A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E A VELHA DISSERTAÇÃO: UMA RELAÇÃO PROBLEMÁTICA

THE ESSAY PROPOSAL OF ENEM AND THE OLD DISSERTATION: A PROBLEMATIC RELATIONSHIP

Luciano Vidon[39]

RESUMO: O objetivo deste trabalho, com base em pesquisas de um grupo que tem se dedicado a investigar o ensino de língua portuguesa fundado na noção de gêneros do discurso, é refletir sobre esse horizonte discursivo no que diz respeito às propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos de natureza argumentativa, tomando como material de análise o modelo atual de proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Os aspectos discursivos pertinentes à noção de gênero têm sido levados em consideração por esse modelo? Em que medida os fundamentos linguístico-pedagógicos dessa proposta vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o principal documento governamental relacionado ao ensino dos últimos anos? Ao se repensar, nos últimos trinta anos, pelo menos, a prática escolar de ensino de leitura e produção de texto, a partir, principalmente, do conceito de gêneros do discurso, tem-se buscado repensar toda uma concepção de linguagem e de sujeito, presente nas escolas e na sociedade. No entanto, a despeito de mudanças importantes nesse contexto, a proposta de redação do Enem parece ainda se encontrar no limiar de uma visão objetivo-abstrata de língua e de uma visão cognitivo-idealista de sujeito da linguagem. Neste trabalho, a fim de observar essa "condição limiar" (BAKHTIN, 2009), colocamos em diálogo a Proposta de Redação do Enem, e seus fundamentos descritos no Guia de Redação do Enem (INEP, 2013), e alguns princípios presentes nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). O cotejo entre esses dois discursos oficiais sobre o mesmo objeto, o texto, pode ser indiciário (GINZBURG, 1986) da relação tensa que tem se configurado, neste início do século XXI, tanto na teoria quanto na prática, entre uma perspectiva textual, de base logicista e uma perspectiva discursiva, de base dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso argumentativo; Ensino do texto; Enem.

ABSTRACT: This paper, based on researches of a group that has been dedicated themselves to investigate the teaching of Portuguese language on the perspective of the discursive genres, is to discuss this discursive horizon regarding the linguistic-pedagogical proposals of working with discursive genres of argumentative nature, taking as analysis material the essay proposal of Enem. Have the discursive aspects relevants to the notion of genre been considered by this model? To what extent the

39 Docente da Universidade Federal do Espírito Santo.

linguistic and pedagogical foundations of this proposal will against the PCN, the main government document related to education in recent years? When we think about current school practices of reading and writing, from the perspective of discursive genres, we think about a concept of language as a whole, which is present in our schools and in the society. However, despite significant changes in this context, the essay proposal of Enem seems to encounter on the threshold of an objective-abstract view of the language and of a cognitive-idealistic view of the subject of the language. In:this paper, specifically, we observe this "threshold condition" in the essay proposal of Enem, in its foundations that are described in the Enem"s essay guide, opposing the foundations which are present in the "PCN Língua Portuguesa" (National Curricular Parameters, Portuguese Language). The comparison between these two official discourses on the same object, the text, can be indiciary (GINZBURG, 1986) of the tense relationship that has been set up, at the beginning of this century, both in theory and in practice, between a textual perspective, which has a logistic basis, and a discursive perspective, which has a dialogic basis.

KEYWORDS: Genres of argumentative discourse; Teaching of text; Enem.

INTRODUÇÃO

A escolarização de gêneros do discurso argumentativo, no Brasil, fomentada, principalmente, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN, a partir de 1997, mas, também, pelo significativo aumento de estudos envolvendo a perspectiva teórica do chamado "dialogismo bakhtiniano", em especial em sua relação com o ensino de língua portuguesa, tem suscitado uma série de reflexões nos campos da linguística aplicada e dos estudos sobre texto e discurso.

A noção de gêneros do discurso, no âmbito das reflexões de Mikhail Bakhtin e de seus companheiros de Círculo, situa-se em um quadro filosófico de reflexão sobre a linguagem que se contrapunha, como se pode ver em várias obras ("Para uma filosofia do ato responsável" [1920-1924], "Marxismo e filosofia da linguagem" [1929], "O método formal nos estudos literários" [1934], entre outras), a visões imanentistas, seja em relação à língua — as correntes objetivistas abstratas, como o estruturalismo na linguística e o formalismo na literatura -, seja em relação ao sujeito da linguagem — as correntes subjetivistas idealistas, como teorias psicológicas ou sociológicas predominantes ao final do século XIX e início do século XX. O conceito de enunciado concreto, fundamental para a compreensão da noção de gêneros do discurso, coloca essa noção em uma perspectiva que vai além da língua e, portanto, do campo da linguística. Sua concretude está na relação do linguístico com o extralinguístico, a situação de enunciação, o campo da atividade discursiva, as relações dialógicas entre os sujeitos.

O objetivo deste trabalho, com base em pesquisas de um grupo que tem se dedicado a investigar o ensino de língua portuguesa fundado na noção de gêneros do discurso, é refletir sobre esse horizonte discursivo no que diz respeito às propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos de natureza argumentativa, tomando como material de análise o modelo atual de proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Os aspectos discursivos pertinentes à noção de gênero têm sido levados em consideração por esse modelo? Em que medida os

fundamentos linguístico-pedagógicos dessa proposta vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o principal documento governamental relacionado ao ensino dos últimos anos?

Ao se repensar, nos últimos trinta anos, pelo menos, a prática escolar de ensino de leitura e produção de texto, a partir do conceito de gêneros do discurso, tem-se buscado repensar toda uma concepção de linguagem e de sujeito, presente nas escolas e na sociedade. No entanto, a despeito de mudanças importantes nesse contexto, a proposta de redação do Enem parece ainda se encontrar no limiar de uma visão objetivo-abstrata de língua e de uma visão cognitivo-idealista de sujeito da linguagem. Neste trabalho, a fim de observar essa "condição limiar" (BAKHTIN, 2009), colocamos em diálogo a Proposta de Redação do Enem, e seus fundamentos descritos no Guia de Redação do Enem (INEP, 2013), e alguns princípios presentes nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). O cotejo entre esses dois discursos oficiais sobre o mesmo objeto, o texto, pode ser indiciário (GINZBURG, 1986), da relação tensa que tem se configurado, neste início do século XXI, tanto na teoria quanto na prática, entre uma perspectiva textual, de base logicista e uma perspectiva discursiva, de base dialógica.

A utilização do *texto dissertativo-argumentativo* (ou, simplesmente, *dissertação)* na Prova de Redação do Enem traz consigo uma memória de um passado, ainda muito presente, e parece colocar para o presente e, também, para o futuro um conjunto de contradições que, no mínimo, precisam ser problematizadas.

INDÍCIOS DE UM PASSADO DISTANTE: A MODERNIDADE E A VELHA DISSERTAÇÃO

A prova de redação do Enem é bastante sintomática da tênue fronteira entre ruptura e permanência no contexto atual do ensino de língua portuguesa. Sua concepção vai completamente de encontro ao que vem sendo discutido na área de Letras e Linguística há muito tempo, desconsiderando, inclusive, os próprios documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses documentos, são muito claras as diretrizes gerais em relação ao processo de produção textual. Ainda que insuficientemente profunda, é possível vislumbrar nesses documentos uma concepção dialógica, ou, pelo menos, sociointeracionista, dos processos de compreensão, produção textual e análise linguística, concepção, aliás, que remete à proposta apresentada, discutida e aplicada pelo professor João Wanderley Geraldi, no início dos anos de 1980, em alguns lugares do Brasil, notadamente Alagoas, Paraná e São Paulo (GERALDI, 1984).

No entanto, na contramão dessa perspectiva, a proposta de redação do Enem se concentra na *velha* dissertação.

A prática escolar de produção de textos escritos dissertativos remonta, no mínimo, à Idade Média e ao Renascimento, passando pelos séculos do princípio da "mudernage" até chegar ao seu ápice nos séculos XVIII e, principalmente, XIX, auge do pensamento positivista. Vidon (2014) argumenta que essa prática discursiva é constituída por uma visão de mundo racionalista, cartesiana, abstratamente objetivista, por um lado, e idealisticamente subjetivista, por outro.

Como acontece, naturalmente, em todas as esferas sociais em que a linguagem humana é trabalhada, também na escola os estudantes convivem com enunciados

de natureza variada — narrativas, descrições, pedidos, injunções, dissertações, argumentações, etc. Desde os primeiros anos de escolarização (hoje em dia, cada vez mais cedo, diga-se de passagem), discursos narrativos, poéticos, expositivos, orais e escritos, formais e informais, entre outras variações e variantes, estão o tempo todo presentes nas escolas, nos corredores, nos pátios, nas quadras, e, claro, nas salas de aula, em diferentes modalidades e configurações. Os conteúdos das disciplinas formais (português, matemática, ciências, biologia, química, física, etc.) são apresentados, sempre, sob alguma(s) dessas formas de enunciação.

Assim, o contato dos estudantes com textos dissertativos não se inicia com o ensino da dissertação, geralmente programado para o ensino médio. Além disso, esses enunciados expositivos não são meramente informativos, como, em geral, são concebidos. Do mesmo modo, conforme Vidon (2003), a argumentação não surge na vida dos estudantes apenas no ensino médio.

Há três pressupostos, pelo menos, que ocorrem aqui. Primeiro, pensa-se que o "discurso expositivo ou dissertativo" é isento de argumentação, caracterizando-se, essencialmente, por uma suposta neutralidade, objetividade e imparcialidade. Segundo, em uma perspectiva didática ainda positivista, compartimentaliza-se o conhecimento, de tal forma que dissertação e argumentação, enquanto práticas discursivas, são separadas de outras práticas, como as narrativas, e consideradas superiores. Tal compartimentalização, acompanhada de um processo de hierarquização, concebe a dissertação e a argumentação como "habilidades" ou "competências" mais complexas e, por consequência, cognitivamente fruto de aprendizagens mais tardias. Um terceiro pressuposto, enfim, diretamente relacionado aos outros dois, concede superioridade "linguístico-cognitiva" à dissertação em relação à argumentação. E para explicar isso, é preciso recorrer à história do pensamento no ocidente, voltar ao que foi chamado um pouco antes, lembrando o cantador Elomar Figueira, de "mudernage".

A antiguidade clássica, especialmente na Grécia, *cronotopo* em que viveram filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, ficou conhecida como a era de ouro da filosofia e, particularmente, da arte da oratória (DUBOIS et al., 1974).

Os gregos, em especial os atenienses, envolvidos com questões que tocavam as suas vidas enquanto cidadãos (no caso, os homens, que não eram escravos), precisavam tomar decisões na maioria das vezes bastante complicadas: guerrear ou não com fulano, punir ou não sicrano, elogiar ou denegrir beltrano..., enfim, questões que eram debatidas em assembleias e que demandavam defesas dos respectivos pontos de vista a respeito desses assuntos. Sócrates, notadamente, mas também Górgias, dentre outros pensadores citados por filósofos e historiadores, eram os que pareciam ter o dom da palavra, para persuadir ou convencer os seus ouvintes, concidadãos.

É justamente esse "dom" que os atenienses, os gregos e mais tarde os romanos irão querer dominar, aprender. Surgem, assim, as escolas, liceus ou academias de retórica e os mestres dessa arte de falar em público, não somente para recitar poemas ou contar histórias, mas para defender pontos de vista, persuadir ou convencer um auditório daquilo que se está defendendo ou propondo, ou ainda exaltando. Surgem, também, os tratados de retórica, como o de Aristóteles, na Grécia, e, mais tarde, o de Cícero, em Roma (Cf.: BARTHES, 1975).

A argumentação, especialmente nos termos da retórica aristotélica, no entanto,

deixa de ser bem vista e bem quista nos primórdios da "modernidade". O discurso científico moderno, cujo tratado filosófico primeiro é o "Discurso do Método" (1996), de Renè Descartes, descarta o discurso retórico como próprio e propício a seu *modus operandi*, promovendo, então, como analisam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a demonstração como o modo típico de organização do discurso científico.

Outrossim, a expansão dos usos da linguagem escrita, especialmente a partir dos séculos XIV, XV e XVI, com o avanço das burocracias letradas, as facilidades advindas da utilização da imprensa, a propagação do livro e de uma cultura da escrita, colocam o *texto escrito dissertativo* como o lugar perfeito de registro das demonstrações científicas, espécie de espelho, portanto, desse novo homem, racional, objetivo, lógico, abstrato, e não passional, subjetivo, intuitivo, corpóreo (homem, aliás, muito bem descrito por Bakhtin no estudo sobre Rabelais e a cultura popular na Idade Média e no Renascimento).

Como sublinha Dalmásio (2011), esse novo homem, orientado pelo *cogito ergo sum* cartesiano sublima a existência em prol de um pensar separado do corpo:

> Considerada literalmente, a afirmação [*cogito ergo sum*] ilustra o oposto daquilo que creio ser verdade acerca das origens da mente e da relação entre a mente e o corpo. A afirmação sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir. E, como sabemos que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, essa afirmação celebra a separação da mente, a "coisa pensante" (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*). (DALMÁSIO, 2011, p. 279)

Descartes, segundo Dalmásio (2011), queria mesmo dizer o que disse com o "penso, logo existo", postulando, assim, uma separação indelével entre corpo e mente. O trecho a seguir, do "Discurso do Método", exemplificaria isso:

> Por isso eu soube que era uma substância cuja essência integral é pensar, que não havia necessidade de um lugar para a existência dessa substância e que ela não depende de algo material; então, esse "eu", quer dizer, a alma por meio da qual sou o que sou, distingue-se completamente do corpo e é ainda mais fácil de conhecer do que esse último; e, ainda que não houvesse corpo, a alma não deixaria de ser o que é. (DESCARTES, 1996 apud DALMÁSIO, 2011, p. 280)

Para Dalmásio, enfim, trata-se de um "erro", a separação mente (a "alma", onde se alojaria o "eu") -corpo, que prevalece até hoje, sendo, em grande medida, tomado como "verdade".

Voltando ao tema principal deste trabalho, os exercícios escritos de dissertação tornam-se, assim, a partir dos séculos XV, XVI e XVII, exercícios do raciocínio lógico.

De fato, há um processo de transformação, como aponta Morrison (1996), da argumentação "oratória" para a argumentação "escrita", em que a noção de texto tem um papel fundamental.

Historicamente, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa Morrison (1996), remete, certamente, à antiguidade clássica, mas tem na idade média e, principalmente, na idade moderna, sua consolidação e institucionalização. Esse processo estaria relacionado à elaboração e organização do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo desses períodos, o que teria levado ao estabelecimento da própria noção de texto, enquanto produto da cultura escrita moderna.

Nos séculos XII e XIII, a exegese acadêmica, instituída pela Escolástica, proporcionara a necessidade de aprimoramento da apresentação textual em sua modalidade escrita. Isso teria se dado, segundo Morrison (1996.), particularmente em relação ao uso gramatical e à organização estrutural. Para ele, "a escrita cria frases com estruturas mais elaboradas" e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Esses limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais, as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto.

Assim, no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um "leiuaute") do conhecimento, através de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

> A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais (MORRISON, 1996, p. 174).

A partir, portanto, dessas práticas discursivas (e letradas) de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a modernidade conceberá o texto expositivo (dissertativo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial.

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe a análise de Morrison, postula-se a hipótese de inserção da "dissertação" ou "redação dissertativa" nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero é discursivamente constituído por uma modernidade, segundo a qual a transformação textual do conhecimento, na modalidade escrita, particularmente (mas não apenas), deve ser realizada a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão, neutralidade e logicidade.

Com o objetivo de discutir o estado atual do ensino de texto na escola, analisa-se, a seguir, o modelo de proposta de redação do Enem, que tem na "dissertação" ou no "texto dissertativo-argumentativo" o gênero privilegiado. Em que medida esse modelo vai de encontro às perspectivas discursivas desenvolvidas nos últimos anos, tanto teoricamente, quanto nas práticas de ensino do texto, é o que se problematiza a seguir.

O ENEM E A VELHA DISSERTAÇÃO ESCOLAR (OU ESCOLÁSTICA)

Como dito na seção anterior, é possível encontrar os pressupostos de uma concepção moderna, lógico-racionalista e tipológica de texto, e de dissertação, em contexto escolar e, também, contraditoriamente, como este estudo pretende indicar, em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Veja-se a seguir um trecho do Guia de Redação do Enem, publicado pelo Inep:

> A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às "competências" que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (INEP, 2013, p. 7).

Como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com ressalvas, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, práticas linguístico-pedagógicas construídas a partir de uma noção discursiva de texto, propõe uma atividade avaliativa da dimensão de um Exame Nacional do Ensino Médio que se funda em uma concepção exatamente contrária à defendida por ele mesmo?

Como exemplificado a seguir, os PCN de Língua Portuguesa falam de diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e defendem uma perspectiva linguístico-pedagógica que considere interações reais de comunicação:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (BRASIL, 1998, p. 11).

Já a orientação do INEP/MEC para a prova de redação do ENEM aponta em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa, como se percebe a seguir:

> Tipologia textual: texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação problema proposta, o participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir o seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência. (INEP, 2013, p. 25).

Em cada um dos enunciados acima, dos PCN e do Guia de Redação do Enem, noções fundamentais aos estudos de texto e discurso, e consequentemente ao ensino do texto em sala de aula, são tratadas de forma completamente distintas. Uma dessas noções é

a de *situação*. Nos PCN, essa noção está associada diretamente a discurso (interação) e historicidade, influência indubitável das teorias enunciativas e discursivas, como a do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; 2010a; 2010b): "Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico" (BRASIL, 1998, p. 11). Por outro lado, no Guia de Redação do Enem, *situação* refere-se à situação-problema, que nada mais é que o chamado "tema da redação", abstraído da realidade (mais do que "extraído"), sem um elo enunciativo concreto com um discurso e uma historicidade.

Trata-se meramente de um exercício escolar ou escolástico (lembrando aqui a expressão utilizada, criticamente, por Bakhtin, em "Questões de estilística no ensino de língua" [2013]), herança de tempos longínquos em que dissertar sobre "temas edificantes" (SKINNER, 1999, p. 49) era parte dos estudos clássicos, do *trivium*, como destaca também Rojo (2008, p. 34), dentro do que ficou secularmente conhecido como "exercícios de composição".

Desse modo, enquanto a noção de *situação* do Guia do Enem se relaciona à noção escolar e escolástica de "tema" (refletida e refratada no senso comum), a noção de *situação* dos PCN pode ser relacionada a uma outra noção de "tema", aquela proposta justamente pelo Círculo de Bakhtin, especialmente em "Marxismo e filosofia da linguagem" (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2003), no capítulo intitulado "Tema e significação na língua":

> O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2003, pp.133-4).

A Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual muito antiga, no mínimo secular, que fez da "prosa dissertativa" o modelo de texto e de discurso esperados/desejados por uma ciência e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito *descorporificado*, capaz de pensar abstraindo-se da realidade que o cerca, podendo se concentrar em seu pensamento e em sua expressão, valendo-se da língua tão somente como um instrumento de comunicação e, agora, valendo-se do gênero discursivo "dissertação" como passaporte para um nível superior de cognição.

A Proposta de Redação do Enem, cujo enunciado de base é "A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema *XXXX*, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista", realiza, concretamente, o que tem sido compreendido (VIDON, 2013; VIDON et al., 2014) como um processo de *dessubjetivação*, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaço abstrato, *dessituado*, desencarnado.

Os PCN, por sua vez, orientam exatamente o movimento contrário:

> Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 44).

Coerentemente com sua visão de sujeito e de linguagem, em nenhum momento, a proposta de redação do Enem leva em conta aspectos discursivos considerados, pelos próprios PCN, como fundamentais para a produção de um texto. Tomam-se como dados absolutos *quem escreve*, *para quem se escreve* e *quais as condições concretas de enunciação*. No fundo, esses aspectos são tratados como universais, gerais, como se não importasse, de fato, os sujeitos concretos envolvidos na enunciação e o tempo e espaço reais dessa enunciação.

O enunciado "redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema" apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação. Como diria Bakhtin, em "Para uma filosofia do ato responsável" (2010a), a proposta trabalha *como se* eus *não existissem*, nem o eu que fala, nem o eu que escuta. Outrossim, procura construir um tempo-espaço (cronótopo, também conforme BAKHTIN, 2010b) abstrato, abstraído da realidade, ao tratar o tema e a argumentação como universalizantes, generalizantes.

Sem essas indicações concretas dos interlocutores, os candidatos acabam se constituindo, discursivamente, como enunciadores-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/examinadores/avaliadores. O enunciador reduz, dessa forma, o seu outro ao professor, ou à banca de correção da prova, e se reduz, também, a um mero estudante em situação de exame vestibular[40].

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como, por exemplo, "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" (Proposta de Redação do Enem/2015), os fundamentos epistemológicos da proposta de redação do Enem não se enquadram naquilo que pesquisadores como Bawarshi & Reiff (2013) denominam "virada genérica":

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social.

Certamente, não seria exagero afirmar que estamos testemunhando uma espécie de "virada genérica" nos estudos de retórica e escrita, virada que vem embasando diversos aspectos dos compromissos da área: do ensino da escrita em vários níveis e contextos ao estudo da escrita como forma de ação ideológica e participação social e à pesquisa sobre a escrita, a metacognição e a transferibilidade (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 15/p. 19).

40 O que podemos perceber é que os textos de opinião produzidos nos vestibulares e em exames como o Enem são muito mais *dessubjetivados* (VIDON, 2013) do que os textos-fontes, que representam enunciados concretos de gêneros vivenciados na realidade e a partir dos quais, e com os quais, as propostas de redação são produzidas.

A Proposta de Redação do Enem não se insere nessa "virada", ainda não fez a passagem de uma modernidade racionalista, positivista, para uma outra modernidade, recente, como propõe Giddens (1991), líquida, como metaforiza Bauman (2001), pós-moderna, como defendem alguns, ou, simplesmente, contemporânea ou atual, reflexo e refração de um tempo-espaço difuso, transdisciplinar, multifacetado, *glocalizado* (SANTOS, 2010), que, aliás, tem duvidado bastante de consistências, coerências, coesões e, especialmente, unidades.

CONCLUSÃO

A proposta de redação do Enem parece contribuir com certo processo de ensino de redação que se pauta pela análise da estrutura de certos gêneros discursivos, como é o caso da "dissertação" (ou "texto dissertativo-argumentativo), e pela aplicação, mais ou menos mecânica, dessas estruturas em situações específicas, como a situação avaliativa exemplificada neste trabalho. Como consequência, a enunciação de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo fica muito restrita à escola e, paralelamente, a *Enems* e Vestibulares. A finalidade desses enunciados é tão-somente a aprovação em um processo de seleção, e não a comunicação mais ampla, o diálogo mais amplo.

Sem dúvida, a escola não pode se reduzir a essa finalidade, no que tange à formação de leitores e escritores. Certamente, o sistema é perverso e "ordena" as práticas existentes. O Enem, os concursos e vestibulares são sistemas cuja perversidade precisa ser repensada, de alguma forma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.

____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos-SP: Pedro & João, 2010.

____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____ **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: 34, 2013.

BARTHES, R. A retórica antiga.In: COHEN, J. et al. **Pesquisas de Retórica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero:** História, Teoria, Pesquisa e Ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

DALMÁSIO, A. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DESCARTES, R. **O discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUBOIS, J. et al. **Retórica Geral.** São Paulo: Cultrix, 1974.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascável, PR: Assoeste, 1984.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: : EdUnesp, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais:** Morfologia e História. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

INEP. **Guia da Prova de Redação do Enem**. Brasília-DF: MEC, 2013.

MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação.In: BOTTÉRO, J. et al. **Cultura, Pensamento e Escrita**. São Paulo: Ática. pp. 141-200, 1996.

PERELMAN, C. & OLBRECHST-TYTECA, L. **O tratado da argumentação:** a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium?In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKINNER, Q. **Razão e retórica na filosofia de Hobbes**. São Paulo: : EdUnesp, 1999.