

A PERMANÊNCIA DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR NOS EXAMES VESTIBULARES: O CASO DO ENEM

Luciano Novaes Vidon

Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução

Desde 1977, a partir do Decreto n. 89.298, de 24/02/1977, os exames vestibulares para ingresso no ensino superior, nas faculdades e universidades brasileiras, passaram a ser obrigados a realizarem ‘prova ou questão de redação em língua portuguesa’. Desde então, 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 a esses exames vestibulares. Consequentemente, as aulas de Língua Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto escrito, 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.

Vale lembrar que, nesse período (anos de 1970 e início dos de 1980), durante o regime militar brasileiro, foi promulgada uma nova lei de diretrizes educacionais, a LDB 5692, de 1971, e a disciplina de Língua Portuguesa passou a se chamar “Comunicação e expressão”, atendendo a uma visão geral de língua como instrumento de comunicação, dentro de um contexto educacional tecnicista. No âmbito de uma visão instrumental de linguagem, a redação era concebida como um ato de comunicação que objetiva produzir mensagens de um emissor, o redator, a um receptor, o leitor, através de um canal, a folha de papel, e a partir de um código verbal, no caso a língua. Percebemos nessa formulação uma forte influência das teorias de comunicação vigentes à época, em especial a teoria da comunicação de Roman Jakobson.

Uma concepção tipológica de texto, por sua vez, ia ao encontro, também, dessa perspectiva educacional instrumental e tecnicista, já que

permitiria, supostamente, *objetificar* o ensino de redação, com uma técnica “aplicável” a todo e qualquer contexto de enunciação (comunicação, segundo JAKOBSON, 2007).

Passados quarenta anos da publicação do Decreto n. 89.298/77, há que se perguntar em que diferem as suas proposições de base, contidas em diversos manuais de redação da época, das formulações do INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pelo atual Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, principal “ferramenta” de avaliação para ingresso nas instituições públicas, em especial as federais, de ensino superior do país, e que estão presentes tanto no Guia de Redação do Enem (BRASIL, 2013), quanto em sua versão mais recente (BRASIL, 2016). Para realizar essa discussão, colocamos em diálogo, numa perspectiva sócio-histórica, as proposições de um manual de redação publicado quase ao mesmo tempo em que o decreto federal de 1977 e as formulações do Guia de Redação do Enem, publicado pelo INEP/MEC.

1. “Técnica de redação”: um manual à prova do tempo?

É dentro do contexto da publicação do decreto federal que instituiu a redação como prova obrigatória dos vestibulares brasileiros que surgem os conhecidos manuais de redação ou manuais de técnicas de redação, entre os quais destacamos um dos primeiros a serem publicados, imediatamente à publicação de decreto do governo militar do General Ernesto Geisel: o livro “Técnica de redação”, publicado em 1978 pela Editora Ao Livro Técnico, sob autoria de Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos, e que, de uma forma muito singular, nos termos de Ginzburg (1986), traz como subtítulo “as articulações linguísticas como técnica de pensamento”.

Essa obra, que, além de ter sido reeditada diversas vezes, desencadeará inúmeras outras “à sua imagem e semelhança”, é deveras sintomática da concepção de *redação* presente naquele contexto sócio-histórico. Estão muito claras, desde o prefácio, as bases de sustentação da proposta, ancoradas, de um lado, na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e, de outro, em uma concepção psicológica de

texto, na qual a língua, concebida como código, é tida como expressão do pensamento¹.

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; CAMPOS, 1978, p. iv, destaques dos autores).

Nesse *manual*, atualmente editado pela Editora Imperial Novo Mundo², Soares e Campos elegem a dissertação como a “forma de composição” ideal para esses exames, por razões como as que são explicitadas no prefácio da obra:

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência 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 técnico-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; frequentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v, destaques dos autores).

Ao afirmarem que “a dissertação é a forma de redação mais usual”, os autores não parecem estar se referindo a enunciados concretos, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 2010b; 2013), ou seja, a gêneros

¹ Como analisamos em Vidon (no prelo), essa concepção refletia e, ao mesmo tempo, refratava a orientação teórico-metodológica vigente no Ministério da Educação e Cultura, bem como, não sem contradições, a visão geral da área de linguística nas universidades brasileiras.

² Em pesquisa realizada pela internet, não encontramos edições recentes pela Editora Ao Livro Técnico. Deparamo-nos com uma edição de 2011 publicada pela Editoria Imperial Novo Mundo.

discursivos realizados cotidianamente pelos sujeitos, como artigos jornalísticos, científicos ou de divulgação científica, comentários opinativos orais ou escritos, resenhas, sinopses, crônicas, cartas de leitor, etc. O que os autores parecem ter em mente é uma estrutura prototípica, denominada “forma de redação”. No entanto, não são essas “formas”, em sentido abstrato, que são solicitadas às pessoas, nas escolas, repartições públicas, nas universidades, empresas, igrejas, sindicatos, etc. As pessoas, nas mais variadas situações sociais de comunicação, interagem verbalmente através de enunciados concretos, configurados em gêneros do discurso também diversos, social e historicamente constituídos.

Do mesmo modo, ao postularem que “a prosa dissertativa é predominante nos textos” dessas diversas situações de uso, ao contrário da descrição e narração, trata-se, na concepção dos autores, de uma objetivação abstrata, que está longe da concepção de enunciado e de gênero do círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011; MEDVIÉDEV, 2012; BAKHTIN, 2010b, 2013).

Tem-se, portanto, uma visão tipológica de texto, tripartido em descrição, narração e dissertação. Esta última estaria focada na ideia, ao contrário da narração, que colocaria em relevo o fato, e da descrição, que se dedicaria 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”³.

No *Manual*, também, é possível identificar os pressupostos lógico-racionais 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

³ Para os autores (SOARES; CAMPOS, 1978, p. iv): “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.”

exercitação para uma escrita coerente, clara, precisa (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v, destaques dos autores).

Tal característica justificará, 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. Por isso, os autores consideram que “a escrita logicamente explicitada poderá produzir a tarefa educativa de orientar a organização do pensamento sobre a realidade” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v).

Em termos linguísticos, o *manual*, como os próprios autores o denominam, segue uma metodologia fundamentalmente estruturalista, mas, ao mesmo tempo, vaga, assentada na hipótese geral de que “o processo de escrever” significa “articulação de um conjunto de parágrafos”. Os parágrafos, por sua vez, se realizam como articulação de orações, que, são, enfim, articulação de vocábulos.

Ainda que, no prefácio, Soares e Campos afirmem que “fazer uma redação é produzir atos de comunicação”, dentro de uma visão funcionalista de língua, em conformidade com Jakobson, a concepção de texto é tipológica, estruturalista-formalista, o que produz uma contradição teórico-metodológica, se pensarmos a redação como um fazer comunicativo e, portanto, de alguma forma, social.

No entanto, o social é sobrepujado por uma concepção psicolinguística de redação, como constatamos no trecho a seguir, quando os autores estão se debruçando sobre as bases teórico-metodológicas de sua proposta:

A atividade de escrever envolve um conjunto de operações intelectuais. Tais operações se resumem em: delimitar o assunto; formular o objetivo que deve orientar o ato de escrever; traduzir o objetivo em forma de frase-núcleo – introdução; desdobrar a frase-núcleo – introdução – em frases-desenvolvimento, organizadas por alguma forma de ordenação; reorganizar as frases-desenvolvimento em forma de frase de conclusão. Essas operações produzirão, como resultado, um conjunto unitário e estruturado de frases, o qual recebe o nome de redação (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168).

Com base nessa visão psicolinguística de redação, distante, portanto, de uma visão sócio-histórico-discursiva, os autores propõem um esquema que represente formalmente o que eles, então, denominam de “redação-dissertação”. Uma suposta “lógica” do texto é descrita pelos autores:

O esquema evidencia que a divisão de idéias em parágrafos é lógica e adequada: cada parágrafo apresenta uma, e só uma, idéia central a que se agregam outras, secundárias, que esclarecem e complementam o pensamento. Por outro lado, a sequência entre os parágrafos é adequadamente feita por meio de palavras e expressões que explicitam o encadeamento de idéias (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 178).

Por um bom tempo, pelo menos vinte anos, esses pressupostos teórico-metodológicos predominaram nos cursos de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e nas aulas de muitos professores de redação. Havia, sem dúvida, um respaldo, na outra ponta, dos concursos e vestibulares, que, quando não propunham unicamente a dissertação, a propunham como a mais importante modalidade de redação. Esse direcionamento começou a mudar mais ou menos em meados dos anos de 1990, quando ideias, como as do círculo de Bakhtin, começaram a circular nos meios acadêmicos e alguns vestibulares e autores de livros didáticos perceberam que precisavam se alinhar às novas perspectivas. O vestibular da Unicamp, notadamente, foi um dos primeiros a realizar mudanças em sua prova de redação, retirando a dissertação do centro da proposta e abrindo espaço para outras formas de enunciação, como a carta argumentativa e a narração. Ao que tudo indica, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN, a partir de 1998, no caso dos de Língua Portuguesa, ao lado da emergência de teorias textuais e discursivas de base sócio-interacionista, irão provocar um movimento de mudanças, em especial nas propostas de redação de vestibulares, principalmente os da rede pública, e nas formulações linguístico-pedagógicas dos livros didáticos de Língua Portuguesa⁴.

⁴ É importante mencionar aqui, também, o papel do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – que, com base na análise de um conjunto de especialistas da área de linguagem, recomendava livros didáticos e paradidáticos para o uso de professores.

Entretanto, a introdução do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, como principal porta de entrada para os cursos superiores na rede pública federal do Brasil, produzirá uma nova mudança, na verdade, um retorno à hegemonia da dissertação escolar nas provas de redação dos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino do texto nas escolas de ensino médio. É o que discutimos a seguir.

2. A prova de redação do Enem e a permanência⁵ da dissertação escolar

A prova de redação do Enem é bastante sintomática da tênue fronteira entre ruptura e permanência no contexto atual do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Sua concepção vai de encontro ao que vem sendo discutido na área de Letras e Linguística há bastante tempo, desconsiderando, inclusive, os próprios documentos oficiais, como os *Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais*, publicadas a partir de 1997. Nesses documentos, são muito claras as diretrizes gerais em relação ao processo de produção textual. Ainda que insuficientemente clara e profunda, como várias pesquisas têm apontado, é possível vislumbrar nesses documentos uma concepção sócio-interacionista dos processos de compreensão, produção textual e análise linguística, concepção, aliás, que vem sendo defendida desde, pelo menos, o início dos anos de 1980, por exemplo pelo professor João Wanderley Geraldi no já clássico *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984).

No entanto, na contramão dessa perspectiva, a proposta de redação do Enem se concentra na dissertação. As razões parecem ser muito semelhantes às apresentadas por Soares e Campos no *Manual* que analisamos no item anterior.

A prática escolar de produção de textos escritos dissertativos chegou ao seu ápice nos séculos XVIII e, principalmente, XIX, auge do pensamento positivista. Argumentamos em Vidon (2013, 2014) que essa prática discursiva é constituída por uma visão de mundo racionalista,

⁵ A ideia de permanência aqui nos remete a Foucault (2009), ao pensar a história como um processo de rupturas e permanências, no âmbito de um conjunto de forças sociais, conforme analisado por Veyne (1992).

cartesiana, abstratamente objetivista, por um lado, e idealisticamente subjetivista, por outro.

Os exercícios de dissertação tornam-se, assim, exercícios de raciocínio lógico.

De fato, há um processo de transformação, como aponta Morrison (1996), da argumentação “oratória”, advinda da antiguidade clássica, 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), nos remete, à elaboração e organização do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo do tempo, o que teria levado ao estabelecimento da própria noção de texto, enquanto produto da cultura escrita moderna. 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. Tornasse, 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, de práticas discursivas letradas de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a mo-

dernidade conceberá o texto expositivo (dissertativo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial, mas também das burocracias administrativas.

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe Morrison (1996), inscrevemos a “dissertação” ou “prosa 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.

Como vimos, podemos encontrar os pressupostos de uma concepção moderna, lógico-racionalista e tipológica de texto, e de dissertação, em manuais de técnicas de redação, como o de Soares e Campos (1978). Paradoxalmente, tendo em vista os parâmetros, diretrizes e orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa elaborados nos últimos vinte a trinta anos, no Brasil, também nos deparamos com esses pressupostos 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. *O Guia de Redação do Enem* (BRASIL, 2013) nos serve de ilustração:

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).

É interessante, nesta formulação, como a noção de “prosa dissertativa”, presente em “Técnica de redação”, de Soares e Campos (1978), (re)aparece,

entendida como uma tipologia textual, cuja estruturação, coerente e coesa, portanto, lógica, se constitui através da defesa de uma tese ou opinião asentada em argumentos consistentes. Tal formulação traz implícita uma premissa estrutural ou formal, já que o que mais importa, no final das contas, é uma suposta “unidade” textual, o que pode ser interpretado como uma estrutura lógica que todo texto dissertativo-argumentativo deveria ter. Logo, trata-se, segundo nosso ponto de vista, da mesma premissa explicitada no manual de 1978, destacado anteriormente.

Em relação ao conteúdo, a mesma “lógica” pode ser aplicada. A defesa de tese ou opinião que o Guia de Redação do Enem se refere tem que ser apresentada de forma “racional”, o que nos lembra a relação proposta pelo historiador Morrison a respeito da estabilização do texto escrito:

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).

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, com toda a repercussão que esse exame tem socialmente e, em especial, para o ensino de língua portuguesa, com fundamentos contraditórios em relação aos seus próprios documentos oficiais?

Enquanto os PCN, OCN, DCN de Língua Portuguesa, publicados pelo MEC a partir dos anos 1990, 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.

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, um estado e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito *descorporificado*, capaz de pensar abstraído-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 pasaporte para um nível superior de cognição.

A Proposta de Redação do Enem – cujo enunciado de base “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 proposto, 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 temos compreendido ao longo de nossas pesquisas (VIDON, 2013, 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.

Coerentemente com sua visão de sujeito e 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. Repercutindo o pensamento de Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato responsável” (2010a), a proposta trabalha *como se* eles *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 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 vestibular⁶.

Conclusão

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como, por exemplo, “os caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (Proposta de Redação do Enem/2016), os fundamentos epistemológicos da prova de redação do ENEM destoam daquilo que 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 (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)

A Proposta de Redação do Enem não se insere nessa “virada”, ainda

⁶ 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.

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.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2001.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: História, Teoria, Pesquisa e Ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Guia da Prova de Redação do Enem*. Brasília-DF: INEP/MEC, 2013.
- _____. *Redação do Enem 2016: Cartilha do participante*. Brasília-DF: INEP/MEC, 2016.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José. Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- 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*. Tradução de Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas). p. 141-200.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora

Kneipp. Brasília: Ed.UnB, 1992.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de textos dissertativo-argumentativos: pedagogia da *dessubjetivação*. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, 2013.

_____. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, 2014.