

# A MESMA PRÁTICA, UM NOVO GÊNERO: TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO NOVO ENEM.

Samelly Xavier da CRUZ (PÓS-LE – UFCG)  
simplesmentesamelly@yahoo.com.br

## Introdução

Muitos são os trabalhos que versam sobre os gêneros e os textos escolares, porém um dos gêneros mais utilizados no domínio escolar ainda encontra poucos estudos sobre ele: a dissertação escolar. Destes poucos estudos, ainda há de destacar a tradição teórica que considera-o como uma mera tipologia pertencente a outros gêneros e, ainda, o fato de ser interpretado, em outros casos, como similar ao texto dissertativo-argumentativo do ENEM, hipótese que discordamos no presente trabalho. Neste contexto, nosso objetivo neste trabalho é o de demonstrar que dissertação escolar e texto dissertativo-argumentativo não são o mesmo gênero. Para tal, nosso aporte teórico se encontra nas discussões sóciointeracionistas (BRONCKART:2003) e sociorretóricas (BAZERMAN:2009).

Para sistematizar nosso trabalho, primeiro fizemos uma retrospectiva acerca das definições de gêneros textuais, para a partir daí discutirmos mais especificamente a noção de situação comunicativa e papel social do sujeito envolvido nesta situação. Com esse detalhamento destes dois conceitos é que iniciamos nossa justificativa acerca do porquê de considerarmos a dissertação escolar um gênero e o texto dissertativo-argumentativo (especialmente no ENEM) outro, para, por fim, concluirmos sobre a relevância do entendimento desta questão, para professores, alunos e candidatos ao exame.

### 1. Rápida retrospectiva sobre definições de gêneros textuais

A questão dos gêneros textuais é, sem dúvida, uma das mais estudadas nos campos da Linguística. Dela, demandam vários outros fatores que se coadunam aos estudos sobre a linguagem mais recentes.

Historicamente, o termo *gênero de texto* é remontado a Aristóteles quando em seus estudos retóricos, demonstrava que a questão dos gêneros de texto tinha a ver com o auditório (platéia), sendo esta definidora das características específicas de cada gênero, que a princípio, em sua classificação, seriam os gênero judicial (*genus iudiciale*), deliberativo e epidíctico (ou demonstrativo). De mesma maneira, no campo dos estudos literários, Platão tentou classificar os gêneros a partir dos seus estilos poéticos. Todavia, foi apenas com Bakhtin e Volochinov, que o termo gênero textual ou gênero discursivo passou a se consolidar nos estudos da Linguística, mantendo uma conceitualização 'estável' até hoje.

De início, a questão dos estudos sobre gêneros textuais foi se moldando a vários outros fatores que compuseram o entorno das teorias resultantes desses estudos. Vários autores, vários estudiosos, em várias obras e momentos, arremataram o que é e como se caracteriza um gênero de texto (ou gênero textual) e foi uma questão de tempo para que os livros didáticos, portanto a comunidade escolar também, passassem a utilizar o termo como substituto adequado para 'texto', sob o argumento de que se comprometeria o ensino de redação, senão a partir desta nomenclatura equivalente a uma nova teoria.

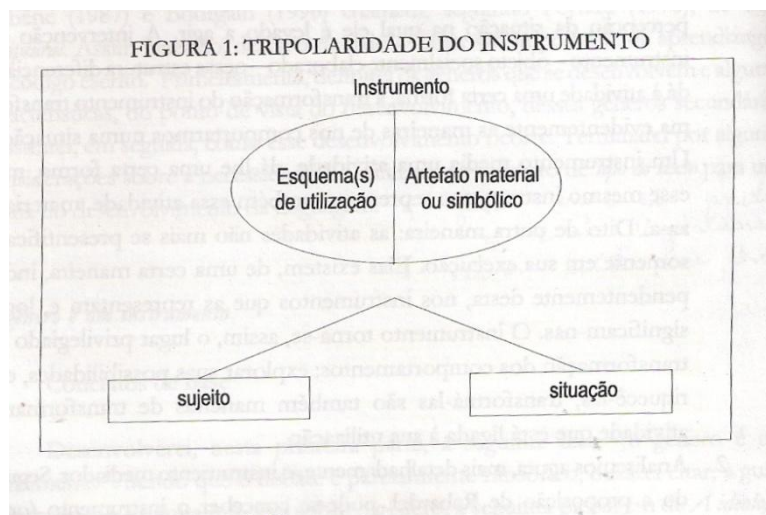
Recapitulando os precursores da noção de gênero, inevitavelmente temos de, mais uma vez, lembrarmos Bakhtin/Volochinov, como primeiro grande teórico a utilizar o termo e defini-lo como "tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados

pelas diversas esferas de utilização da língua" (1992, p. 279). Diante de sua teoria marxista de linguagem, Bakhtin/Volochínov nos comprovou que todo signo é ideológico, portanto, carrega, mais do que significado e significante, sentido construídos e transfigurados historicamente por sujeitos que ocupam espaços sociais e, portanto, se inserem na linguagem. Foi este teórico o primeiro a falar da constituição do gênero discursivo (ou textual) em três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional como características constitutiva dele. Para o autor, sendo a verdadeira substância da língua a interação, esta só ocorria porque os seres humanos se valiam de “gêneros” pré-existentes para se comunicarem. O autor afirma que seria praticamente impossível a comunicação humana, se a cada situação comunicativa tivéssemos de criar novos enunciados, e não tivéssemos os gêneros já instituídos socialmente. .

Mais recentemente, e com forte divulgação na comunidade brasileira, os estudos de Bronckart (1999), retomam o interacionismo vigotskiano, a análise psicanalítica de Lacan e, por fim, os estudos teóricos de Bakhtin. Bronckart funda, então, o termo interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD), propondo que este seja “uma corrente da psicologia da linguagem que se apóia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, sobretudo na de Bakhtin” (BRONCKART,1999). Dentro dessa corrente, a questão do gênero é fundamental para entendermos as práticas de linguagem do ser humano, posto que, de acordo com o autor, um novo texto empírico, sempre remonta a um pré-construto social modelar, e portanto, a um gênero disponível no intertexto (conjunto de textos deste pré-construto). Dentro do seu círculo de estudo, Bronckart se vale do conceito de gênero dado por Schneuwly(2004). Para este autor, os gêneros são instrumentos e como maneira de explicar tal posicionamento, cita Marx e Engels para quem os instrumentos são capazes de desenvolver o individual. Afirma Schneuwly que na perspectiva do interacionismo social, a atividade não é bipolar – sujeito x objeto, mas tripolar:

“os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age[...] a intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação[...] o instrumento torna-se o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos”(p.21)

Ou seja, o autor entende o gênero como um instrumento mediador e em função dessa visão, apresenta a seguinte figura (p.22, op.cit.), a qual será extremamente relevante para nossos propósitos neste trabalho, mais adiante.



Guiado por todo esse construto sociodiscursiva e interacionista, Bronckart (1999) afirma, enfim, que os gêneros de texto são: “meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos maxistas, são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo” (p.103)

É com linha de raciocínio parecida que Marcuschi (2002) vai afirmar que os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (p. 19). Afirma ainda, quanto à sua natureza, que os gêneros: “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. (p.20, op.cit). Muitos outros autores brasileiros se propuseram a teorizar e conceituar os gêneros de texto (c.f: Cordeiro:2007; Koch:2011; Rodrigues:2007 etc), porém, é pertinente observar que em suas definições a maioria deles se valem da definição inicial bronckartiana ou marcuschiana. Aliás, em nossa comunidade, participando de formações continuadas ou eventos da área da linguagem, pudemos constatar que o citado artigo de Marcuschi foi o mais difundido entre professores da educação básica, o que acarretou, ao nosso ver e em função disso, um efeito retroativo<sup>1</sup> para sala de aula em que, grosso modo, os professores de educação básica, quando participantes destas formações acerca de gêneros textuais, se valiam da definição deste artigo em oposição a de tipologia textual e assim se orientavam quanto ministrarem suas aulas.

Por fim, mais recentemente, Bazerman (2009), numa perspectiva sociorretórica, trouxe ao assunto uma discussão que versa sobre o foco no papel dos sujeitos produtores destes gêneros, ou, em seu dizer “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos (p. 31). Parte daí sua definição de que “gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros” (idem). Em outras palavras, para ele, gêneros são o que as pessoas consideram como tal.

De Bakhtin a Bronckart; de Marcuschi a Bazerman; dos anos 20 do século passado (a quando se remonta os textos bakhtinianos) à obra que tenha sido recentemente lançada sobre a temática ‘gêneros textuais’, pelo que ilustramos

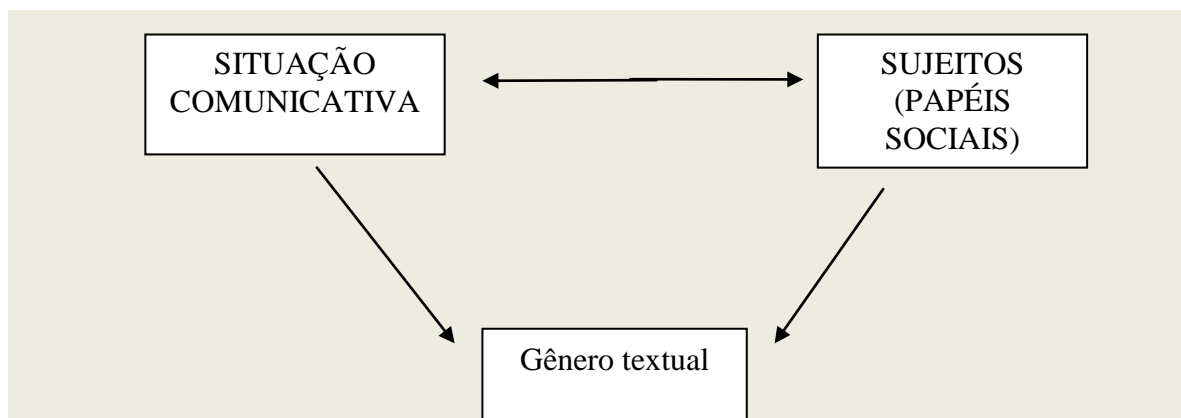
<sup>1</sup> Ver SCARAMUCCI: 2004

rapidamente aqui, observa-se que tudo que se falou sobre gêneros até agora tem em comum algumas outras questões. São estas questões que nos interessam e como elas influenciam/determinam então, na construção da noção de gênero de texto.

## 2. A comunhão (e a descoberta) a partir de definições de gêneros textuais

Nos estudos acerca dos gêneros textuais, termos como “situações comunicativas”, “papéis/sujeitos sociais”, “local de publicação/divulgação/suporte” são indissociáveis à noção do que é um gênero de texto. Em outras palavras, se os gêneros são megainstrumentos, ou enunciados relativamente estáveis, ou aquilo que as pessoas dizem que são, é porque os gêneros são mobilizados por sujeitos, em situações específicas de comunicação. Seguindo tal lógica, portanto, não há gênero se não houver situação comunicativa; e não há situação comunicativa se não houver sujeitos que interajam nela através dos gêneros, enfim.

É impossível, então, pensar na questão do gênero sem pensar que ele é demandado basicamente por uma situação comunicativa que envolve sujeitos sociais, o que foi mais ou menos demonstrado por Schneuwly (2004) nas nossas explicações anteriores. Porém, a nosso ver, diferente da tripolaridade do instrumento/gênero apontada pelo autor, em que o gênero está acima – dividido por um esquema de utilização (o que equivale ao pré-construto histórico) e o artefato material ou simbólico (a materialidade linguística, portanto) – fora dele estão os sujeitos e a situação, como demonstra a interpretação da figura; acreditamos, a partir do que dissemos até agora, que os gêneros não se dissociam das situações de comunicação, nem, por conseguinte, dos sujeitos atores sociais. Acreditamos ainda que as situações de comunicação são “maiores” que os gêneros, no sentido de que são elas que mobilizam eles e não o contrário. Portanto, diante deste quadro, nossa sugestão ilustrativa seria mais ou menos a que esboçamos a seguir:



Neste nosso desenho de triângulo invertido, a situação comunicativa e os sujeitos estão atrelados tal qual já havia sido demonstrado em Schneuwly (op.cit), porém, diferente da percepção do autor, para nós, o gênero está intrinsecamente ligado a estas duas outras instâncias, sendo elas, inclusive, quem o ‘convidam’ à existência. Num rápido exemplo: um artigo de opinião não é um artigo de opinião só por ser persuasivo ou polêmico ou ainda por ser publicado na seção ponto de vista de uma revista ou jornal, mas um artigo só é um artigo por existir um jornalista a que damos o nome de articulista, normalmente renomado e que dentro desta situação maior – temas

polêmicos que interessem à sociedade – escreve para um público em potencial daquela determinada revista ou daquele determinado jornal.

Se partirmos dessa noção de que por trás de um gênero, de acordo com todos os seus teóricos, há uma situação de comunicação humana e, portanto, humanos assumindo papéis sociais <sup>2</sup> então, podemos dizer que o gênero não só existe pela parte linguística em si, mas também pela própria situação comunicativa e os sujeitos envolvidos, já que, ao que vimos até agora, não há gênero sem estes componentes.

Dando continuidade a essa nossa percepção sobre os estudos acerca de gêneros textuais, podemos agora, enfim, nos questionarmos: se não podemos desvencilhar gênero – situação comunicativa – papel social, de modo que um gênero é sua função mais a situação comunicativa mais os sujeitos assumidores de papéis sociais específicos, então até que ponto, ou melhor, quais critérios são capazes de definir que determinado gênero apenas é variável conforme situações específicas ou, na verdade, dele ‘nasceram/nascerão’ gêneros diferentes?

A seguir, ilustraremos nossas tentativas de resposta a essa complexa questão, a partir do percurso traçado historicamente entre a dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM.

### **3. Gêneros, gêneros, definições à parte... – os casos da dissertação escolar e do texto dissertativo-argumentativo.**

Até agora retomamos rapidamente o percurso histórico que o termo gênero textual foi percorrendo nos estudos da linguagem; detivemos-nos, junto à noção de gênero, às noções de situação comunicativa e sujeitos/papéis sociais ativados; e por fim, questionamos, diante das conclusões a que chegamos até agora, afinal de contas, como reconhecer que determinado gênero é diferente de outro ou é apenas variação do mesmo. Estamos em busca dessa tentativa conclusiva não para finalmente possuímos uma enganosa cartilha ‘completa’ sobre os gêneros e suas caracterizações. Antes disso, achamos que entender a complexidade da questão, implica – inclusive se pensarmos em sala de aula para onde desembocou a teoria de gêneros – possuímos um aparato mais denso e organizado para transposição didática, se pensarmos em professores; ou, para nós, pesquisadores, enquanto escritores e leitores especializados, a fim de não cairmos no reducionismo comum e atual do clichê ‘eu ensino a partir de gêneros’, sem se saber ao certo do que se trata isso. Saber, intuitivamente, que carta, depoimento, artigo de opinião e resenha são gêneros é comprovadamente bem mais fácil do que justificar porque um mesmo nome (depoimento, por exemplo) representa gêneros distintos ou nomes diferentes podem definir textos/gêneros de funções idênticas.

Se a interação é condição básica para a linguagem, e se desde sua primeira noção, o gênero mobiliza pré-construtos históricos, ao mesmo tempo que se deixa penetrar por mudanças presentes na dinâmica linguística de um momento atual, de modo que mais do que estabilidade, temos relativizações, então temos, a todo instante inúmeros gêneros circulando, se modificando, sumindo, surgindo. Em suma, temos uma produção viva e ativa e impossível de ser apreendida em sua totalidade, pois enquanto teorizamos questões sobre os gêneros, neste exato momento, alguma coisa já se transformou na escrita de algum novo texto através de algum potencial produtor; ou seja, a teoria jamais acompanhará a rapidez das práticas. O paradigma da

---

<sup>2</sup> Embora variável estas denominações (situação de comunicação/agência de escrita, papéis sociais/agentes escritores) de acordo com a corrente teórica a que se filia a teoria de gênero, cremos que pelo que observamos até agora, o sentido em si do que representam seja bem próximo de maneira geral. Pelo menos nesses dois termos que estamos usando como essenciais na nossa exposição.

complexidade<sup>3</sup>, no qual nos inserimos, invalida uma ciência de verdades prontas, e autoriza uma percepção mais humilde do pesquisador acerca dos fenômenos científicos, sociais, de modo a trabalharmos conscientes da efemeridade de nossas verdades. Côncios disso e sabendo que alguns trabalhos contra-argumentam o nosso, gostaríamos de justificar nossa tese de que a dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo, embora confluentes, não são mais o mesmo gênero.

Como já citamos, especialmente com o trabalho de SOUZA GUEDES (2003) vem se disseminando a correta noção da dissertação escolar enquanto gênero, posto se configurar num texto empírico, como diz a prerrogativa do ISD, ou, no dizer da autora

No contexto atual, o reconhecimento da dissertação como um gênero textual (Schneuwly, 1994; Rojo, 1999; Koch, 2002) fundamenta-se nos postulados bakhtinianos, que concebe as línguas humanas como fenômeno histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal. Essa atual concepção alicerça as abordagens interacionista e enunciativista, que norteiam as orientações para a produção textual, reconhece-se o caráter dialético e dialógico da dissertação – dialético em virtude de sua própria natureza argumentativa, e dialógico por ser essa uma propriedade intrínseca a todo enunciado: pressupor um interlocutor. Isso faz de cada dissertação um elo na cadeia das relações sócio-históricas e, portanto, um gênero textual. Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva.(p.78)

Porém, até mesmo como cita a autora, o texto dissertativo escolar e o texto argumentativo dos exames de larga escala são, para a maioria dos autores de livro didático, um gênero só. Como se comprova no dizer de Hoffmann (2002, p.70 apud SOUZA GUEDES, p.78): “[...] deve-se ainda considerar o propósito da dissertação, enquanto gênero que atende a uma demanda social. Nessa perspectiva, sua função é, fundamentalmente, comprovar a competência lingüístico-discursiva do indivíduo, seja ele candidato a uma vaga na Universidade ou a uma empresa pública ou privada, que julgue essa competência necessária ao desempenho profissional de seus funcionários”. É justamente essa ideia de que embora mudem o espaço social, os papéis e a situação comunicativa, o gênero permanece o mesmo, que estamos tentando desdizer.

A nossa grande pergunta que engloba em si a questão dessa transmutação do gênero dissertativo é que critério estamos usando pra assemelhar texto dissertativo-argumentativo do Enem à dissertação da escola e que critério pode nos comprovar que não são o mesmo gênero. Por que é, por exemplo, que o gênero depoimento quando publicado em uma revista com o objetivo de mostrar a superação de problema de um leitor não é considerado o mesmo gênero de quando um depoente narra uma situação criminal ocorrida da qual ele é testemunha, mas, no caso da dissertação, argumentamos que independente do lugar de circulação e da situação mobilizada, ela é sempre a mesma?

---

<sup>3</sup> Sobre este assunto, ver Vasconcellos (2002) Souza Santos (2004).

Com base no estudo de sócio-histórico de Galvão (2008) podemos recuperar um pouco o fio mediador que acompanhou o texto dissertativo de sua origem filosófica, na Europa do século XVII e XVIII até sua mutação em se transformar texto dissertativo-argumentativo no novo ENEM. Galvão (op.cit) nos mostra que, originalmente, a dissertação, no século XVI, foi associada aos estudos retóricos e filosóficos e a prática deste gênero era freqüente nas denominadas *scholité*. Naquele contexto histórico, dissertar equivalia a analisar, e os textos dissertativos, portanto, bem passavam por ensaios filosóficos e/ou retóricos cujo objetivo maior era analisar uma questão social que exigia reflexão.

Creemos que por esse caráter analítico-reflexivo, a dissertação foi se configurando num adequado gênero num processo de ensino-aprendizagem como é o que permeia toda a escola, por isso, vale o raciocínio de Rojo (1999) que aponta a finalidade de interação da escola, com papéis sociais definidos, hierarquicamente determinados sempre e primordialmente o do ensino-aprendizagem e, assim sendo, “caracterizada a situação de produção escolar dos discursos, cabe, portanto falar em ‘gêneros *escolares*’ do discurso, assim como se fala de gêneros ‘familiares’, ‘íntimos’, ‘jornalísticos’, ‘acadêmicos’ ou ‘científicos’, ‘políticos’ e muitos outros”. (ROJO, 1999, p.5).

De mesmo modo, no ISD bronckarteano, ao se acrescentar aos estudos acadêmicos sobre a linguagem, um caráter historicista que leva em conta os sujeitos e suas histórias, se modifica incondicionalmente a visão dos estudos linguísticos, não mais entendidos como um sistema invariável de regras independente dos sujeitos, mas como espaço para o interagir humano e, assim sendo, variável e submerso na corrente histórica.

Deste modo dentro desse panorama, modifica-se, pois, a percepção da correlação entre o mundo, o pensamento e a linguagem, opondo-se a visão cognitivista em que o sujeito teria uma relação pura com o mundo, “virgem de qualquer história” (BRONCKART: 2003, p.106), e parte-se do pressuposto de que as atividades humanas se constroem através de ações de linguagem que para se realizarem requer formas comunicativas específicas, ou seja, os ditos gêneros de textos (já tocamos nessa pauta no tópico anterior). Coadunando os estudos sócio-interacionistas com a análise histórica de Galvão (2008) perceberemos que herdando ainda seu caráter analítico da França dos séculos idos, a dissertação do novo ENEM passa, então, por este processo de adaptação das questões sociocomunicativas e carrega em seu âmago a mesma natureza analítica-reflexiva de sua historicidade, sendo que adaptada, obviamente, às condições de produção que envolvem, inclusive, a meritocracia neoliberal por trás dos exames seletivos, que nos avisa não haver espaço para todos nos centros universitários, portanto a necessidade de um vestibular e, portanto, ainda, dentro deste vestibular, a necessidade de se avaliar linguístico-discursivamente seus candidatos, através da escrita de um texto formal.

É esse mesmo raciocínio que Machado (2005) irá utilizar para dizer que, ao que lhe parece, “podemos inferir que os gêneros de textos, por serem produtos sócio-históricos, são elementos explicativos da ação de linguagem [...]” (p.250). Ou seja, se os gêneros mediam as atividades humanas, o vestibular, admitido como uma atividade humana, é mediado por textos empíricos de inúmeras ordens: desde a inscrição do candidato, até o cartão de inscrição, às questões objetivas respondidas pelo candidato ao ensino superior até, claramente, ao texto pedido no exame, no caso, mais precisamente, a dissertação.

Todavia, ao mesmo tempo em que justificamos a dissertação do ENEM enquanto gênero textual, também estamos cientes de que a classificação definitiva de

um gênero é temporária e a análise modelar do mesmo é, em certo sentido, sempre reducionista, exatamente por sua natureza histórica a que tanto nos referimos.

Não ao acaso, portanto, a dissertação, que surge na escola, como visto, é um gênero escolar e, deste modo, sua função social está imbricada, antes de tudo, como dito acima, ao processo de ensino-aprendizagem. Obviamente, por sua natureza expositiva-argumentativa, a função sócio-comunicativa deste gênero, a nosso ver, é demonstrar capacidade intelectual em síntese panorâmica de vários posicionamentos correlacionáveis a um tema polêmico, em que o posicionamento pessoal do autor é sutilmente abordado ao longo da exposição destas outras vozes. Acreditamos que por ser escolar e, por conseguinte, ter a função geral do processo de ensino-aprendizagem, este gênero acaba se configurando sempre como uma “prova dos nove” para o professor – receptor do texto, cujo papel social é de avaliar o conhecimento adquirido por seu aluno diante do tema proposto. Por sua vez, o papel social de aluno é sempre hierarquicamente subordinado ao do professor; inclusive – acreditamos – o aluno tem percepção semi-consciente de seu papel primário de autor do texto; normalmente se coloca mais como alguém que será corrigido e avaliado do que alguém que será lido e interpretado.

Todos estes motivos juntos, ao nosso ver, justificam o porquê de um vestibular maciço como o exame nacional do ensino médio escolher este gênero para compor sua prova de produção de texto. Embora, simultaneamente, por ser a situação comunicativa do exame única e diferente da escolar, é também por esta razão que defendemos a distinção entre a dissertação de origem escolar e a que ora surge no ENEM. Exatamente por aquela característica que foi distorcida por alguns autores, de ser essencialmente escolar e, portanto, ter este caráter de averiguação de aprendizagem, através de uma escrita analítica, parece-nos que a dissertação é o gênero mais ‘adequado’ para se avaliar um candidato, que embora assuma possivelmente o papel social de aluno idem, no momento da prova não é estudante, apenas, mas sujeito testado para provar se está apto a entrar no ensino superior.

É por essa modificação de papéis sociais e, portanto, de condições de produção física e mental, que defendemos neste trabalho o gênero texto dissertativo-argumentativo no ENEM como um texto de características próprias, portanto, um gênero textual surgido com esta mudança social oriunda do exame. Duas premissas atestam nosso posicionamento: primeiro que embora os papéis sociais de aluno/candidato versus professor/corretor se assemelhem em alguns pontos, há dimensões intocáveis entre eles. A questão afetiva e pessoal é a que mais nos parece evidente. As condições de produção que envolvem o ambiente escolar, necessariamente atravessam a relação afetiva entre aluno e professor que o avalia processualmente, lhe dá chances de nova escrita, lhe dá dicas e sugestões de como escrever de forma mais adequada numa nova atividade. Nada disso se é admitido numa situação totalmente impessoal como um vestibular, em que o corretor, inclusive por parte das exigências sócio-históricas da situação, não sabe sequer o nome do candidato, muito menos lhe é pretenso a melhoria do texto. Neste ponto, os contextos em que são produzidos a dissertação escolar a dissertação do ENEM se distinguem quanto suas bases configurativas.

A segunda premissa em que nos pautamos para entender a dissertação no ENEM como gênero textual é a forma avaliativa desta em detrimento da escolar. Embora, aparentemente, os critérios corretivos e avaliação devessem ser fatores que unificassem, acabam os distanciando metodologicamente. Os critérios utilizados pelo professor podem até, por efeito retroativo do vestibular, ser influenciados pela tabela corretiva estabelecida pelo edital do exame, mas a escolha destes critérios é de responsabilidade



da ação de cada docente em particular. Um pode corrigir a dissertação do aluno sem colocar nota; outro só apontando erros; outro escrevendo bilhetes indicativos de como melhorar a escrita; mas, quanto ao corretor, a tabela visa uniformizar o máximo possível as correções destes sujeitos, visando apagar marcas de subjetividade temporal e física, inclusive, visto que professores de regiões e realidades completamente distintas poderão vir a corrigir a mesma produção.

Afora esta distinção, os próprios critérios escolhidos revelam um embasamento teórico próprio do exame, em outras palavras, embora os critérios de qualquer texto a ser corrigido (na escola ou no vestibular) versem sobre coesão, coerência, aspectos macro e micro-linguísticos, o quinto critério corretivo da tabela do ENEM é totalmente único na situação do exame. De acordo com a tabela de fundamentos teórico-metodológicos do exame, um dos critérios da correção do ENEM é “Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Esta dimensão não é ensinada nas dissertações escolares, em que os professores observam, como já dito, as relações conteudísticas e estruturais de acordo com a composição do gênero e a temática pedida. E mais: este critério acaba demonstrando um perfil de avaliação própria do Enem que está diretamente relacionado ao programa governamental “Protagonismo Juvenil”, no qual espera-se dos jovens, como o nome sugere, atitudes autônomas acerca da resolução de problemas. Veja-se, pois, que esta é a visão que permeia todo o exame nacional de ensino médio.

#### **4. Considerações finais:**

Em suma, acreditamos que saber os limites entre um gênero e outro é uma questão primordial para a transposição didática. Na verdade, descobrir esse limite entre a variabilidade de um gênero e a mudança a ponto de ser considerado outro gênero é uma grande pergunta, ao nosso ver, porque de posse dessa resposta, se responde, até certo ponto, como ensinar a partir de gêneros (já que a ideia de ensinar os gêneros propriamente ditos já foi criticada como improdutiva na literatura), e aí não nos preocuparíamos apenas com a forma, que tanto criticamos.

A questão se torna mais relevante se pensarmos no caso do ENEM, que trouxe à tona o ensino de um texto que deixou muitos professores perdidos em como ensiná-lo. Em entrevistas por nós realizadas, observamos que há professores ensinando, ainda, a dissertação como uma tipologia; outros que dizem ensinar sem segurança a dissertação pedida no Enem, pois sentem que há traços distintos nesta produção em relação às dissertações que ensinavam na escola anteriormente; e há ainda os professores que ensinam dizendo aos alunos que o texto dissertativo escolar e do exame são a mesma coisa. A própria variabilidade de respostas e, por tabela, de práticas docentes, nos aponta uma questão didática ainda difusa, o que, por sua vez, demonstra como refletir sobre tal questão é relevante, inclusive para o aprimoramento destas aulas e do bom resultado dos alunos não só na escola, mas nos exames a que se submetem.