

AUTORIA E AUTORIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA ESCRITA

Marcelo Macedo Corrêa e Castro¹

1. Um ponto de partida

De 2006 a 2010, coordenei o projeto *A redação no vestibular da UFRJ: histórias e desdobramentos*, cujos principais objetivos apontavam para o estudo do impacto que a prova de redação do referido exame poderia ter tido, de 1988 a 2007, nas práticas de ensino de escrita na educação básica, e também para a projeção de possíveis desdobramentos para essa história. O movimento final do projeto, um curso de extensão para professores da educação básica, proporcionou a produção de uma análise coletiva das principais questões, realçando a necessidade de se tentar atingir novos patamares no ensino-aprendizagem da escrita, especialmente no que se refere à presença de um traço de autoria mais forte nos textos produzidos pelos estudantes nas escolas, bem como a necessidade de se problematizar a formação inicial dos professores que ensinam a escrever na educação básica.

Voltado para esses dois aspectos, em 2010, iniciei dois novos projetos: um de pesquisa, intitulado *Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita*, no qual estudo o perfil dos estudantes e os currículos dos cursos de Pedagogia e de Letras (Português-Literaturas) da UFRJ, e um de extensão, registrado sob o nome de *Fórum de Ensino da Escrita* (FEE), do qual partirei para o desenvolvimento deste artigo.

O FEE foi criado com o propósito de atuar como um espaço de discussão e proposição de ações relacionadas ao ensino da escrita. De agosto a dezembro de 2008, realizamos seis encontros de discussão para criação do fórum, sempre em uma lógica de trabalho conjunto, sem a centralidade de qualquer dos saberes em jogo. Aproximadamente vinte professores compuseram o grupo de discussão. Os temas de discussão brotavam nos encontros. Ao final

¹ Doutor em Educação. Contato: mar.castro@globo.com

de cinco sessões, já havíamos constituído um grupo de cerca de 12 professores de educação básica interessados em ocupar o que chamamos o núcleo do FEE.

Nossa proposta tem duas vertentes. A primeira prevê a atuação desse núcleo, que tem se reunido sistematicamente a cada três semanas, para debater temas e discutir ações e projetos de intervenção em suas práticas profissionais. A segunda, ainda não implementada, consistirá na realização de sessões abertas de debates sobre temas escolhidos pelo núcleo, nos moldes do que já fazem alguns grupos de estudo em diversas universidades.

O FEE está se constituindo como um espaço múltiplo: para todos, funciona como lugar de discussão e troca de experiências; para alguns, representa uma possibilidade de preparar-se para um reingresso no mundo acadêmico; para outros, poderá servir de impulso para novos projetos de pesquisa e/ou para mudanças em suas práticas. Pretendemos que o FEE se consolide principalmente como um espaço de diálogo e produção coletiva de saberes sobre e para o ensino da escrita, em permanente articulação com a pesquisa, mas não sujeito aos seus limites, o que nos permitirá manter a interlocução, de uma forma inovadora e capaz de ajudar a universidade a estabelecer, com a educação básica, uma relação em bases mais livres e igualitárias.

Trata-se, pois, da construção de um espaço de discussão e produção do ensino da escrita, alicerçado em três princípios: (a) os avanços na formação inicial ou continuada de professores, bem como nas práticas pedagógicas, dependem de uma confluência de saberes reunidos pelos diversos sujeitos que formam e ensinam; (b) as discussões devem partir e retornar sempre à realidade prática e a seus desafios concretos; e (c) todos devem atuar como sujeitos e autores no processo de construção de conhecimentos teórico-práticos.

No fechamento do primeiro ano de debates, estava bastante claro qual o tema que mais nos havia tomado atenção: a perspectiva dos estudantes com relação ao ensino da escrita e a suas práticas sociais. Por isso, elaboramos um questionário em três partes: a escrita na escola, a escrita na sociedade e a síntese das duas perspectivas.

Essa terceira parte encerrava-se com a seguinte proposta: se você pudesse mudar somente uma característica do ensino de redação, qual seria? As respostas se concentraram fortemente em alguns aspectos, dos quais se destacava a escolha de temas menos afastados do universo

dos estudantes. De forma geral, poder-se-ia afirmar que os estudantes reivindicavam maior participação no processo de decidir sobre quais temas iriam escrever.

No mesmo questionário, propusemos o seguinte:

1.4 Numere em ordem **crescente de importância** (1 para o menos importante) as finalidades da escrita listadas a seguir, de acordo com o que você considera que a **escola valoriza**.

- () Registrar informações
- () Demonstrar conhecimentos
- () Defender pontos de vista
- () Expressar sentimentos

No item 2.5, propusemos a mesma tarefa com relação àquilo que a **sociedade valoriza**, acrescentando mais uma opção: *levantar questionamentos*.

Vale a pena esclarecer que, na questão 1.4, nossa intenção consistiu em propor uma opção que limitava a escrita mecanicamente a um misto de cópia e transcrição – *registrar informações*; outra que a tratava em um nível que pode ultrapassar o mecânico, embora nas escolas muitas vezes se limite a ele – *demonstrar conhecimentos*; uma terceira que figura declaradamente como a habilidade maior a desenvolver ao fim do processo de escolarização básica – *defender pontos de vista*; e, por fim, uma que se liga mais diretamente ao desejo e à iniciativa de quem escreve – *expressar sentimentos*. No caso das práticas sociais, acrescentamos uma quinta, *levantar questionamentos*, que, em nosso entendimento, dialoga, pela via do cognitivo, com a da expressão de sentimentos, visto que surge de uma demanda que costuma se originar de maneira mais espontânea dos sujeitos.

Em 2010, adaptamos esse instrumento, a fim de aplicá-lo aos estudantes que haviam ingressado naquele ano nos cursos de Letras e de Pedagogia, os quais integram o universo da pesquisa atual. Até o momento, só foi possível aplicá-lo ao segundo grupo,¹ com resultados semelhantes aos encontrados com os estudantes da educação básica.

Como meu interesse está declaradamente voltado para o ensino da escrita em uma perspectiva discursiva e constituidora dos sujeitos, explorada em seus potenciais de

¹ Selecionamos para a nossa pesquisa o universo de matriculados em 2010, composto por 150 estudantes, dos quais responderam ao questionário 75, distribuídos pelos três turnos e pelos dois semestres de ingresso.

humanização, para uma primeira aproximação tentei trabalhar a partir da oposição que há entre essa perspectiva e os limites impostos pela escola ao seu desenvolvimento na educação básica. Para tanto, considero que da opção *registrar informações* às opções *expressar sentimentos* e *levantar questionamentos*, há uma presença crescente da marca da discursividade e da autoria. Com base nesse pressuposto, tratarei os dados a seguir exibidos.

Quadro 1. Respostas dos estudantes de Pedagogia à questão 4: Numere em ordem **crescente de importância** (1 para o menos importante) as finalidades da escrita listadas a seguir, de acordo com o que você considera que a **escola valoriza**.*

Opção	Posição 1 Quarto em importância	Posição 2 Terceiro em importância	Posição 3 Segundo em importância	Posição 4 Primeiro em importância
Registrar informações	12 (16,2%)	19 (25,7%)	25 (33,8%)	18 (24,3%)
Demonstrar conhecimentos	11 (14,9%)	9 (12,2 %)	24 (32,4%)	30 (40,5%)
Defender pontos de vista	12 (16,2%)	34 (45,9%)	19 (25,7%)	9 (12,2%)
Expressar sentimentos	39 (52,7%)	12 (16,2%)	6 (8,1%)	17 (23%)

*Uma das 75 respostas não indicava a ordem e foi desconsiderada, calculando-se a porcentagem em relação a 74.

Quadro 2. Respostas dos estudantes de Pedagogia à questão 9: Numere em ordem **crecente de importância** (1 para o menos importante) as finalidades da escrita listadas a seguir, de acordo com o que você considera que a **sociedade valoriza**.

Opção	Posição 1 Quinto em importância	Posição 2 Quarto em importância	Posição 3 Terceiro em importância	Posição 4 Segundo em importância	Posição 5 Primeiro em importância
Registrar informações	14 (18,7%)	15 (20%)	17 (22,6%)	14 (18,7%)	15 (20%)
Demonstrar conhecimentos	7 (9,4%)	10 (13,3%)	17 (22,6%)	14 (18,7%)	27 (36%)
Defender pontos de vista Expressar sentimentos	7 (9,4%)	18 (24%)	13 (17,3%)	20 (26,7%)	17 (22,6%)
Expressar sentimentos	39 (52%)	12 (16%)	7 (9,4%)	11(14,6%)	6 (8%)
Levantar questionamentos	9 (12)	20 (26,7)	20 (26,7%)	16 (21,3)	10 (13,3%)

Nos dois quadros, uma das opções mais próximas da autoria, *expressar sentimentos*, ocupa a última posição em importância (52,7%, em 1, e 52%, em 2). Já a penúltima posição pertence a *defender pontos de vista* (45,9%), no Quadro 1, e a *levantar questionamentos* (26,7%), no Quadro 2. Acrescente-se que, nesse segundo quadro, a opção *defender pontos de vista* figura como a segunda mais importante (26,7%), mas com uma pequena margem de diferença para a penúltima (24%).

Em ambos os quadros, a posição de mais importante está ocupada pela opção *demonstrar conhecimentos* (40,5% e 36%), ficando em segundo *registrar informações* (33,8%), no

primeiro quadro, e *defender pontos de vista* (26,7%), no segundo, seguida de perto pela anterior (24%).

Se considerarmos, nos dois quadros, as duas posições superiores e as duas inferiores, teremos que, no Quadro 1, *expressar sentimentos* e *defender pontos de vista* ocupam uma das duas inferiores, respectivamente, para 68,9% e 62,1% dos sujeitos, ao passo que, no Quadro 2, mantém-se a primeira, com 68%, mas a segunda passa a ser ocupada por *levantar questionamentos* (38,7%).

No caso das posições superiores, temos, no Quadro 1, 70,9% para *demonstrar conhecimentos* e 58,1% para *registrar informações*, situação que se altera parcialmente no Quadro 2, no qual *demonstrar conhecimentos* continua como o mais importante (54,7%), mas a segunda posição, logo abaixo, passa para *defender pontos de vista* (49,3%).

Esses resultados confirmam as hipóteses que levantamos em nossas discussões no FEE: sob o ponto de vista dos próprios estudantes, a escrita, tanto na escola quanto na sociedade, está direcionada para um exercício que tem mais de reprodução do que de criação e, principalmente, de autoria. Isso porque, vistas de outra forma, as opções apresentam uma gradação da presença da autoria como uma condição ou atitude perante a escrita.

As primeiras incursões pelo universo definido no projeto realçaram o tema da autoria, ou melhor, o da sua ausência nos textos produzidos nas escolas. Desse modo, paralelamente aos trabalhos com o FEE, reiniciei um processo de investigação que já havia resultado em alguma produção ao final do projeto anterior, a ver se reinscrevo o tema da autoria nas discussões atuais das práticas de pesquisa de que participo. O presente artigo, como parte dessa retomada, busca discutir a autoria nas práticas de ensino médio, adotando como delimitação o trabalho voltado para a aprendizagem da habilidade de dissertar, culminância de um processo de escolarização que dura cerca de 12 anos.

2. Um ponto de reinscrição

Em 2008, publiquei artigo em que procurava inserir a questão da autoria de forma mais sistemática em minhas discussões. No referido texto, tratava da presença do recurso à adesão ideológica, por parte dos estudantes, como estratégia para lidar com as autoridades escolares e, sobretudo, com a falta de autorização plena para o exercício da escrita. Procurei identificar, então, um traço das práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita que limita seu alcance como atividade discursiva.

Retomo aqui parte da base que utilizei à época para a discussão

Para os limites deste artigo, tratarei de autoria como uma condição de produção de textos; condição que equivale a uma atitude do escrevente durante todo o processo de escrita e após a publicação do produto. Dessa condição ou atitude, interessam, particularmente, três traços: (a) haver motivação própria por parte de quem escreve, ainda que esta motivação possa ter sido despertada/alimentada por provocações vindas de agentes externos; (b) haver liberdade para que o autor tome decisões relativas aos textos, mesmo que em diálogo com orientações determinadas de fora; e (c) o autor assumir publicamente o texto como seu, responsabilizando-se por ele perante os demais interlocutores sociais (CASTRO, 2008, p.3).

Consideradas as três condições – a meu ver, pouco acessíveis aos estudantes em sua formação básica –, recoloco a discussão acerca da autoria, trazendo para este texto reflexões em que busco fortalecer a defesa das práticas de escrita em uma perspectiva discursiva. Para tanto, convoco a definição do dicionário (Houaiss, 2001):

Autor. 1. aquele que origina, que causa algo; agente **2.** indivíduo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor **3.** o responsável pela fundação ou instituição de algo **4.** pessoa que produz ou compõe obra literária, artística ou científica **4.1** escritor **5.** por metonímia, a obra de um autor **6.** o primeiro a divulgar uma notícia, boato etc **7.** JUR. aquele que promove uma ação judicial contra ou em face de outrem **8.** JUR. indivíduo que pratica um delito.

Das diversas acepções listadas no verbete, destaco os verbos atribuídos ao autor como traços definidores de seus atos: originar, responsabilizar-se, inventar, descobrir, produzir, escrever, divulgar, promover, praticar. O autor, portanto, dá origem, corpo e sentido àquilo que toma e assume como sua responsabilidade.

Essa percepção leva a uma espécie de autor onipotente, em uma perspectiva quase adâmica de linguagem e de produção de textos; como se fosse possível a cada sujeito atuar como começo, meio e fim de todos os seus discursos. Parte dessa percepção se confirma no conselho que RILKE (2010) dirige ao jovem poeta que busca sentido para a sua arte:

O senhor olha para fora, e é isso sobretudo que não deveria fazer agora. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo, ninguém. Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo do seu coração, confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever. Sobretudo isso: pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever? Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. E, se ela for afirmativa, se o senhor for capaz de enfrentar essa pergunta grave com um forte e simples “Preciso”, então construa sua vida de acordo com tal necessidade; sua vida tem de se tornar, até na hora mais indiferente e irrelevante, um sinal e um testemunho desse impulso. Então se aproxime da natureza. Procure, como o primeiro homem, dizer o que vê e vivencia e ama e perde (pp.24-25).

Como alternativa à solidão desse convite radical à introspecção, Mário de Andrade (1981) oferece ao jovem Fernando Sabino, então obcecado pela busca da sua espontaneidade/sinceridade, outro caminho:

A tal da “sinceridade” que você invoca é seu maior perigo. E que sinceridade se você não é você! A sua sinceridade por enquanto é a sua espontaneidade.¹ E a sua espontaneidade são dez milhões de anos de crimes humanos, dois mil anos de traição ao Cristo, duzentos anos de burguesia capitalista, vinte e um anos de filhinho de papai, quinze anos de aluno de escolas e professores que ensinaram de acordo com tudo isso. Isso é a sua “sinceridade”. E você sabe que ela não vale um tostão. Agora é que você vai construir a “sua” sinceridade, e a espontaneidade de você. Porque agora é que você vai escolher. Até agora escolheram por você. Agora é que você vai saber. Mas pra saber você precisa estudar e refletir muito. Leve três anos pra escrever o seu romance novo. Ou cinco. Não faz mal. Mas adquira seu sofrimento perfeito da análise da vida e dos “seus” autores, uma coisa muito mais nobre que a espontaneidade e muito mais espiritual que a sinceridade: a convicção. (p.142).

A advertência de Mário de Andrade remete a uma condição de sujeito que só se consolidaria décadas depois de escrita a carta do modernista: um sujeito no mundo; constituído pelo e no

¹ Nunca é demais lembrar que alguns “desvios” em relação à ortografia que aparecem nos textos de Mário de Andrade são intencionais, como parte das ideias do autor e de seu projeto para a cultura brasileira, que incluía, sob vários aspectos, transformações no uso da língua.

mundo; histórico, ideológico, parte de um *continuum* sociocultural, e não um indivíduo desprovido de inserção no processo civilizatório. Essa necessária relação do autor com sua condição humana e, portanto, com o outro se apresenta de forma bastante clara no depoimento do poeta Mário Quintana à escritora Edla Van Steen (1981):

Ser poeta não é uma maneira de escrever. É uma maneira de ser. O leitor de poesia é também um poeta. Para mim o poeta não é essa espécie saltitante que chamam de Relações Públicas. O poeta é Relações Íntimas. Dele com o leitor. E não é o leitor que descobre o poeta, mas o poeta que descobre o leitor, que o revela a si mesmo (p.13).

Por fim, essa relação entre o autor e o mundo parece também se confirmar nas palavras de Barthes: “A escrita é precisamente esse compromisso entre uma liberdade e uma recordação, é a liberdade recordadora que só é liberdade no gesto da escolha, e não na sua duração” (1997, p.22).

Há, pois, uma concepção de autor como proprietário onipotente cujas criaturas têm origem e desenvolvimento ligados exclusivamente a um desejo e/ou uma necessidade de seu criador, como aponta Orlandi (2005):

Não esqueçamos que, desde o nascimento da escrita, há um sonho que se persegue: o da cópia fiel, fixação definitiva do texto nos limites bidimensionais da página (com a imprensa, infinitamente reproduzível em sua integridade): desejo do autor de um lado, de outro, o da unidade, da estabilidade, da imutabilidade, da integridade.

O gesto capital que faz chegar ao texto evoca a *assinatura*, segundo Cerquiglini (idem). O nome que se põe na folha destinada à impressão *autoriza*, permite a multiplicação singular de um fragmento da escrita e dá a esse fragmento o estatuto de um texto: ele o nutre de um autor, isto é, de uma origem e de um direito; ele o dota de uma forma canônica, isto é, de uma conformidade estável (p.79).

Essa concepção vai sendo gradativamente afetada por sucessivas rupturas, até que se atinja a figura do autor como parte de um coletivo e a autoria como uma condição negociada entre os sujeitos em suas práticas de linguagem, como a própria Orlandi (2005) explica:

O texto atesta o modo pelo qual, pela sua função de autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. Jogo intrincado de diferentes formações discursivas, a Unidade resulta de uma constituição imaginária que rege a incompletude e a dispersão real dos sujeitos e dos sentidos arregimentada pela força organizadora da ideologia, no funcionamento discursivo das relações de poder que simbolizam (p. 97).

Não se trata de eliminar a condição de origem, a solidão inicial, o silêncio ou qualquer outro lugar clássico de autoria, mas de reposicionar esse lugar à luz da compreensão de que sujeitos, linguagens e textos operam de forma mais complexa o jogo da negociação de sentidos. Nesse reposicionamento, vamos encontrar a presença de um diálogo permanente entre sentidos, sujeitos e ideologias, o que torna inviável a defesa da univocidade e da propriedade definitiva sobre os textos e seus significados e, por conseguinte, a existência do autor onipotente. Mais uma vez, recorro a Orlandi (2005):

Nos termos discursivos, que são os que proponho, o autor é uma *posição-autor* e não autor empírico: é um lugar, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico e do político (p.81).

Há uma injunção à textualidade na linguagem e não há texto sem autor. Há função-autor desde que haja sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim. Para mim, a autoria é uma injunção do dizer assim como o é a interpretação: face ao sujeito, todo objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem o reconhecer e “assinamos” embaixo de “nossas” palavras, assim como nos constituímos autores de nossos textos (p.91-92).

Nos termos de Foucault (1992):

Não mais pôr a questão: como é que a liberdade de um sujeito se pode inserir na espessura das coisas e dar-lhe sentido, como é que ela pode animar, a partir do interior, as regras de uma linguagem e tornar desse modo claros os desígnios que lhe são próprios? Colocar ante as questões seguintes: como, segundo que condições e sob que formas, algo como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar pode o sujeito ocupar em cada tipo de discursos, que funções pode exercer e obedecendo a que regras? Em suma, trata-se de retirar do sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso (p.69-70).

Apesar dessa evolução, parece que a escola continua a tratar a autoria como uma condição ao alcance de poucos ou, pelo menos, fora do alcance dos estudantes. Como sustenta Kramer (2000), “é isso o que na quase totalidade dos casos ainda se faz com relação à escrita: substitui-se a autoria pela autorização e impede-se que a escrita com significado seja produzida” (p. 108).

Volto ao dicionário:

Autorização. 1.determinação pela qual se autoriza ou se concede algum poder ou licença 2. JUR. poder ou permissão concedida a um indivíduo para que faça algo ou pratique determinado ato jurídico 3. p. ext. o poder ou a licença obtida 4. p. ext. registro escrito dessa determinação.

Diferentemente da autoria, a autorização está ligada a ações como determinar, permitir, as quais, por sua vez, definem quem pode praticar algum ato ou exercer determinado direito. Ao arrogar exclusivamente para si o direito de conceder autorização para que a escrita exista em seus domínios, a escola não só regula a distribuição dos discursos, como também institui práticas de escrita que separam os sujeitos a partir de poderes assimetricamente constituídos.

No limite, essas práticas afastam a escrita de seus potenciais constituidores, em nome de um exercício de imitação de modelos e de atendimento à norma culta da língua, o que explica a pergunta de Kramer (2000): “O trabalho feito com a língua escrita na escola me leva a indagar: na escola, há lugar de escrever para ler e ser lido ou tão somente para ser corrigido?” (p.107). Britto (2002), por seu turno, aponta, por meio de uma possível solução, onde está a raiz do problema: “(...) o ensino da escrita pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e houver uma razão para tanto” (p.110).

A desautorização a que estão submetidos constantemente os estudantes em sua formação básica atinge fundamentalmente os aspectos mais flagrantes da subjetividade: sentimentos, posições ideológicas, elaborações próprias a partir de experiência pessoais. Exceto por algum espaço de criatividade que a escola lhes concede durante a educação infantil e o início do ensino fundamental, os estudantes da escola básica recebem um crescente número de orientações no sentido de que, em sua escrita, evitem manifestar o que sentem e pensam, embora haja comandos formais nas provas que, aparentemente, solicitam isso. Fica evidente

por que, nas respostas obtidas por meio de nossa pesquisa, as finalidades da escrita estão dispostas de forma que registrar informações e demonstrar conhecimentos têm mais importância do que defender pontos de vista, levantar questionamentos e, principalmente, expressar sentimentos.

Os indicadores das restrições impostas na escola à condição de autoria começam a se mostrar presentes no próprio nome que se dá à atividade regular de escrita: redação. Redigir representa o gesto final e material de um longo processo de escrita, cuja origem e desenvolvimento remetem quase sempre a uma complexa combinação: de um lado, atos e elaborações conscientes e, de outro, desejos e percepções nem tanto. Raramente se tem controle total sobre esse processo e, muito menos, sobre o seu produto, mesmo quando houve planejamento meticuloso, como ocorre, por exemplo, em trabalhos acadêmicos.

Do jeito que se desenvolve o ensino da escrita, restrito à feitura de redações, limita-se todo o processo a uma espécie de desenvolvimento abreviado de ideias disponíveis, que devem, por seu turno, estar dispostas de uma maneira que o avaliador considere clara.

A organização, todavia, não basta, pois precisa estar acompanhada de atendimento ao uso da norma culta da língua. Esse segundo indicador acrescenta ao ato de escrever um superdimensionamento da preocupação com a forma, não deve atuar como um limite aprioristicamente posto à expressão, nem muito menos como o grande objetivo a se atingir. Na escola, contudo, uma redação, na maior parte das vezes, tem seu valor medido pela quantidade de desvios que apresenta em relação ao emprego correto da norma. Como destaca Britto (2002)

Geraldi (1984b) e Franchi (1991) mostram como a avaliação escolar dos textos dos alunos, já nas séries iniciais, referenciada na valorização acrítica da escrita e em textos didáticos de cartilha, valoriza pseudotextos produzidos dentro das regras estabelecidas – mesmo que, nestas condições, desapareçam os sujeitos dos discursos – e recusa textos reais por causa de seus erros de gramática. (p.110)

Um sujeito minimamente investido da condição de autor dificilmente terá tido como motivação básica e objetivo maior fazer seu texto sobreviver, da melhor forma possível, ao crivo de uma autoridade escolar que identifica erros de uso da norma culta. Da mesma

maneira, um sujeito minimamente investido da condição de leitor dificilmente terá como motivação básica e objetivo maior da sua leitura submeter o texto a esse crivo, para verificar se ele sobrevive. Na escola, no entanto, estão todos, estudantes e autoridades, sujeitos a esse jogo.

Seguindo ainda essa mesma linha, um terceiro indicador se faz notar pelo que se define como uma redação. A partir do conceito amplo de texto, que pressupõe limites, linguagens e possibilidades extremamente variadas, chega-se ao de redação, que remete a um rigoroso constrangimento da amplitude e multiplicidade da produção textual. Uma redação tem tamanho médio fixo: uma página de caderno, mais ou menos 30 linhas, até 50, ou no mínimo 20 etc. Uma redação tem tema proposto pela autoridade escolar e por ela avaliado, inclusive ideologicamente, em seu desenvolvimento textual. Uma redação rende uma nota ou conceito que integra a composição da avaliação final do estudante em Língua Portuguesa. Sobretudo, porém, uma redação, ainda que tenha um proprietário, que assume todas as consequências escolares de ter posto sua identificação na folha que entrega à autoridade escolar, raramente tem um autor, na medida em que a escrita, em sua origem, desenvolvimento e destino, não se configura como um ato que o sujeito pratique investido da condição de autoria. E, por conseguinte, não tem um leitor.

3. Um ponto de restrição

Na pesquisa sobre a influência da prova de redação da UFRJ nas práticas de ensino da escrita na educação básica, identificamos como um forte indicador dessa influência a publicação, a partir dos anos 1980, de obras destinadas ao ensino de redação e, em especial, à preparação para concursos vestibulares. Nessas publicações, fica evidente como a redação se tornou um produto tipificável, por meio de esquemas e regras de composição que permitem aos estudantes redigir textos sobre qualquer assunto e obter resultados satisfatórios nos exames a que se submetem. Em tais publicações, destacam-se muitas vezes recomendações plenamente compreensíveis, e até desejáveis, dentro do jogo proposto – fazer o texto a partir de modelos – , mas preocupantes, quando lidas com uma perspectiva de afirmação da discursividade e da autoria.

Santana (2000), por exemplo, adverte: “Sempre que você desenvolver um texto dissertativo, procure mostrar-se o mais impessoal possível” (p.85). Essa recomendação, repetida com pequenas variações, aparece como o carro-chefe dos conselhos oferecidos por professores e especialistas aos estudantes que querem fazer boas redações.

Sabemos, todavia, que a impessoalidade constitui um traço difícil de conceituar e mais difícil ainda de aplicar, sobretudo por parte de jovens em meio à adolescência, ao final do ensino médio, quando contam apenas 17 ou 18 anos de vida. Apesar disso, a impessoalidade deve marcar seus textos de maneira inequívoca, como mais uma vez alerta Santana (2000): “O simples uso de adjetivos pode representar uma opinião pessoal, pois demonstra um julgamento de valor. Em sua redação, escolha adjetivos que não demonstrem avaliações pessoais” (p.86).

Outro aspecto que afasta o estudante da autoria vem revestido de uma orientação sobre a relação entre suas experiências pessoais e a “correta” abordagem que os temas devem merecer em uma redação. Para a escola e as autoridades em redação, a presença de referências pessoais aparece necessariamente como um sintoma da incapacidade de proceder à análise imparcial dos temas propostos. Mais uma vez, recorro a Santana (2000): “Interferir no discurso redacional para mostrar situações ocorridas na vida particular é desaconselhável, pois não fundamenta nenhuma teoria, servindo apenas para ilustrar um fato” (p.106).

Não se trata apenas de banir a citação indevida de passagens da vida pessoal, mas de eliminar todo um conjunto de referências socioculturais de que se poderia valer o estudante para a confecção de seus textos. Destaco nesse caso outra obra, de bastante aceitação no mundo escolar, que dedica todo um capítulo a anunciar, descrever e exemplificar as interdições a que está sujeita a escrita escolar.

Não por acaso, o capítulo que escolhi se intitula O QUE VOCÊ NÃO DEVE FAZER EM UMA DISSERTAÇÃO (GRANATIC, 1995). Nele, a autora apresenta 11 interdições, todas destacadas em letras maiúsculas (p.125-129):

1. JAMAIS USE GÍRIAS EM SUA DISSERTAÇÃO.
2. NÃO UTILIZE PROVÉRBIOS OU DITOS POPULARES.
3. NUNCA SE INCLUA EM SUA DISSERTAÇÃO.

4. NÃO UTILIZE SUA DISSERTAÇÃO PARA PROPAGAR DOUTRINAS RELIGIOSAS.
5. JAMAIS ANALISE OS TEMAS PROPOSTOS MOVIDO POR EMOÇÕES EXAGERADAS.
6. NÃO UTILIZE EXEMPLOS CONTANDO FATOS OCORRIDOS COM TERCEIROS, QUE NÃO SEJAM DE DOMÍNIO PÚBLICO.
7. EVITE AS ABREVIÇÕES.
8. NUNCA REPITA VÁRIAS VEZES A MESMA PALAVRA.
9. PROCURE NÃO INOVAR, POR SUA CONTA, O ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA.
10. TENTE NÃO ANALISAR OS ASSUNTOS PROPOSTOS SOB APENAS UM DOS ÂNGULOS DA QUESTÃO.
11. NÃO FUJA AO TEMA PROPOSTO.

No conjunto de 11 mandamentos, apenas três iniciam sem um advérbio de negação: os de número 7, “evite as abreviações”; 9, “procure não inovar, por sua conta, o alfabeto da Língua Portuguesa”, e 10, “tente não analisar os assuntos propostos sob apenas um dos ângulos da questão”. Os outros oito se enunciam assim: dois com *jamaís*, dois com *nunca* e quatro com *não*. Para tentar estabelecer uma relação específica com a interdição da autoria, proponho que se considere *nunca* e *jamaís* como indicadores mais rigorosos, cuja desobediência traria consequências mais graves do que o descumprimento de um mandamento enunciado por meio de um simples *não*.

Uma vez estabelecido esse pressuposto, dos 11 mandamentos destacam-se quatro, pela sua gravidade: 1. JAMAIS USE GÍRIAS EM SUA DISSERTAÇÃO; 3. NUNCA SE INCLUA EM SUA DISSERTAÇÃO; 5. JAMAIS ANALISE OS TEMAS PROPOSTOS MOVIDO POR EMOÇÕES EXAGERADAS e 8. NUNCA REPITA VÁRIAS VEZES A MESMA PALAVRA.

Dois deles, o uso de gírias e a repetição de palavras, fazem referência a problemas de registro e de seleção lexical e, tanto quanto se permite separar aspectos textuais, poderiam ser considerados mandamentos que interditam aspectos formais, apesar de sabermos o quanto de artificial há em uma concepção de texto que separa conteúdo e forma. Ainda assim, digamos que os dois mandamentos aqui destacados investem em uma marca com evidências mais facilmente perceptíveis na superfície textual. O mesmo, contudo, não se pode afirmar com

relação aos outros dois: nunca se incluir no texto e jamais analisar os temas movido por emoções exageradas.

Por mais que haja argumentos, principalmente de ordem prática, para que professores de redação e manuais didáticos recomendem limites de análise que assegurem algum distanciamento crítico no desenvolvimento de textos dissertativos, não há justificativa que permita avaliar pedagogicamente uma orientação, que se transforma em ordem, de caráter tão restritivo quanto o das que destaquei. Que espécie de proveito os estudantes da educação básica podem tirar de uma instrução para que **NUNCA SE INCLUAM EM SUAS DISSERTAÇÕES**? Como determinar o limite dessa exclusão e, ao mesmo tempo, escrever algo com um mínimo de autoria? Com que medida os estudantes determinarão se suas emoções estão presentes de forma exagerada?

Para responder melhor a essas pergunta, penso que devemos considerar inicialmente a própria validade da proposta de se apresentar mandamentos/macetes/conselhos/princípios a estudantes que não viveram um processo de aprendizagem da escrita que lhes tenha proporcionado desenvolver o domínio da condição de autoria. Oferecer esquemas a um escritor movido por seus próprios motivos e em busca de seu melhor significa colocar à sua disposição, caso decida usá-las, ferramentas que o auxiliem em sua tarefa. Oferecer esquemas a escritores como os estudantes da educação básica, cuja prática de escrita se motiva como uma obrigação que servirá para avaliar o domínio de esquemas e da norma culta, significa colocar à sua disposição uma saída mais fácil para o cumprimento da tarefa escolar.

Esquemas deveriam ocupar um espaço secundário no processo de aprendizagem da escrita, figurando como possibilidades e exemplos de algo de que um escritor razoavelmente maduro pode lançar mão, se já não tiver criado alguns por conta da sua experiência pessoal.

Quanto aos conselhos/recomendações, aplica-se a mesma ressalva. De pouco adianta fechar a questão e afirmar peremptoriamente aos estudantes que **JAMAIS USEM GÍRIAS EM SUAS DISSERTAÇÕES**. Um estudante minimamente trabalhado com relação a conceitos como variação e registro, presentes nos programas de Língua Portuguesa, entende claramente que o uso de gírias não resolverá suas necessidades básicas de expressão em um texto dissertativo. Creio mesmo que um usuário comum da língua, não importa sua escolarização, saiba disso e busque restringir o uso de gírias em situações de maior formalidade. Melhor buscar, então, um caminho de aquisição da língua e domínio de suas variações, que permita aos estudantes –

a partir de suas experiências e lançando mão de suas capacidades como usuários regulares da Língua Portuguesa – a identificação e a seleção de recursos para a construção de seus textos.

O mesmo pode se afirmar acerca da recomendação para que não se use provérbio ou dito popular, ou para a que manda não abordar o assunto de um único ângulo. E, de resto, o mesmo se pode afirmar para qualquer recomendação desse tipo: elas não deveriam ocupar, de maneira reducionista, o lugar da construção de uma relação crítica e consciente com o processo de escrever. Em vez dessa relação, proposta como uma meta, quer pela academia, quer pelos marcos regulatórios do ensino da escrita, os estudantes, restritos à aplicação de modelos, afastam-se não só da escrita, mas também de sua condição de autoria dos textos que assinam, como destaca Machado (2007):

Conceitualmente, a noção de modelo põe-se como um ideal que, por definição, é impossível de ser atingido, mas propõe-se como uma meta, como a própria palavra diz, como exemplar perfeito ou, ao menos, aperfeiçoado, digno de ser copiado ou reproduzido. Por manter esse compromisso com o idealizado, o conceito carrega, em si, uma implicação para o sujeito que nele se mira, empurrando-o para um lugar no qual ele se torna um eterno devedor, hierarquicamente “adorador” inferiorizado (p. 182).

Perspectiva semelhante adota Kramer (2000), em tom mais incisivo:

Defendo a ideia de que para subverter os caminhos que prendem e moldam a palavra, através das formas de ensino praticadas na escola, a escrita precisa ser trabalhada na escola como uma produção que não é útil, que não serve para nada, pois – não servindo – nunca correrá o risco de ser servil (p.111).

Por fim, de maneira igualmente incisiva e mesmo apaixonada, Bernardo (1991) sustenta que

o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através de palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, nos multiplicarmos, nos transcendermos e, mesmo, nos imortalizarmos, através de nossas palavra (p.6).

Não obstante essas visões, a busca de esquemas, modelos, listas de recomendações que supostamente ajudariam os estudantes a redigir textos melhores aparece mesmo em obras com uma preocupação mais evidente de trabalhar em uma perspectiva crítica, como a de Abaurre (2000).

Antes de apresentar sua lista de procedimentos, a autora adverte:

A adoção de procedimentos que ajudem na elaboração de um projeto de texto tem por finalidade permitir que você controle, de modo consciente, o que está escrevendo em sua redação. Como você verá, existe uma ordem nos procedimentos propostos e é importante que ela seja seguida (p.260).

A negociação proposta parece ser esta: há uma ordem a seguir; em compensação, o estudante controlará conscientemente o que está escrevendo. Trata-se, portanto, de um tipo de obediência recompensadora, pelo menos em termos escolares. Para exercê-la, os estudantes precisam adotar, na ordem proposta, os seguintes procedimentos:

- 1º - determinar quais são as possibilidades de análise da questão tematizada e identificar de que tipo de informação você precisa dispor para poder fazê-lo;
- 2º - ler e interpretar, com muita atenção, todas as informações que acompanham o tema proposto;
- 3º - optar por uma via de análise, tomando por base as informações analisadas e as possibilidades de desenvolvimento identificadas;
- 4º - retomar as informações disponíveis, já devidamente interpretadas, para determinar quais delas podem ajudá-lo(a) a desenvolver a via de análise escolhida;
- 5º - integrar, à análise que pretende fazer, outras informações pertinentes de que disponha e que não tenham sido fornecidas junto com o tema proposto (ABAURRE, 2000, p.260).

Por mais que os procedimentos e a ordem definidos pela autora façam sentido, guardem uma lógica e representem uma espécie de consenso sobre etapas da elaboração de um texto, insisto em três pontos para problematizar seu uso.

Antes de tudo, há inúmeras outras listas, igualmente lógicas, caso se recorra ao elenco extremamente diversificado de processos de escrita dos quais os usuários da língua se servem.

Isso fragiliza não só o conjunto, apresentado como **os** procedimentos, mas também **a** ordem, à qual, segundo a autora, devem os estudantes obedecer. Assim como os procedimentos podem ser substituídos por outros, a ordem do que foi apresentado pode ser mudada, começando-se, por exemplo, por “ler e interpretar, com muita atenção, todas as informações que acompanham o tema proposto”, segundo da lista, ou movendo a “escolha de uma via de análise”, terceiro procedimento, para o segundo lugar.

Além disso, a linguagem empregada, irreparável sob o ponto de vista científico, parece inadequada a estudantes de educação básica, quer pelo excesso de abstração, remetendo a uma compreensão do processo de escrita que provavelmente poucos têm, quer pelo detalhamento excessivo das ações.

Por fim, condicionar a produção de um texto à prévia elaboração de um projeto com tal grau de complexidade parece, mais uma vez, uma orientação não só muito difícil de aplicar, como também contrária ao que de fato ocorre na maior parte das vezes em que se produz um texto, independentemente do seu grau de planejamento.

Não obstante essas restrições, outro exemplo desse condicionamento da produção a um projeto figura em Infante (1991). Primeiro, o autor informa que:

É a atitude linguística da *dissertação* que nos permite fazer uso da linguagem a fim de expor ideias, desenvolver raciocínios, encadear argumentos, atingir conclusões. Os textos dissertativos são produto dessa atitude e participam ativamente do nosso cotidiano falado e escrito (p.105).

Depois, todavia, de apresentar a dissertação como uma atitude linguística presente no cotidiano da fala e da escrita, o autor também informa que:

A elaboração de um texto dissertativo escrito deve ser produto de um plano de trabalho, do qual fazem parte as informações e conceitos que vamos manipular, a posição crítica que queremos manifestar, o perfil da pessoa ou grupo a que nos dirigimos e o tipo de reação que nosso texto deve despertar. Em outras palavras: nosso texto dissertativo deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que nos propusemos alcançar (INFANTE, 1991, p.107).

Mais uma vez, as marcas fundamentais do processo e do produto convergem para a questão do controle: sobre o plano, sobre a forma, sobre o desenvolvimento, sobre a leitura, sobre os efeitos. Isso apenas confirma a inscrição da atividade de dissertar na marca mais evidente das práticas de leitura e de escrita das escolas de educação básica: o controle sobre os sentidos. Caso deem conta de todas as etapas propostas, obedecidos os limites impostos, os estudantes receberão das autoridades escolares o reconhecimento de que se tornaram aptos a redigir textos dentro do escopo formal e ideológico que as escolas e suas autoridades aceitam e conseguem controlar.

Não bastassem todas as severas restrições aqui descritas, aos estudantes ainda se impõe outra condição indispensável para escrever: ler muito. Em uma associação bastante questionável, mas frequente nos livros didáticos e nas práticas escolares, leitura e escrita se tornam uma espécie de par indissolúvel ou um *continuum* inevitável nas atividades com a língua. Embora haja muitas dúvidas sobre as relações entre as duas, e inúmeros depoimentos de escritores separando-as, há um forte consenso acerca de um aspecto que as envolve: a qualidade da escrita de um indivíduo depende diretamente da qualidade e da intensidade da sua atividade como leitor. É o que ABAURRE (2000) destaca logo no início do capítulo intitulado *A escrita*:

Independente da quantidade e do tipo de escrita a ser produzido por cada um de nós, portanto, devemos ler muito, e sempre. Devemos ler revistas e jornais (e, aí, não só as notícias e as seções de esporte e lazer, mas também as crônicas, os editoriais e os artigos assinados por autores...). E devemos ler... LIVROS, muitos livros! Devemos ler livros sobre os assuntos que mais nos interessam e também bons livros de ficção (afinal, nosso espírito precisa também de um pouco de diversão e fantasia, pois ninguém é de ferro, certo?) (p.16).

No parágrafo anterior, a autora já afirmara que “**escrita e leitura são duas faces de uma mesma atividade**” (p.16, grifado no original). No trecho citado, insinua uma suposição – a de que “naturalmente” os leitores do seu texto já buscam notícias e as seções de esporte e lazer nas publicações a que têm acesso – e uma hierarquia que localiza em ordem superior a tais leituras a de crônicas, editoriais e artigos (os dois últimos, bem próximos da dissertação), e, acima de todos, no mais alto posto, LIVROS. No caso destes, mais uma hierarquia – “livros

sobre assuntos que mais nos interessam e também bons livros de ficção”, que, ao que parece, figuram como uma concessão às necessidades de “diversão e fantasia”.

Julgo pertinente perguntar: (1) Que textos estarão sendo produzidos como a outra face da atividade de leitura, caso o leitor se empenhe em colocar em prática o que sugere a autora? (2) Como se articularão, para a produção dos textos, as duas faces, leitura e escrita? (3) Como, a partir de suas capacidades e do emprego consciente de seus filtros, os estudantes da educação básica dialogarão com a escrita formal e ideologicamente modeladora a que estarão expostos? (4) Como está distribuído desigualmente entre a população escolar brasileira o acesso a bens culturais, de que forma os estudantes identificarão se o material escrito disponível se compõe de “bons” livros, crônicas, editoriais e artigos que sirvam de suporte para uma “boa” escrita? (5) Por que, nem de passagem, a autora se referiu à leitura de poesia ou de outros gêneros, preferindo enfatizar textos de cunho dissertativo, admitindo que, vez por outra, para aliviar o peso da leitura, o “espírito” seja contemplado em sua necessidade de “diversão e fantasia”?

Muitas outras perguntas poderiam ser formuladas, mas entendo que não há necessidade de apresentá-las para demonstrar meu ponto de vista. Apenas registro que, dentre os textos que a autora recomenda, estão os artigos assinados por autores, reconhecendo na autoria, pelo menos sob o ponto de vista cartorial, um traço positivo de distinção da escrita.

Essas considerações permitem entender que, na verdade, os estudantes de educação básica estão sendo preparados, no máximo, para ocupar a condição de escreventes, e não a de escritores, como explica LETA (2005), valendo-se de Barthes:

Se para o escritor, como vimos, a palavra é intransitiva por escolha e inaugura uma ambigüidade do mundo, para o escrevente, a sua palavra dá fim a uma ambigüidade do mundo, institui explicações e informações irreversíveis, mesmo que ele admita que sejam provisórias (p.65).

Já THEREZO (2002) distingue enunciadador de autor, observando que, ao passo que o primeiro apenas enuncia algo, “em uma determinada perspectiva, com uma determinada intenção, diante de um destinatário” (p.54), um autor, por seu turno, assume “uma responsabilidade diante dessa linguagem, como ser inscrito na cultura, afetado pelo contato com o social e suas

coerções” (p.54). A aplicação dessa distinção ao ensino da escrita na educação básica, segundo a autora, resulta em um limite imposto à formação do autor:

Infelizmente, a escola brasileira contenta-se em formar o aluno enunciador para um destinatário (no caso, o professor), que pode ser mais ou menos complacente. Sua preocupação não vai até a preparação do produtor de texto *autor*, não exige dele a relação institucional com a linguagem (p.54).

4. Um ponto de resignificação

Penso que há elementos suficientes para se afirmar que a condição de autor não figura de maneira central nas práticas escolares de ensino da escrita, especialmente se considerada a partir do lugar dos estudantes.

A condição de autor significa ter o direito de responsabilizar-se, desde a origem até depois de confeccionado o produto, por aquilo que se escreveu, não importando para essa condição que lugar esse produto irá ocupar em qualquer hierarquia de valores. A especulação acerca das possíveis leituras e consequências que o produto traga, inevitáveis por parte dos interlocutores em suas práticas de escrita, não pode superar, como limites ao que se quer expressar, a condição de autoria.

Levar os estudantes ao reconhecimento de que os sujeitos e suas práticas sociais estão permanentemente afetados por suas condições socioculturais e, sobretudo, pelas de ordem histórico-ideológicas não significa negar-lhes a condição de autoria, mas ajudá-los a compreender de que forma se tornarão reescritores dos contextos em que foram inscritos pelo mundo e por si mesmos. Como defende KRAMER (2000): “E se o aparecimento da escrita se ligava à necessidade de marcar a propriedade e delimitar o espaço de poder, é também pela escrita que, contrariamente, passa a reversão de uma situação de poder instituído” (p.111).

A escola parece reservar a condição de autor para exercício exclusivo das autoridades, sejam elas escolares ou não. Nesse sentido, destacam-se claramente dois tipos de autores cuja autoridade a escola reconhece. O primeiro tipo está ligado aos que assinam produções avalizadas pelo crivo de outras agências e segmentos sociais: autores de literatura consagrados, articulistas de periódicos de renome, intelectuais prestigiados etc. O segundo

remete às autoridades do mundo da produção científica, inclusive os que assumem a autoria dos livros e textos didáticos adotados para uso com os estudantes.

Outros autores, menos conhecidos ou usuários de outras escritas, como os blogueiros, tão presentes no universo de crianças e jovens, são recepcionados eventualmente, mas sempre sem ocupar plenamente o lugar que a escola reconhece como o da autoria. O crivo que a escola adota, no fundo, liga-se ao estabelecimento de uma autorização social para que aqueles sujeitos e seus textos circulem como modelos e fontes de informação, que os estudantes devem encarar como referências.

Como, todavia, desde cedo na trajetória escolar, os estudantes estão submetidos à premissa de que não têm direito ao exercício da condição de autoria – porque não escrevem tão bem quanto suas referências e/ou não dominam tantos conhecimentos como os autores que assinam os textos por meio dos quais aprendem –, o que lhes resta é tão somente a imitação de modelos e a aplicação de planos e procedimentos, sempre respeitando os limites que lhes impõe a sua condição de não-autores, como aponta KRAMER (2000): “Escreve-se nos alunos – crianças, jovens e adultos – o traço da obediência e da conformação, a necessidade de evitar os riscos, os riscos do papel e os riscos de se aventurar pelas trilhas do desconhecido” (p.111).

A superação desse quadro não significa, em meu entendimento, que a escola deva agora trabalhar com a perspectiva de formar escritores profissionais, muito menos que deva abandonar por completo formulações teóricas e racionalizações acerca das práticas de escrita, mas que estas devem ter seu ensino presidido pela condição de autoria, e não pela de subserviência.

Todo o esforço louvável que se faz – em parte expressiva dos casos, em vão – para instrumentalizar os estudantes para uma suposta eficiência social como produtores de textos resulta em pouco significativo para os sujeitos aos quais deveria beneficiar. Ao final de sua escolarização, a maioria dos estudantes não domina a escrita, exceto para fins escolares – leia-se: elaborar redações de concursos vestibulares. Menos mal, porque há muitos modelos que ele pode aplicar para a confecção dos textos que a sociedade e a vida profissional supostamente demandarão, havendo até farta oferta de profissionais que se dispõem a elaborar textos diversos, a preços módicos. A se lamentar somente o tempo gasto em vão com atividades desinteressantes, nas quais os estudantes mais se afastam do que se aproximam da escrita e de seus potenciais. Como, mais uma vez, afirma KRAMER (2000), abarcando a

leitura também desta feita, “(...) o problema não está no fato das pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido o gosto da poesia, em não gostarem ou terem medo de escrever. O problema é que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização” (p.116).

Gradativamente excluídos da condição de autor, os estudantes não se aparelham para a vida, deixando de fazer da escrita um lugar da sua constituição como sujeitos de si e das necessárias transformações sociais, a despeito do que se supõe para a proposição das práticas de ensino da escrita predominantes em nossas escolas de educação básica. E o caminho para a reversão desse estado não passa fundamentalmente pelo aperfeiçoamento das atuais práticas, nem pela sua substituição por práticas mais atuais, como, por exemplo, as que se estruturam para a confecção dos diferentes gêneros textuais. Não obstante a contribuição sempre bem-vinda de ações nesse sentido, a superação efetiva dos atuais rígidos limites ao desenvolvimento das práticas de escrita começa pela sua reinserção em sua possibilidade de fazer sentido, a condição de autoria, negociada entre os interlocutores, mas acessível a todos os usuários da língua como elemento indispensável ao seu processo de humanização.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza. *Português: Língua e Literatura*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ANDRADE, Mário de. *Cartas a um jovem escritor, de Mário de Andrade a Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Record, 1981.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. São Paulo: Globo, 1991.

BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos; ensino da língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1997.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Autoria e adesão ideológica: considerações sobre o percurso do ensino da produção textual na educação básica. IN: CFCH/UFRJ. *Anais da II Semana de Integração Acadêmica do CFCH*. Rio de Janeiro, CFCH/UFRJ, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vegas, 1992.

- GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1995.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2001.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo, Scipione, 1991.
- KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. IN: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LETA, Maria M. *Relações de professores com a escrita*. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação, 2005.
- MACHADO, Ana M. N. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. IN: CALIL, Eduardo. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo, Cortez, 2007.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2005.
- RILKE, Rainer M. *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- SANTANA, Luiz Claudio Machado de. *Redação em curso e concurso*. Vol.I e II. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 2000.
- THEREZO, Graciema P. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 2002.
- VAN STEEN, Edla. *Viver e escrever*. Vol 1. Porto Alegre: L&PM, 1981.