

A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO NA REDAÇÃO ENEM: A ESCRITA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Amilton Flávio Coleta Leal¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo suscitar algumas reflexões sobre o processo de constituição do sujeito através da língua escrita. Pensar em escrita nos manuais de ensino é considerar o apagamento e a resistência do sujeito, bem como a literalidade e a superficialidade na produção de sentido(s). Dessa forma, ancorados na Teoria da Análise do Discurso de Linha Francesa, buscaremos um lugar de interpretação/investigação para as escritas "homogeneizadas" dos alunos, a partir dos critérios que quantificam/qualificam as competências e habilidades do Enem. Com isso, faremos um paralelo entre as políticas de ensino e as políticas voltadas ao Exame, a fim de perceber o quê é feito durante todo percurso escolar para garantir e dar seguridade a esses alunos de se marcarem na/pela língua e, portanto, constituírem-se como sujeitos-autores de sua escrita.

Palavras-chave: Análise do Discurso. ENEM. Escrita. Sujeito.

THE SUBJECT STUDENT POSITION IN WORDING ENEM: THE WRITING AND ITS EFFECTS OF SENSE

Abstract: This paper aims at raising some reflections on the process of constituting the subject through written language. Thinking of writing as found in textbooks is considering the subject's deletion and resistance, as well as illiteracy and superficiality in producing meaning (s). Thus, anchored in the French Line Theory of Discourse Analysis, we will seek a place to enable interpretation/research of students' "homogenized" writing, according to criteria that

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT. E-mail: amiltonflavio@hotmail.com.

quantify/qualify their skills and abilities at *Enem*. Thus, we make a parallel between education policies and the policies applied to *Enem* examination, in order to understand what has been done throughout the students' entire school career as to grant them security and allow these students make a score in/through language and, in this way, be able to become subjects-authors of their writing.

Keywords: Discourse Analysis. ENEM (National High School Evaluation Exam). Writing. Subject.

Introdução

Desde muito tempo a Educação vem passando por constantes reformulações e adaptações em seu currículo de ensino. Um exemplo disso são os "ajustes" que o governo tem feito, nessas últimas décadas, na tentativa de universalizar, dar possibilidades de acesso e, conseqüentemente, garantir a permanência dos alunos na Escola. Porém, não podemos esquecer que estas questões são, na totalidade, de cunho político-ideológico, pois é o Estado quem legitima as políticas educacionais e a instituição Escola, por sua vez, apenas acata e faz valer esse jogo político de interesses e relações de forças.

Percebe-se, portanto, uma relação de interdependência, permitindo-nos afirmar que tais determinações validam uma voz que não favorece ao social, uma vez que as decisões tomadas e acatadas pelo Estado são de interesses próprios, ou seja, a universalização, o acesso e a permanência na Escola são ações do governo, que incluem, mas também excluem, socialmente e/ou linguisticamente esse sujeito-aluno das relações de força, prestígio e ascensão². Pfeiffer (2002) ao

² Essas relações de força, prestígio e ascensão são questões que tratam essencialmente da imersão e inclusão na linguagem, fazendo dos

falar dessas relações, afirma que “a urbanidade”³ de uma língua se dá, fundamentalmente, pela escrita, que tem seu lugar legítimo de “aquisição”, remetida à Escola. Entendemos, portanto, no dizer da autora, que a Escola é o lugar autorizado e legitimado para aprendizado da leitura e da escrita.

Posto isso, entende-se que, a escrita é uma forma de inclusão social. Ao contrário disso, o sujeito é excluído dessas relações de sentido e poder, ficando, portanto, à margem da linguagem⁴. Logo, da mesma forma que há disparidades entre as classes sociais, por exemplo, há também a exclusão daqueles que não possuem domínio de leitura e escrita, revelando-nos que há uma hierarquização na Educação. Nota-se, a partir disso, uma questão inteiramente política, uma vez que essa possibilidade de exclusão ocorre pelo fato de que as ações do governo não garantem uma Educação de qualidade e, mesmo que haja possíveis reformulações/adaptações no currículo de ensino, são apenas “reparos”, isto é, uma “remediação” e nunca uma ação fundada em princípios que possam reverter a situação como se encontra o ensino de língua no país, atualmente.

Nesse sentido, nesta escrita, refletiremos sobre o processo de constituição do sujeito na sua relação com a língua escrita. Para isso utilizaremos o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), funcionando como uma política de avaliação

alunos sujeitos higienizados, politizados e, portanto, produtores de linguagem.

³ O termo “urbanidade” utilizado pela autora está no sentido de civilidade, delicadeza, fineza. E à Escola cabe, portanto, o papel de cumprir tal tarefa, dando suporte no aprendizado, aperfeiçoamento e domínio da língua escrita.

⁴ Estamos comumente acostumados a ouvir falar em ficar à margem da sociedade. Ficar à margem da linguagem, portanto, é realmente não ter o domínio de leitura e escrita necessário e, dessa maneira, ser automaticamente eliminado da linguagem e de todas suas relações de pertinência e sentido.

que quantifica/qualifica os alunos, no final do ensino médio. A partir disso, tomaremos — como premissa para as análises — a matriz de redação do Enem, que considera cinco competências cognitivas, que servem de referência para a correção do texto elaborado pelos participantes do Exame Nacional. Buscaremos compreender como esses alunos atenderão a tais critérios, uma vez que, se considerarmos o princípio da língua enquanto unicidade, daremos vazão à exclusão, dadas as condições de produção de textos pelos alunos participantes.

Escrita: resistência e apagamento do sujeito

De acordo com Meserani (1995), o bom aluno era aquele que escrevia seguindo as regras gramaticais da norma culta padrão e que também sabia imitar os bons autores. Nessa perspectiva, gramática e atividade de cópia eram concebidas como fundamentais para uma boa escrita. Entretanto, as competências e habilidades, exigidas no Enem, vão além quando se diz que o aluno precisa ter “independência e autonomia sobre aquilo que discursa”, visto que, do ponto de vista da Análise do Discurso, a escrita é o lugar onde o sujeito se marca enquanto função-autor, isto é, sua constituição através da língua. A autoria — para a AD — é a “posição” que o sujeito assume diante de seu texto. Dessa forma, Orlandi (2004) diz que, quando se fala em autor de seu dizer, de seu próprio discurso, é compreender a relação do sujeito com a língua e com a história. Dito de outra forma, é inserir-se na língua a ponto de não ser um mero espectador, um reproduzidor de conhecimentos, do já-dito, mas pôr-se na posição de sujeito-autor de seu discurso. Tudo isso nos remete à Escola que, por sua vez, é — sem dúvida — o lugar autorizado de apreensão e funcionamento da escrita.

Em outras palavras, quando o processo de autoria não é legitimado, temos, portanto, o apagamento e a resistência

desse sujeito, que não materializa e resiste diante daquilo que é e está institucionalizado pelas políticas da boa escrita, subjetivando e homogeneizando-as. Enfim, não validam outras vozes, outros vieses, e acreditam no Livro Didático — instrumento de ensino mais comum nas escolas — como uma verdade única, uma vez que ele é institucionalizado, como uma voz que fala ao Estado e cala as demais e, portanto, dá ideia de unidade.

Posto isso, entendemos que a resistência na/para a escrita é um efeito ideológico e está ligada à historicidade e condições de produção desse sujeito (Orlandi, 2004). Por outro lado, há a resistência da instituição que, legitimada pelo Estado, torna-se submissa frente ao jogo político e de relação de forças, na qual está inserida. Portanto, se existe essa possibilidade de resistência é exatamente pelo fato de que, durante a trajetória escolar, é exigido ao sujeito-aluno, que escreva conforme o Sistema. Ou seja, não é dado nem vez e nem voz a esse sujeito para marcar-se através da escrita.

A seguir, temos um demonstrativo das proposições do Exame Nacional, com o quadro de competências e habilidades que precisam ser demonstradas pelos alunos no momento da produção escrita.

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

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.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Guia do Estudante, Redação-2012, p. 8).

Nota-se, a partir do quadro, que legitimar as políticas de ensino do Enem é, com efeito ideológico, corroborando para o processo de autoria e constituição desse sujeito-aluno, na sua relação com a língua escrita. Diante disso, nos remetemos à Orlandi (2004), que defende: para ser autor, é necessário que o sujeito-aluno se inscreva numa formação discursiva “x” e elabore uma formulação própria, coesa e coerente. A afirmação da autora a respeito do processo de autoria nos remete aos critérios avaliativos, uma vez que traduz a maneira/forma, pela qual o sujeito-aluno, em situação de avaliação, precisa estruturar sua redação na prova do Exame Nacional.

Isso implica em dizer que as competências e habilidades avaliadas são aquelas desenvolvidas na escola. Diante disso, nos perguntamos: a(s) instituição(ões) realmente está(ão) ensinando tais competências, ou a transposição dos resultados, veiculados pela mídia e acompanhados dos péssimos desempenhos, é por consequência, muitas vezes, do escamoteamento/ocultamento da maneira como se pratica a língua escrita? Sendo assim, é pertinente afirmar que a escala de desempenho e o quadro de competências estão relacionados ao currículo básico, esperado no Ensino Médio. Isto é, espera-se que o aluno tenha adquirido conhecimento suficiente no decorrer de seu processo de formação escolar, a ponto de manter-se seguro no momento da produção e argumentação de sua escrita. Nos perguntamos, novamente: ao examinar os resultados, são criadas políticas práticas de ensino, redirecionadas às reais necessidades dos alunos, em relação à língua?

Neste ponto, interessa-nos pensar na questão da autoria, ou seja, como o sujeito, no espaço de produção da linguagem, apropria-se de uma forma particular da escrita, tentando dominá-la, controlá-la e, ao mesmo tempo, produz

interpretações e textos próprios, enfim responsabiliza-se pelo dito, pelo seu discurso. Dito de outra forma, essa é uma forma de individualização do sujeito, que se inscreve em um interdiscurso⁵, memória do dizer, para produzir sentido, ou melhor, para que seu discurso/escrita produza sentido(s).

Dessa forma, é preciso repensar essas práticas e políticas de leitura e escrita no contexto escolar que, por sua vez, são primordiais para se alcançar aquilo que se propõe, segundo as competências e habilidades exigidas no ENEM. Assim, refletir sobre a escrita dos alunos no Exame do Enem é refletir sobre as políticas do Exame e as políticas voltadas ao ensino médio que, por sua vez, nos fazem pensar sobre a trajetória desse sujeito-aluno que — ao final da última etapa de ensino — não consegue, em sua grande maioria, marcar-se na/pela escrita. Faz-se necessário perceber isso na sala de aula, em primeira instância, uma vez que é neste espaço que rege o funcionamento de uma política de língua, quem foi legitimada pelo Estado.

Considerando a política avaliativa do ENEM, há que se pensar nesse jogo de relações de forças, pois, tendo em vista o que se solicita do candidato, pelas competências, espera-se que o aluno escreva (produza) de tal forma e não de outra, ou seja, percebe-se certa imposição do Sistema (Estado) nesse jogo político-ideológico. Assim, ele não constrói uma identidade através de seu próprio discurso, mas — ao tentar produzir conforme o que lhe é proposto — faz atividades de cópias, recortes, do já-dito e que, por sua vez, não traz novidades, não representa um diferencial. Daí, falamos em “resistência na escrita”, isto é, um sujeito hostilizado, resistente e, sobretudo, “incapaz” diante daquilo que lhe é sugerido.

⁵ O interdiscurso é, para EniOrlandi, a memória discursiva. São os discursos anteriores que permitem que os objetos simbólicos produzam efeitos de sentido.

Nessa ótica, não podemos afirmar que, como princípio avaliador, o ENEM funcione como um problematizador para os estudantes. Em outras palavras, o Exame não propõe algo que seja comparado a outro nível e/ou patamar, simplesmente para evidenciar aquilo que se espera todos os anos: os discursos sobre a problemática no Ensino. O que realmente é proposto é aquilo que a Escola — instituição legítima — precisa desenvolver durante o processo formativo de seus alunos. Porém, isso não é comprovado, uma vez que a mesma nos resultados revela-nos uma Educação que dá visibilidade à precariedade do ensino de língua e, particularmente, ao ensino de escrita, nas escolas. Percebe-se, de fato, que alguns bons resultados não superam e, muito menos justificam, a quantidade massacrante de resultados ruins.

Nesse sentido, tendo ciência de que a língua se apresenta circunscrita a relações, então as práticas de ensino propostas pelo LD, os demais instrumentos e as atividades de língua escrita, direciona-nos a refletir sobre a superficialidade, literalidade e a ausência de sentido (s) na prática de produção de textos. Isso nos põe a refletir na trajetória do LD e das concepções de escrita que, através das condições próprias da história, faz-nos entender os discursos que dão funcionamento ao imaginário de Escola e das políticas que acreditam e dão visibilidade ao ensino no Brasil. Pois, refletir sobre a escrita na sala de aula e no Exame Nacional é, portanto, pensar em termos de língua/linguagem e práticas sociais (isto é, como esse sujeito se marca e é marcado através da sua escrita). Afinal, são alarmantes os dados dos instrumentos avaliativos — SAEB e ENEM — que quantificam/qualificam as etapas de ensino no Brasil. Índices esses que legitimam um quadro educacional com uma qualidade que talvez condiz com a dificuldade que os alunos têm de ler, escrever, interpretar e de se expressar.

Para tanto, o sofrimento e a dificuldade dos estudantes desenvolverem uma produção escrita está no fato de que

temos de escrever de um modo que se distancie da realidade cotidiana da fala (oralidade), uma vez que escrever de acordo com modelos de boa escrita —apresentados pelo professor e o LD — é algo recorrente nas instituições. Nessa ótica, o aluno busca construir sua argumentação naquilo que lhe é permitido e aceito pelo professor. Tudo isso em consequência da Escola, que por sua vez, é legitimada pelo Estado.

Portanto, nota-se que a avaliação das competências e habilidades dos alunos, feita pelo Exame, ao final de uma etapa, serve mais para classificar/hierarquizar, apenas. E como produto final (a nota obtida) funciona, também, como possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Em contrapartida, deveria servir para identificar os reais problemas na Educação, e assim, contribuir para preencher as “lacunas/falhas” no sistema educacional. E, de certa forma, tais melhorias pudessem repercutir na própria prática da sala de aula. Em outras palavras, para que esse fim seja realmente atingido, é necessário que os resultados sejam transpostos dos relatórios e dos noticiários da imprensa para a criação e efetivação de políticas públicas, voltadas à melhoria do ensino.

Repensando o modelo proposto

De acordo com o Documento Básico, o ENEM é um instrumento de acreditação/inclusão dos alunos referentes à leitura e a escrita, excluindo aqueles que têm acúmulo de informações e não conseguem relacioná-las de acordo com as competências exigidas na prova. Entretanto, nas Escolas

Para se propor uma produção escrita aos alunos é recorrente que se ensine todo o conteúdo de gramática, exercícios, análises morfológicas, sintáticas, etc.,” E ainda, “de forma organizada, pois caso contrário o aluno não aprenderá e nem assimilará o conteúdo, de forma a não conseguir realizar a produção escrita (Coracini, 1999, p. 129, 130).

Isso nos coloca a refletir sobre o ensino de língua, paralelamente, ao ensino de gramática. Pois, de acordo com a autora, o ensino da gramática é dado como produto/prática da boa escrita; como se um fosse consequência do outro. Isso denota uma visão política, ideológica e, principalmente, estereotipada de ensino, importando apenas aquilo que é validado pelo Estado e pela instituição. Uma concepção de produção escrita, calcada num ensino que tem, como marco, os primeiros índios sendo catequizados. Daí, o fato de termos falado de “resistência”.

Quando pensamos em política, relações de força e poder nas instituições e nas relações entre sujeito e língua escrita, trazemos Maluf-Souza (2007, p. 30) que nos diz: com o advento da república, a Escola ganha o centro das atenções, pois é ela quem vai veicular os ideais positivistas e civilizar os indivíduos, higienizando-os dos “velhos costumes”. Depreende-se disso, certa submissão das instituições e em detrimento do Estado, e assim, quando o assunto é o ensino de língua, apenas *aprende-se*, não importando a maneira pela qual o indivíduo é posto em relação à ela. Isso faz-nos refletir sobre as disputas de ordem política que regem o currículo escolar, na qual aniquila, mitifica, estereotipa, distorce e foge aos parâmetros daquilo que, para a teoria, significar marcar-se na/pela escrita.

Em se tratando mais especificamente do Exame Nacional, Pfeiffer (2002) afirma que as políticas de ensino do MEC são lugares analíticos de grande importância para compreender como se dão algumas interpelações dos sujeitos pelo Estado. Igualmente, Orlandi (2004) compreende que todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Dessa forma, percebe-se que há um imaginário já construído a respeito das políticas de ensino regidas pelo Estado. Isso posto, confirma a tese apresentada por Pfeiffer (2004), de que ao comparar essas políticas de ensino às políticas públicas, nota-

se a semelhança entre ambas no que diz respeito ao poder e às relações de forças imbricadas em suas concepções.

Ainda nesse bojo, a política educacional silencia as práticas que não se encontram de acordo com aquilo que já está imposto, remetendo àquilo que fora dito anteriormente e a Escola, nesse movimento de silenciamento, apaga o aluno como sendo autor de seu texto, fazendo-o submisso e resistente à escrita. Nessa visão, percebe-se que, diante da proposta de redação do Enem, é compreensível que os alunos tenham dificuldades em articular, desenvolver e argumentar seu ponto de vista, visto que quando não há conhecimento sobre o assunto: conseqüentemente, não há discurso, não há argumentos que possam sustentar sua escrita. Isso revela uma possível escassez/mediocridade no ensino de leitura e produção escrita. E na tentativa de suprir essa falta, o candidato faz valer o discurso do outro, do já-dito, da atividade de cópia. Nesse sentido, estamos falando do funcionamento de uma homogeneização discursiva⁶.

Pfeiffer (1995) nos dirá que todo o sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (o caso presente, uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento. Para a autora, ao refletirmos sobre *a incompletude e a equivocidade na linguagem*, o texto torna-se o resultado de trabalho no confronto material do sujeito com a linguagem, nas diferentes formas significantes, em condições de produção específicas. Para tanto, *o texto é o espaço/lugar de autoria que se constrói em relações significantes possíveis, determinadas historicamente (idem, p. 110)*. De acordo com Di Renzo et al. (2011) o texto, na perspectiva da AD, tem seu funcionamento no social. Não

⁶ O termo "homogeneização discursiva" se dá àquelas redações que possuem uma escrita literal, esvaziada de sentido, isto é, o discurso do já-dito.

é algo fechado, linear, ou instrumento apenas. Ao contrário, ele é engenhoso e se constitui recortado de diferentes formações discursivas que remetem à materialidade simbólica do texto, à exterioridade e à memória que o atravessa. Diríamos que, tanto na leitura quanto na produção de textos, há uma constante relação, isto é, o discurso está sempre em relação a algo.

Efeitos de sentido na escrita: a proposta de redação

Durante todo seu percurso, o Enem sempre propôs temas de redações, cuja ideia central é embasada na reflexão, nas relações, no conhecimento de mundo e, sobretudo, na articulação do pensamento crítico dos participantes. A grande maioria das propostas de redações do Enem direciona o participante a se posicionar discursivamente sobre temas de cunho político e social. Pressupõe-se que o aluno, durante seu percurso escolar, tenha obtido um repertório de leitura suficiente para discursar sobre a temática proposta, cuja dimensão é desproporcional àquilo que a escola oferece como formação e ensino de escrita aos alunos. Nesse sentido, interessa-nos ressaltar também que a imposição de tal tema não é feita aleatoriamente, mas, aquela de maior discussão e circulação nos meios de comunicação.

Perceberemos, a seguir, como os temas de redação propostos pelo Enem, desde sua primeira edição, direcionam o participante a pensar social e politicamente. Infelizmente, devido às condições de produção, do contexto, do currículo e da formação escolar, o aluno desvia a proposição daquilo que é apresentado como critério avaliativo (p. 3-4), uma vez que as escolas, em sua grande maioria, não formam cidadãos políticos, críticos e civilizados. E mais: entender a proposta de redação no Enem é dar visibilidade a um contexto, marcado pela história e suas relações. Ou seja, dá-se um tema para que o aluno discorra sobre ele, ao mesmo tempo em que se

dão as condições situacionais, instigando o aluno a pensar naquilo que lhe é proposto e — a partir daí — desprender-se do texto (isto é, daquele conteúdo sugerido e fazer/buscar tudo aquilo que é pertinente dizer). Portanto, tudo o que é sugerido já vem taxado por parâmetros, normas e regras. O próprio comando da questão impõe isso e não aquilo e, dessa forma, já prende o aluno, fazendo-o resistir diante de sua própria escrita.

De acordo com Méndez (2002, p. 108), no exame é momento de expressar apenas verdades absolutas que, na maioria das vezes, só persistem e servem no imediatismo da sala de aula. Portanto, no que concerne à produção escrita, é validado um discurso eminentemente político-social e, junto a isso, a capacidade crítico-reflexiva, pois durante todo seu percurso, as redações do Enem sempre direcionam o participante a se posicionar discursivamente sobre temas de cunho deste tipo (político e social). Com isso, o participante passa a acreditar que tudo o que está em circulação sobre a proposição da redação pertença também ao seu repertório de escrita, porém isso não é validado quando são disponibilizados os resultados, insatisfatórios, por sinal.

O processo avaliativo no Enem: mudanças no contexto de sala de aula?

O fato de o Enem ter conquistado, nessas últimas edições, grande crescimento, repercussão e aceitação, deixando de ser apenas uma prova com princípio de avaliação de o ensino médio, e passando a ser uma possibilidade de acesso ao ensino superior, tornou-se também um ponto referência à política de inclusão.

Ora, o exame é unificado. E diversidade? As condições de produção desses alunos são as mesmas? A 'voz' do Enem é a mesma do Estado que, por sua vez, unifica os discursos e cala/apaga o diferente. Portanto, não é legitimada uma polí-

tica de inclusão, mas um discurso de persuasão que favorece uns e exclui outros (a grande maioria).

Por outro lado, a partir dos resultados, é possível dar visibilidade à Educação no Brasil e assim perceber quais são as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito às competências e habilidades exigidas na prova. Tudo isso reflete e remete-nos automaticamente à Escola, enquanto espaço político-educacional, formadora de cidadãos e instruída por um discurso que está intimamente ligado à ela: o Estado.

Posto isso, nos perguntamos: E a Escola, como fica diante dessa situação? É dada autonomia e independência para julgar, escolher, opinar, bem como o direito de intervir, para o aluno? Infelizmente, a autonomia dada ao aluno é de outra forma; não é uma autonomia linguística, discursiva, opinativa ou intelectual, mas física, que passa a valer como “indisciplina”. Todavia, esta não é a questão em foco: portanto, não entraremos em detalhes, podendo, no entanto, ser destinada à reflexão.

Dessa forma, quando se fala nas “proposições do Enem” para a produção da redação, todas as concepções da boa “escrita” não fazem sentido, quando o aluno precisa redigir seu texto na prova do Enem (dado que o objetivo, o direcionamento, a exigência, a amplitude e a finalidade são redobrados e ressignificados, de maneira a complicar o estado e as condições, apresentadas pelo aluno).

A proposta de redação do ENEM, que segue logo na primeira folha do caderno do segundo dia de prova, traz, além do tema, textos-suporte para o auxílio na escrita e, junto a isso, o aluno precisa articular seu conhecimento linguístico-discursivo, a fim de apresentar e defender seu ponto de vista acerca do tema proposto. Tudo isso nos revela que o discurso não é vazio e isolado: isto é, a relação de um texto com outro revela a possibilidade de o aluno lançar mão para a

intertextualidade, ou seja, dá-se a proposta e, junto a esta, apresenta-se outras ideias e suportes para a escrita. De acordo com Luna (2009), os textos-suporte são excelentes meios para os alunos se apagarem — enquanto autores — ou seja, quando se apropriam dos textos, utilizando-os, sem assumir uma posição de “autores” de seu próprio discurso. Isto é, permanece em uma ideia fechada e os textos, ao invés de motivarem os alunos para a escrita, argumentação, desenvolvimento e defesa do ponto de vista, simplesmente, os prendem. Isso revela-nos, mais uma vez, que na Escola ainda são realizadas atividades de cópias, e o aluno resiste, ao querer pensar, refletir, aprender, sendo continuamente levado a se significar com o discurso do outro, do “já-dito”.

Segundo Azevedo (2011), as condições de realização da prova do ENEM estão permeadas por técnicas que normalizam, qualificam, classificam e punem. Isto é uma política institucional que privilegia e avalia os discursos e as formas do bem-dizer e que, por sua vez, faz do aluno um sujeito sancionado pelas coerções e verdades, institucionalizadas na prova. Isso faz o aluno ficar preso perante aquilo que “quer” e aquilo que “pode dizer”, pois é posto a escrever sobre um tema que só passa a ser conhecido no momento da prova, o que nos faz supor que a Escola desempenha uma prática de leitura e escrita recorrente, diversificada, fazendo uso da intertextualidade, das relações, etc. Tudo isso se resume num padrão, supostamente aprendido pelos candidatos, na esfera escolar, mas que — na realidade — conduz o inscrito, em situação de avaliação, a reproduzir a prática de produção textual sobre tema previamente não conhecido.

É sabido que o ENEM é uma prova unificada e quando se fala em “avaliação unificada”, muito se fala em “exclusão”, porém é preciso ir *além*, e acreditar que não se pode pensar no termo “exclusão”, quando se trata de uma prova que avalia, de forma unificada/igualitária, habilidades e competências dos alunos, a fim de se obter um parâmetro sobre o nível

da educação no Brasil. Contudo, a própria língua tem um princípio nacional e essa unicidade é a condição necessária na constituição de qualquer língua. Nesse sentido, considerar a exclusão é confirmar que tais alunos realmente são “inferiores”, e não conseguem obter um bom desempenho na prova.

Há — por trás de tudo isso — um sociologismo, que nos faz acreditar, através do imaginário e pelas condições próprias da história, que não se pode radicalizar e que é preciso, na verdade, remediar o ensino. Porém, o que se sabe é que a educação está passando por um momento muito delicado, notadamente, em relação às políticas de língua escrita, ensinadas no contexto escolar. Por fim, nos indagamos mais uma vez: O que é feito nos três últimos anos do Ensino Médio, em termos de ensino de língua, a fim de dar capacidade e segurança para o aluno realizar uma prova de nível nacional e obter um resultado satisfatório, condizente ao seu perfil de aluno proveniente desta etapa de ensino, seja ele da escola pública e/ou privada? As possíveis respostas a esta e a outras questões não cabem nas reflexões deste trabalho, mas precisam ser postas no jogo de reflexões e suscitar discussões para possíveis mudanças nesse cenário.

Finalizando

Como ficam as políticas de ensino para essa etapa de ensino? Aprender a ler e a escrever não são tarefas aprendidas essencialmente na escola? O fato é que os alunos não são formados com vistas às responsabilidades sociais nem mesmo políticas. Contudo, sabemos que viver numa sociedade e cumprir os direitos e deveres de cidadão é, portanto, exercer a cidadania, e assim desempenhar o papel de indivíduo-político, que fala, indaga, critica, protesta, etc. Deste modo, a prova do Enem gira em torno de questões, que são (ou deveriam ser) conteúdos e discussões pertencentes ao currículo do ensino médio, entretanto, é evidente que isso não aconte-

ce, ou seja, a escola não forma cidadãos civilizados, político-sociais e críticos. Formam-se alunos categorizados (diríamos, escolarizados) para o mercado de trabalho e para o vestibular: apenas, automatizados a dizerem 'sim' ou 'não' diante de questões que exigem certa profundidade de reflexão e argumentação.

Diante dessas questões e/ou situações impostas no exame, o aluno — muitas vezes — se vê mobilizado a construir um conjunto de competências e habilidades que são propostas, na tentativa de buscar possíveis respostas, ou soluções, às situações-problema. Neste sentido, diferente de outros processos avaliativos, percebe-se que no ENEM o aluno é convocado a pensar e a colocar seus conceitos em prática, posicionando-se de maneira crítica. Por isso mesmo, não faz sentido a escola formar cidadãos “categorizados”.

Estas são, contudo, questões que precisam pertencer ao currículo de ensino, uma vez que fazem o aluno se defrontar com questões que exigem reflexão e maturidade acerca de um ponto de vista, o que para a Escola é quase impossível, pois já se habituou pôr o aluno numa posição passiva, de mero espectador, moldando-o. É preciso sair da ficção e passar à realidade.

Referências

AZEVEDO, I.C.M. *Exercício da autoria no exame nacional do ensino médio: um mapeamento de manifestações discursivas*. Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), Universidade de São Paulo (USP), 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

DI RENZO, Ana Maria. (Org.). O texto nas práticas linguísticas escolares. In: *Linguagem, História e Memória: Discursos em Movimento*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *A Redação no Enem 2012. Guia do participante*. Brasília, 2012.

LUNA, Ewerton Àvila dos Anjos. *Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores* —156 folhas (dissertação). Recife, 2009.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESERANI, Samir. *O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*. Campinas: Pontes, 2004.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. *Que autor é este?* Campinas. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 1995.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Retórica: sujeito e escolarização. In: Eni P. Orlandi; Eduardo Guimarães. (Org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: A disciplinarização das idéias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002, v. 1, p. 139-153.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. C. R. Políticas Públicas de ensino. IN: EniP. Orlandi. (Org.). *Discurso e Políticas Públicas urbanas: a fabricação do consenso*. 1. ed. Campinas: Ed. RG, 2004, v. 1, p. 85-99.