqui, um orador modesto, quase um jesuíta, apelando ao próximo de dentro da sua própria condição de pecador. A sutil oposição de um caráter religioso à “cena enunciativa” não deveria passar despercebida.

Pois bem: até este ponto vemos que as redações dos alunos tendem a assimilar o posicionamento dos textos de apoio e, em muitos casos, devolvê-lo através de uma lente de aumento, intensificando traços discursivos presentes de forma mais discreta no comando. Tratamos de descrever uma atividade escolar que até aqui se mostrou *apolítica*, no sentido de Larrosa (2007a), já que não envolve qualquer negociação de sentidos entre partes adversárias, qualquer necessidade de “comunicar um desacordo”, senão, pelo contrário, calcou-se em procedimentos de identificação, imitação e reprodução de um discurso-modelo. Vamos agora inverter a direção do olhar. Veremos que os textos dos alunos não fazem apenas reproduzir perfeitamente o modelo do discurso militante; pelo contrário, estão cheios de movimentos de escape que sugerem que sua compreensão do assunto passa por outros lugares. Eis alguns dos exemplos mais interessantes:

T5	“O autismo é uma pequena diferença que algumas pessoas têm”
T23	“(…) eles que são pessoas normais só que com uma mudança no seu estilo de vida ”

T4	“O autismo é uma doença que tem vários tipos diferentes”
T24	“O autismo é um distúrbio mental que ocorre quando as pessoas nascem”
T17	“O autismo é um problema que algumas pessoas têm quando nascem ou pode ser que as pessoas peguem depois de grande. O autismo não é doença ”
T27	“O autismo não é doença, o autismo é uma coisa normal igual outras pessoas porque não tem diferença entre as pessoas, o autismo é normal igual outras pessoas. (...) Ele não tem culpa de ter nascido assim . (...) bem, deve ter dado alguma coisa errado para ter nascido porque são normal igual outras pessoas ”

Quadro 3 Elaborado pelos autores (2023).

Todos os excertos deste conjunto mostram interpretações divergentes do discurso-fonte. Começamos olhando para os quatro primeiros, nos quais vemos a afirmação de que o autismo é uma “pequena diferença” (T5), um “estilo de vida” (T23), uma “doença” (T4) e, por fim, um “distúrbio mental” (T24). Esses enunciados devem ser entendidos na relação que estabelecem com o “significante-mestre” do discurso militante, “o autismo não é uma doença”. A afirmação de que o autismo é uma “diferença”, presente em (T5), pertence ao discurso-fonte, mas tem nele uma função específica – “diferença” é o termo que exclui “doença”, remetendo-o a uma visão patologizante do autismo ou, bem dito, circunscrevendo-o como “simulacro” do discurso do outro. Esse movimento pressupõe uma negociação interna do próprio sentido da palavra “doença”, da qual se expulsa sobretudo o acento negativo, sua vinculação a ideias como a de “sintoma”, “defeito”, “limitação”, bem como toda extensão em que pode coincidir com a noção de “deficiência”, a falta ou ausência de algo necessário à plena saúde. O espírito do discurso militante está, portanto, no reconhecimento de uma não-identidade do autista e na recusa de interpretação dessa não-identidade como diferença minorante.

Nos textos dos alunos nem sempre esse esquema discursivo se mostra preservado. Em (T5), apesar do termo “diferença”, a aposição do adjetivo “pequena” confere a ele uma nota disfórica (trata-se da atenuação de algo que pode ser visto, portanto, como um defeito). Em (T23), a afirmação de que o autismo seria um “estilo de vida” também não é estranha ao discurso-fonte, mas a palavra “mudança” desestabiliza a identificação do sujeito, acrescentando uma nota de voluntariedade que coloca o autismo no mesmo plano de outras escolhas que se poderia fazer por vontade própria, como mudar a alimentação, começar a exercitar-se etc. Por fim, em (T24) e (T17), por outro lado, veem-se afirmações diretamente opostas ao discurso militante – trata-se do próprio discurso “preconceituoso”, enunciado diretamente e não por meio de simulacros, provavelmente de forma ingênua, isto é, sem um

reconhecimento, pelo próprio aluno, de que suas palavras podem torna-lo alvo do discurso patrocinado pelo próprio exercício que está realizando.

Os dois últimos trechos são interessantes porque ilustram efeitos paradoxais da enunciação. O penúltimo (T17) afirma que se pode “pegar” autismo. Esse verbo remete à ideia de contágio infeccioso, o que sugere não só uma interpretação do autismo como “doença”, mas da própria palavra “doença” em um sentido mais estrito, como “patógeno”. Logo em seguida, no entanto, repete-se a afirmação: “autismo não é doença”.

O último excerto (T27) também reproduz a máxima de que o “autismo não é doença”, e parece tentar fortalece-lo com uma espécie de “super-enunciação”: “é uma coisa normal igual outras pessoas porque não tem diferença” etc. Toda essa sequência é composta de argumentos que tentam parafrasear o enunciado original, “autismo não é uma doença”, mas o seu efeito, justamente pelo excesso, é o de colocá-lo em dúvida – por que preciso dizer a mesma coisa tantas vezes senão porque se tem dúvida quanto à sua veracidade? Na sequência aparece um argumento interessantíssimo: “ele não tem culpa de ter nascido assim”. Essa afirmação atende ao discurso militante na medida em que diz que é preciso respeitar o autista, mas contradiz sua tese fundadora ao postular o autismo como diferença que inferioriza (“não tem culpa”). Mais adiante, esse ponto de vista é reforçado pela afirmação de que “deve ter dado alguma coisa errado”, mas ao fazer isso o aluno monta um argumento do tipo “explicação – fato” que é paradoxal: a explicação de o autista ser “normal igual outras pessoas” é que “deu alguma coisa errado” com ele.

Conclusões

O aspecto mais importante dos textos analisados aqui é a coexistência não resolvida entre movimentos pelos quais o aluno procura “assujeitar-se” ao discurso da prova, reproduzindo em seu texto as posições dos materiais de apoio, e os movimentos pelos quais eles parecem deslizar para fora desse discurso, produzindo enunciados que efetivamente polemizam a militância pró-autismo. Somos tentados a pensar, no entanto, que os primeiros movimentos tendem a ser mais voluntários, resultado de um cálculo do aluno, ao passo que os segundos têm toda a aparência do equívoco, falhas de argumentação ou de monitoramento motivadas pela própria falta de manejo do discurso que procuram imitar.

Vemos nesse aspecto cindido da posição sustentada pelos alunos o caráter político de sua escrita e nos vemos inclinados a valorizar seus “deslizes” como exemplos de dados que devem ser buscados no ensino da produção escrita, na medida em que, mesmo se involuntários ou aparentemente contraditórios com as posições expressas em outras partes do mesmo texto, representam uma alternativa ao movimento de repetição impingido pela tarefa escolar. É verdade que seria precipitado associar esses gestos a um movimento de “desidentificação”, como queria Pêcheux (1995) – o movimento pelo qual seria possível sair da forma-sujeito e fundar uma “verdadeira” ciência marxista como discurso sem sujeito – isto pela razão de que, para desidentificar-se, seria preciso antes identificar-se, e esse não parece ser o caso dos jovens desta amostra.

Se for assim, em todo caso, nos argumentos que escapam à curva, mesmo nas palavras desajeitadas, incoerentes, tem-se um sujeito que ainda não se assujeitou a um discurso de poder, um aluno que ainda não faz por completo o “jogo da escola”. Trata-se do ponto em que é possível, portanto, que haja a política, naquele sentido de comunicação dos desacordos. Porque ainda é possível pensar que o autismo seja uma doença, mas também já se pensa que não é uma doença, abre-se a possibilidade de perguntar antes o que vem a ser uma doença, um doente, um não-doente, e assim por diante.

Parece-nos que seria importante abrir espaço, na sala de aula, para que posições como as que se entreveem nas sequências discursivas presentes em T5, T23, T4, T24, T17, T27 pudessem ser desenvolvidas – não necessariamente para se concordar com elas, mas até mesmo para que se pudesse discordar de forma qualificada. Pelo contrário, parece-nos que a tentativa de passar diretamente de um estado de ausência de reflexão sobre o objeto para a reprodução de um discurso de “opinião” já plenamente formado, tende a fortalecer os traços do discurso “preconceituoso” – justamente por deixá-lo sem respostas convincentes, desconectado da sequência lógica dos argumentos. Isto, porém, requereria conceder maior autonomia aos alunos, confiando na sua capacidade de construir os próprios posicionamentos, para o que seria necessário, por sua vez, conceder (e exigir) maior autonomia aos professores em todos os níveis. Não nos parece possível sustentar o direito de um professor escutar todas as opiniões sobre um tema polêmico – inclusive a de que o autismo é uma doença, um azar do nascimento – sem cobrá-lo para que “corrija” o pensamento dos alunos, sem assumir

integralmente que é ele, o professor, e não um conjunto de códigos alfanuméricos, quem está no comando da sala de aula.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 117-126.

BRITTO, L. P. L. A redação, essa cadela. In: BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*. Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 165-174.

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, 2011.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FAIRCHILD, T. M. Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 105-117, 2017.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 127-131.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Mitos bíblicos: fundamentos das percepções judaico-cristãs da linguagem. In: GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro&João, 2015. p. 65-74.

LARROSA, J. Intentar um povo que falta. In: LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. 2. ed. São Paulo: Autêntica: 2007a.

LARROSA, J. Contra os fariseus. In: LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. 2. ed. São Paulo: Autêntica: 2007b.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e enunciação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1969. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola, 2009.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, 2013.

In account of those who don't count: writing in school and critique of consensus

Abstract: In this article we discuss the problem of text production in the classroom, investigating how educational policies of recent decades may be favoring the fragmentation of students' enunciative stance. We analyze 28 essays produced by 8th graders in response to an exercise inspired by ENEM. We peer into those texts with Larrosa's notion of politics as a background; for him, politics consists of "communicating disagreements". We thereon discuss how students take position about a topic when writing. Concepts drawn from Discourse Analysis (in particular, conditions of production, enunciation scene, *ethos*, simulacrum) are used in order to analyze discursive regularities found in the data. We describe two movements made by the students: on the one hand, they emulate the "militant discourse" taken as a model of enunciation from the exercise itself; on the other, there is a series of "slips" through which divergent positions appear on the textual surface. We interpret the latter as occurrences that can rescue the political dimension of writing in the classroom, insofar as they are vanishing points in which a subject has not yet surrendered to the repetition of school doxa.

Keywords: Writing classes; Portuguese teaching; Subject; ENEM; BNCC.

Recebido em: 19 de outubro de 2023.

Aceito em: 5 de dezembro de 2023.