

GÊNERO REDAÇÃO ENEM: A EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM EM UMA ESCRITA INSTITUCIONALIZADA

Cármem Lúcia Hernandes AGUSTINI

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professora associada I na Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação e na pós-graduação. Pesquisa na área de Linguística, notadamente em enunciação, semântica e história das Idéias Linguísticas. Na atualidade, participa do projeto de pesquisa "Linguagem e constituição do sujeito", com pesquisa sobre "A teoria benvenistiana da linguagem e a escrita". E-mail: agustini@leelufu.br

Selma Zago da Silva BORGES

Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia, professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Itumbiara, e membro do grupo de pesquisa e estudos em linguagem e subjetividade (GELS) da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente em projetos de pesquisas cujas temáticas estejam voltadas ao ensino de escrita e gêneros textuais. E-mail: selmazago@yahoo.com.br

Resumo

A partir do crivo da teorização de Benveniste ([1956] 2005; [1970] 2006) que mostra consenso ao levar em consideração o estudo da língua e da linguagem em funcionamento, o presente artigo objetiva mostrar que a redação do Enem se configura como gênero textual, composto, ao mesmo tempo, de um modelo e uma transgressão, visto que a transgressão é um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem. Desse modo, este estudo considera que a experiência de linguagem do candidato tem implicação no seu êxito, uma vez que é essa experiência que possibilita ao candidato manejar a língua de modo a fazê-la co-referir à proposta, segundo o avaliador. Nesse sentido, a experiência de linguagem permite que a redação do Enem projete a realidade do candidato de modo a manter consonância com a realidade social, fruto do aspecto social da linguagem, o semantismo social.

Palavras-chave

enunciação – (inter)subjetividade - gênero textual – experiência de linguagem – produção escrita no Enem

Considerações iniciais

— *Ele escreve versos!*

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— *Há antecedentes na família?*

— *Desculpe doutor?*

[...] O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

— *São meus versos, sim.*

[...]

Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

— *Não continuas a escrever?*

— *Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida — disse, apontando um novo caderninho — quase a meio. O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.*

[...]

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. [...].¹

O trecho do conto de Mia Couto, em epígrafe, põe-se em harmonia com o pensamento benvenistiano: “[...] antes de servir para comunicar, a língua serve para viver” (BENVENISTE, [1966] 2006, p. 222) e que ora assumimos como o eixo que orienta o percurso teórico-metodológico que empreendemos neste texto. *O menino que escrevia versos* nos faz pensar que a escrita nos faz viver, independentemente daquilo que nos aprisiona e metaforicamente nos mata. Ela nos permite atuar como sujeitos *na* e *pela* linguagem, na relação homem e mundo, homem e homem no mundo dos homens, e assim inscrever nossa existência e realidade no mundo. Em outras palavras, a escrita nos permite a experiência de viver. A experiência de viver é a experiência de linguagem, porque somente na e pela linguagem podemos nos relacionar com outro e com o mundo. Diante disso, o estudo sobre o qual ora nos debruçamos revela nossa tentativa de mostrar essa experiência de viver via escrita, constituindo-se, ao mesmo tempo, de nossa própria escrita e de nosso olhar para a escrita de outrem.

Propomo-nos, então, a partir de uma perspectiva enunciativa benvenistianiana, investigar as contradições existentes entre as concepções de gênero textual e tipo de texto, por meio de uma análise comparativa entre a proposta *A redação no Enem 2012 – Guia do participante* (BRASIL, 2012), que inclui a análise de redações nota 1000 – assim intituladas – no Enem 2011, e a proposta de ensino de produção escrita, conforme discriminada no documento oficial do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000), especificamente o

1 COUTO, M. O menino que escrevia versos. In: _____. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 131.

componente curricular de Língua Portuguesa, doravante PCNEM-LP, levando em consideração as seguintes noções discursivizadas nesse documento: *texto, gênero, competências e produção escrita*.

Portanto, este texto busca apontar as seguintes pressuposições, ao considerar os efeitos contraditórios dos dizeres que se produzem a partir da leitura e análise dos documentos supracitados: 1) A proposta de produção escrita no Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, contraria a proposta dos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) e, conseqüentemente, ao modo como o livro didático tenta atender a esse documento, visto que o ensino da produção escrita e, também, oral, ao atender esse documento oficial, objetiva essa prática por meio de gêneros textuais; 2) Ao levar em consideração que o gênero textual atende a um propósito social, isto é, a uma finalidade/demanda social, conforme a posição de vários teóricos como, por exemplo, Rojo (2001), Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004)², a produção escrita no Enem, de certo modo, objetiva “aferir” a competência *linguística, gramatical e interativa* do candidato ao término da educação básica, configurando um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual, podendo, então, ser considerada como o gênero redação no Enem. 3) Por último, do lugar onde nos situamos, apostamos que o mo(vi)mento que se delineia neste texto, a fim de compreendermos a produção escrita no Enem para além de um tipo textual, consiste na tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, já que pressupomos que tal produção constitui-se a partir de uma prática social efetiva que deveria garantir ao candidato o lugar de sujeito *na e pela* língua, de modo a (re)velar sua experiência de linguagem.

Essa posição busca fundamentação na Teoria da Linguagem em funcionamento de Benveniste ([1956] 2005; [1970] 2006), conforme as discussões teóricas presentes em *Problemas de Linguística Geral I* (PGLI) e *Problemas de Linguística Geral II* (PGLI). A teoria benvenistiana nos dá sustentação para compreender que tal experiência de linguagem se constitui da possibilidade de situar-se subjetivamente na e pela linguagem. Além do mais, apesar de o termo *competência* ser bastante incisivo nos documentos oficiais – um discurso relativamente universal nas instâncias de políticas públicas educacionais –, muito mais que a *competência* – até considerada em sentido chomskiano –, voltamos o olhar para o *desempenho* – em sentido benvenistiano, uma vez que a releitura dos documentos oficiais, a partir do crivo da teorização de Benveniste, mostra consenso ao levar em consideração o estudo da língua e da linguagem em funcionamento.

Dessa maneira, objetivamos: 1) Problematizar, a partir das discursividades prescritas nos documentos oficiais e na proposta da produção escrita no Enem – entendido como o processo de avaliação e/ou aferição dos alunos brasileiros ao final da educação básica –, as (im)possibilidades de o ensino de escrita ser baseado em gênero textual, de modo a perceber o(s) limite(s) dessa prática; 2) Empreender um percurso teórico-metodológico que conjecture sobre a possibilidade de instituir à produção escrita no Enem a condição de gênero textual, composto, ao mesmo tempo, de um modelo e uma transgressão, visto que a transgressão é um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem.

Tendo em vista as pressuposições apresentadas e para a consecução dos objetivos propostos, estabelecemos um percurso teórico-metodológico que nos sugere, primeiramente, a

2 Apenas fazemos alusão a esses teóricos para esclarecer que eles integram a base teórica que sustenta a proposta discursivizada nos documentos oficiais em relação à implementação do ensino de produção oral e escrita baseado em gêneros textuais.

problematização das noções de texto, sequência e gênero, levando em consideração as discursividades presentes nos documentos oficiais sobre o ensino de escrita baseado em gêneros textuais, em destaque aos PCNEM-LP (BRASIL, 2000), de modo a estabelecer uma relação entre esses documentos e os dizeres veiculados no guia *A redação no Enem 2012 - Guia do participante* (BRASIL, 2012). Julgamos produtor, nessa primeira parte, tendo em vista os objetivos propostos, recorreremos à noção de gênero textual em Rastier (1998) e propor uma alusão à noção de sequência em Adam (1997). Na segunda parte, mobilizamos a teoria da enunciação benvenistiana, trabalhando noções como: enunciação, enunciado, (inter)subjetividade. Anterior às considerações finais, a última seção diz respeito ao (per)curso e mo(vi)mento de análise. Posto isso, adentremo-nos, de modo breve, no espaço público-institucional de ensino em que se desdobra nosso trabalho.

Uma nota sobre o espaço escolar

Situamo-nos em um espaço público-institucional do ensino brasileiro em que se faz presente a trajetória dos alunos ao término da Educação Básica, etapa que, conforme disposto no art. 22 da LDB nº 9.394/96³, tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”⁴. Em razão dessas finalidades, os PCNEM-LP (BRASIL, 2000) estabelecem o ensino de Língua Portuguesa voltado para o uso social da língua. Para tanto, esse documento – em atendimento ao que prevê a LDB – traduz o caráter social da língua em vista de estabelecer relações entre o ensino de Língua Portuguesa e questões relacionadas à cidadania, ao trabalho e, conseqüentemente, à formação ética, estética e política na e pela língua e baseia-se na posição de que a função social da língua é um requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado. Diante disso, cabe à Escola possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento da cidadania, capacitando-os a integrar a sociedade de forma ativa e mais autônoma possível.

Nesse espaço, o Enem, além de ser um mecanismo para aferir a Educação Básica brasileira, tornou-se, para a maioria dos estudantes, o limiar de acesso às universidades públicas, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), processo seletivo do Ministério da Educação (MEC) que utiliza como critério a nota do Enem, como também a outros programas do governo: o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies).

Detemo-nos nesse ponto e consideramos que estamos numa encruzilhada entre os dizeres da proposta referente à prova de redação no Enem e o ensino de produção escrita baseado em gênero textual, conforme os documentos oficiais. Esse ponto incita-nos, como é peculiar de uma encruzilhada, à tomada de uma decisão, visto que, a nosso ver, o efeito desses discursos aponta-nos diferentes direções. De um lado, há um trajeto que nos dificulta compreender se a proposta busca a produção de um gênero textual ou de um tipo textual, visto que os documentos apontam o gênero como princípio organizador do texto e instrumento de ensino, baseando-se nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004). Esses pesquisadores adotam a

3 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

4 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 2 ago. 2013.

noção de “gênero” e não de “tipo de texto” e consideram o gênero como instrumento de apropriação da linguagem.

De outro lado, em relação à prova de redação, o Enem estabelece como critério de exigência a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Tal diretiva, de certo modo, expurga as prescrições construídas nos documentos oficiais, que predizem sobre o trabalho de produção escrita baseado em gênero textual e, ainda mais, sob o argumento de que a língua deve ser tomada em sua função social.

Atravessadas por essas discursividades, somos impelidas a pensar a Escola, espaço singular onde nossos dizeres se circunscrevem. Nela, arriscamo-nos a dizer que é pouco provável que se dê uma prática efetiva e social de textos; há limitação da função social e da circulação do gênero no espaço escolar. Ao transpor o gênero para esse espaço institucional, há uma “petrificação do gênero” que o estabiliza e o imobiliza a ponto de assumirmos que seja quase sempre impossível trabalhar com o gênero na Escola. Além do mais, se adotamos a concepção de gênero como constituído ao mesmo tempo de modelo e transgressão – e na Escola faz-se necessário o limite, a didatização do gênero, como possibilidade de ensiná-lo –, há, em consequência, a necessidade de privilegiar a estrutura sequencial do texto como o limite do texto comportado.

Sabemos que, apesar de as políticas educacionais, traduzidas nos documentos oficiais, prescreverem o ensino de escrita baseado em gêneros textuais, a aplicabilidade dos gêneros e o consequente processo de didatização traduzem-se nos limites que impossibilitam a produção efetiva do gênero textual, uma vez que sua transposição ao espaço escolar implica diferença de circulação e de função social; a circulação circunscreve-se ao espaço escolar e a projeção de interlocução restringe-se ao professor e à instituição e a função social converte-se em uma função avaliativa.

Em contrapartida, didaticamente, o Enem, partindo do tripé das competências – *interativa, gramatical e textual*, não reconhece, a nosso ver, o trabalho de produção escrita baseada nos gêneros textuais. Diante disso, esse Exame atribui à sua proposta de produção uma característica basicamente estrutural – conferindo à produção escrita uma forma com o predomínio da sequência argumentativa (ADAM, 1997), tendo em vista que, ao empregarmos a noção sequência, há uma abertura significativa, que possibilita pensar na heterogeneidade de sequências pela qual uma produção escrita pode se constituir, como também de assumir a noção de gênero que aqui mobilizamos.

Ainda sobre as questões referentes às (im)possibilidades do ensino de leitura e escrita baseado em gêneros textuais, os PCNEM admitem que a eficácia comunicativa se institui a partir do domínio de diferentes usos da língua, levando em consideração que essa eficácia se sustenta por meio da norma ou da sua transgressão, *denominada estilo* (BRASIL, 2000, p. 21). Para nós, isso é um indício da posição de que não é possível limitar o gênero de modo tão rígido como os livros didáticos comumente o fazem. Transgredir⁵ é a possibilidade de subjetivar-se *na e pela* escrita e corroborar a posição de que o gênero, ao mesmo tempo, se constitui por um modelo e por uma transgressão. O próprio documento exemplifica, de certo modo, a característica maleável do gênero: “[...] o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais [...]” (BRASIL, 2000,

5 Transgredir aqui não tem sentido pejorativo; é, ao contrário, um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem.

p. 21). Essa posição vai ao encontro do dizer impresso nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 24), a saber: “É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social”.

Se pretendemos propor à produção escrita no Enem a condição de gênero, é profícuo assumir a nossa posição de que o gênero se constitui ao mesmo tempo de um modelo⁶ e uma transgressão, isto é, modelo: por situar-se no limite de um texto “bem comportado”, em que há, no caso do Enem, o predomínio da sequência argumentativa (ADAM, 1997); transgressão: por constituir-se a partir de uma prática social efetiva e de circulação, atravessada pela subjetividade, posta por uma experiência de linguagem, que produz efeitos na produção, corroborando a posição de que nem sempre é possível limitá-lo. Diante disso, as produções escritas no Enem (re)velam esses aspectos que são, de nosso ponto de vista, constitutivos da produção de linguagem e, por isso, consideramos essas produções escritas como um *corpus* de textos no qual é possível considerar o gênero redação no Enem. Assim, para melhor entendimento das noções que operacionalizamos neste texto, convém problematizar as noções de texto, de gênero e, de modo breve, de sequência.

Homem, língua, linguagem, texto

Nos PCNEM-LP, a visão de linguagem que se pressupõe para o ensino-aprendizagem é a verbal, pois esse documento a considera como uma construção humana e histórica, em que estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. Assim, a noção de texto decorrente é assim definida: “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 18). Mediante essa definição, considera-se o aluno

[...] como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos, que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18).

O excerto acima considera o aluno como produtor de textos. Diante disso, o que é ser entendido pelos textos, tomado como aquilo que constitui o ser humano?

Primeiramente, é preciso destacar o tripé das competências⁷: *interativa, textual e gramatical* que se institui para o ensino de Língua Portuguesa, considerando-as necessárias a

6 De nossa perspectiva, não coadunamos com a assunção do gênero à modelo; preferimos a posição teórica de Rastier (1989), para quem o gênero se define em relação a um *corpus* estabelecido, constituindo-se qualquer exemplar do conjunto tomado como mostra do *corpus*.

7 “As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2002, p. 52).

sua aquisição e o seu desenvolvimento por meio dos conceitos mobilizados na disciplina. Nos *PCN+Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2002), doravante PCN+Ensino Médio, essas competências se apresentam de modo bastante explícito ao leitor, a saber: a *competência interativa* diz respeito às estratégias voltadas para a resolução do problema, determinadas pelos usos que fazemos da língua, como: demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores; a *competência gramatical* se estabelece além da memorização de regras gramaticais, pois leva em consideração as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas, de modo a levá-lo a produzir sequências admissíveis e aceitáveis na Língua Portuguesa, bem como a compreensão de enunciados distintos; a *competência textual* está relacionada à capacidade de perceber os recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo, como também de mobilizar esses recursos, como, por exemplo, as seguintes relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo.

Retomando o questionamento supracitado, um segundo ponto diz respeito ao fato de que há algo singular nessa questão e que permite uma resposta. Diz respeito à posição de que o homem é na própria história, e a história se constitui da condição de sua existência e, por conseguinte, só é possível a história porque o homem atua *na e pela* linguagem, como a própria condição de sua existência em sociedade. Lembremos o ensinamento de Benveniste (2006 [1970], p. 102): sem língua não há nem possibilidade de sociedade, uma vez que se atribui a ela “tornar-se o denominador, o interpretante das funções e das estruturas sociais”. Além do mais, não é possível conceber a existência do homem desjulgido da linguagem, pois não há nada do humano que não passe na e pela linguagem, o que significa afirmar que: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285).

Podemos pensar então o homem como produtor de textos, pois ele “se situa e se inclui – e, também, constitui-se – em relação à sociedade e à natureza” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 102). Com efeito, apostamos que produzir textos é a própria condição de existência que possibilita ao homem situar-se em determinada prática social de uso da língua enquanto integrante da sociedade, e os PCNEM-LP (BRASIL, 2000) incluem-se nesse pensamento ao apontar que o uso da língua só pode ser social. Nesse sentido, consideramos que a produção de um texto dever ser tomada como uma experiência de linguagem, e, desse modo, há algo que é peculiar do funcionamento da língua – e, necessariamente, constitutivo em uma produção de linguagem: a dupla natureza da linguagem que fundamenta e instaura o homem (BENVENISTE, 2006 [1970]).

É possível compreender a operacionalização dessa dupla natureza da linguagem no instante em que se experiencia o funcionamento da língua, no momento em que o locutor apropria-se da língua e se torna sujeito *na e pela* linguagem e, portanto, esse duplo funcionamento se instaura: o primeiro refere-se ao subjetivo, operado pelos índices de pessoa, entre a oposição *eu-tu*; o segundo, ao referencial, operado pelos índices *eu-tu* em relação *a ele*. Dessa maneira, “efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocação”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 102).

Esse instante no qual se instaura o colocar a língua em funcionamento tem por caráter, segundo a posição enunciativa de Benveniste, a irrepetibilidade que se configura em relação aos participantes, ao espaço e ao tempo da enunciação, o *aqui – agora*. Os PCNEM-LP (BRASIL,

2000), de algum modo, apresentam certa compatibilidade com essa posição enunciativa ao caracterizar o sujeito que produz a linguagem como único, bem como a situação de produção.

Depreende-se da relação entre o pensamento de Benveniste e alguns dizeres aqui discursivizados sobre os Parâmetros a evidência de que a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração a língua em uso. Entretanto, didaticamente, no espaço escolar, nem sempre é possível reconhecer esse emprego, uma vez que quase sempre se privilegia a forma em detrimento do uso. É necessário, portanto, no processo de ensino-aprendizagem, considerar forma e sentido na produção de linguagem; integração entre o modo semiótico e o modo semântico da linguagem em emprego e ação, de modo que o manejo da língua permita ao aluno ser significado na e pela linguagem, colocando, assim, como sujeito da linguagem.

Ao pensar também o uso social da língua como fundamento das diretrizes para o ensino de língua, o pensamento benvenistiano nos possibilita um percurso de análise em que se pode apontar a produção escrita no Enem não apenas centrada na forma – estrutura e/ou tipo, mas como resultado de uma experiência de linguagem e, portanto, atravessada pela subjetividade. Esse fato, para nós, representa um saber. Compreende-se que esse saber, segundo Teixeira (2012, p. 64), é ao mesmo tempo um saber sobre a linguagem e sobre o sujeito da linguagem. Portanto, esse saber representa um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações.

É preciso levar à sério o fato de que na linguagem em funcionamento os elementos que a constituem estão em relação, o que torna o sentido relacional, de modo que ele é sempre advir da relação em mo(vi)mento. É necessário, inclusive, considerar a decorrência do aspecto relacional do sentido no processo de ensino-aprendizagem, o que permanece por ser feito. Nesse sentido, ao discursivizar sobre gênero textual e ensino, é possível compreender em certo sentido, ao contrário do que se possa pensar, essa relação.

Gênero textual

Nos PCNEM-LP não há uma definição explícita a respeito dos gêneros textuais. Entretanto, ao abordar sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, o documento afirma que “a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido”. (BRASIL, 2000, p. 22). Assim, o uso da língua – levando-se em consideração o domínio de competências e habilidades: conhecer, ler, escrever, analisar – depende, conforme atesta o documento, da escolha de gêneros e tipos. Essas escolhas revelam conhecimento e/ou domínio de contratos textuais cujas exigências estabelecem os modos como se fala/escreve, segundo determinada forma e gênero.

De nossa perspectiva, a compreensão da noção de gênero textual se constitui do entendimento de que o sujeito *na* e *pela* linguagem é o produtor de textos, como aquele, segundo os dizeres do PCNEM-LP (BRASIL, 2000), que é entendido pelos textos que ganham existência em determinada sociedade e que “se torna significante *na* e *pela* língua” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 98). Essa evidência se constitui da possibilidade de se considerar a língua em uso e para fins que atendam a determinada demanda social.

Apesar de, como já dito, nos PCNEM-LP (BRASIL, 2000), não se apresentar uma noção explicitamente discursivizada sobre os gêneros textuais, nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 21), referentes ao Ensino Fundamental, essa noção é mobilizada a partir da perspectiva bakhtiniana, traduzindo-a em “formas relativamente estáveis de enunciados,

disponíveis na cultura”, caracterizados por três elementos indissociáveis: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Esse documento aponta que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero”. (BRASIL, 1998, p. 21).

Por concebermos a experiência humana como uma experiência de linguagem atravessada pela subjetividade, consideramos o gênero ao mesmo tempo constituído de uma mostra e de uma transgressão, conforme Rastier (1998). Esse autor leva em consideração a noção de *corpus* de textos como necessária para a caracterização do gênero, em virtude das possibilidades que o mesmo gênero poderá apresentar. Há nessa noção, a nosso ver, uma maleabilidade da forma em razão do uso, pois, na concepção rastieriana, o gênero se (con)figura como forma de (re)conhecer o pertencimento de um texto a um *corpus* de textos. Rastier assim afirma:

Dans la problématique du texte, le contexte, contrôlé par le texte, se décline en zones de localité. Les éléments pertinents de la situation sont requis par l'analyse du texte : tout texte, par son genre, se situe dans une pratique. Le genre est ce qui permet de relier le contexte et la situation, car il est à la fois un principe organisateur du texte et un mode sémiotique de la pratique en cours. Les contingences normatives que sont les genres déterminent le rapport du texte à sa situation. En d'autres termes, le contexte situationnel agit par le biais du contexte linguistique et par la médiation de normes de genre. (RASTIER, 1998, p. 106-107).⁸

Tal concepção de gênero textual em Rastier (1998) dá-nos condições necessárias para (re)significar, na Escola, o modo de produção de um texto, à medida que o gênero é reconhecido a partir de um conjunto de textos, *corpus*, como também autoriza-nos a assumir o modelo e a transgressão como elementos constitutivos que estruturam mutuamente um gênero.

Sob o crivo de Benveniste: competências e língua em uso

Voltamos o nosso olhar, neste texto, para a língua em uso, motivo pelo qual mobilizamos a teoria da linguagem benvenistiana. Apostamos que é pertinente operacionalizar algumas contribuições de Benveniste, visto que há compatibilidade, de certo modo, com os documentos oficiais que levam em consideração a questão do “uso da língua na vida e na sociedade”. (BRASIL, 2000, p. 16). Assim, reiteramos que essa consideração permite-nos operacionalizar uma aproximação entre o ensino de escrita baseado em gêneros textuais e a posição teórica benvenistiana, cujo foco teórico está na língua em uso.

Sobre a questão de considerarmos a produção de um texto como uma experiência de linguagem, atravessada pela subjetividade, julgamos que, para compreendê-la, faz-se necessária a compreensão sobre os dizeres a respeito do limite para o ensino de escrita na Escola. Esse

8 Na problemática do texto, o contexto, controlado pelo texto, declina-se em áreas locais. Os elementos pertinentes da situação são levados em consideração para a análise do texto: todo texto, de acordo com o gênero, situa-se numa prática. O gênero é o que permite relacionar o contexto a uma situação, porque é ao mesmo tempo um princípio organizador do texto e um modo semiótico da prática em curso. As contingências normativas, que são os gêneros, determinam a relação do texto à sua situação. Em outras palavras, o contexto situacional age por meio do contexto linguístico e pela mediação de normas do gênero. (RASTIER, 1998, p. 106-107, tradução nossa).

limite que tende a uma língua institucionalizada e, conseqüentemente, homogênea, expurga, quase sempre, qualquer possibilidade de fruição e criatividade estética, conforme traduz o seguinte dizer: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. (BRASIL, 2000, p. 16).

Pensando na subjetividade, no caráter não homogêneo da língua em uso, há, em Benveniste (2005 [1956]), uma crítica à visão meramente gramatical da língua, ao mostrar em seu texto “A natureza dos pronomes”, a exemplo dos pronomes que são categorias/formas de expressão, a compreensão de que essas formas, no exercício de linguagem, não se reduzem a uma classe unitária, pois, ao mesmo tempo em que revelam um traço de categoria, elas mostram o traço de personalidade e de subjetividade, pois constituem-se por meio de atos discretos, cada vez únicos – razão de a enunciação ser irrepetível –, “pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 277).

Em se tratando de sentidos produzidos nos documentos oficiais a respeito da língua em uso, há outra questão em que é possível estabelecer uma relação entre os estudos benvenistianos e a proposta posta nos documentos oficiais sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e diz respeito à questão da competência linguística e comunicativa e o modo como se articula o desenvolvimento dessas competências por meio do emprego da linguagem, tomada como meio de expressão, informação e comunicação.

Sobre o desenvolvimento da competência linguística, o documento, PCNEM-LP (BRASIL, 2000), prevê que ela se delimita, ao contrário de uma posição de abstração, pelas condições de produção e interpretação dos enunciados, demarcados pelos contextos de uso da língua que, conforme o documento, não está pautado na exclusividade do domínio legitimado pela norma padrão, “mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exigem grau de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores”. (BRASIL, 2000, p. 11).

Se a competência linguística não se restringe, segundo o que se depreende da afirmação apresentada no parágrafo anterior, ao domínio do código linguístico, determinado pela norma, a competência comunicativa diz respeito ao extravasamento desse domínio, levando em consideração “a referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.” (BRASIL, 2000, p. 11).

Paulatinamente, compreende-se que a questão de uso da língua é um traço que marca posições acerca do ensino e da aprendizagem de língua nos documentos oficiais, propondo não restringi-la ao código no sentido abstrato, visto que, segundo o documento, apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Portanto, a finalidade comunicacional é, também, um traço marcador da construção do currículo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visto que, segundo os PCNEM-LP, há sérios problemas ao término do Ensino Fundamental, principalmente em relação à língua escrita, uma vez que os alunos apresentam domínio insatisfatório no emprego da língua. “Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto **as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações**”. (BRASIL, 2000, p. 17, grifo nosso).

Para nós, priorizar apenas a situação comunicacional nem sempre se resvala numa situação de experiência *na* e *pela* linguagem. Atentar-se para esse detalhe é bastante pertinente,

pois nos distancia da posição meramente instrumentalista da linguagem e, por conseguinte, uma visão redutora de língua enquanto código comunicacional, em que se prioriza, conforme os dizeres nos PCNEM-LP, “a comunicação como base de ações”. Significa afirmar que “a comunicação é um processo de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento [...]”. (BRASIL, 2000, p. 17).

Evidentemente, na visão benvenistiana, não é possível atribuir à língua a noção de instrumento, objeto, a que o homem tem acesso, fabrica e manipula. Isso, para o autor, seria uma “imaginação ingênua”. Acrescenta: “Isso é pura ficção”. Para Benveniste (2005, p. 285), “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Assim, adotando uma posição de não prevalência de uma perspectiva meramente estrutural da língua, pretendemos promover um deslocamento dessa perspectiva para um plano de análise que vê a produção escrita como experiência de linguagem, levando em consideração a premissa de que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286, grifos do autor).

Uma breve revisão sobre a estrutura textual na produção escrita no Enem

Conforme dito anteriormente, os documentos oficiais apontam o gênero como princípio organizador do texto e instrumento de ensino. No entanto, a proposta de redação no Enem apresenta como exigência “a produção de um texto em prosa, do **tipo** dissertativo-argumentativo⁹, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso). De acordo com a descrição do guia, o candidato é advertido sobremaneira quanto ao não atendimento a essa estrutura, a saber:

A não obediência à **estrutura** dissertativo-argumentativa será apenada com a nota 0 (zero) na redação, mesmo que a redação atenda às exigências dos outros critérios de correção. Você não pode, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história. No processo argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada. (BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Nas orientações aos candidatos para a produção escrita, há, a nosso ver, uma questão terminológica sobre a oscilação entre as noções de tipo e estrutura, produzindo um efeito análogo entre essas noções. Julgamos produtivo conceder um breve espaço de discussão sobre essa problemática.

Sobre a noção de tipo, não comungamos com a ideia de exaustividade das tipologias textuais, pois, do lugar de onde nos situamos, não é possível limitar a linguagem, sempre há algo

⁹ Destacamos que o caderno A Redação no Enem 2012 – Guia do Participante expõe ao candidato a diferença entre o texto dissertativo e texto dissertativo-argumentativo. Esclarece que “um texto dissertativo difere de um texto dissertativo-argumentativo por não haver a necessidade de demonstrar a verdade de uma ideia, ou tese, mas apenas de expô-la. Você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas dissertativo, ou seja, expor um aspecto relacionado ao tema sem defender uma posição, sem defender uma tese. Isso não atenderá às exigências para avaliação dessa competência”. (BRASIL, 2012, p. 17).

que escapa. Ainda assim, as tipologias textuais insistem na organização sistemática da diversidade e da heterogeneidade textual por critérios homogêneos.

Diante disso, reportamo-nos ao estudo de Adam (1997), que propõe a passagem de uma teoria das estruturas a uma hipótese sobre a estrutura sequencial¹⁰ dos textos e sobre os protótipos de esquemas¹¹ sequenciais de base narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, como tentativa de teorizar a heterogeneidade composicional dos discursos.

10 A noção de sequência é assim definida por Adam: “uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre elas e ligadas ao todo que elas constituem; - uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria em relação de dependência/independência com o todo mais amplo do qual ela faz parte.” [N.T.] (ADAM, 1997, p. 28, tradução nossa.).

11 A título de informação, apresentamos, de modo breve, a seguir, o modo como se organizam os esquemas prototípicos das sequências, conforme a construção teórica de Adam (1997):

1. **Sequência narrativa:** é determinada a partir de cinco macroproposições principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória: a macroproposição de situação inicial; a macroproposição de complicação; a macroproposição de (re) ações; a macroproposição de resolução; a macroproposição de situação final; e a macroproposição de moral. Além das cinco macroproposições principais, há duas fases cuja possibilidade na sequência é menos restrita: a macroproposição de avaliação e a macroproposição de moral. Em um plano mais técnico, muitos modelos de sequência narrativa foram propostos. O mais simples reduz-se à articulação de três fases: situação inicial (início); transformação (meio); e situação final (fim).
2. **Sequência argumentativa:** apresenta uma sucessão de quatro macroproposições: a macroproposição de premissas (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; a macroproposição de apresentação de argumentos, elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo esses elementos serem apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.; a macroproposição de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados; e a macroproposição de conclusão (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Esse modelo, de acordo com Bronckart (2003), pode ser realizado de modo simplificado: da macroproposição de premissas à macroproposição de conclusão, da macroproposição de argumentos à macroproposição de conclusão, deixando implícitas as outras macroproposições do esquema prototípico. Porém, esse modelo pode também ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros, etc.
3. **Sequência descritiva:** é composta das macroproposições seguintes: a macroproposição de ancoragem, apresentação do tema da descrição, geralmente por uma forma nominal ou tema-título, introduzido no início da sequência, mas que pode aparecer no curso da sequência e, também, no final; a macroproposição de aspectualização, em que os diversos aspectos do tema-título são enumerados e, portanto, decompostos em partes, às quais são atribuídas particularidades; e a macroproposição de relacionamento, em que os elementos descritos são assimilados a outros (comparação, metáfora). Em relação aos textos injuntivos, instrucionais, Adam (1997) sustenta que tais textos são organizados de acordo com as mesmas macroproposições, mesmo quando essa organização recai sobre ações e não sobre objetos. Para o autor, esses segmentos constituem descrições de ações, conseqüentemente, são assimilados como sequências descritivas.
4. **Sequência explicativa:** apresenta-se na forma de uma sequência simples, cujo protótipo é a macroproposição de constatação inicial, que introduz um fenômeno não contestável; a macroproposição de problematização, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, às vezes, associada a um enunciado, aparentemente, contraditório; a macroproposição de resolução (ou explicação), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões cobradas; a macroproposição de conclusão-avaliação, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.
5. **Sequência dialogal:** pode se apresentar em três níveis. No primeiro nível, nível supraordenado, três macroproposições gerais podem ser distinguidas: uma macroproposição de abertura, de caráter fático, na qual os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem; uma macroproposição transacional, em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído; uma macroproposição de encerramento, novamente fática que, explicitamente, põe fim à interação. Em um segundo nível, cada uma das três macroproposições pode ser composta em unidades dialogais ou trocas. Evidentemente, podem ocorrer várias trocas em cada macroproposição. A troca é composta de turnos de fala, intervenções que podem assumir uma estrutura binária (duas intervenções) ou ternária (três intervenções). No último nível, cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos que compreendem os enunciados que realizam um ato de fala determinado (pedido, afirmação, injunção, etc.).

Se há uma oscilação entre tipo e estrutura nos dizeres que orientam a produção escrita no Enem, como já apontamos, arriscamos situá-la a partir da noção de sequência, conforme sugere a teorização de Adam (1997), entretanto deslizada, em nosso entendimento, para um modo mais vago, impreciso e flexível de constituição e/ou indeterminação de alguma das macroposições que integram os esquemas prototípicos de cada sequência.

Julgamos que esse modo constitui uma possibilidade para análise da produção escrita no Enem, haja vista que não é previsível afirmar a homogeneidade de uma estrutura tipológica – dissertação, narração, descrição, injunção. Sugerimos, a partir das análises, que essa produção, quase sempre, se constitui estruturalmente por um predomínio de uma sequência, a argumentativa, entretanto esse predomínio não desautoriza a ocorrência de outras. Além disso, se apostamos numa produção escrita atravessada por uma experiência de linguagem, é necessário nos situarmos em uma perspectiva que nos permita – apesar da forma/estrutura e coerções a que o candidato se submete – pensar na experiência desse sujeito *na e pela* linguagem. Essa visão se coaduna com o pensamento de Benveniste, quando diz que

todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante [...], mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso. São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem. (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68).

Enfim, adentremo-nos no mo(vi)mento de análise.

(Per)curso e mo(vi)mento de análise

Diante das discursividades construídas nesse (per)curso teórico-metodológico, estabelecemos uma discussão em que teoria e metodologia coexistem, uma vez que admitimos que não se concebe teoria sem prática da teoria e uma está em relação a outra. Além do mais, nossas análises foram se configurando desde as considerações iniciais deste estudo, ao longo do (per)curso que empreendemos. Esse fato não nos desautoriza a propor um tópico específico para a análise e, portanto, decidimos nesse tópico tratar de modo bastante preciso desse mo(vi)mento, como tentativa de reafirmar as nossas asseverações que aqui se constituíram por meio da linguagem e de nossa experiência de linguagem.

Esse mo(vi)mento se dá a partir de uma das seis produções escritas que se apresentam na obra *A redação no Enem 2012 – Guia do participante*, material de domínio público, cujos exemplares foram distribuídos aos alunos matriculados no Ensino Médio, nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, a obra tem por finalidade “tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas”. (BRASIL, 2012, p. 3).

Como para as outras sequências, esse protótipo pode se realizar em formas diversas, em função da amplitude e da complexidade dos encaixamentos hierárquicos que podem ocorrer.

As seis produções escritas impressas no guia são de autoria de candidatos que fizeram o Exame em 2011 e que permitiram a utilização de suas redações. Nomearam-se essas produções de “redações nota 1000 no Enem 2011”, por receberem pontuação máxima e por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências¹² prescritas no guia. Essas competências, a nosso ver, podem ser redistribuídas – de modo a resumir-las – nas competências instituídas nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002): *interativa, gramatical, e textual*, conforme apresentadas anteriormente, neste texto.

Sobre a proposta da prova a que se submeteram esses candidatos, o texto-comando para a produção constitui-se dos seguintes dizeres:

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2012, p. 27, grifos originais).

Abaixo desses dizeres, apresentam-se dois textos motivadores e uma imagem motivadora. Esses materiais, segundo consta do guia, remetem à temática e têm por finalidade orientar a reflexão do candidato: verificar o posicionamento dos autores, a tese e os argumentos apresentados pelos autores para defender seu ponto de vista.

Seguem-se aos materiais motivadores as instruções¹³ que dizem respeito aos parâmetros propostos aos candidatos para a realização da produção escrita. Informamos que na produção escrita selecionada não há título. Quanto ao título, sua ausência não se configura em penalidade. Vejamos, a seguir, a referida produção.

A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também

12 Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

13 As instruções são assim descritas: “O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado; O **texto definitivo** deve ser escrito **a tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**; A redação com até 7 (sete) linhas 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 cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.

0 Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de idéias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

5 Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

0 Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.

5

A produção acima se apresenta satisfatória em relação ao tripé das competências *gramatical*, *textual* e *interativa*, conforme preconizadas ao término da educação básica e nos critérios que envolvem os procedimentos de correção da redação no Enem. Em se tratando especificamente de cada competência, de modo sucinto, é possível percebermos que, no que diz respeito à *competência gramatical*, a produção revela o domínio do candidato em relação à norma padrão da língua escrita; quanto à *competência textual*, a produção escrita evidencia que o candidato soube selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista em consonância com a proposta de redação, atentando-se à temática e ao modo de estruturação do texto, conforme as exigências preconizadas na prova; e em relação à *competência interativa*, a produção demonstra que o candidato apresentou uma proposta de intervenção para a resolução do problema abordado, conforme explicita o último parágrafo do texto.

Muito além do emprego da forma em detrimento do uso, a produção escrita em análise, aos olhos benvenistianos, revela uma experiência de linguagem atravessada pela subjetividade. O candidato, ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de apropriação, produz em sua escrita os efeitos de (inter)subjetividade, apesar das instruções que se propôs a acatar. Esses efeitos encontram evidências nos modos como o candidato apresenta os saberes sobre a língua e o mundo, daquele sujeito que projeta um *tu* e diz sobre o mundo, uma referência a não pessoa – estabelecendo uma relação (inter)subjetiva, não psicologizante – de modo a produzir um efeito pragmático, para que a comunicação entre o candidato e o avaliador fossem efetivadas, o que reverberou em um resultado favorável, por meio do desempenho satisfatório do candidato e, conseqüentemente, na escolha de sua produção para compor o Guia.

É possível apontar essa experiência subjetiva daquele que escreve e que se coloca e se situa *na e pela* linguagem a partir dos modos como o candidato apresenta os saberes sobre a língua e sobre o mundo. Ao projetar um *tu* – determinado pelo avaliador/corretor de sua produção escrita –, o candidato se refere ao mundo, de modo a semantizar seu conhecimento por meio do manejo de saberes sobre a língua e sobre o mundo. O manejo adequado da proposta e a leitura que o candidato faz dela são aspectos relativos à sua experiência de linguagem, na qual, certamente, está implicada uma relação subjetiva: a de acatar a proposta e organizar sua realidade de modo a co-referir, em certo sentido, sua realidade com a realidade social, fruto do aspecto social a linguagem. Esse manejo, que, a nosso ver, reverbera na experiência subjetiva do candidato, no *aquí* e no *agora da enunciação*, refere-se, por exemplo, às situações apresentadas na produção, que se constituem em argumentos, tais como: a referência ao uso das redes sociais na “Primavera Árabe” (linhas 11 a 17) e a referência à violação da privacidade da atriz Scarlett Johansson (linhas 18 a 22).

Atentando-se à predominância das sequências dissertativas (Adam, 1997), essa sequência é definida explicativa¹⁴ e argumentativa, e conforme a exigência da prova, de uma estrutura dissertativo-argumentativa, é possível constatar que o emprego dessa forma atribuí à produção escrita, em análise, a condição de texto bem comportado, o que não desautoriza a nossa posição de entender essa produção como uma experiência de linguagem. Apesar do limite “bem comportado”, de acatar as regras que estão em jogo, como submeter-se a uma estrutura dissertativo-argumentativa, o candidato, ao apropriar-se da língua, torna-se o sujeito da enunciação e, nesse sentido, o emprego da língua revela, no mo(vi)mento da enunciação, as experiências de linguagem desse candidato que se materializa no texto, resto 'morto' da enunciação.

Por esses motivos, tomamos a produção discursiva no Enem como gênero redação no Enem, pois a nossa posição demonstra que a produção escrita em análise revela que o candidato parte de uma experiência de linguagem em uma prática social efetiva e com fins bem delineados, como o acesso à Universidade, ao certificado de conclusão da educação básica, e a outros programas subsidiados pelo Governo Federal. Nesse sentido, a subjetividade na produção escrita não se refere ao diferente, ao inusitado, ao conteúdo; refere-se ao manejo da língua, à conversão da língua em discurso, à experiência de linguagem, única para cada um. Portanto, a subjetividade de que trata Benveniste, quando relativa à linguagem é uma subjetividade constitutiva e, por ser relacional, axiomática.

Fim de (per)curso: algumas ponderações

Esse percurso teórico-metodológico teve como propósito instituir à produção escrita no Enem a condição de gênero textual, constituído, ao mesmo tempo, de uma mostra e de uma transgressão, compreendida como aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem. Para nós, essa experiência *na e pela* linguagem, atravessada pela subjetividade, revela que “a escrita traz à tona a criatividade, a dinâmica de um sujeito falante”, pois, de modo benvenistiano, tal experiência “[...] comporta sempre uma relação com o novo, com o singular. O ato de enunciar em si é sempre novo, singular”. (AGUSTINI, 2013, p. 1-

14 Cf. nota de rodapé nº 11.

4), por ser relacional aos participantes, ao espaço, ao tempo, à língua, ao mundo, enfim, as variáveis constitutivas da experiência de linguagem.

Além disso, pensar na produção escrita, sob o crivo de Benveniste, como experiência de linguagem, atravessada pela subjetividade, é tomá-la como uma posição de descoberta do próprio homem que se constitui *na e pela* linguagem, é (re)tomar e (re)dizer a posição inicial deste texto que (re)vela a linguagem como condição de vida, conforme os dizeres que iniciaram e encerram este texto: “ [...] antes de servir para comunicar; a língua serve para *viver*”. (BENVENISTE, [1966] 2006, p. 222); “– Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida – disse, apontando um novo caderninho – quase a meio.” (COUTO, 2009).

Se levamos a sério a experiência de linguagem de cada um, teremos, então, de considerar que a escrita é escrita de uma linguagem interior que, a despeito de qualquer formatação, ocorre em fluxo àquele que escreve, de modo que o manejo da língua deve organizá-la e planificá-la, tornando-a inteligível ao outro, aquele que lerá o escrito e que, na maioria das vezes, não é conhecido daquele que escreve. Trata-se, por conseguinte, de um processo de abstração da experiência de linguagem relativa à enunciação falada. A enunciação escrita implica um manejo diferente das coordenadas referenciais da enunciação. Se o candidato, na produção escrita de seu texto, obtém êxito nesse manejo, em atendimento à proposta, esse manejo adequado é resultado de sua experiência de linguagem, que organizou sua realidade em consonância com a realidade social, fruto do aspecto social da linguagem, o semantismo social, e, por isso, além de social é uma experiência subjetiva.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. DA. S. GENRE ENEM COMPOSITION: THE EXPERIENCE OF LANGUAGE IN AN INSTITUTIONALIZED WRITTEN

Abstract

From the Benveniste's theoretical review ([1956] 2005, [1970] 2006) that shows consensus in consider the study of language and of the language functioning, this article aims to show that the Enem composition is configured as a textual genre, composed at the same time, of a model and a transgression, because the transgression is a constitutive aspect of the genre, while resulting in a language experience. Thus, this study considers that the candidate's language experience has implications on his or her success, because it's this experience that enables the candidate to handle the language for it to produce co-reference to the proposal, according to the evaluator. In this sense, the experience of language allows that Enem composition projects the candidate's reality in order to maintain consonance with the social reality, effect the social aspect of language, social semantism.

Keywords

Enunciation; (inter) subjectivity; textual genre; language experience; written production in Enem.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 3. ed. Paris: Nathan, 1997.

AGUSTINI, C. L. H. Enunciação, Subjetividade, Ensino – um trinômio em debate. *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, v. 1, p. 1-20, 2013. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/index.php>>. Acesso em: 1º set. 2013.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005. 387 p.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006. 294 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). *A Redação no ENEM 2012. Guia do Participante*. Brasília-DF, 2012. 45p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia_participante/2012/guia_participante_redacao_Enem_2012.pdf>. Acesso em: 20 out.2012.

RASTIER, M. F. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, Paris, n. 129, p. 97-111, 1998.

TEIXEIRA, T. M. L. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, M. G. C.; BARBISAN, L. B. (Org.). *Enunciação e discurso: tramas e sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 62-74.