

Letramento escolar e ensino do texto: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso

(School literacy and text teaching: between text types and discourse genres)

Luciano Novaes Vidon¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

pfvidon@gmail.com

Abstract: In this paper, dedicated to Professor João Wanderley Geraldi, after thirty years of publishing *O texto na sala de aula* [The text in the classroom] (1984), we seek to reflect on the current state of the Portuguese language teaching in Brazil, especially in regard to the text teaching learning process, considering, hypothetically, that this process is on the threshold between a traditional “typological” and a contemporary “generic” concepts. Evidence that border place, borderline or even contradictory can be found in textbooks, language-teaching practices, proposals for textual production and, ultimately, in texts produced by students. We analyze, in this paper, the writing proposed of Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), such as a border and contradictory places.

Keywords: Text; Teaching; Discourse Genres.

Resumo: Neste trabalho, dedicado ao Professor João Wanderley Geraldi, em homenagem aos trinta anos de publicação de *O texto na sala de aula* (1984), procuramos refletir sobre o atual estado do ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem do texto, considerando, por hipótese, que esse processo se encontra no limiar entre uma concepção tradicional “tipológica” e uma concepção contemporânea “genérica”. Índícios desse lugar fronteiro, limítrofe ou mesmo contraditório podem ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes. Analisamos, neste artigo, a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como um desses lugares fronteiros e contraditórios.

Palavras-chave: Texto; Ensino; Gêneros do Discurso.

Introdução

Desde 2006, desenvolvemos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), junto ao Departamento de Línguas e Letras (DLL) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), um projeto de pesquisa cujo foco principal tem sido a relação entre subjetividade e gêneros discursivos, especialmente, mas não só, em contextos de letramento escolar.

O objetivo geral do projeto é investigar como enunciados pertencentes a gêneros do discurso dissertativo-argumentativo têm sido trabalhados na esfera escolar, em diálogo com outras esferas sociais, e se questões relacionadas à subjetividade, estilo e autoria têm se tornado objeto de ensino em relação a esses gêneros do discurso. Tal objetivo é buscado a partir da teoria bakhtiniana da linguagem, de sua metodologia dialógica (BAKHTIN, 2003; 2010a; 2010b; AMORIM, 2001; GRILLO, 2003a; 2003b; 2006; MIOTELLO; 2011), e, também, de um *corpus* de enunciados constitutivos do contexto de interação escolar.

Essas questões se fazem pertinentes na atualidade tendo-se em conta, principalmente, as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos. Se considerarmos as críticas levantadas pela linguística, desde os anos 1960, essa discussão chega a quase cinquenta anos (ver DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Um dos marcos dessas reflexões, como bem nos lembra Rojo (2010), é o trabalho de Geraldi, *O texto na sala de aula*, de 1984, completando, em 2014, 30 anos de publicação. Suas ideias antecederam, também, em mais de dez anos, as reflexões e propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Uma tentativa regional de implementação dessas “novas” ideias em relação ao ensino de língua portuguesa se deu no Estado de São Paulo, em meados dos anos 1980, através da Secretaria Estadual de Educação, sob o comando do educador Paulo Freire, com participação ativa, também, do Professor Geraldi (ver, ainda, DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Neste trabalho, dedicado ao Professor João Wanderley Geraldi, em homenagem aos trinta anos de publicação de *O texto na sala de aula*, procuramos refletir sobre o atual estado do ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem do texto, considerando, por hipótese, que esse processo se encontra no limiar entre uma concepção tradicional “tipológica” e uma concepção contemporânea “genérica”. Índicios desse lugar fronteiro, limítrofe ou mesmo contraditório podem ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes. Analisamos, neste artigo, dados relativos à proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado total ou parcialmente como pré-requisito para ingressos na maioria das universidades brasileiras na atualidade. A prova de redação do Enem parece representar um desses lugares fronteiros e, ao mesmo tempo, contraditórios em relação às concepções de texto existentes no momento.

Voltando um pouquinho no tempo...

Em uma perspectiva sócio-histórica, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa, por exemplo, Morrison (1996), nos 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,¹ as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto (MORRISON, 1996).

¹ A esse respeito, sugerimos leituras relacionadas à cultura escrita e aspectos sociais e históricos das práticas de letramento, como Gnerre (1991), Soares (1998), Kleiman (1995), Rojo (2010), entre outros.

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 “*layout*”) 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.

Com a aceitação de métodos racionais como forma de organização dos textos, os códices latinos dos séculos IV e V alteraram o critério histórico de aculturação: a regra não era a ordem alfabética como objetivo único, mas a textualidade como meio de se classificar um material herdado do passado. (MORRISON, 1996, p. 183)

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 (1996), postulamos a hipótese de inserção da “dissertação” ou “redação dissertativa” nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero – assim o interpretamos – é discursivamente constituído por uma modernidade,² 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.

O estabelecimento da *dissertação escolar* como modelo textual de racionalidade

Com base em Chartier (2007), podemos argumentar que esses pressupostos “modernos”, apontados anteriormente, foram incorporados ao ensino do texto especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando práticas de *redação* ou *composição literária* se estabeleceram nos meios escolares/acadêmicos.

Segundo Chartier (2007), na França, a gênese da atividade escolar de redação, em especial a dissertação, se encontra justamente no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam.

Uma perspectiva filológica, epistemologicamente forte em meados do século XIX, dividiria os gêneros retóricos e poéticos em três grandes tipos: narração, descrição e

² A esse respeito, ver Santos (2010).

dissertação. Por sua vez, o século XX, com o advento das correntes estruturalistas e formalistas, aprofundaria essa divisão ao se dedicar à análise dessas tipologias em macroestruturas textuais, culminando no que ficou conhecido, principalmente nos anos setenta daquele século como “Gramáticas de Texto”. O funcionalismo do final do século XX, operando sob a égide das “funções textuais” e das “funções argumentativas”, continuaria trabalhando com a mesma taxonomia tripartite – narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

No Brasil, segundo Gouveia (apud CHARTIER, 2007), a história não teria sido muito diferente, mesmo porque, até há bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico pedagógico) foi a França. Aqueles exercícios retóricos clássicos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, ao longo do século XX, será substituída por ou dividirá espaço com outras noções, como “expressão escrita”, “redação”, e, mais recentemente, por volta dos anos noventa, “produção de textos”.

Desde o final dos anos 1970, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos ao vestibular. Conseqüentemente, as aulas de língua portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava, quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

A instituição da obrigatoriedade da “prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos vestibulares brasileiros, no final dos anos setenta do século passado, será um grande reforço para a eleição da *dissertação* como a “forma de composição” ideal para esses exames, por razões como as que propõem Soares e Nascimento (1978, p. v), em seu *Técnicas de Redação*.

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais freqüência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnicos-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; freqüentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. [destaques dos autores]

Essa obra, além de ter sido reeditada diversas vezes, desencadeará inúmeras outras, revelando uma concepção de “texto dissertativo” presente naquele contexto sócio-histórico. Estão muito claras, no prefácio, as bases de sustentação da proposta, ancoradas na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson (2001), e em uma concepção cognitivista de texto, na qual a linguagem é tida como expressão do pensamento.

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções,

tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Tem-se, também, uma visão tipológica de texto, tripartindo-o em descrição, narração e dissertação. Esta última está focada na ideia, diferentemente da narração, que coloca em relevo o fato, e da descrição, que se dedica ao objeto. Na dissertação, “pode-se ter a intenção de considerar, em relevo, uma ideia em torno de fenômenos ou processos, eventos ou ações que geram fatos e objetos” (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv).

Para os autores:

A idéia pode ser uma comparação entre fenômenos ou processos, eventos ou ações, mostrando as suas vantagens, desvantagens; ou pode ser o seu histórico, ressaltando-lhe a origem, estado atual e futuro; ou pode ser uma crítica de seus efeitos, destacando suas influências positivas e negativas, com exemplos que comprovem as críticas feitas. Neste caso, o conteúdo é expresso numa forma de REDAÇÃO chamada DISSERTAÇÃO. Em resumo, a intenção de quem escreve torna específicos o conteúdo e a sua forma de expressão. Neste MANUAL o objetivo é: escrever intenções que apareçam, predominantemente, em conteúdo e forma de DISSERTAÇÃO. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Neste prefácio, também, é possível identificar os pressupostos lógico-rationais atribuídos à dissertação, característica que irá justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de vestibulares e concursos públicos.

A estrutura adotada neste MANUAL [está-se referindo aqui à estrutura básica da dissertação – Introdução, Desenvolvimento e Conclusão] apresenta uma feição lógica rigorosa que permite exercitação para uma escrita coerente, clara, precisa. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Tal característica irá justificar, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, frequentemente utilizados no ensino fundamental.³

Ainda hoje, a despeito de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apontarem para um ensino de língua portuguesa fundado na diversidade textual e na heterogeneidade discursiva, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos de redação, nos livros didáticos de língua portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, para os nossos propósitos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, que discutimos a seguir.

O Enem e o retorno à tipologia textual dissertativa

Como dissemos um pouco antes, podemos encontrar os pressupostos de uma concepção lógico-rationista e tipológica de texto, e de dissertação, em contexto escolar

³ Em termos linguísticos, o “Manual”, como os próprios autores o denominam, segue uma metodologia fundamentalmente estruturalista, assentada na hipótese geral de que “o processo de escrever” significa “articulação de um conjunto de parágrafos” (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv). Os parágrafos, por sua vez, se realizam como articulação de orações, que, são, enfim, articulação de vocábulos.

e, também, contraditoriamente, segundo nossa opinião, em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Inep (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa).

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. (BRASIL, 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, em conformidade com as orientações de Geraldi (1984) uma década antes, 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?

Enquanto os PCN de Língua Portuguesa falam de diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e insistem em uma perspectiva pedagógica que leve em conta interações reais de comunicação, a orientação do Inep/MEC para a prova de redação do Enem aponta para a direção contrária, em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa.

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)

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. (BRASIL, 2013, p. 25)

Em cada um dos enunciados acima, dos PCN (BRASIL, 1998) e do Guia de Redação do Enem (BRASIL, 2013), noções fundamentais aos estudos de texto e discurso, e conseqüentemente 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 e historicidade, influência indubitável das teorias enunciativas e discursivas, como a do círculo de Bakhtin (2003; 2010a; 2010b), refletidas e refratadas por Geraldi em *O texto na sala de aula* (1984). 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, sem um elo enunciativo concreto com um discurso e uma historicidade.

Desse modo, enquanto a noção de *situação* do Guia do Enem se relaciona à noção de “tema” do senso comum, a noção de *situação* dos PCN pode ser relacionada a uma outra noção de “tema”, a proposta justamente pelo círculo de Bakhtin, especialmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 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. (2003, p. 133-134)

O Guia da Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual encontrada no livro *Técnicas de Redação*, de Soares e Nascimento (1978). Índícios desse diálogo enunciativo podem ser encontrados em noções como “prosa dissertativa”, identificada como um tipo de texto comum tanto no contexto escolar, como em outros contextos, como o comercial, o administrativo e o científico, e “coesão e coerência”, princípios de estruturação clara, lógica e precisa do texto.

O maior problema, no entanto, nesse tipo de proposta, é sua concepção de discurso e, por conseqüência, de sujeito, que aliam uma perspectiva estruturalista na análise do texto, ao considerar elementos formais como imprescindíveis para a enunciação, e uma concepção cognitivista estreita de sujeito, em que noções como opinião, tese, argumento são mais psicológicas do que sociológicas ou discursivas.

Isso talvez fique mais claro ao analisarmos uma proposta de redação do próprio Enem. Vejamos a seguir.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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 **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, 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.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudamigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).



Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez - afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114ª de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como “o movimento migratório para o Brasil no século XX”, os fundamentos epistemológicos da proposta de redação do Enem não se enquadram naquilo que pesquisadores como Bawarshi e 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. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 15)

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. 19)

Com o advento do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010b), a partir, principalmente, do final dos anos 1990 (SCHENEUWLY; DOLZ, 1996; BRONCKART, 1999; GOMES-SANTOS, 2004; ROJO, 2008), e, conseqüentemente, com as tentativas de revisão da concepção textual tipológica, em que figuravam os textos narrativos, descritivos e dissertativos, o campo do dissertar passou a ser coberto, no ensino do texto (leitura e produção), por uma série de gêneros discursivos, de configurações bastante heterogêneas.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 12)

Os enunciados de natureza dissertativo-argumentativa passaram a ser vistos como pertencentes a gêneros variados, realizados em diferentes esferas sociais e discursivas, mais ou menos próximas: ciência, religião, escola, imprensa, trabalho, entre outras. Essa mudança de perspectiva colocou em xeque a homogeneidade da tipologia textual dissertativa, presente nos programas de ensino de redação e nas provas de vestibular desde, como vimos, os anos setenta.

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)

Entretanto, a proposta de redação do Enem desconsidera completamente a existência dessa diversidade de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo, elegendo um único gênero, a dissertação escolar, como modelo balizador da competência discursiva escrita dos estudantes ao final do ensino médio.

Coerentemente, 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 importassem, de fato, os sujeitos 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 enunciadore-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/examinadores/avaliadores. O enunciadore 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.

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.⁴ Mas essa discussão fica para uma outra oportunidade.

Considerações finais

A proposta de redação do Enem parece contribuir com um certo processo de ensino de redação que se pauta pela análise da estrutura de certos gêneros textuais e pela aplicação, mais ou menos mecânica, dessas estruturas em situações específicas. Como consequência, a enunciação de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo fica muito restrita à escola e, paralelamente, a enem 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

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia da Prova de Redação do Enem*. Brasília-DF: MEC/Inep, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.

⁴ Esse processo de *dessubjetivação*, que tende a enquadrar os textos produzidos nessas situações (Enem, vestibulares, concursos públicos, etc.) em uma série homogênea, tem forte influência do sistema de cursinhos pré-vestibulares, que visam, principalmente, a um treinamento dos vestibulandos.

- DI PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GRILLO, S. Função dos gêneros e metodologia na constituição do *corpus* em Análise do Discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 32, 1CD, 2003a.
- _____. Manuais de redação e estilo: gêneros do discurso, linguagem e objetividade na imprensa. *The specialist*, São Paulo, v. 24, p. 85-110, 2003b.
- _____. Divulgação científica na esfera midiática. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XV, 2006.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.
- 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, 1996. p. 141-200.
- 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.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- SOARES, M.; NASCIMENTO, E. *Técnicas de redação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 31-49, 1996. Tradução provisória de Roxane Rojo.
- VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação*. *Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 743-755, 2013.