UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FRANCISCO MENEZES DA SILVA

O GÊNERO ESCOLAR DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

DOURADOS - MS
2023

FRANCISCO MENEZES DA SILVA

O GÊNERO ESCOLAR DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada), sob orientação do docente Dr. Adair Vieira Gonçalves.

DOURADOS - MS
2023

S586g Silva, Francisco Menezes Da

O GÊNERO ESCOLAR DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO [recurso eletrônico] / Francisco Menezes Da Silva. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: ADAIR VIEIRA GONÇALVES.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. gêneros textuais. 3. Capacidades de linguagem. 4. dissertação-argumentativa. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

O GÊNERO ESCOLAR DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

FRANCISCO MENEZES DA SILVA

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras: Linguística e Transculturalidade, sob orientação do docente Dr. Adair Vieira Gonçalves.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 13 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

_____

Examinadora: Profa. Dra. Silvia Mara de Melo – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

_____

Examinador: Prof. Dr. Cícero da Silva – Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

_____

Examinador: Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

_____

Examinadora: Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

DOURADOS - MS
2023

DEDICATÓRIA

À Joíra Menezes da Silva, mãe, mulher virtuosa, de muita fibra e coragem, por toda a esperança e fé posta em seus filhos. (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus – a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas – por me proporcionar a crença na espiritualidade, e me possibilitar a reflexão sobre as determinações históricas dessa minha constituição.

Ao professor e amigo Dr. Adair Vieira Gonçalves, por imprimir em mim inquietações sobre o estudo dos gêneros textuais, levando-me à opção de refletir sobre o uso cotidiano das atividades de linguagem, a partir de práticas sociais reais, e pela orientação no projeto de pesquisa, que resultou nesta dissertação, bem como pelas indicações bibliográficas sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, uma das recorrências imperativas para o desenvolvimento do tema. Levarei comigo sempre, todos os conselhos e aprendizados adquiridos com você!

Ao professores Dr. Cícero da Silva pelas leituras e orientações para a lapidação desta dissertação e à Dra. Silvia Mara de Melo pelos aprendizados e conselhos durante o curso e orientações para melhoramento deste estudo.

Ao meu pai, Mário Barbosa da Silva, por ter investido firmemente na minha educação e proporcionando, em vida, o acesso à escola a todos os filhos, mesmo passando necessidades e dificuldades para quebrar o ciclo do analfabetismo e formar o primeiro filho Mestre.

A Ana Paula, amada esposa e parceira incondicional, substituindo-me com resignação e competência em minhas atribuições de pai e marido, bem como imprimindo em mim, forças para superar todos os obstáculos ao longo deste curso.

A Ana Flávia e Marjorie Emanuelle e ao Flavio Achilles, filhas e filho, por compreenderem minhas ausências e sempre me darem apoio emocional e moral durante mais essa jornada.

A professora Mariolinda Romera pelo apoio e orientações no processo de escolha do tema deste trabalho e pela sua contribuição durante o curso.

Aos meus alunos, meus colegas de curso, meus professores e todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação individual e pela convivência em meio a inúmeras dificuldades rumo à conclusão deste curso de Mestrado. A todos e todas, do fundo do coração, muito obrigado!

E *nossa história não estará*

Pelo avesso assim, sem final feliz.

Teremos coisas bonitas pra contar...

E até lá, vamos viver.

Temos muito ainda por fazer.

Não olhe pra trás...

Apenas começamos!

O mundo começa agora...

E apenas começamos

Legião Urbana.

RESUMO

A finalidade deste estudo é apresentar a aplicação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo por meio de uma pesquisa-ação, a fim de gerar dados para investigar as capacidades de linguagem de 28 estudantes de uma terceira série do Ensino Médio em uma escola privada, localizada no interior do estado do Pará, após a aplicação de uma Sequência Didática (SD) do gênero dissertação-argumentativa, partindo do mapeamento das capacidades de linguagem e as questões didáticas presentes na produção inicial e final da SD. As capacidades de linguagem foram analisadas, nos textos produzidos, à luz do modelo de análise textual de Bronckart (2003) através da didatização do gênero dissertação-argumentativa, a fim de verificar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes. Antes de aplicar a SD, foi necessária a criação de um modelo didático do gênero à luz de Schneuwly e Dolz (2004), para averiguar as dimensões ensináveis, das capacidades de linguagem do gênero textual. Com os resultados é passível de demonstração que os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo são instrumentos poderosos para a análise de gêneros textuais e caracteriza-se uma ferramenta efetiva para a didatização eficaz de gêneros de textos na sala de aula. Por fim nosso estudo propôs a elaboração de um instrumento didático, a fim de assessorar professores durante a orientação das capacidades de linguagens durante as relações de ensino-aprendizagem da dissertação-argumentativa.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; gêneros textuais; capacidades de linguagem; dissertação-argumentativa.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the theoretical-methodological application of Sociodiscursive Interactionism through action research, in order to generate data to investigate the language abilities of 28 students in the third year of high school at a private school located in the interior of the state of Pará, after the application of a Didactic Sequence (DS) of the argumentative dissertation genre, starting from the mapping of language abilities and didactic questions present in the initial and final production of the DS. The language abilities were analyzed in the texts produced, based on Bronckart's (2003) textual analysis model through the didacticization of the argumentative dissertation genre, in order to verify the language abilities developed by the students. Before applying the DS, it was necessary to create a didactic model of the genre based on Schneuwly and Dolz (2004), to assess the teachable dimensions of the language abilities of the textual genre. The results demonstrate that the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism are powerful tools for the analysis of textual genres and represent an effective tool for the successful didacticization of text genres in the classroom. Finally, our study proposed the development of a didactic instrument to assist teachers during the guidance of language abilities in the context of teaching and learning argumentative dissertations.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; textual genres; language Skills; argumentative-dissertation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise da arquitetura interna dos gêneros textuais.....49

Quadro 2 – Categorização e representação dos Mundos Discursivos.....56

Quadro 3 – Os Tipos de Discurso na arquitetura interna dos gêneros textuais.....58

Quadro 4 – Categorização das Sequências de planificação.....60

Quadro 5 – Argumentos construídos pelas óticas explicativas e consecutivas.....64

Quadro 6 – Sistematização das sequências textuais no texto.....65

Quadro 7 – Representação dos mecanismos de textualização.....67/68

Quadro 8 – Elementos demarcadores da Coesão Verbal.....69

Quadro 9 – Modelo teórico-didático do gênero dissertação-argumentativa-escolar.....74-76

Quadro 10 – Sistematização dos módulos da Sequência Didática do gênero dissertação--argumentativa.....88

Quadro 11 – Comando de produção da produção inicial da Sequência Didática do gênero dissertação-argumentativa.....91

Quadro 12 – Contexto de produção da dissertação-argumentativa.....98

Quadro 13 – Capacidades discursivas e plano global/infraestrutura textual do gênero dissertação-argumentativa.....104

Quadro 14 – Mecanismos de textualização: coesão nominal remissiva por pronomes no gênero dissertação-argumentativa.....119

Quadro 15 – Marcadores dêiticos temporais e espaciais presentes na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa.....120

Quadro 16 – Operadores argumentativos inter e intraparágrafos presentes na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa. 121

Quadro 17 – Representação dos elementos remissivos usados na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa.....122

Quadro 18 – Representação das expressões indicadoras das vozes e modalizações usadas na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa.....125

Quadro 19 – Representação expressões indicadoras das modalizações pragmáticas e apreciativas usadas na composição do gênero dissertação-argumentativa.....127

Quadro 20 – Modalizações pragmáticas e apreciativas usadas na composição do gênero dissertação-argumentativa.....128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema argumentativo segundo Bronckart (2003).....61

Figura 2 – Esquema argumentativo adaptado de Gonçalves (2007).....61

Figura 3 – Representação de uma sequência Argumentativa.....62

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01 – Dissertação-argumentativa elaborada na produção inicial da SD (2022).....93

Excerto 02 – Dissertação-argumentativa construída na produção inicial da SD (2022).....96

Excerto 03 – Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-I.....101

Excerto 04 – Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-II.....101

Excerto 05 – Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-III.....101

Excerto 06 – Organização estrutural do parágrafo de introdução do T-II.....112

Excerto 07 – Organização estrutural do parágrafo de desenvolvimento do T-II.....112

Excerto 08 – Organização estrutural das sequências textuais no T-II.....113

Excerto 09 – Parágrafo de conclusão do gênero dissertação-argumentativa do T-II.....116

Excerto 10 – Elementos caracterizadores de fenômenos sociais.....122

Excerto 11 – Elementos de coesão nominal por definitivação e valoração.....123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo.

NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequência Didática

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS 16

1 APORTE METODOLÓGICO 21

2 A PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS 26

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS IMPLICAÇÕES DAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS DA MEDIAÇÃO SIMBÓLICA COMO MECANISMO DE AÇÃO E PENSAMENTO 32

2.2 OS INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO HUMANO 37

2.3 PERSPECTIVAS SOCIOCOGNITIVAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM COMO MECANISMOS DE INTERAÇÃO 42

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDUTAS HUMANAS 465

3.1 O OBJETO DE ESTUDO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO 46

3.2 PRINCÍPIOS GERAIS FUNDAMENTADORES DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO ISD 47

3.3 GÊNEROS TEXTUAIS: REFERÊNCIAIS PARA AS PRÁTICAS SITUADAS DE LINGUAGEM? 51

3.4 O TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTO NA AÇÃO DE LINGUAGEM: UM DESAFIO PARA OS AGENTES DA COMUNICAÇÃO? 54

3.5 OS TIPOS DE DISCURSO E AS SEQUÊNCIAS DE PLANIFICAÇÃO COMO ELEMENTOS ARTICULADORES DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICAS 56

3.6 CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO: OS MECANISMOS DE CONEXÃO E A COESÃO NOMINAL 67

3.7 OS MECANISMOS DE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: A GESTÃO DAS VOZES E DAS MODALIZAÇÕES 70

3.8 E QUAL A FUNÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO? 70

3.9 MODELOS DIDÁTICOS COMO FACILITADORES DA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS 73

3.10 AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA NA ARQUITETURA INTERNA DA DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA 79

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO SISTEMATIZADO DE GÊNEROS TEXTUAIS 86

4.1 A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA 88

4.2 A ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM PRESENTES NAS PRODUÇÕES FINAIS DA SD 98

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: À GUISA DE NOVOS RUMOS 130

REFERÊNCIAS 134

CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS

A ação de dissertar emerge de uma intensa e intrínseca aspiração de comunicar-se — tão própria de interagentes eminentemente comunicativos: os seres humanos — haja vista serem estes, agentes de práticas de linguagem. Nesse contexto, escrever uma dissertação de Mestrado, sagra, e, ao mesmo tempo, materializa um anseio essencial e profundo: o de ser ouvido, principalmente, lido, pois, este estudo contribui não só para as dimensões do ensino da produção de texto escrito, mas também disponibiliza aos estudantes e professores, instrumentos que os auxiliem na resolução de problemas relacionados às dimensões da escrita.

O pensar no pluriverso da comunicação me faz lembrar o primeiro passo dado rumo a esta dissertação, quando em uma aula de língua portuguesa sobre o gênero dissertação-argumentativa, uma estudante da terceira série do Ensino Médio — assim como os demais colegas de turma — fora solicitada para escrever um texto argumentativo sobre a persistência da violência contra a mulher, e lê-la em voz alta. Naquele momento, a estudante disse-me não conseguir desenvolver o raciocínio sobre a temática, pois tinha bloqueio para escrever. O curioso é que a atividade fora realizada e o parágrafo estava escrito, mas apresentava consideráveis déficits perceptíveis na organização de um argumento.

Prontamente, pensei que não teria sucesso nem eficiência se apenas debruçasse-me sobre o ensino de teorias sobre a argumentação, pois já estava evidente que a estudante não só tinha consciência de sua dificuldade de colocar suas ideias no papel, mas também não conseguia idealizar a figura do professor como leitor ativo do texto que ela iria produzir, o que intensificava suas dificuldades e bloqueios no momento da escrita.

Aquele fora um magnífico momento de parar o conteúdo e ... dialogar sobre os aspectos físicos e psicológicos, bem como o comportamento do escritor no momento da produção do texto!

Pensando em como iniciar a orientação sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem[1] durante a produção de textos, assim como sobre a importância delas para nossa constituição como agentes da linguagem, iniciei as discussões analisando coletivamente o texto considerado com o nível mais alto após aplicações dos parâmetros de correção. Percebi durante a análise que havia no comportamento dos alunos uma espécie estima baixa, em que todos agregam valores e julgamentos internos ao seu próprio texto com base na postura e

[1] Capacidades que possibilitam, no âmbito da linguagem, a atuação dos sujeitos em distintas esferas da atividade humana. O termo será explicitado com profundidade na seção III.

comportamento do outro durante a escrita e posterior leitura. Constatei que o texto do estudante considerado pela turma como o “mais desenvolvido” também apresentava falhas, semelhantes ao da estudante, no desenvolvimento das habilidades de argumentação.

Desde então, a midiatização da aprendizagem das habilidades argumentativas são instrumentos constantemente presentes em minhas aulas, seja em gêneros textuais orais, como os júris simulados, seja em gêneros textuais escritos, como os artigos de opinião e a dissertação-argumentativa escolar, uma vez que são instrumentos para a promoção da compreensão global das formas de funcionamento da linguagem e, efetivamente, da língua nos meus alunos.

Orientar a aprendizagem de língua portuguesa possibilitou-me aprender algumas estratégias para desenvolver o trabalho docente com a língua ‘materna’, de forma pragmática e funcional. Em 2011, ainda na graduação em Letras com habilitação em Português, iniciei na carreira docente ocupando a cadeira do componente curricular Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio. Assim, doze anos depois, senti a necessidade de inserir novos conhecimentos e teorias linguísticas em minha práxis docente, o que me induziu a consideração da possibilidade de cursar o mestrado em Letras: Linguística e Transculturalidade com ênfase em Linguística Aplicada, complementador da minha formação, bem como auxiliador nas reflexões teóricas e nas atividades práticas da sala de aula que tenho realizado desde que adentrei no percurso das letras. E embora haja percalços, tenho buscado incessantemente me aperfeiçoar, além de adquirir saberes teóricos.

Cursar o mestrado e ao mesmo tempo a produção deste me propiciou, portanto, experiências possibilitadoras de reflexões sobre a necessidade de adotar novas atitudes, bem como a opção por mudar minha postura docente relacionada ao ensino da linguagem de tradição gramatical para uma prática docente guiada pelo viés interacionista no espaço da sala de aula. Com isso, tenho procurado redimensionar as aulas a partir das práticas de linguagens, de forma que as atividades tenham alicerce no gênero textual, como instrumento para acessar a realidade dos escolares em suas produções.

Desse modo, na contemporaneidade brasileira, mesmo com a adesão das teorias dos gêneros textuais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998), é comum nas aulas de produção de texto os docentes enfatizarem o ensino da estrutura; dos aspectos e formatos tipológicos dos textos, considerando as especificidades do aspecto técnico, ao passo que deixam de lado a interação oral ou escrita do gênero. Assim, o enfoque principal das aulas se volta para os mecanismos pelos quais os textos são construídos, de forma a ressaltar a macroestrutura do gênero textual, no caso do gênero escolar dissertação-argumentativa: a introdução, o

desenvolvimento e a conclusão deixando de lado as capacidades de linguagem. Por isso, o que propomos é desenvolver capacidades para além da estrutura convencional desse gênero textual.

Dessa maneira, embora o ensino da produção textual a partir das dimensões do gênero tenha sido um grande avanço nas aulas de produção de gêneros textuais, infelizmente, ocorre ainda a perpetuação de valores vinculados a um enfoque engessado, em que o estudante é levado a pensar uma problemática social e desenvolver uma resolução, quando, segundo Schneuwly e Dolz (2004), deveria haver o desenvolvimento de capacidades gerais de linguagem por meio das dimensões da ação, linguísticas e linguístico-discursivas.

Sob esse prisma, as inquietações desta pesquisa são fruto do contato com a divulgação dos resultados ENEM entre os anos de 2015 a 2020, tendo em vista a observação da divulgação dos números relacionados ao desempenho dos estudantes, bem como sua repercussão na mídia, espaços escolares e acadêmicos e ainda a repercussão nos debates em torno da qualidade da educação no estado do Pará.

Soma-se a este processo, a sensação de fracasso no ensino da produção textual nas instituições de ensino paraenses, que caracterizam um fator preocupante, haja vista os relatos dos estudantes que afirmavam "escrever bem" durante o curso do Ensino Médio e chegarem aos exames de seleção para cursos universitários e não obterem notas satisfatórias na escrita do gênero dissertação-argumentativa. Isso mostra que não basta saber escrever: é preciso dominar as habilidades e competências específicas mensuradas pelos exames, que dão acesso às universidades, além de compreender o que cada exame espera dos estudantes.

Dessa forma, é importante observar como se configura o desdobramento das capacidades de linguagem na produção textual do gênero dissertação-argumentativa por meio da observação da infraestrutura, dos mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) à luz de BRONCKART, 2003). Logo, o intuito central do nosso estudo é:

- Propor a análise de dissertações-argumentativas produzidas por estudantes da última série do Ensino Médio de uma escola particular do município de Altamira-Pará, momento em que foram observadas, a partir de uma Sequência Didática, as características de uma ação de linguagem, a saber: o contexto de produção (mundos físico e sóciossubjetivo) e o conteúdo temático; o plano textual global do texto, os tipos de discurso, as sequências textuais e os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (formas de gerenciar as vozes e as modalizações).

De maneira específica, o estudo objetiva:

- Investigar como se materializam as capacidades de linguagem na produção textual de estudantes da terceira série do Ensino Médio, a partir das práticas de linguagem desenvolvidas na sequência didática.
- Analisar os efeitos da SD no desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelo agente produtor do texto no processo de construção do Gênero dissertação-argumentativo
- Propor a elaboração de um instrumento didático, a fim de assessorar professores durante a orientação das capacidades de linguagens na produção do gênero dissertação-argumentativa, a partir da SD desenvolvida em nosso estudo.

Cabe, portanto, elucidar que a materialidade deste estudo se concentra em situar e proceder analiticamente a microestrutura interna do gênero que adotamos como objeto de estudo, seguindo um folhado textual[2], conforme propõe Bronckart (2003). Nesse ínterim, para melhor didatizar a dinâmica da organização e as fases do estudo ora proposto, a pesquisa se organiza na estrutura que apresentaremos a seguir:

No capítulo I, intitulado: Aporte Metodológico, apresentamos o detalhamento aprofundado dos materiais e métodos utilizados, bem como as formas de geração do corpus com fundamentos em Thiollent (2011), demonstramos o cenário de características dos sujeitos de pesquisa e os instrumentos geração dos dados para análise e modos de organização dos resultados obtidos.

No capítulo II, serão apresentados os aspectos relacionados à teoria do interacionismo social, fundamentado na mediação simbólica de Vygotsky (2007), por meio de um levantamento das influências histórico-sociais do desenvolvimento humano como suporte para o desenvolvimento dos instrumentos de comunicação e das formas de organização e desenvolvimento do pensamento e da linguagem como mecanismo norteador do aprendizado e desenvolvimento a partir da criação de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Traçamos, também, um diálogo com os papéis sociais dos gêneros textuais como megainstrumentos de comunicação, Schneuwly (2004), para o desenvolvimento de sequências didáticas para a aprendizagem de gêneros Schneuwly e Dolz (2004).

[2] Bronckart (2003) denomina folhado textual, a arquitetura interna do texto formada de três camadas: a infraestrutura geral do texto constituída pelo plano textual global, do conteúdo temático, os tipos de discurso e as sequências textuais; os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

No capítulo III, debruçamo-nos sobre o estudo dos fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2003), sua definição e opção pelo uso da definição de texto e gênero textual como resultado de ações de linguagem emergidas nas práticas sociais da comunicação humana.

Propomos também, a partir de uma ação de linguagem, o detalhamento dos contextos físico e sóciossubjetivo do texto, a infraestrutura textual; os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, bem como a associação desses elementos com as habilidades e competências mobilizadas nas competências de produção do gênero dissertativo-argumentativo e sua relação com as capacidades de linguagem propostas pela teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003). Para tecer as discussões acerca do gênero dissertação-argumentativa, nos apoiaremos nos estudos desenvolvidos por Souza (2003); Xavier (2006); Striquer (2014); e também Rombi e Chaves (2015). Propomos também a apresentação do modelo didático desse gênero fundamentado em Canizares (2019), ampliado para se adequar às necessidades do nosso estudo.

O capítulo IV versa sobre o conceito de sequência didática (SD), a descrição e a análise das produções textuais e a análise, reflexão e discussão dos dados gerados à luz da proposta de Bronckart (2003), com ênfase na descrição do plano global do texto, nos tipos de discurso, nas sequências textuais e nos mecanismos de textualização e enunciativos e a importância dos resultados para a teoria da psicogênese dos gêneros textuais.

Na seção final do estudo, teceremos algumas considerações a respeito das relações estabelecidas ao longo da pesquisa e o apontamento dos caminhos que podem ser trilhados rumo a novas pesquisas na área de estudo.

1 APORTE METODOLÓGICO

O presente estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada e problematiza a transposição didática do gênero dissertação-argumentativa na série final do Ensino Médio, a partir de uma sequência didática nas aulas de produção textual. Trata-se de uma pesquisa de campo — ferramenta para investigar e compreender melhor os percalços encontrados pelos estudantes no momento de produzir o referido gênero — bem como as práticas e ações de linguagem que repercutem nos textos produzidos que se materializam da aula de redação e expressão.

Nossa investigação se enquadra na metodologia da pesquisa-ação, porque desenvolve ações efetivas ou determinadas transformações em um campo social, através da comparação de representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação tem caráter participante e, de acordo com Brandão e Borges (2008) possui um planejamento próprio, tendo como objetivo o conhecimento formado e divulgado ao grupo, além de ser pragmática, já que visa à conscientização e a cientificidade da pesquisa, assim como a confere autonomia ao grupo. A metodologia de pesquisa-ação possui pelo menos cinco dimensões, segundo Thiollent (2011), a saber: o contrato, a participação, a mudança, o discurso e a ação, interligadas a uma série de condições elaboradas conforme objetivos do pesquisador, como: a) conhecer e pesquisar a realidade partir de pessoas comuns; b) a participação efetiva de todos os colaboradores da pesquisa; c) a organicidade e liberdade de expressão entre os participantes, os quais devem estar constantemente informados da execução de cada uma das etapas e decisões. Essas dimensões e condições, conforme Thiollent (2011), confirmam o efetivo caráter democrático e coletivo da pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, a postura do pesquisador na pesquisa-ação é a do cientista que diagnostica problemas, busca soluções, e aponta os aspectos crítico-interrogativo, a fim de conduzir os participantes a formular perguntas sobre a situação em que vivem no ambiente investigado.

Recorremos, ainda, a Tripp (2005) para justificar a pesquisa-ação como “forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática", partindo de técnicas de investigação que atendam a critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica.

Na pesquisa-ação, a mensuração e avaliação dos resultados deve visar ao alcance da compreensão real dos problemas aprofundando-se na análise sucinta de cada um deles com

intuito de gerar mudanças e promover melhorias coletivas. É justamente no estudo das exposições e linguagens que materializa a efetividade da pesquisa-ação. No caso do nosso estudo, o método de pesquisa-ação se mostra efetivamente eficaz, ao proporcionar-nos o acesso a informações específicas e detalhadas, a fim de nos possibilitar a geração e uma profunda análise organizacional de dados.

Foi no percurso da pesquisa-ação que nosso estudo investigou as capacidades de linguagem de estudantes de uma terceira série do Ensino Médio, após a aplicação de uma sequência didática do gênero dissertação-argumentativa, partindo do mapeamento das capacidades de linguagem e as questões didáticas presentes em uma Sequência didática (SD), conforme Schneuwly e Dolz (2004).

As capacidades de linguagem foram analisadas, nos textos produzidos, à luz do modelo de análise textual de Bronckart (2003) após a realização de uma transposição didática do gênero dissertação-argumentativa, com intuito de verificar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes quando da produção dos textos.

A pesquisa de campo foi realizada no colégio Adventista de Altamira, localizado à rua Maringá, nº 2530, bairro Jardim Uirapuru, Zona urbana do município de Altamira, no Estado do Pará. Trata-se de uma Instituição de ensino privado e tem como entidade mantenedora a Missão Oeste do Pará – MOPA, subordinada à União Norte de Educação Adventista do Brasil - UNB.

Atualmente, a Escola funciona nos turnos matutino e vespertino com Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio atendendo cerca de 950 alunos.

O modelo de educação fornecido por esta instituição à sociedade altamirense é baseado em princípios e valores de cunho religioso e doutrinário, tendo como compromisso não apenas a qualidade pedagógica e o aperfeiçoamento do desempenho escolar do aluno, mas também a sua formação integral. Conta com uma infraestrutura ampla, moderna e segura. Possui um corpo docente constituído por mestres, especialistas e graduados. Os livros didáticos são elaborados à luz da BNCC e distribuídos pela Casa Publicadora Brasileira (CPB), a fim de estimular uma aprendizagem significativa.

A missão do colégio é oferecer aos alunos a possibilidade de aprender utilizando metodologias ativas de aprendizagem[3], em que o estudante é o protagonista do próprio

[3] Estratégias de ensino que têm como finalidade orientar os estudantes a uma aprendizagem autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais. Nesta modalidade de aprendizagem o estudante é responsável por sua própria aprendizagem.

conhecimento, visando ao pleno domínio da leitura, da escrita, das operações matemáticas, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia por meio de um programa de robótica, das artes e dos valores nos quais se fundamenta a sociedade. Soma-se a estes a tentativa de estimular uma formação voltada para o desenvolvimento de atitudes e valores que visem ao fortalecimento do vínculo das famílias, dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A instituição conta com 20 salas de aula amplas e climatizadas, uma biblioteca interativa, parquinho, brinquedoteca infantil, uma quadra de esportes, praça, pátios e corredores. Com relação à acessibilidade, há escadas e uma rampa de acesso para deficientes.

O colégio conta ainda com um programa de aprendizagem de línguas "bilíngue", cujo intuito é orientar o raciocínio dos conteúdos em duas línguas, para que os estudantes dominem as habilidades de ouvir, ler, escrever e falar em público de maneira fluente nas línguas inglesa e portuguesa.

O currículo pedagógico do Ensino Médio da instituição pesquisada está em transição em virtude da necessidade de adequação ao modelo pedagógico estabelecido na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018). Em virtude disso, foi escolhida como público-alvo uma turma da série final (3ª série) do Ensino Médio formada por 28 estudantes com idade entre 16 e 17 anos dos quais 12 são do gênero masculino e 16 do gênero feminino.

A turma foi escolhida em virtude de ser regida pelo pesquisador, o qual ministra o componente curricular "Redação e Expressão". O componente curricular visa, segundo o Projeto Político-Pedagógico adotado pela instituição, levar o estudante a utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia, e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva de forma crítica, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

A turma é formada por 13 alunos bolsistas, que recebem auxílio filantrópico da instituição. Todos os estudantes bolsistas são advindos de famílias de baixa renda e têm as despesas educacionais custeadas pela instituição, que, em contrapartida, recebe do Estado um percentual em isenção de impostos. Selecionados via edital público de bolsas, passaram por uma análise socioeconômica e são oriundos de escola pública. Os demais 15 alunos da turma são de classe média ou classe média alta e suas despesas são custeadas pelos próprios pais – empresários e servidores públicos do município.

Durante o período de isolamento social no contexto da pandemia do vírus Sars-Cov2 – COVID-19 – em 2020 e 2021, os alunos da escola-campo estudaram remotamente por meio do

aplicativo de conferência *Zoom Meetings*. Os estudantes foram submetidos a até cinco horas de aulas *on-line* diariamente. Todavia, as aulas não tiveram a adesão integral dos alunos, que mesmo com todas as condições dadas pela instituição, não conseguiram se motivar para estudar em casa ou se habituarem a estudarem sozinhos.

Após o retorno às aulas presenciais em 2022, foi detectado, via diagnóstico da rede, que quase a totalidade dos estudantes da série final do Ensino Médio não adquiriram algumas habilidades necessárias da área de linguagens nas séries anteriores, como a seleção e organização de informações, dominando parcialmente sequências textuais presentes nos gêneros textuais da ordem do narrar e do expor, o que culmina em bastantes dificuldades para produzir os gêneros da ordem do argumentar.

Como a pesquisa é fruto dos resultados de uma sequência didática aplicada em uma sala de aula da qual o pesquisador é regente, foi obtida uma autorização especial da diretoria da escola-campo, haja vista que os textos produzidos nos módulos são materiais próprios do manuseio do professor pesquisador e da Instituição.

Os estudantes, sujeitos da pesquisa, leram e assinaram o TCLE antes de dar início às oficinas da SD. Além disso, foram também esclarecidos sobre sua ampla liberdade de não aceitarem que suas produções textuais para fins de descrição dos resultados do estudo, se assim o desejassem.

Foi ainda dada a garantia de sigilo das informações presentes nas produções textuais a todos os participantes, bem como foram informados de que, das 28 produções realizadas na SD, apenas três seriam escolhidas para análise, obedecendo aos níveis: Regular, Mediana e Avançada. E para preservar o anonimato dos sujeitos produtores dos textos escolhidos os textos foram identificados por: T-I, T-II e T-III, durante a análise das produções. Cabe esclarecer que não coube ao nosso estudo considerar os critérios idade ou gênero, como relevantes para o desenvolvimento das análises dos dados gerados, por não ser este o enfoque do estudo, mas apenas o domínio e/ou aquisição das capacidades de as capacidades de linguagem durante a sequência didática.

Tendo em vista a necessidade de desenvolver capacidades de argumentação da turma, optamos por solicitar dos estudantes uma produção inicial do gênero dissertação-argumentativa e a partir da observação dos exemplares do gênero, desenvolvemos uma SD em onze módulos específicos que serão descritos em uma subseção específica. Após estes passos, as produções escritas iniciais e finais foram utilizadas para a geração e análise dos dados, levando em consideração dois momentos essenciais das oficinas: um anterior e outro posterior ao desenvolvimento da Sequência Didática.

As intervenções orientadas e realizadas nas produções foram fundamentadas por um procedimento denominado por Gonçalves (2011), de "reescrita interativa", uma vez que se materializam na ação *de revisão e reescrita do texto, com enfoque para as relações estabelecidas nas dimens*ões de escrita/interlocução entre aluno e docente, como também pelos próprios estudantes em conformidade com as ações interlocutoras.

Sequencialmente, de posse do *corpus* inicial, realizamos a análise das produções dos alunos para compreender as necessidades e planejar a intervenção. Para a geração dos dados, utilizamos instrumentos que viabilizaram, de forma precisa, os resultados, a saber: Os textos produzidos constituíram o norte para averiguar se os sujeitos envolvidos têm domínio das capacidades de linguagem possibilitadoras do domínio de competências e habilidades de produção do gênero em investigação.[4]

De modo sintético, propomos as análises e discussões a partir da abordagem da SD e, em seguida, o deslocamento para os elementos presentes nos dados gerados. Ao longo desse percurso, propomos ainda a apresentação das capacidades que os estudantes dominam ou não, do plano global que compõe a arquitetura do gênero, à luz do ISD e das capacidades de linguagem identificadas, nas produções textuais.

[4] É importante esclarecer que durante a análise dos dados gerados e a apresentação dos resultados realizaremos a descrição da relação entre as capacidades de linguagem de Bronckart (2003) e as competências do gênero dissertação-argumentativa exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

2 A PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

As discussões teóricas ora apresentadas são fruto da pesquisa de importantes textos no campo dos estudos da linguagem. Os assuntos estão dispostos considerando-se a complexidade e abrangência teórica dos temas elencados em nosso estudo, a partir da seleção de correntes teóricas que têm sido bastante utilizadas no arcabouço dos gêneros que circulam socialmente, os quais têm despertado interesse de muitos estudiosos da linguagem, nas mais diversas perspectivas teórico-metodológicas.

Desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's[5], no Brasil, a difusão das abordagens teóricas bakhtiniana e Interacionista Sociodiscursiva concentraram seus estudos para elucidar a natureza do gênero textual, ganhando amplo debate nos ambientes acadêmicos. Essas duas correntes visam empenhar-se não só no estudo de gêneros textuais, mas também na construção de instrumentos capazes de entender o comportamento do leitor e do produtor de textos nas práticas de linguagem, além de dar ênfase na análise da materialidade linguística das práticas textuais.

Entre as correntes amplamente difundidas que se debruçam no estudo dos gêneros de texto, são passíveis de destaque os de Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004) com a abordagem interacionista sociodiscursiva de enfoque nos aspectos da psicologia da linguagem com um aprofundamento para as dimensões didáticas voltadas para a aprendizagem e ensino da língua materna. Em virtude disso, a abordagem adotada por esta pesquisa se fundamenta no interacionismo sociodiscursivo, ISD, desenvolvido por Bronckart (2003) – Teoria da linguagem alicerçada em um quadro teórico-metodológico usada na análise de gêneros textuais, por meio do levantamento de dados das condições de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, sem desconsiderar que qualquer prática de linguagem parte de uma série de condutas humanas às quais posteriormente, ao longo da pesquisa, serão elencadas.

Opta-se pela utilização do ISD, pois essa teoria se afilia ao campo da Psicologia da linguagem, tendo em vista ser no ensino de línguas que os docentes devem utilizar o texto como megainstrumento singular para o ensino da linguagem como atividade sociodiscursiva, (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

> Portanto, o gênero de texto é adaptado às atividades praticadas e por isso, "é um instrumento" (SCHNEUWLY, 2004, p. 20). O autor ressalta que o interacionismo

[5] Documento curricular norteador das práticas docentes acerca do ensino no Brasil, apesar de publicações anteriores ao documento já mencionarem tal fato, a saber: a coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, intitulada: "O texto na sala de aula", de 1984.

> sociodiscursivo visa à ação do ator social como sendo tripolar, entre o sujeito e a situação de comunicação há o instrumento, nesse caso o gênero. Schneuwly (2004) defende que esse instrumento além de intermediar a atividade ele também a representa, a materializa tornando-a possível, o pensamento se torna atingível por meio do gênero (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Contudo, para que isso aconteça é necessário que o sujeito se aproprie do instrumento e crie os esquemas de utilização, que são as formas estruturais dos gêneros dependendo das situações de uso. (OLIVEIRA, 2013, p.3)

Assim, o ensino e a aprendizagem nas aulas de Linguagens correspondem a atividades discursivas voltadas para a aprendizagem dos gêneros textuais, principalmente depois que a publicação dos PCNs (1998) apontou para o envolvimento dos discentes em constantes atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, e, a partir dessas atividades, desenvolverem habilidades de análise e reflexão sobre os conhecimentos mobilizados na leitura e produção de diferentes textos. Dessa forma, a proposição do ensino de práticas de linguagem na escola possibilita a formação integral de sujeitos que, em tese, se tornam capazes de aprender ativamente visando à ampliação de sua capacidade sociodiscursiva.

Com a publicação da nova Base Nacional Curricular Comum — BNCC, promulgada em 2018, ampliam-se as proposições iniciais relacionadas ao desenvolvimento de gêneros orais e escritos orientadas pelos PCN's (1998), de que os gêneros se desenvolvem com maior ou menor complexidade em conformidade com o ano e grau em estudo. O documento propõe o estudo da linguagem a partir de três eixos integradores: o primeiro está voltado para a oralidade, isto é a prática de leitura/escuta de textos; o segundo se relaciona à prática de produção escrita e multissemiótica; o terceiro eixo e não menos importante, a análise linguística/semiótica.

Assim, alguns gêneros podem ou não adquirir mais validade que os demais de acordo com a necessidade de aprendizagem ou a prática social de linguagem realizada. Desse modo, a área de Linguagens:

> [...] no Ensino Fundamental, visa [...] estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias." (BRASIL, 2018, p. 471)

A BNCC, documento norteador das práticas curriculares elaboradas por estados e municípios, traz em seu escopo, dez competências gerais para a educação básica, Brasil (2018), entre as quais neste trabalho optamos por utilizar a de número sete:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 09).

A Sétima competência da BNCC pressupõe que o estudante desenvolva suas habilidades através de práticas de linguagem possibilitadoras da formulação, negociação, defender ideias e pontos de vista com intuito de realizar a tomada de decisões comuns respeitando os direitos humanos, desenvolvendo a consciência socioambiental, bem como a adoção de práticas conscientes de consumo responsável e a promoção de atitudes éticas.

Essa competência se estende para todas as dimensões do conhecimento que o estudante desenvolve no Ensino Médio, uma vez que ela possibilita o acesso e possíveis confrontamento de distintas visões; construção de inferências lógicas relacionadas às propriedades argumentativas acerca de temas plurais de recorrência e relevância na sociedade brasileira e no mundo.

O desenvolvimento da sétima competência da BNCC, a partir de práticas de linguagem no gênero dissertação-argumentativa escolar, ganha importância nas discussões pedagógicas das últimas décadas na medida em que o conceito de competência se intersecciona os artigos 32 e 35 da Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Brasil (2017), aos objetivos da educação Fundamental e do Ensino do Médio.

Acerca disso:

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017. p. 13).

A BNCC, com base nos pressupostos advindos das atualizações e mudanças propostos na LDB 13.415/2017[6], propõe para o Ensino Médio a aquisição dos conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes deverão obter durante os anos deste ciclo, cabendo aos estados e municípios a elaboração de um currículo diversificado e flexível no qual a área de Linguagens e suas Tecnologias ganha moldes em dois eixos distintos: A formação Geral básica:

[6] Essa Lei altera o artigo 35-A da LDB 9.394/96. No artigo 35-A: É conferido que a BNCC será o documento definidor dos direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, em consonância com as diretrizes propostas pelo CNE.

aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2018); e os Itinerários Formativos: arranjos curriculares elaborados visando à possibilidade dos sistemas de ensino, além de considerar a relevância do itinerário adotado para o contexto local.

Assim, a proposição pedagógica dos currículos da Formação Geral Básica e Itinerários formativos:

> [...] devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas da língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. [...] Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular [...], possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. (BRASIL 2018, P.475-476).

Na mesma linha de pensamento, a BNCC propõe o gênero dissertação-argumentativa escolar, assim como outros gêneros argumentativos, em um campo de investigação denominado "práticas de estudo e pesquisa", responsável por abranger:

> a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BRASIL 2018, p.488-489)

Logo, na produção de gêneros textuais a aprendizagem se pauta no desenvolvimento de habilidades centradas na análise e construção da argumentação nos textos. Dessa maneira, o professor poderá fazer uso de uma gama de intervenções para uma diversidade na sala de aula, a fim de assegurar aos estudantes a vivência de uma série de práticas de linguagem e ao mesmo tempo a compreensão de valores éticos e estéticos. Assim os estudantes no final de um ciclo de aprendizagem serão levados a refletir e propor soluções aos problemas da sua realidade imediata nas atividades de linguagem experimentadas.

Pensando nos caminhos que o ISD possibilita para a análise de gêneros textuais, torna-se importante deixar claro o panorama dos estudos realizados nas investigações científicas voltadas para pesquisas com o gênero priorizado neste estudo: a dissertação-argumentativa escolar. Por isso, apresentamos hierarquicamente algumas pesquisas que demonstram a relevância da ampliação dessa temática.

Gonçalves (2002), ao debruçar em seus estudos nas contribuições da aplicação do interacionismo de Vygotsky na produção de textos dissertativos, investiga a forma como a concepção interacionista da linguagem facilita construção escrita de textos expositivo-argumentativos.

No ensejo, o autor, para além dos conceitos de linguagem como reflexo do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação e interação, evidencia a progressão e repetição, congruência, argumentação, desdobramento da linguagem monológica para uma dimensão dialógica e progressão, como categorias de análise.

Além disso, amplia a abordagem de seu estudo a partir da configuração do propósito intersubjetivo de comunicação/interação durante a produção da dissertação escolar[7], haja vista ser esse gênero textual uma atividade de interação dialógica entre o agente de produção (estudante) e o seu interlocutor (professor), possibilitando a construção de relações interativas. Logo, o agente da produção, ao construir discurso, deve intencionar atingir o seu interlocutor, o que evidencia o caráter intersubjetivo do agente de linguagem, bem como intensifica os processos interativos entre os sujeitos envolvidos.

Souza (2003) procura estabelecer em seu trabalho um terreno concreto para a dissertação ao situá-la como um gênero textual. Nesse processo, ela procura dirimir o conflito teórico existente as concepções tradicionais de tipologia textual para uma abordagem sociointeracionista.

O arcabouço teórico mobilizado por Souza (2003) parte da base epistemológica de língua/linguagem, apoia-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos para discorrer sobre o conceito tradicional de tipos textuais. Com base nos pressupostos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1996), a autora articula a discussão sobre noção de gênero textual.

A partir dessas teorias, Souza (2003) defende a dissertação-argumentativa como gênero textual, partindo da observação das características dos planos da situação de ação da linguagem, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, no âmbito científico.

A pesquisa de Xavier (2006) analisa e descreve os elementos mobilizados na construção da eficácia argumentativa nas redações de vestibular, alicerçando-se nas contribuições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003). A autora concebe gênero textual como elemento sócio-histórico de interação e ações de linguagem mediadas pela realidade subjetiva, a partir da qual se desenvolve o domínio dos elementos discursivos que configuram uma dissertação-argumentativa.

Nesse viés, Xavier (2006) investigou os mecanismos utilizados por sujeitos agentes da linguagem em uma atividade linguageira de escrita: o vestibular. A constatação científica foi

[7] No período em que Gonçalves (2002) desenvolveu sua pesquisa, os estudos pautados no ensino de gêneros eram embrionários e, por isso, as pesquisas sobre essa temática começavam a aparecer. Ainda predominava o enfoque nos estudos das tipologias de texto.

de que a produção escrita no contexto avaliativo do vestibular ainda apresenta deficiências no nível macrossintático, pois substancial parcela dos candidatos não sabe articular, satisfatoriamente, os elementos constituintes do gênero textual dissertação-argumentativa.

> O sujeito produtor do texto, quando conhece e domina as ferramentas necessárias – conteúdo temático, estrutura composicional e o contexto comunicacional – tem condições de elaborar um texto eficaz, além de aprimorar outras habilidades que o auxiliem na elaboração de textos cada vez mais eficientes e sofisticados (sofisticados no sentido de bem articulados e realizadores de tentativas estilísticas e não apenas no sentido de rebuscados, por exemplo). (XAVIER, 2006, p.74)

Diante disso, Xavier (2006) apresenta o gênero em tela como produto de uma ação comunicativa resultante da intencionalidade de um sujeito-produtor em consonância à adaptação entre o texto produzido e circunstância comunicativa exigida no momento da produção.

Striquer (2014), por outro lado, desenvolveu um levantamento de dados com a finalidade de apresentar o método de análise de texto proposto por Bronckart, a fim de detectar e quantificar as unidades e as estruturas próprias dos tipos de textos/discursos de forma a possibilitar a construção de modelos da estrutura e do funcionamento do gênero dissertação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O estudo apresentou resultados que apontam o ISD como ferramenta proporcionadora do conhecimento detalhado de um gênero, principalmente, se ele for adotado como objeto de ensino.

Além disso, Striquer (2014) conceitua a dissertação-argumentativa como um gênero eminentemente opinativo, que se enquadra no domínio social de comunicação de discutir problemas sociais controversos e configurando-se, em relação à capacidade de linguagem dominante, citando Schneuwly e Dolz (2004), pela "sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, nas quais o estudante escritor apresenta e defende uma opinião frente a um determinado tema para convencer uma banca de corretores" (p. 322).

Rombi e Chaves (2015) pesquisaram o desenvolvimento da produção escrita em contexto de ensino e aprendizagem da língua materna à luz do ISD com fundamento no procedimento metodológico da sequência Didática[8] de Schneuwly e Dolz (2004), em uma experiência aplicada para estudantes da terceira série do Ensino Médio, a fim de tecer reflexões acerca da quinta competência do gênero dissertativo-argumentativo solicitado pelo ENEM, que

[8] "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

consiste na elaboração de uma proposta de intervenção. Os resultados do estudo propiciaram a percepção de visões de mundo diferentes acerca do tipo de proposta.

Na subseção que se segue, damos ênfase às principais ideias de Vygotsky (2007) que contribuem significativamente para a construção das teorias do desenvolvimento humano, mediação por meio de instrumentos psicológicos, a aquisição da linguagem e a zona de desenvolvimento proximal.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS IMPLICAÇÕES DAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS DA MEDIAÇÃO SIMBÓLICA COMO MECANISMO DE AÇÃO E PENSAMENTO

A criação de modelos explicativos inerentes ao processo de evolução da espécie e do indivíduo humanos se desenvolve ao longo de um processo histórico através de mecanismos cerebrais implícitos ao funcionamento psicológico, que nas primeiras décadas do século XX fez emergir, no âmbito das pesquisas psicogenéticas, a Teoria Histórico-Cultural, pregadora da tese de que o ser humano, ao longo de sua aprendizagem, interage e amplia as capacidades de suas funções psicológicas superiores, uma vez que, como resultado de suas relações com o meio, passa a considerar em seu arcabouço evolutivo a imersão em um longo contexto histórico mediatizado pelo contato entre o indivíduo e os signos que o rodeiam.

Desse modo, na medida em que os homens interagem com elementos externos do ambiente, têm a possibilidade de sofrer transformações por objetos, deixando de sofrer uma intervenção direta para vivenciar experiências mediatizadas por subsídios intermediários. Na gênese da teoria podem ser destacados os teóricos: Alexis Leontiev[9] (1903-1979), Alexander R. Luria[10] (1902-1977) e Lev. S. Vygotsky (1896-1934), sobre o qual teceremos algumas considerações.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), a evolução histórica e cultural humana implica uma aprendizagem de natureza social materializada por meio das interações com o meio. Essas

[9] Expoente da psicologia russa, Alexei Leontiev participou ativamente do grupo de pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural liderado pelo cientista e psicólogo Lev Vygotsky. Os estudos de Leontiev tiveram como fim detectar especificidades do desenvolvimento sócio intelectual das crianças. Seus estudos também estão centrados no contexto em que o indivíduo se insere, visto ser, aquele, determinante para o percurso de aprendizagem humana em atividade a partir do contexto cultural e educacional que serão fruto da apropriação de saberes.

[10] Juntamente com Leontiev e Vygotsky, o cientista e psicólogo Alexander Luria realizou estudos voltados para a concretização das bases da psicologia do desenvolvimento, partindo desde a comparação da relação e análises do contexto cultural e histórico até a criação da psicologia instrumental. Seus estudos propõem o uso de instrumentos como mediadores não só da cultura, mas também da linguagem e das funções superiores mentais filo e ontogenéticas.

interações possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Por isso, a principal tese dessa teoria é a de que a natureza humana é social, pois sua relação com o mundo promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores — que são competências e habilidades mentais próprias dos seres humanos — através de um processo de síntese de dois elementos anteriores que gerarão um novo processo semiotizado.

> É importante destacar qual o significado de síntese para Vygotsky, pois essa é uma ideia constantemente presente em suas colocações e é central para sua forma de compreender os processos psicológicos. A síntese de dois elementos não é a simples soma ou a justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: Foi tornado possível pela interação entre esses elementos, Num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Contextualmente, a concepção Vygotskyana defende a constituição de um indivíduo fruto de uma relação interativa com a cultura e a sociedade. A existência dessa relação implica a assertiva de que o indivíduo, ao nascer, não traz habilidades, competências pré-programadas, mas na medida em que se integra ao ambiente sofre transformações, amadurece suas capacidades interiores até então latentes e, consequentemente, suas habilidades começam a se desenvolver.

Nesse viés, a proposição de Vygotsky (2007) é que, desde o nascimento, as potencialidades e capacidades humanas acompanham o indivíduo: a de aprender sempre, e de forma ilimitada. Assim, indivíduos durante a atividade de interação aprendem, através do processo de síntese, as habilidades e podem ou não as desenvolver.

Oliveira (1997) parte da premissa de que as funções psicológicas têm suporte biológicos, haja vista serem geradas nas atividades do cérebro. As relações interativas entre o mundo exterior e o indivíduo são, desse modo, responsáveis pelo funcionamento psicológico humano, já que se desenvolvem num processo sócio-histórico, além de serem mediatizadas por sistemas simbólicos, pois:

> A postulação de que o cérebro, como o órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico toca um dos extremos da psicologia humana: O homem enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas **um sistema aberto de grande plasticidade cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.** Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: O cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. Essa ideia da grande flexibilidade cerebral não supõe um caos inicial,

> mas sim a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer. [OLIVEIRA 1997, p.24 grifos da autora]

Para Vygotsky (2007), o ser humano se constrói como tal, pela maneira como ele interage tanto com os objetos sociais como com seres da mesma espécie. A dimensão social do desenvolvimento humano se torna mediatizada, ao passo que sua natureza se integra à cultura e consequentemente a sua história que, a longo prazo, possibilita modulações na forma que as funções psicológicas humanas funcionam, o que possibilita o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, possuir as naturezas biológica e social torna-se fator essencial para que esse desenvolvimento integral das funções psicológicas ocorra.

É necessário, portanto, que o homem ao nascer como ser biológico traga em sua estrutura cerebral capacidades latentes, e ao entrar em contato com os aspectos socioculturais eminentemente próprios do grupo no qual interage, este mesmo homem adquira a potencialização parcial ou máxima de suas capacidades.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é constituída histórica e socialmente como produção humana, e se transforma na medida em que sua realidade material se converte em conhecimento concreto. Vygotsky (1998) reitera que a constituição materializada do mundo psíquico emerge através de planos genéticos de desenvolvimento, e a concepção desse mundo não ocorre de maneira individualizada, muito menos é aceita pelo mundo externo como pronta. É preciso, portanto, haver uma mediação direta ou interventiva entre os elementos oriundos do ambiente externo para que ocorra o nascimento do mundo psíquico.

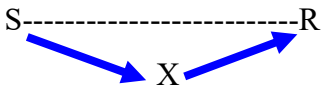
A mediação como mecanismo necessário à aquisição de conhecimento e aprendizagem pressupõe uma relação, a priori, direta e, aos poucos, na medida em que as experiências humanas sofrem interferências de elementos externos, essa relação passa a ser mediada.

Tomemos por direta a relação integral entre o objeto e o sujeito, na qual o segundo manuseia fisicamente e de forma empírica o objeto concreto. Um exemplo dessa relação pode ser explicitado no ato inicial da produção de um texto no esquema a seguir, adaptado de Oliveira, (1997):

Fonte: Adaptado com base em Oliveira (1997).

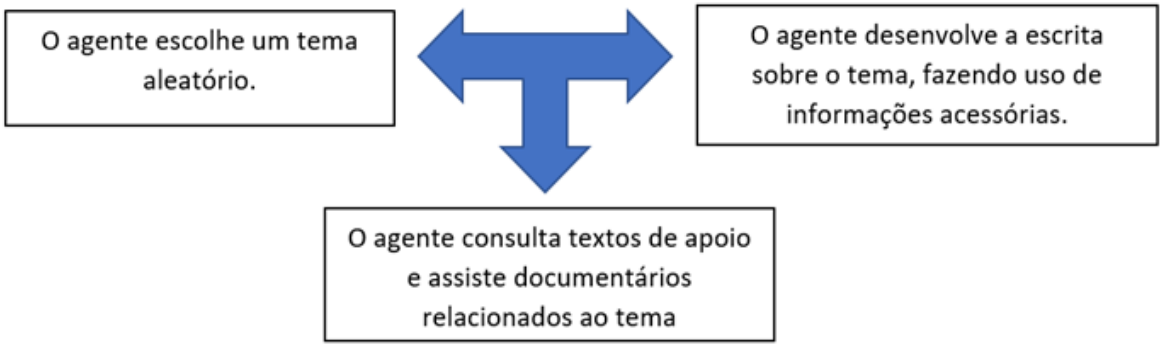
O esquema demonstrado acima esboça uma relação direta de estímulo-resposta, em que o indivíduo, durante uma atividade de linguagem, realiza uma tarefa sem a intervenção de objetos ou envolvimento de outras pessoas.

Não obstante, a relação mediada subentende o conhecimento ou aprendizagem sígnica do objeto por meio de palavras ou significantes de ordem simbólica. Logo, toda e qualquer interposição ocorrida entre o sujeito e o objeto de aprendizagem ganha o status de relação mediada. Oliveira (1997, p. 27) propõe o esquema: Estímulo + Elo Mediador + Resposta.



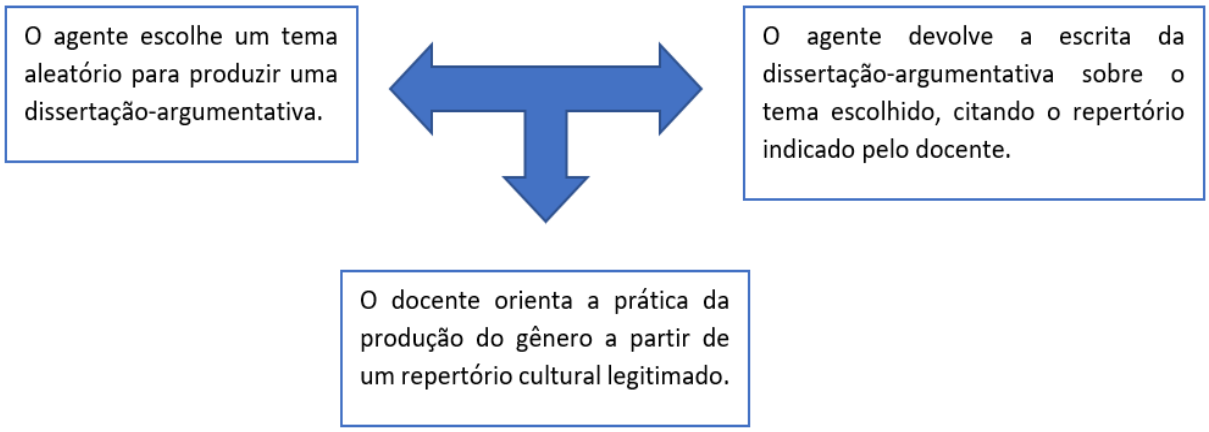
Fonte: Adaptado com base em Oliveira (1997).

Assim, é necessário haver uma relação de ordem complexa em que o ato inicial recebe um estímulo auxiliar facilitador da realização da operação mental através de meios indiretos. Baseados na proposta de Oliveira (1997), produzimos, para os moldes de uma atividade de linguagem mediada, o esquema a seguir:



Fonte: Adaptado com base em Oliveira (1997).

Outra forma de o indivíduo realizar a mesma atividade de linguagem pode se dar a partir do esquema abaixo, em que a tarefa passa a ser mediatizada por outro indivíduo:



Fonte: Adaptado com base em Oliveira (1997).

A interação mediada por objetos ou por outra pessoa caracteriza-se numa ferramenta de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, é através das funções psicológicas superiores que os indivíduos mantêm uma inter-relação entre fatos da história tanto biológica quanto social, sem se ater a comportamentos condicionados, de forma que realizem operações e estabeleçam conexões indiretas consigo mesmo e os mais diversos objetos de conhecimento. Para isso, o indivíduo faz uso de variados elos mediatizadores do ambiente, com intuito de possibilitar mudanças em seu próprio comportamento, o que pode e consequentemente irá desencadear mudanças em suas ações e operações mentais futuras.

Justamente por possuir a capacidade de agir e reagir sobre sua história, o indivíduo, durante sua relação com elementos sociais, materializa a memória e a linguagem com funções psicológicas superiores essenciais, uma vez que as constrói pela mediação da sua própria história social bem como se torna produto de sua inter-relação com o mundo.

Nessa ótica, as ações de aprendizagem passam a adquirir o status de conscientes, ainda que tenham caráter intencional, haja vista que são dependentes de processos de aprendizagem em virtude de elas serem um elo importante na constituição dos sistemas de representação da mediação simbólica da aprendizagem nos diversos recortes da realidade. Assim, os indivíduos ganham a identidade de seres culturais e históricos.

A inserção dos indivíduos, reiteram Machado e Lousada (2012), na complexa teia de relações culturais, os faz entrar em contato com uma gama de sistemas simbólicos representativos da realidade que, por meio de uma semiotização abstrata, permitem aos seres humanos apreenderem a compreenderem e interpretarem o mundo real, além de, a partir dessas operações, construírem novas redes semânticas de conhecimentos físicos e abstratos aos poucos internalizados.

Esse processo de internalização produz a ampliação do desenvolvimento cognitivo do sujeito, já que as interações sociológicas passam a ter papel ativo mediado pelo domínio expressivo da linguagem e pelos sistemas representativos de uma instrumentalização comunicativa das ações e relações internas e externas de aprendizagem.

2.2 OS INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO HUMANO

O homem — ser predominantemente comunicativo — no percurso de suas interações com o meio sente a necessidade de exercer o controle parcial ou total sobre os meios em que se relaciona. “Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.” (RÊGO, 2014. p. 50).

Logo, os relacionamentos humanos se manifestam através do que Vygotsky (1998) denomina de técnicas de trabalho materializadas por instrumentos. Essa materialização protagoniza a transformação do seio social ou da própria natureza, servindo como mote gerador de novas técnicas de aprendizagem e amplificação cultural para o domínio de conhecimentos históricos e/ou culturais.

Paralelamente, convém destacar que a representação humana é mediada pela linguagem por meio de um mecanismo de comunicação para só depois ela tornar-se função mental. Afirmam Vygotsky, Leontiev e Luria (2005) serem os símbolos uma estratégia de construir a realidade através de signos e palavras. São eles também os elementos facilitadores da linguagem, não só da aquisição de saberes, mas também da (re) apropriação de conhecimentos, tendo em vista fornecer caminhos ao ato de pensar.

Torna-se importante frisar: a mediação é essencial para explicar as maneiras utilizadas por um indivíduo durante suas relações com o ambiente externo. Para que aconteça a interação mediada, há o surgimento de instrumentos técnicos de ordem concreta para modificar tanto a natureza, como a estrutura interna do indivíduo por meio de signos que regularão a atividade psicológica.

Vygotsky (1984) afirma que os instrumentos regulam ações sobre os signos e os objetos interligam-se ao desenvolvimento de cada indivíduo através de experimentos, pois o homem, ao inter-relacionar-se com seus pares, constrói meios que o possibilitarão desenvolver funções e habilidades específicas através do trabalho.

Em virtude disso, os instrumentos passam a ser os elementos balizadores das intervenções do homem sobre a natureza e ao passo em que tais instrumentos se tornam agentes de transformação externa. Além disso, num processo inverso, esses instrumentos possibilitam no mesmo indivíduo um processo de mudança interior, por meio de signos que o próprio Vygotsky denomina "instrumentos psicológicos" os quais regularão as atividades psíquicas humanas.

> [...] a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc,) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. Os signos agem com um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60 apud RÊGO 2014, p.50)

Assim, somente por meio dos signos o homem adquire o controle de suas atividades psicológicas, porquanto incontáveis são os mecanismos de utilização dos instrumentos psicológicos no desempenho de atividades. Conforme a realidade em que o indivíduo deseja representar, os signos serão aliados na interpretação de elementos que fazem referência a um espaço ou a um tempo do presente, mediados pela memória. Por isso:

> O que é importante são as consequências psicológicas, o impacto da existência de tais instrumentos, no desenvolvimento do indivíduo, a interação do indivíduo com esses instrumentos. [...] a mão e a inteligência humanas, privadas dos instrumentos necessários e dos auxiliares, permanecem impotentes; inversamente, o que reforça seu poder são os instrumentos e os auxiliares oferecidos pela cultura. (IVIC, 2010, P. 21)

As modificações internas do indivíduo são mediatizadas na linguagem e para que isso ocorra, os seres humanos desenvolvem-na em suas individualidades como instrumento simbólico capaz de elucidar conceitos inerentes à cultura que subjaz o indivíduo.

As proposições de Vygotsky (1998) acerca do processo de formação de conceitos de aprendizagem e desenvolvimento nos remetem à discussão das relações da linguagem como mediadora da construção de significados pelo indivíduo ao processo de internalização do pensamento e ao papel da escola na construção de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

A linguagem, faculdade hereditária e fruto das relações do homem com o ambiente, depende estritamente de um contexto social estimulador do desenvolvimento, podendo tanto acelerar ou ainda tornar lentos os comportamentos de um sujeito quando da ausência desses elementos. Não obstante, a língua é o instrumento maior do qual os seres humanos se valem para integrar e desenvolver as estruturas psíquicas interagindo, grosso modo, com outras funções psicológicas superiores possibilitadoras da aprendizagem.

Em consonância com Ivic (2010), as interações oriundas da linguagem com outras funções mentais trazem à tona o surgimento de novas funções, das quais torna-se passível de apontamento o pensamento verbalizado. Para o autor:

> O essencial no desenvolvimento não está no progresso de cada função tomada isoladamente, mas na mudança de relações entre as diferentes funções, tais como a memória, a lógica e o pensamento verbal, etc.; dito de outra maneira, o desenvolvimento consiste em formar funções compostas, sistemas de funções, funções sistêmicas, sistemas funcionais. (IVIC, 2010, P. 18)

Inquirir sobre as relações intrínsecas ao desenvolvimento e a aprendizagem, no âmbito da aquisição da linguagem pela criança, fizeram com que Vygotsky (2007), no aprofundamento de sua teoria, propusesse dois modelos de desenvolvimento: No primeiro, de acordo com Ivic (2010), a aprendizagem aparece como meio do processo natural de desenvolvimento, em que os instrumentos acessíveis ao indivíduo promovem a reestruturação de seus processos mentais através da interação sociocultural, isto é, interação que vai além da cultura na medida que se estende ao contato com os produtos dela originados.

O segundo modelo de desenvolvimento é considerado por Vygotsky (1998) como sofisticado. A aprendizagem se desenvolve nesse modelo por meio da educação. Para o autor, a educação influencia o desenvolvimento, assim como reestrutura as funções mentais e o comportamento da criança considerando a natureza dos instrumentos culturais em virtude de sua multiplicidade e o grau de determinação em que tais funções são herdadas.

Embora os postulados de Vygotsky (2007) não esbocem amplas reflexões ou aprofundamento no que diz respeito aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, o uso de signos e instrumentos ligam-se a partir de experimentos ontogenéticos[11] que se materializam em ações mediadas socialmente e elaborados com fins específicos de ampliação das experiências de um indivíduo.

Assim, conforme propõe Schneuwly (2004), os instrumentos passam a ser o elo de intervenção entre um agente do aprendizado que age e o objeto sobre o qual recai sua ação. A aprendizagem é o produto da ação do agente e do instrumento usado na manipulação do objeto, seja pela força consciente do trabalho seja pela interatividade inconsciente.

A aprendizagem, enquanto artefato simbólico, é mediada por instrumentos e tem a função de transformar comportamentos, assim como enriquecer experiências passíveis de

[11] O desenvolvimento ontogenético ocorre pela maturação das capacidades fisiológicas de um indivíduo, segundo Vygotsky (2007). Todavia, Schneuwly (2004) propõe o surgimento do desenvolvimento ontogenético na medida em que há uma apropriação de instrumentos culturais visando à construção de capacidades nos próprios indivíduos.

mediação entre conhecimentos externos ao sujeito e um processo de apropriação, culminando no desenvolvimento de capacidades individuais.

Acerca disso, Vygotsky (1985) aponta o uso de instrumentos psicológicos pelo indivíduo como mecanismo de regulação social materializador da influência de si e de suas funções psicológicas superiores, ao mesmo tempo em que utiliza dos signos (palavras) como instrumento para exercer ações de comando/domínio de seus pares.

> Portanto, o que é interiorizado pelos sujeitos são as relações sociais que ocorrem entre as pessoas nas instituições sociais. [...] as interações entre professor e aluno se reúnem " em uma só e única pessoa". O ponto de vista de vista a partir do qual os instrumentos psicológicos devem ser analisados [...] como oriundos das relações sociais bem específicas que se constitui no interior de seu sujeito. [...] os meios (instrumentos que o indivíduo utiliza para controlar, realizar, desenvolver seu pensamento , sua memória como indivíduo cada vez mais diferente do outro. [...] não é a capacidade intelectual mensurável por testes que fará a diferença, mas o papel que o pensamento desempenha "no indivíduo." (MACHADO; LOUSADA, 2012 p. 74-75)

É, portanto, essencial ao crescimento a adaptação e, inclusive, o aperfeiçoamento dos processos de interação social. Seguindo essa linha, cabe-nos questionarmos as condições sobre as quais os seres humanos materializam a própria aprendizagem, pois qualquer forma de desenvolvimento da aprendizagem se dá prioritariamente de maneira ativa e se torna determinante para promover um processo de aquisição de conhecimento que pode, inclusive, ser conduzido pelo próprio aprendente.

Segundo Vygotsky (1994), as novas habilidades aprendidas por uma criança só ganham o status de voluntárias e independentes na medida em que há o contato com outros indivíduos adultos ou outros indivíduos com maior experiência. Esse procedimento de internalização de experiências externas é que Vygotsky (2007) chama de interação, possibilitando que o aprendizado não tenha um elo subordinativo ao desenvolvimento. Contudo, dependendo do nível e tipo de experiência, o processo intelectual da criança poderá apresentar elevação de níveis de conhecimento, o que faz da aprendizagem e do desenvolvimento elementos igualitários e indissociáveis.

Vygotsky (2007), em uma análise da psicologia do ensino, afirma ser a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar um dos problemas mais obscuros e que estudos relacionados a essa temática postulam soluções e premissas contraditórias, vagas e quando não, exóticas.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) nos direciona a premissas diversas sobre aprendizagem e desenvolvimento: a primeira é a de que ambos são processos independentes;

na segunda o aprendizado e desenvolvimento são postulados como iguais; a terceira combina as duas primeiras premissas para superá-las.

O posicionamento de independência entre os processos se processa na crença de que o aprendizado é puramente externo e não tem envolvimento ativo com o desenvolvimento. Assim, mesmo que o aprendizado se modifique, na medida em que se utiliza do desenvolvimento e seus avanços, não adquire força motriz para promover mudanças em seu curso.

Vygotsky (2007) reforça, a partir dessa visão, que os postulados de compreensão, dedução, análise e interpretação da causalidade física têm ocorrência própria na subjetividade do indivíduo e não sofre influência da aprendizagem adquirida na escola. Não se pode deixar de frisar que na concepção primeira o desenvolvimento precede a aprendizagem, enquanto no segundo posicionamento todos os aspectos de ambos os fenômenos convergem.

Na terceira posição, o desenvolvimento se constrói a partir de dois processos distintos: a maturação – dependente do desenvolvimento – isto é, da maturidade do sistema nervoso, e o aprendizado o qual por si só é um processo de desenvolvimento e uma vez que um é influenciado pelo outro, mantêm uma relação intrínseca. Nessa concepção, Vygotsky (2007) afirma que a dimensão binária do desenvolvimento (maturação-aprendizado) por ser interagente e mutuamente dependente atribui ampla importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (2007), a interação mútua dos processos desenvolvimento/aprendizagem possibilita um novo caminho, pois uma vez que o indivíduo adquire o domínio na realização de dada operação, ele consegue assimilar princípios estruturais aplicados em operações diversas dos princípios de base, o que implica afirmar que ao subir um degrau na dimensão da aprendizagem o sujeito atinge dois graus na dimensão do desenvolvimento. Em outros termos, não há um ponto de convergência total durante o processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem.

Sumariamente, a posição de Vygotsky (2007) é a da existência de uma relação geral entre desenvolvimento e aprendizagem e o detalhamento específico dessa relação conforme a criança vai atingindo a idade escolar. O autor parte da premissa de que a criança dá início à aprendizagem muitíssimo antes de adentrar na escola, o que implica a afirmação da existência de uma pré-história do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesse contexto: “[...] de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p.110).

Com base nessa proposição, é possível perceber que ao revelar os níveis real e proximal do desenvolvimento de uma criança, se torna possível a determinação de seu estado de

desenvolvimento mental. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) propõe que o desenvolvimento integral da criança só vai ocorrer quando houver a utilização da imitação não como ato mecânico, mas como atividade de reconstrução interna das percepções externas observadas pela criança, sendo, pois, um dos caminhos possíveis para atingir a aprendizagem:

> Através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades, como por exemplo, uma criança pequena não alfabetizada pode imitar seu irmão e "escrever" uma lista com os nomes dos jogadores de seu time preferido. Deste modo, ela estará [...] promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita (RÊGO, 2014, P.111)

Desta forma, a ZDP gera um leque de possibilidades para que a imitação de modelos proeminentemente culturais estruture as funções psicológicas. Por conseguinte, haverá a ampliação as capacidades mentais dos aprendentes.

2.3 PERSPECTIVAS SOCIOCOGNITIVAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM COMO MECANISMOS DE INTERAÇÃO

Diante das perspectivas teóricas defendidas por Lev Vygotsky, as inter-relações entre linguagem e pensamento ganham especial atenção, haja vista as aproximações entre as funções mentais do sujeito e a complexidade de instrumentos mobilizados pelo homem durante suas ações sociointerativas. Nesses moldes, a educação enquanto processo artificial de desenvolvimento se torna indispensável para que os indivíduos tenham suas capacidades afetivas, cognitivas e motoras plenamente desenvolvidas nas experiências sociais acumuladas e organizadas histórica e culturalmente.

> A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva , a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças primeiro e acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, P.31)

Quando a criança entra em contato com a aprendizagem da língua, ela começa a construir a sua identidade pela mediatização de um instrumento intrinsecamente individual: a linguagem. Nesse sentido, na escola, quanto maior carga significativa tiver a aprendizagem da linguagem e da língua, maior será o desenvolvimento das capacidades mentais da criança. Logo,

o papel da linguagem e do pensamento nos contextos de ensino e aprendizagem na sala de aula são fundamentais, porquanto geram a oportunidade de construir interação social semelhantes aos ocorridos nas relações familiares.

Segundo Rêgo (2014), Lev Vygotsky dedicou-se ao estudo da linguagem como forma de construir o pensamento a partir das brincadeiras. O faz de conta torna a criança capaz de construir uma linguagem simbólica enquanto se envolve em situações imaginativas. Essas situações que envolvem a imaginação possibilitam o uso da palavra enquanto instrumento psicológico formador de conceitos predeterminados pela significação que a criança dá a ela no momento da apreensão. Desse modo, ao adquirir o status de instrumento psicológico, a palavra possibilita ao infante a formação de conceitos (MACHADO; LOUSADA, 2012).

Assim, o pensamento e a linguagem constituem-se, segundo Vygotsky (1998), em um único processo, já que ao se realizar através da significação da palavra a conceitualização do mundo toma forma concreta em função do uso que a criança faz dela partindo de estágios sincréticos que ocorrem o uso funcional da palavra e os estágios complexos que partem das relações existentes entre as pessoas e os objetos no mundo.

> A diferença entre um conceito sincrético e de um complexo, um verdadeiro conceito baseia-se na capacidade de o homem tomar as coisas no mundo fora das relações nas quais elas se deram na experiência, além de seus traços empíricos atestáveis. [...] utilizar um conceito não significa apenas generalizar, colocar junto às coisas do mundo, mas pensar o mundo, o que pode conduzir a ligações entre as coisas no mundo que não são ligações factuais. (MACHADO; LOUSADA, 2012, p. 95).

Compreendamos, portanto, que a palavra é o lugar de nascimento do pensamento, que por sua vez é mediatizado pelas significações reveladas na linguagem, tornando-se ambos indissociáveis. A obrigatoriedade da integração entre linguagem e pensamento cria o terreno fértil para a formação de conceitos. Logo, o pensamento se transforma em conceitos verdadeiros através da mediatização pela linguagem.

É no emergir das formações conceituais que podemos perceber a integração do desenvolvimento e da aprendizagem a partir das habilidades reais e potenciais que uma criança manifesta na linguagem. As habilidades reais têm uma direta relação com os conhecimentos que a criança já domina e realiza competentemente. As habilidades potenciais podem ser desenvolvidas conforme a capacidade que a criança tem de apreender com as experiências mediadas por outros indivíduos.

Assim, sob a ótica do desenvolvimento e da aprendizagem, a ZDP permite a introdução que diversos instrumentos viabilizem a interação dos indivíduos com seus pares, na medida em

que o aprendizado seja combinado com o nível de desenvolvimento da criança. Em virtude disso, Vygotsky (1994) propõe a categorização do processo de desenvolvimento em níveis distintos a saber: o Nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento proximal (NDP).

O nível de desenvolvimento real (NDR) das funções psicológicas superiores da criança se estabelece como produto das etapas e ações de desenvolvimento já concluídas, isto é, é o indicativo da capacidade do 'saber-fazer" – o que a criança produz ou realiza sozinha sem a necessidade de intervenção de outrem.

Já o nível de desenvolvimento potencial (NDP) pode ser estabelecido por meio das soluções que a criança ficará sob a tutela e orientação de um adulto, ou com a colaboração de companheiros mais experientes consegue propor para os problemas que a ela são colocados em situações cotidianas de interação, seja ela ou não no âmbito da escola.

A partir desses níveis, Vygotsky (2007) enfatiza o conceito de ZDP como a distância entre o NDR e o NDP. Nesse viés, a ZDP, definida nestes termos, constitui uma ação mediada por instrumentos que necessita da intervenção de adultos ou da interação da criança com seus pares, podendo, como consequência, promover o desenvolvimento e a aprendizagem integral dos participantes da ação ou a evolução de seus níveis de conhecimento.

A ZDP, por ser bastante debatida entre os estudiosos de Lev Vygotsky, permite o delineamento de competências e habilidades, bem como o funcionamento interno do desenvolvimento individual da criança. Acerca disso Rêgo (2014) argumenta:

> O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente por que permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da Zona e desenvolvimento proximal, é possível verificar que não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. (RÊGO, 2014, P.74)

O vácuo existente entre o desenvolvimento das habilidades reais e as habilidades potenciais faz surgir caixas mentais que serão preenchidas pelas relações com os instrumentos que Vygotsky (2007) denomina zonas de desenvolvimento proximal, remetendo à capacidade de aprendizagem individual da criança e as ações que ela se torna capaz de realizar a partir da mediatização dos adultos com determinados instrumentos.

No que se refere a nosso estudo, os gêneros textuais, numa perspectiva histórico-cultural, têm marcação da presença normativa das regras sociais da linguagem, pois é por meio

do contato com um gênero textual específico – no nosso caso a dissertação-argumentativa–, que o estudante se submete às capacidades de linguagem a ele implícitas, criando uma ZDP, o que lhes possibilitará desenvolver o pensamento abstrato, isto é, aos significados subordinados ao objeto em manipulação (o gênero); à ação voluntária e às funções psicológicas viabilizadoras da inserção do estudante em situações de aprendizagem mais complexas como é o caso da aprendizagem e uso de capacidades de linguagem na produção escrita do texto.

A materialização de um gênero textual, sob a ótica das interações verbais, pressupõe uma ampla discussão a respeito da importância do outro na interação das ações da linguagem. Portanto, não exige necessariamente a interação entre pares. Ao produzir uma dissertação-argumentativa, por exemplo, o enunciador idealiza o público-alvo a quem o texto será direcionado. Desse modo, por mais que a produção seja desenvolvida de forma individual, a interação verbal com o outro irá ocorrer e o processo de desenvolvimento das habilidades do agente em relação ao gênero e à comunicação será beneficiado.

Sinteticamente, na abordagem de Vygotsky (2007) partindo do conceito de ZDP, a construção e a aquisição do conhecimento implicam uma ação coletiva, haja vista, a importância do outro (adulto/professor) para o estabelecimento das relações entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. As interações verbais advindas durante a produção de um gênero textual, por exemplo, fornecem ricos instrumentos em informações sob a visão do conhecimento construído de forma cooperativa entre dois indivíduos.

Em suma, a ZDP constitui fenômeno importante para a compreensão da interação social e a construção do conhecimento através da intervenção entre os pares, de maneira que os mais experientes, ajustarão percepções orais ou escritas da aprendizagem daqueles em estágio de desenvolvimento, num processo de colaboração mútua e o auxílio de estímulos externos.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDUTAS HUMANAS

Esta seção terá como objetivo apresentar o quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), caracterizado como corrente teórico-metodológica inserida no campo da Psicologia da Linguagem e desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra, especificamente, por Jean Paul Bronckart.

O ISD enquanto teoria epistemológica, caracteriza uma corrente de estudos que dá continuidade ao Interacionismo Social de Lev Vygotsky, que também defende serem as condutas humanas produtos de um processo histórico de socialização legitimado pela emergência comunicativa e mediatizado por instrumentos semióticos, uma vez que é próprio da espécie humana a produção de mecanismos individuais de organizar-se socialmente.

Bronckart (2003), para orientar o estudo das condições de produção e funcionamento dos textos, propõe a investigação das condutas humanas e o agir humanos nas ações da linguagem, debruçando total atenção às formas como a linguagem e o trabalho mediado por instrumentos (gêneros textuais) podem ser utilizados para o desenvolvimento consciente do indivíduo, a materialização das ações de linguagem e seu funcionamento nos estatutos discursivos do texto.

3.1 O OBJETO DE ESTUDO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

De gênese europeia, os primeiros passos da teoria do ISD ganham forma nos estudos do grupo genebrino de pesquisas Language-Action-Formation (LAF) que debruçava suas atenções na construção de paradigmas intrínsecos à organização interna dos textos, evoluindo, com o tempo, a pesquisas relacionadas às técnicas de análise no funcionamento do discurso e a investigação do agir humano tanto em seus estatutos quanto nas condições materializadoras de sua interpretação. As investigações do LAF eram orientadas pelo cientista da linguagem Jean-Paul Bronckart e ganharam força após a adesão dos pesquisadores como Joaquim Dolz ‘Bernard Schneuwly, representantes do Groupe de Recherche pour l´Analyse du Français Enseigné, (GRAPHE), em nossa língua ganha a alcunha de “O grupo de pesquisa Didática da Língua: francês como língua de ensino, segunda língua e línguas estrangeiras, contextos plurilíngues” e consiste em desenvolver estudos acerca da formação de professores e do ensino de línguas por

meio de gêneros textuais e sequências didáticas, procedimento de transposição de um objeto de conhecimento para as atividades de aprendizagem e ensino.

Com o advento dos estudos de linguística aplicada e a necessidade de mudanças de paradigmas para o ensino de língua materna no Brasil, foram necessárias reformulações no âmbito das políticas de educação e, nesse ínterim, ocorreram dois marcos importantes para o avanço dos estudos da linguagem no âmbito escolar: a publicação dos PCN (documento norteador das ações teórico-metodológicas para o ensino), em 1998 e a chegada do ISD através de um Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), criado pela PUC/SP. Após a disseminação dos postulados do ISD pelo Brasil, outras renomadas instituição de pesquisas têm ancorado estudos e uma gama de produções e evento relacionados às proposições dessa vertente de estudos, entre elas há de se destacar a UFGD, onde, recentemente, os estudos do ISD passaram a ser coordenados pelo Dr. Adair Vieira Gonçalves.

3.2 PRINCÍPIOS GERAIS FUNDAMENTADORES DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO ISD

Bronckart (2003), para orientar o estudo das condições de produção e funcionamento dos textos, propõe o aprofundamento dos pressupostos teóricos de Vygotsky (2007) debruçando total atenção às formas como a linguagem e o trabalho mediados por instrumentos podem ser utilizados para o desenvolvimento consciente do indivíduo e a materialização das ações de linguagem e seu funcionamento nos estatutos discursivos do texto.

Sob esse prisma, o interacionismo de Vygotsky apresenta limitações relacionadas às tentativas de unificação das unidades psicológicas de análise (fisiológicas, comportamentais, mentais ou verbais) e também não articula totalmente os limites entre a ordem do social e a ordem do psicológico. Essas limitações fizeram com que Bronckart (2003) procurasse estudar em Leontiev (1979) a atividade como interação e a ação como unidade integradora.

> A noção geral de atividade designa as organizações funcionais dos organismos vivos das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente. [...] portanto, pelo fato de que são assim coletivamente organizadas, as espécies animais mostram uma atividade necessariamente coletiva ou social. (BRONCKART, 2003, p. 31).

O conceito de atividade proposto por Leontiev (1979) se mostra demasiadamente amplo. Na concepção de Bronckart (2003), para a maioria das espécies, a atividade de linguagem está

associada a processos de cooperação visando, antes de tudo, a sobrevivência, o que não ocorre por exemplo com a espécie humana, a qual têm formas de atividade e de organização complexas e diversificadas materializadas na linguagem.

> A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividades. Essa evolução está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais, dessa vez no sentido estrito do termo. (BRONCKART, 2003, p. 31).

Vygotsky (2007), ao propor relações entre a atividade social, as ações e a linguagem no Interacionismo Social, considerou apenas a dimensão da palavra afastando-se da concepção de signo como a união de um conceito e uma imagem acústica, defendida por Saussure (2006). Desse modo, Vygotsky (2007) desconsidera o estudo das unidades verbais mais amplas, a saber o texto e o discurso.

> Na medida em que essas unidades se situam claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras unidades verbais e é no quadro englobante dos textos e/ou discursos que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, às palavras e os signos. (BRONCKART, 2003, p. 31).

De Habermas (1987) o ISD adota a ideia de que o agir comunicativo humano ganha contornos nas atividades coletivas reguladas e mediadas por interações verbais, que emergem de uma negociação prática entre membros de um grupo envolvido em dada prática social. Assim, na medida em que os indivíduos particulares veiculam representações coletivas por meio de signos, remetem a aspectos do meio físico (parâmetros do ambiente); mundo objetivo (conhecimentos coletivos acumulados); mundo social (modalidades de cooperação/maneira de organizar as práticas coletivas sociais) e o mundo subjetivo (habilidades individuais de cada agente envolvido na prática social).

Desse modo, é sobre o efeito mediador do agir comunicativo em mundos representados que o ser humano realiza modificações no espaço de maneira ilimitada tendo em vista o contexto específico de suas atividades e a prática social de linguagem desenvolvida.

> Desde que procedem da atividade, que é coletiva, todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter constructo de coletivo. O subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o mundo social. Como esse mundo regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

> Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumenta pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (BRONCKART, 2003, p. 34).

Logo, as dimensões sociológica e histórica do agir humano em dada atividade, que propriamente é de linguagem, se estruturam em textos verbais ou não verbais, os quais se hibridizam em conformidade com a necessidade da interação dos indivíduos e suas práticas sociais, de forma a materializar-se em gêneros textuais definidos em semiotização com os signos a construção dos mundos representados e o contexto das atividades humanas.

Bronckart (2003), apoiando-se em Saussure (1916), afirma que cada língua nativa incorpora um processo representativo geral da linguagem humana, a fim de assegurar a intercompreensão entre os membros de uma comunidade verbal, isto é, uma "associação ratificada pelo consentimento coletivo", constituída de múltiplas formações sociais. Entretanto, em função de interesses particulares e objetivos específicos, essas formações sociais criam abordagens de funcionamento particulares da língua que Bronckart, apoiando-se também no conceito de formação discursiva[12] em Foucault (1969), chamará de formações sociodiscursivas – mecanismos geradores de modos de organização particulares tanto dos signos como da diversidade de discursos, com intuito de mobilizar conceitos estratégias e objetos de participantes de uma mesma formação social de maneira particular.

Isso ocorre porque a língua não pode ser considerada uma entidade homogênea, mas "um conjunto de subsistemas encaixáveis, movediços e permeáveis" Berrendonner et al (1983 apud BRONCKART 2003, p.37), que são apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes gêneros de texto empíricos[13], unidades concretas atestáveis das línguas.

Numa perspectiva psicológica das condutas humanas, Bronckart (2003) toma emprestado de Habermas (1987) e Ricoeur (1988) o conceito de *ação significante* e atualiza o conceito apenas para *ação*. Ele parte da pressuposição de que as produções de linguagem de um indivíduo se constroem nas interações da sincronia social e da dimensão histórica dos intertextos, incorporando traços de construções discursivas e conceituais da linguagem.

---

[12] Agrupamento de enunciados/acontecimentos não reduzidos a objetos linguísticos: atos de fala, frases ou mesmo proposições, não obstante submetidos a uma regularidade idêntica dispersadas na forma de ideologia, teoria ou/e ciência.

[13] Produtos resultantes de ações de linguagem, refletem e refratam uma atividade de linguagem, a dotam por meio de empréstimos transposições de um determinado gênero textual e incorporam em seu arcabouço particularidades do agente de produção.

Desse modo, Bronckart (2003) imputa à ação um estatuto duplo, ao defini-la primeiro numa ótica externa, como atividade social praticada por um ser humano particular. De outra parte, (ótica interna) a ação seria um agrupamento de representações que esse mesmo ser humano constrói a partir da sua participação na atividade (de linguagem).

O agir comunicativo, portanto, constitui os mundos representados, ainda que seja o instrumento delimitador das ações de linguagem, uma vez que uma atividade social, considerada numa dimensão psicológica da ação, passa a ser tomada como ação de linguagem que para se sagrar como texto (entidade empírica) depende de um agente dotado de capacidades cognitivas percebidas em sua relação com o contexto da ação de linguagem. Em outros termos, ao se envolver em uma ação de linguagem o agente humano se apropria de conhecimentos práticos que domina sobre a língua e dos gêneros em uso, suas condições de produção, pertinência, eficácia, bem como pela adequação ao contexto social de produção.

O ISD, enquanto abordagem teórico-metodológica, necessitava apresentar, segundo Bronckart (2003), um quadro de análise para ser utilizado como parâmetro de estudo e investigação de textos empíricos levando em consideração os três distintos parâmetros observáveis da ordem textual: os da ordem semântica (efeito global de significação); os da ordem léxico-sintática (modalidades específicas de codificação textual, escolhas efetuadas nos paradigmas de lexemas, subconjunto de categorias e regras gramaticais); e os da ordem paralinguística (unidades semióticas não verbais e os procedimentos supratextuais tradutores dos procedimentos de planificação ou dos procedimentos enunciativos).

No que diz respeito à circunscrição das atividades linguageiras presentes nos textos alusivos às práticas sociais adotadas por uma comunidade linguística, Bronckart (2003) constituiu um quadro para a análise de gêneros textuais empíricos, composto pelas seguintes categorias:

Quadro 1: categorias de análise da Arquitetura interna dos Gêneros textuais

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
CONTEXTO FÍSICO	*Lugar de produção, momento da produção, emissor, receptor.*
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	*O lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo da interação.*
CONTEÚDO TEMÁTICO	*Informações explicitamente apresentadas como tema discutido.*

PLANO TEXTUAL GLOBAL/ARQUITETURA INTERNA DO TEXTO	
INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	*Plano textual global do texto; os tipos de discurso, tipos de sequências.*
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	*Conexão; coesão nominal; coesão verbal.*
MECANISMOS ENUNCIATIVOS	*Gerenciamento das vozes e modalizações enunciativas*

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003).

Como é possível observar no quadro acima, há duas grandes dimensões da análise dos gêneros textuais: o contexto de produção — responsável pelos parâmetros do contexto físico e sóciossubjetivo do gênero produzido e a arquitetura interna dos gêneros — materializado por três eixos de análise, a saber: a infraestrutura geral do texto, a qual dá conta do plano textual global, os tipos de discurso e as formas de planificação textual, a esta última Bronckart (2003), denominou de tipos de sequência.

No segundo eixo, é possível analisar os mecanismos de textualização — denominados no ISD por conexão — a coesão nominal e a coesão verbal que funcionam como elementos promotores da coerência e articulação do texto.

O terceiro eixo comporta a coerência pragmática do gênero textual. Nele se constituem o gerenciamento das vozes e os tipos de modalização utilizados no encadeamento das ideias inseridas no conteúdo temático. Esses elos da coerência pragmática são denominados no ISD por mecanismos enunciativos.

Sob o prisma do ISD enquanto perspectiva metodológica de análise de gêneros textuais, consideramos que as ações humanas, em sua totalidade, devem ser orientadas para a formação e desenvolvimento de outros seres humanos, na medida em que se transformem em ações de linguagem por meio de intervenções educacionais que envolvam os próprios gêneros textuais, sua arquitetura interna, o papel desempenhado pelos elementos da língua, assim como não só a origem e o funcionamento dos comportamentos linguísticos, mas também das operações mentais mobilizados durante a produção dos textos.

3.3 GÊNEROS TEXTUAIS: REFERÊNCIAIS PARA AS PRÁTICAS SITUADAS DE LINGUAGEM?

As produções efetivas verbais concretas de uma língua natural, por se articularem através de uma gama de situações de comunicação, ganham, nas atividades de linguagem formas de realização empírica concreta, as quais Bronckart (2003) denomina texto.

> como formas comunicativas globais e "finitas" constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas, [sócio-langegières][14], permanecendo esses gêneros, cujos números e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse constructo sócio-histórico que é o intertexto. [BRONCKART, 2003, P.149]

É a partir das propriedades observáveis nos textos que as operações mentais e o agir linguageiro humano se materializam, como entidades genéricas, em produções verbais interdependentes, sendo, portanto, unidades comunicativas de produção de linguagem. Logo, Segundo Bronckart (2003) textos, nada mais são do que "produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes." (p. 69)

Nesse viés, a noção de texto ancorada em nosso estudo é de "*produção de linguagem situada, oral ou escrita [...] com características comuns*" (BRONCKART, 2003, p. 71, grifos nossos), em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que um texto é produzido e dotado de um modo de organização próprio, de acordo ou não com normas composicionais amplas ou estritas e mecanismos de textualização/enunciativos asseguradores de sua coerência interna. Sobre esse conceito, Bronckart (2003) pondera:

> Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa toda a unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior. (p.71).

Inobstante, na contemporaneidade dos estudos da linguagem, os postulados de filósofo russo Mikhail Bakhtin possibilitaram a ampla discussão dessa noção, a qual tem sido explorada como "conjunto de produções verbais organizadas" para fazer referência às formas escritas cotidianas (editorial, notícia, reportagem, entrevistas) tal como às formas predominantemente orais (júri simulado, exposição, testemunho, depoimento), o que nos permite afirmar serem as infinitas espécies de texto concretamente observáveis e classificadas como *pertencentes* a um gênero determinado.

Ainda assim, Bronckart (2003) reitera que ainda paira sobre os gêneros, enquanto entidades materiais da língua, uma vagueza com relação a sua classificação, tendo, portanto, substancial parcela das divergências entre as correntes teóricas que se debruçam sobre o

[14] Conceito adotado nos processos advindos das formações discursivas de Foucault (1969).

conceito e que “nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência coerente e estabilizado” (p.73).

Essas divergências podem ocorrer não só em virtude do caráter histórico/adaptativo dos gêneros, como também por outros critérios usados para defini-los, a saber: a atividade humana, a prática social a que o gênero está relacionado, a intensão e efeito comunicativo visado no gênero, tamanho, natureza, suporte e conteúdo temático.

Diante dessa nebulosa fronteira estabelecida defronte às definições e critérios de classificação dos gêneros, muitas correntes teóricas que se debruçam no estudo dos textos consideraram classificar os gêneros em duas outras categorias: a das unidades e a das regras linguísticas específicas. No entanto, essa possibilidade fora desconsiderada por inúmeros cientistas da linguagem, entre eles Biber (1988, Apud BRONCKART, 2003, p.74), que apontou terem os gêneros de texto, principalmente os literários, sua constituição formada por uma gama de diversos segmentos distintos.

Além disso, Bronckart (2003) afirma que só se pôde definir o nível dos segmentos específicos e as configurações das unidades dos textos, através da organização de paradigmas sintáticos estáveis como também de suas propriedades linguísticas a partir das técnicas de análise linguística. Todavia,

> Se cada texto constitui, de fato, uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Essa situação explica, pelo menos em parte a confusão terminológica que reina em matéria de classificação dos textos e que faz sobreporem as expressões Gêneros de texto, Gênero de (ou do) discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc. (BRONCKART, 2003, p. 75)

Na tentativa de escapar do aglomerado de confusões terminológicas para a noção de gênero, e na certeza de que os textos são infinitos e se modificam conforme a natureza das práticas sociais humanas, Bronckart (2006) adota a noção de gênero de texto, dada a sua relação de interdependência com as atividades humanas e propõe:

> Portanto, os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas ou em concorrência, que por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica consequente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação. Nessa perspectiva, os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados a um dado

> meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (BRONCKART, 2006, p.143).

Assim, a concepção de texto/gênero textual na perspectiva do ISD está ancorada no status de unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente; traz para o campo de discussão a observação de segmentos e unidades que dão aos exemplares de textos aspectos e características individuais, o que faz com que exemplares de um mesmo gênero tenham diferenças singulares com fundamentos em modelos sociais.

> Segundo Bronckart (2006), os gêneros não podem ser considerados estáveis porque mudam em relação ao tempo e às novas formações sociodiscursivas, mas, de acordo com Schneuwly (2004), os gêneros têm certa estabilidade, pois determinam o que deve ser dito, assim como, o que é falado ou será falado determina o gênero que será utilizado. Além disso, Bronckart (1996/2012) afirma que os gêneros são em grande parte infinitos e a sua classificação como sendo de um gênero específico não é delimitável, pois fazem parte da interação entre indivíduos e são constituídos por unidades muito variáveis. (OLIVEIRA, 2013, p. 3-4)

Em virtude dessas singularidades, Bronckart (2003) designou a noção de texto empírico ou singular como: "unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos e discurso, e que também apresentam os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular." (p.77)

Essas noções de texto/gêneros textuais serão adotadas em nossa pesquisa, tendo em vista a necessidade de conceber a dissertação-argumentativa como um gênero dotado de funcionamento e organização alicerçados em situações concretas de comunicação nas tomadas de decisões particulares do produtor e regras pertencentes ao sistema linguístico. Em vista disso, nosso estudo se enquadra no quadro epistemológico do ISD, na medida em que nos debruçamos na análise das condições de sociopsicológicas e nas propriedades estruturais e funcionais internas da dissertação-argumentativa escolar.

3.4 O TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTO NA AÇÃO DE LINGUAGEM: UM DESAFIO PARA OS AGENTES DA COMUNICAÇÃO?

O ISD nos permite entender a materialidade dos gêneros textuais como produtos linguisticamente empíricos, manifestados através de ações de linguagem. Tais ações tomam emergência na gama de elementos da língua e nos sistemas de organização dos textos disponibilizados em sua arquitetura interna.

O conceito de ação de linguagem se assemelha ao de qualquer ação humana, que pode ser definida, à luz do pensamento de Bronckart (2003), a partir de duas óticas: a primeira é social, "uma porção das atividades de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular" (p. 99). A segunda é psicológica "conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal" (p. 99). Nesse contexto, apenas a segunda ótica se enquadra nos procedimentos de análise do ISD, tendo em vista que, durante uma intervenção verbal, a noção de ação linguageira coaduna os elementos das condições de produção e do conteúdo temático mobilizados por um agente de produção dos gêneros textuais.

Assim, para descrever uma ação de linguagem torna-se necessário identificar os valores atribuídos às condições de produção e aos elementos do conteúdo temático pelo agente de produção do texto. Nesse processo, Bronckart (2003) justifica haver, por parte do agente, um conhecimento prévio sobre a situação, o lugar e o momento de produção, já que a situação de interação lhe exige a mobilização de representações físicas e sociossubjetivas da ação.

A ação de linguagem, ao se materializar nas representações fornecidas pelo agente de produção, ganha o status, de acordo com Bronckart (2003), de unidade psicológica, na medida em que corresponde a textos empíricos diversos. Desse modo, as ações de linguagem podem corresponder a duas unidades comunicativas, a saber: a oral e a escrita.

Para o nosso estudo, cabe adequar a noção de ação de linguagem escrita, uma vez que o objeto de nosso estudo, a dissertação-argumentativa, fisicamente, é uma ação linguageira que ao ser construída necessita de um espaço físico, um agente-enunciador, um gênero textual, um interlocutor e uma finalidade. Em virtude disso, se enquadra no quadro de gêneros monologados produzidos na escola. Logo, esse gênero apresenta contornos de um espaço físico (escola), onde o agente (professor), também enunciador, orienta uma proposta de produção aos estudantes (interlocutores) para solicitar que eles desenvolvam uma proposta de intervenção (finalidade) para solucionar os desafios para a valorização dos povos tradicionais.

Essa ação de linguagem escrita só poderá ser realizada se o agente de produção mobilizar intertextos para realizar a escolha das abordagens adaptadas e eficazes (BRONCKART, 2003) do gênero em evidência a partir de uma situação de produção específica.

> O intertexto, é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações precedentes, tais como serão utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. [...] Entretanto, nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. [...] Novamente, portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas

> condições de utilização que o agente escolhe um modelo textual. (BRONCKART, 2003, p.100-101)

A escolha da abordagem de um gênero, em detrimento de outros, demonstra com clareza a dinâmica das representações interiorizadas de uma ação de linguagem. As decisões dos agentes produtores farão suas tomadas de decisão em função de fatores como a adequação, apreciação do contexto e eficácia, conforme os gêneros disponíveis e a situação em que eles serão empregados.

No processo de adaptação do gênero, os agentes de produção podem até inspirar-se em modelos pré-existentes, haja vista os valores contextuais e o conteúdo temático serem importantes para o desenvolvimento de uma ação de linguagem, consequentemente a historicidade dos gêneros possibilitará sua mudança ou permanente atualização na dinâmica das práticas de linguagem comunicativas humanas.

3.5 OS TIPOS DE DISCURSO E AS SEQUÊNCIAS DE PLANIFICAÇÃO COMO ELEMENTOS ARTICULADORES DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICAS

Para dar conta da abordagem e posterior análise dos elementos estilísticos da linguagem passíveis de observação no nível estrutural do texto, Bronckart (2003) propõe o conceito de tipos de discurso, tendo em vista a necessidade de problematizar a dimensão psicológica, discursiva e linguística, que mantenha a distinção dos textos como formas discursivas globais e finitas concretizadas em ações linguageiras; as atividades de linguagem como ações humanas coletivizadas e construídas a partir das socio-historicidades de intertextos e, por fim, os tipos de discurso, conceituados como:

> [...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2003, p. 149, grifos do autor).

Gonçalves (2007) afirma que durante a composição de um gênero são notórias no campo da observação diversas formas de semiotização, isto é, uma série de regularidades de "colocação/ativação" (p.67), que contribuem para caracterização dos gêneros através do sistema linguístico de uma dada língua natural.

> Desse modo, afirma Bronckart (2003 p.138), "[...] é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação

> linguísticas". São, Para Bronckart, "os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva" (2003, p.76). Como esses discursos apresentam regularidades de estruturas linguísticas, Bronckart faz a opção terminológica de tipos de discurso. [Gonçalves 2007, p.67]

Com base no exposto por Gonçalves (2007), é possível depreender que a noção de tipos de discursos tem relação com os distintos segmentos comportados por um gênero textual e dependendo da forma como a linguagem é articulada nesses tipos de discursos podem ocorrer encaixamentos geradores de dependência entre eles.

Além disso, na medida em que ocorre a semiotização de uma atividade de linguagem, ela passará a fundamentar suas bases em mundos chamados por Bronckart (2003) de mundos discursivos. Bronckart conceitua esses mundos enquanto sistemas de coordenadas formais que, quando comparados aos mundos representados em seus respectivos sistemas, tornam-se outros mundos nos quais são desenvolvidas ações humanas. "por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos" (p. 151).

A partir da semiotização desses mundos discursivos através da linguagem, surgem quatro distintos tipos de discurso: o discurso teórico; a narração; o discurso interativo e o relato interativo.

Cada um desses tipos de discurso tem emergência direta com um mundo discursivo classificado por Bronckart (2003) entre dois pares opositores de ordem: a ordem do EXPOR e a ordem do NARRAR. Em ambos os ordenamentos, o segmento de discurso pode ser IMPLICADO quando há a especificação do contexto de produção. Por outro lado, o segmento de discurso pode ser autônomo, quando o (re) conhecimento do contexto de produção for dispensável na ação linguageira.

Quadro 2: Categorização e representação dos Mundos Discursivos

Fonte: adaptação do quadro de coordenadas gerais dos mundos de Bronckart (2003, p.157).

A observação atenta dos elementos dispostos no quadro acima permite-nos concluir que as coordenadas gerais dos mundos podem ser caracterizadas por uma cadeia de discursos assinalados por uma relação de implicação (dependência de referenciais externos) e uma relação de autonomia (independência de fatores/elementos para a materialização do discurso). E é justamente nesses mundos e nestas relações que as coordenadas disjuntivas ou conjuntivas materializarão os quatro tipos de discursos elucidados por Bronckart (2003).

Sob esse viés, em uma ação de linguagem o *Discurso Interativo*, pertencente à ordem do *EXPOR*, necessita de um aspecto locativo-temporal comum para que os agentes estejam implicados em tomadas de turnos. Em virtude disso, torna-se necessária a criação de um mundo discursivo distinto, mas não distante do mundo ordinário dos agentes. Isso ocorre porque, segundo Bronckart (2003), há uma mobilização e limitação do conteúdo temático, a partir de uma infinidade de restrições semântico-sintáticas da língua. Como consequência, necessita haver uma espécie de conjunção entre o mundo discursivo criado e o mundo ordinário vivenciado pelos agentes de linguagem.

Ainda com base na avaliação do quadro (2) proposto, percebe-se que Bronckart (2003) situa o *Discurso Teórico* na ordem do mundo do EXPOR, na mesma dimensão em que classifica o discurso da *Narração* como pertencente à ordem do mundo do NARRAR. O autor considera que por possuírem autonomia em relação ao ato de produção, não há referências aos elementos espaço-temporais, além de não necessitarem da identificação explicita ou/e implícita dos parâmetros da situação de produção.

O quadro (2) dos tipos de discurso expõe, ainda, os discursos materializados pelo *Relato Interativo* como pertencente à ordem do mundo do NARRAR. Logo, em virtude da implicação que esse tipo de discurso tem em relação ao ato de produção, é preciso que a situação de produção do discurso exija coordenadas espaço-temporais "disjuntas" do mundo ordinário dos agentes e dos interlocutores da ação de linguagem, o que faz todas as referências discursivas serem mobilizadas e claramente situadas temporal e geograficamente no mundo ordinário dos partícipes daquela determinada situação/ação de linguagem.

Nessa conjuntura, Bronckart (2003) deixa claro que o ISD, na abordagem dos tipos discursivos interativos e teóricos, assegura que um gênero textual ganha coerência e unidade global na medida em que suas partes sejam tecidas pela configuração da clareza temática não só das partes, mas também da completude dos mecanismos de textualização podendo aí haver uma fusão desses dois discursos.

Com fundamentos nessa lógica, podemos afirmar, alicerçados em Bronckart (2003), que a dissertação-argumentativa, enquanto gênero da ordem do expor, se compõe pelo discurso

misto interativo-teórico, o que explica o caráter didático desse gênero em uma ação de linguagem.

Gonçalves (2007), apoiando-se em Bronckart (2003), propõe a caracterização de cada tipo de discurso a partir de uma série de elementos que possibilitam suas distinções. Abaixo, sintetizamos os elementos pertinentes a cada discurso à luz da proposta de Bronckart (2003),

através do seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 3: Os Tipos de Discurso na Arquitetura Interna dos Gêneros textuais

Fonte: adaptado de Gonçalves (2007), com base em Bronckart (2003).

Como se observa no quadro acima, os tipos de discurso demonstram que tanto no mundo do Expor quanto no mundo do Narrar os registros de textos, independente da língua natural a que pertencem, traduzem distintos estatutos para cada um dos tipos psicológicos a partir das diferenças absorvidas dos sistemas de marcação de suas unidades linguísticas.

Esses tipos linguísticos evoluem na medida em que o agente mobiliza modelos preexistentes dos gêneros no interdiscurso da língua, para construir seu próprio texto, de maneira que realize adaptações e transformações, mesmo que raras, mas condicionadas aos recursos promovidos na língua.

Nesse sentido, são os tipos de discurso o lugar de semiotização entre imagens coletivas e/ou individuais mediadas pela operacionalização do pensamento humano por meio de processos imagéticos e linguageiros criados na mente, na medida em que interagem nas relações comunicacionais.

Esses discursos podem ser também caracterizados pela organização linear ou sequencial do conteúdo temático, possibilitando ao agente a disposição de um conhecimento macroestrutural organizado hierarquicamente em cadeias de ordem lógicas que se transmutarão em estruturas sintáticas básicas disponibilizadas.

A essa sucessão de eixos, Bronckart (2003) nomeará sequências de planificação textual, que: "São modelos abstratos de que os produtores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma." (p. 218).

Um gênero, ao passo que se estabiliza em virtude da relatividade de suas formas, necessita se constituir, no plano temático, em sequências que contribuam para a organização da infraestrutura textual conforme as intenções do agente produtor, a saber:

> [...] a sequencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se nas operações [...] criadoras de tensão para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a descritiva; a fazer agir para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as sequências explicativa e argumentativa; operações que visam regular a interação, para a sequência dialogal. (BRONCKART, 2003, p. 237-238).

Consoante ao proposto pelo autor, as sequencialidades e planos dos textos possibilitam o entendimento da dimensão heterogênea da classificação dos textos em gêneros, haja vista que ocorre uma espécie de especificação de propriedades que não só integram os textos, mas também possibilitam a sua classificação e diferenciação composicional.

Não podemos deixar de frisar que, durante uma ação de linguagem, a situação de produção exigirá do agente de produção a mobilização de capacidades de linguagem para a construção da infraestrutura geral do texto, através da seleção dos modelos discursivos, e dos tipos discursivos mais coerentes à produção verbal, uma vez que eles são garantidores da sustentação sintática do texto em conformidade com as sequências tipológicas que predominantemente os materializam.

Não se pode esquecer que para o ISD um mesmo tipo de discurso pode se fundamentar a partir da proeminência de mais de uma sequência de planificação, as quais Bronckart (2003), apoiado em Adam (1992), denomina em seis distintas categorias: Argumentativa, Dialogal, Descritiva, Explicativa e Narrativa. O autor também cita a sequência injuntiva, entretanto, em seu estudo, não apresenta o seu desenvolvimento.

Apresentaremos abaixo a distinção sintética de cada uma das sequências ilustrando-as no quadro que segue:

Quadro 4: Categorização das Sequências de planificação.

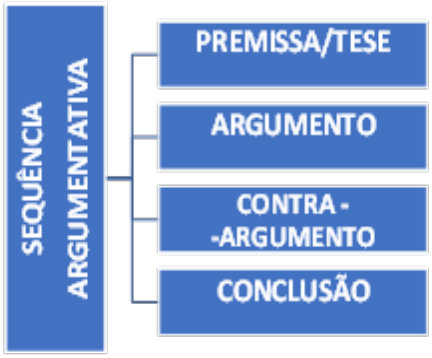
Fonte: adaptado de Bronckart (2003).

Para fins do nosso estudo, debruçar-nos-emos sobre o aprofundamento da sequência argumentativa, a qual tem sua inserção nas abordagens da retórica aristotélica e intui, grosso modo, na descrição dos mecanismos da lógica natural, sistematizando o pensamento ou processos de raciocínio à luz de Bronckart (2003).

3.5.1 Sequência Argumentativa

O intuito maior dessa sequência é mostrar como se constroem os processos do raciocínio lógico e como estes se semiotizam no pensamento abstrato complexo e nas cadeias de um discurso passível de contestação ou controvérsia em um texto. Segundo Bronckart (2003), para que isso ocorra é necessário haver a organização da sequência discursiva textual em quatro fases distintas: a existência de uma tese ou proposição acerca de um dado tema; ancoragem da tese em provas e argumentos; processos inferenciais/ponderação de contra-argumentos e encaminhamento do destinatário a uma nova tese/conclusão. Segue um quadro representativo das fases de um esquema argumentativo conforme proposto por Bronckart (2003).

Figura 1: Esquema argumentativo segundo Bronckart (2003).



Fonte: Adaptado com base em Bronckart, (2003, p. 227)

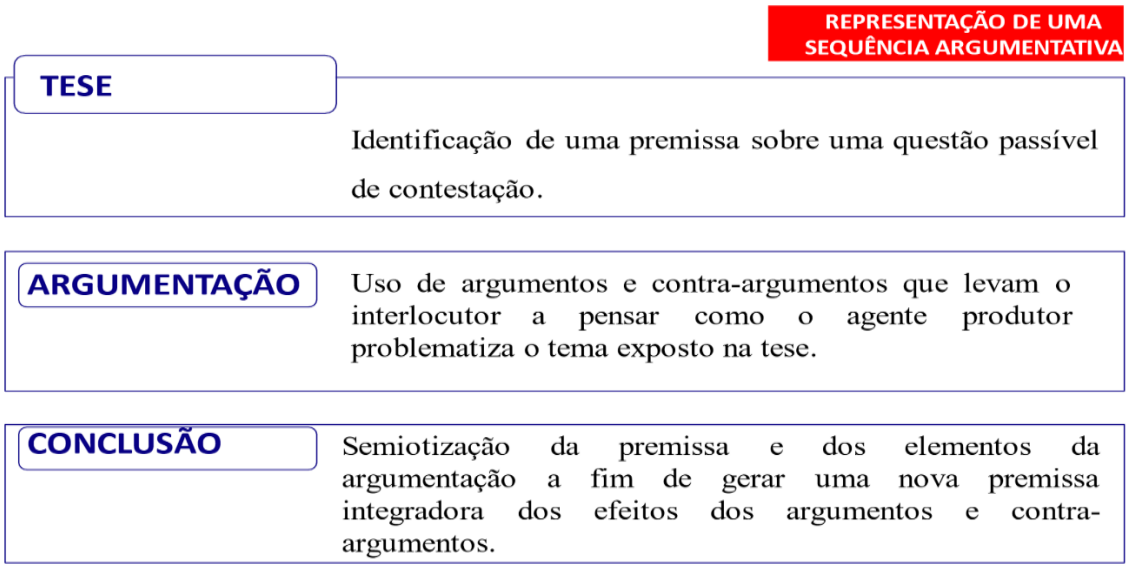
Abaixo, apresentaremos nossa adaptação ampliada do esquema padrão do pensamento argumentativo à luz de Bronckart (2003) e Gonçalves (2007).

Figura 2: Esquema Argumentativo adaptado de Gonçalves (2007).

Fonte: adaptado de Gonçalves (2007), com apoio em Bronckart (2003).

Com base no figura 2, é possível realizar um esboço do processamento organizacional da lógica-argumentativa em um texto, de forma que optamos por unificar as fases dos argumentos e contra-argumentos em uma única fase à qual chamaremos “argumentação”, tendo em vista que no processo de argumentação o agente de produção, fazendo uso dos dois recursos, refuta ou ratifica a tese, através de elementos que norteiam o destinatário para uma conclusão plausível, seja pela apresentação de restrições, seja pelo estabelecimento de limites em relação a determinada direção argumentativa. Em virtude disso, propomos um novo quadro conceitual da lógica argumentativa, com base nos três princípios a seguir ilustrados na figura 3:

Figura 3: Representação de uma sequência Argumentativa



Fonte: adaptado de Gonçalves 2007, com apoio em Bronckart (2003).

Segundo Gonçalves (2007), é comum nesse tipo de atitude discursiva o agente produtor se colocar numa posição interlocutora, a fim de aferir objeções possíveis aos seu discurso. Para ilustrar nossa proposta, apresentaremos a seguir uma síntese formal da lógica argumentativa.

O primeiro passo para a construção de uma argumentação lógica é o estabelecimento de uma premissa dotada de firmeza, assertividade e produtividade. O agente de produção precisa garantir que a premissa tenha sentido concreto, disponha de um evidente juízo de valor e não seja demasiadamente específica, pois pode dificultar a mobilização dos argumentos.

Embora haja diversos mecanismos para a criação de premissas, ressaltamos que é tarefa do agente realizar as escolhas mais coerentes com o contexto de sua situação de produção e as intenções discursivas que adotará em relação aos argumentos que serão selecionados para

justificar as premissas. Em vista disso, Perelman e Tyteca (2014) apontam: “Não basta escolher premissas nas quais se apoiar; cumpre prestar atenção, uma vez que a força do argumento se deve em grande parte à sua possível resistência às objeções, a tudo quanto o auditório admite”. (p. 525).

É importante ainda ressaltar que as premissas, de maneira lógica, precisam, grosso modo, expressar subjetividade no conteúdo, ao mesmo tempo em que precisam denotar objetividade na forma, já que se fundam por serem proposições que mostram as impressões do sujeito agente de produção acerca de um dado tema. A não atenção a esses critérios leva os produtores pelo desconhecimento das capacidades de linguagem e dos tipos de discurso a construírem no texto “pseudo-premissas”[15], ao ponto de o agente confundir as evidências ou com os fatos ou com as consequências, podendo, inclusive, não emitir julgamentos valorativos explícitos.

A argumentação é tomada em nosso estudo no sentido proposto pela Nova Retórica, como a utilização de estratégias e recursos comunicacionais com fins de convencimento e de persuasão. Perelman e Tyteca (2014, p. 184) afirmam serem necessárias em uma boa argumentação formas de apresentação lógicas promulgadoras de “certeza, possibilidade, necessidade, de uma afirmação”. Segundo os dois autores, a finalidade de uma boa argumentação é a obtenção precisa de modalidades lógicas determinadas que muitas vezes são atribuídas às afirmações como mecanismos de obtenção e adesão do auditório graças às variações na expressão do raciocínio.

Desse modo, conceber os argumentos como assertivas capazes de possibilitar aos interlocutores o entendimento de como pensa o agente produtor do texto é um passo essencial para a compreensão de como se organizam os esquemas argumentativos nos diferentes planos de organização do texto.

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), é levando-se em conta toda essa sobreposição de argumentos que se conseguirá explicar melhor o efeito prático e efetivo de uma argumentação, desde que se compreenda ser a argumentação mediadora de uma determinada interação entre a premissa, os argumentos e os contra-argumentos categorizados por distintas técnicas e esquemas argumentativos.

Grosso modo, ilustraremos a seguir e com base no quadro acima pelo menos duas formas de construir os argumentos em uma dissertação-argumentativa.

---

[15] Afirmações apresentadas semanticamente como argumentos, mas que se analisadas em sua aplicação prática caracterizam apenas em ações discursivas alheias à argumentação.

Quadro 5: argumentos construídos pelas óticas explicativas e consecutivas

EXPLICAÇÃO	[...] o controle de dados é prejudicial, porque promove a manipulação do comportamento dos usuários.
CONSEQUÊNCIA	[...] substancial parcela da população ainda carece de senso de coletividade, o que pode intensificar posturas individualistas e preconceituosas na sociedade.

Fonte: pesquisa do autor (2022).

Não podemos deixar de frisar que para Amossy (2007), a argumentação enquanto ato ou processo não pode ser adotada no sentido amplo de "arte de persuadir, mas no sentido específico de encadeamento de proposições que conduz a uma conclusão" (p. 124). Nesse viés, os argumentos e contra-argumentos têm como função essencial justificar, fundamentar, explicar ou refutar as premissas iniciais do texto.

O agente da produção do texto, portanto, necessita ter em mente que o caráter expositivo do gênero exige uma relação de explicação/causa-consequência entre os elos argumentativos, daí a importância de tomarmos as duas categorias do ato argumentativo propostas por Bronckart (2003) como apenas uma categoria mais ampla e mais completa: a argumentação.

A conclusão de um ato argumentativo integra em si todos os efeitos de uma argumentação completa tendo em vista que é possível ao agente partir de uma premissa para a conclusão ou mesmo dos argumentos à conclusão, de forma que, segundo Bronckart (2003), as demais fases ficariam prototípicamente implícitas.

Do mesmo modo, a constituição de uma premissa bem elaborada e justificada por argumentos consistentes, mesmo que implícitos, além da finalidade essencial de apresentar a realidade ou condições de verdade, orienta o interlocutor da ação linguageira na direção de certas conclusões, de forma a promover caminhos ou desvios para outras novas teses.

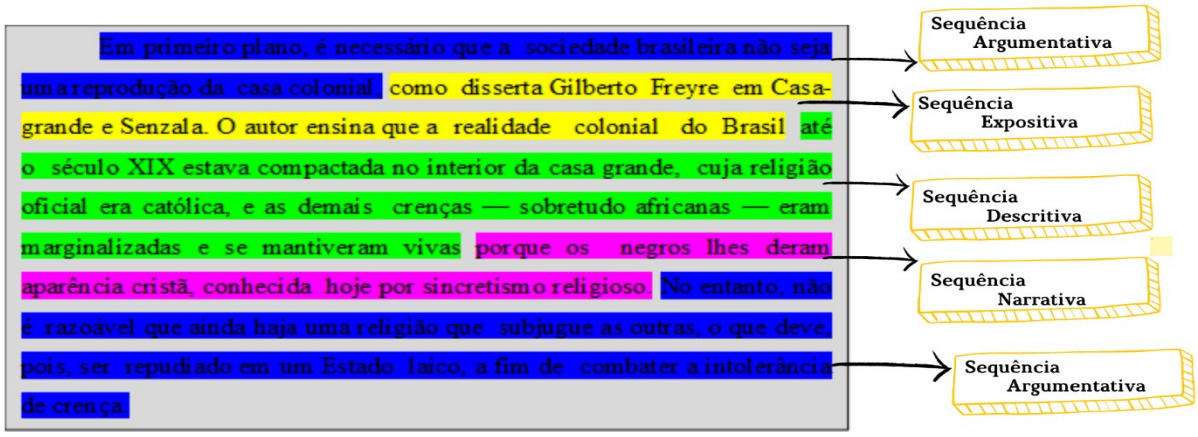
Embora haja estudos mais recentes sobre a argumentação, neste trabalho foram priorizados o modelo argumentativo de Bronckart (2003) e, de modo complementar, os pressupostos sobre argumentação da nova retórica especificamente (PERELMAN E TYTECA, 2014), considerando o contexto de desenvolvimento da pesquisa.

Esse posicionamento, no caso dos textos, geralmente ganha forma nas sequências que, segundo Bronckart (2003), são responsáveis pela organização linear do conteúdo temático da comunicação, estando subordinadas a um tipo e a um mundo discursivo no qual o agente

produtor da linguagem faz uso de conhecimentos relativos a um tema alocado nas caixas mentais da memória, a partir de macroestruturas hierárquicas/lógicas.

Nesse viés, para ilustrar o encaixamento das sequências textuais no gênero dissertação-argumentativa, cabe aqui compreendermos como se processam estes elementos são distribuídos no texto. A seguir, ilustraremos a presença das sequências em um parágrafo de desenvolvimento de um candidato do gênero masculino retirado do guia de orientações do participante ENEM publicado pelo INEP no ano de 2017 e reproduzido nas nossas oficinas da SD em 2022.

Quadro 6: Sistematização das sequências textuais no texto



Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Se repararmos atentamente no exemplo ilustrado, poderemos perceber que as sequências textuais se misturam, a fim de materializar o discurso teórico no gênero textual. Essa mistura ganha contornos na medida em que ocorre o encadeamento das informações, que se ajustam por meio da predominância de algumas sequências, em detrimento de outras.

No caso do exemplo que ilustramos, há o predomínio da sequência argumentativa bem como a nitidez dos pressupostos básicos para a composição de uma argumentação, a saber: a existência de uma tese: a sociedade brasileira é uma nação moderna dotada de valores e comportamentos coloniais. A essa proposição são superpostas novas informações, isto é, novos objetos no processo de inferência (argumento), aportado em Gilberto Freire.

O agente de produção reitera que a realidade colonial brasileira se divide em duas classes: a casa grande e a senzala, a primeira, por oficializar a adoção da religião católica, se sobrepunha às demais crenças, principalmente às africanas as quais foram aderidas pela segunda classe.

Tanto a tese como os argumentos balizados no histórico das raízes brasileiras recebem uma justificação (contra-argumento) de que as religiões de matrizes africanas, por serem marginalizadas conseguiram sustentação, ao longo do tempo, pela incorporação de valores oriundos do cristianismo.

A essa mistura de valores o produtor do texto nomeia: sincretismo religioso. Desse modo, a fim de orientar uma nova tese (conclusão), o autor aponta não existirem motivos para que haja a subjugação de uma religião sobre as outras, a esse comportamento é emitido um juízo de valor: a ausência de razoabilidade para manutenção da intolerância de crença e a necessidade de combater esses comportamentos em um estado laico como o brasileiro.

Acerca da semiotização do raciocínio argumentativo no parágrafo de desenvolvimento demonstrado acima, Bronckart (2003) propõe haver quatro fases em uma sequência argumentativa, a saber: A fase de premissas (constatação inicial); a fase dos argumentos (balizadores da conclusão). A fase dos contra-argumentos (operadores de restrição/ou não) e por fim, a conclusão (nova tese: integra e sintetiza os argumentos e contra-argumentos). Desse modo, uma situação problema sempre poderá ser alicerçada em argumentos alinhados a aspectos positivos e/ou negativos e a uma justificativa plausível baseada em proposição, argumentação e numa conclusão.

No que diz respeito ao gênero escolhido como objeto do nosso estudo: a dissertação-argumentativa, nosso intuito é apresentar um modelo didático capaz de relacionar as competências do Exame Nacional do Ensino Médio com o desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), haja vista que este gênero ganha forte repercussão ao ser adotado como instrumento de comunicação e exigir do estudante uma gama de habilidades que devem ser aprendidas ao longo do contexto escolar, a saber: dominar o código, compreender temas, selecionar, relacionar e organizar informações, realizar escolhas e articular elementos da linguagem, bem como propor intervenções (BRASIL, 2022). Portanto, esse gênero enquanto ferramenta de aprendizagem e ensino possibilita verificar se os estudantes estão saindo do terceiro ciclo da educação básica capacitados para a utilização de habilidades formais de comunicação de forma eficiente por meio de um gênero de resposta.

Diante de tais proposições, cabe a discussão da importância da inserção de um ensino de línguas pautado no desenvolvimento das capacidades de linguagem no contexto da sala de aula, porquanto, a aprendizagem delas, enquanto mecanismo de reprodução de práticas "modelo" de linguagem, estão dispersas nas práticas sociais cotidianas e são dominadas por substancial parcela dos membros de determinado círculo da sociedade. Portanto, as capacidades de linguagem na escola caracterizam uma oportunidade de os aprendentes se apropriarem delas

com os que já as dominam através de estratégias de intervenção e o contato com distintos gêneros textuais.

3.6 CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO: OS MECANISMOS DE CONEXÃO E A COESÃO NOMINAL

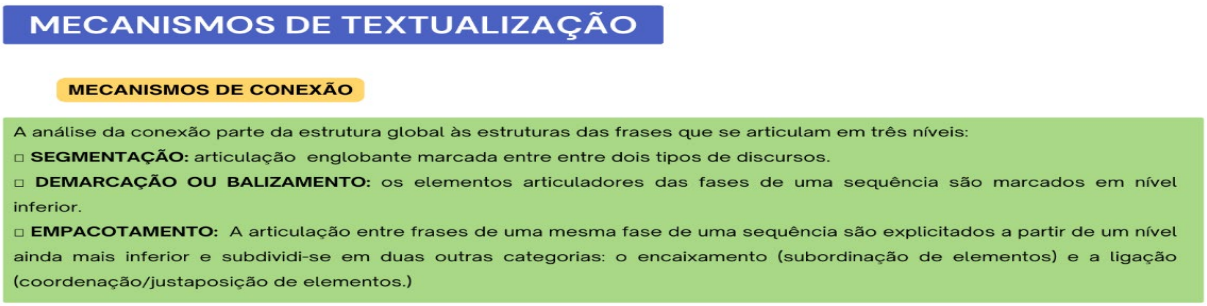
Partimos da compreensão de que os gêneros são infinitos e as marcas de sua arquitetura interna, a depender do agente produtor, podem ser diversas e dotadas de componentes heterogêneos. Desse modo, a constituição da arquitetura interna de um gênero empírico precisa ser constituída, segundo Bronckart (2003, p.259), de "um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação", a fim de que haja a completa compreensão/interpretação por parte dos interlocutores.

Essa constituição da coerência do gênero é possibilitada pelo uso de mecanismos de textualização, os quais articulam a progressão do conteúdo temático do texto e as vozes e elementos modalizadores que conferem a coerência pragmática do texto. Nesse viés, para o ISD, esses mecanismos demarcam as capacidades linguístico-discursivas, quem marcam no nível dos mecanismos de textualização os processos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Já nos mecanismos enunciativos ocorrem a demarcação e gerenciamento das vozes e das respectivas modalizações.

Os mecanismos de textualização são os responsáveis por estabelecer a coerência temática do texto. Durante esse processo, realizam o a interligação entre limites dos tipos discursivos e o encadeamento das sequências no texto.

De acordo com Bronckart (2012), os mecanismos de textualização demarcam as articulações existentes entre a diversidade de discursos por meio do assinalamento de elementos passíveis de identificação e análise nas frases ou na junção delas, de maneira que possam ser agrupados e classificados em três categorias: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, os quais representaremos no quadro abaixo.

Quadro 7: Representação dos mecanismos de textualização.



COESÃO NOMINAL

Contribui para a estabilidade e continuidade do texto assegurando a retomada de elementos anteriores através de anáforas sintagmáticas ou pronominais. Se organiza a partir de dois processos: a introdução e a retomada.

- **Introdução**: inserção de elementos novos indefinidos no texto, o qual dará origem a cadeias anafóricas;
- **Retomada:** reformulação dos elementos novos por meio de anáforas nominais e pronominais definidas
- **Resolução**: introduz informações que respondam às questões inseridas;
- **Conclusão-avaliação**: reformulação e conclusão da constatação inicial.

Fonte: Adaptado com base em Bronckart (2003).

Conforme se observa no quadro, os mecanismos de conexão e coesão nominal caracterizam, conforme Bronckart (2003), uma série de cadeias de retomadas inscritas no plano de conteúdo do texto, a fim de demarcar a recorrência de elementos responsáveis pela formação de uma teia de sentido, contribuindo, dessa maneira, para a concisão textual pelas retomadas, bem como para a compreensão e interpretação global e a legibilidade das cadeias do texto.

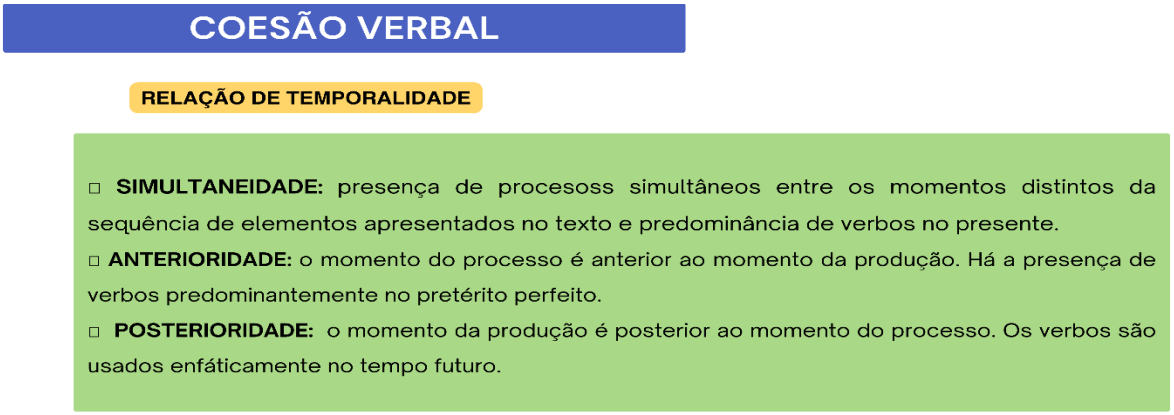
É preciso ainda frisar que para o nosso estudo priorizaremos os mecanismos de textualização próprios do discurso *teórico-interativo* pela presença de cadeias de retomada pronominal em primeira e terceira pessoa do discurso, em virtude da caracterização de séries de argumentos abstratos nas quais há presença marcante de anáforas nominais associadas a um processo de correferências.

3.6.2 Os marcadores da coesão verbal

No que diz respeito a coesão verbal, deve-se dar ênfase à observação dos mecanismos proporcionadores da organização da temporalidade, aspectualidade e modalidade do discurso no texto, a fim de que as retomadas verbais sejam desenvolvidas de maneira progressiva e pragmática. Desse modo, para que a análise dos elementos que conferem coesão verbal ao texto seja feita de forma precisa, Bronckart (2003) chama a atenção para a percepção da dependência dos contrastes aspectuais e as referências temporais próprias dos atravessamentos dos tipos discursivos aos quais elas se inter-relacionam. O autor afirma serem os mecanismos de coesão verbal asseguradores não só da organização, mas também da movimentação temporal e/ou hierárquica de ações, acontecimentos, estados, fenômenos e processos verbais no texto. Esses mecanismos são materializados em conformidade com a necessidade de flexão dos tempos verbais no texto.

Os tempos verbais possibilitam a demarcação da relação existente entre momento da produção e o momento do processo expresso pela temporalidade verbal, podendo conferir algumas relações que apresentaremos abaixo por meio do quadro 8.

Quadro 8: Elementos demarcadores da Coesão Verbal.



Fonte: Construído com apoio em Bronckart (2003).

O quadro apresentado demonstra que na realização e análise da coesão verbal de um texto é preciso, antes de tudo, que o analista tenha a compreensão acerca do como ocorre a materialização dos valores temporais, aspectuais e modais promovidos pelos verbos. Isso ocorre em virtude da relação ao posicionamento dos agentes produtores de linguagem e os tipos discursivos produtores de significados nas diversas cadeias sequenciais do texto explicitando suas cadeias de continuidade/descontinuidade existentes entre os elementos expressos pelos verbos.

3.7 OS MECANISMOS DE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: A GESTÃO DAS VOZES E DAS MODALIZAÇÕES

O nível dos mecanismos enunciativos presentes em um dato texto contribui, segundo Bronckart (2003), "para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro as próprias fontes de avaliação." (p.319).

Bronckart (2003) elucida ainda a importância das instâncias formais implicadas na comunicação por meio da explicitação das modalizações específicas do enunciador/narrador e

de suas respectivas vozes para conferir legitimidade ao texto. O autor reitera haver pelo menos três maneiras distintas de identificar as vozes de operacionalizadas em um texto.

A primeira é a *voz do autor empírico*, isto é, do produtor do texto, pode ser identificada a partir de comentários ou expressões avaliadoras do conteúdo temático. Em segundo lugar, aparecem as *vozes sociais*, ancoradas em instituições sociais ou pessoas especializadas, mencionadas no texto por meio de proposições do tema em destaque. Os sujeitos dessas vozes, não são meros agentes, mas são implicados, Segundo Striquer (2014), pelo status de agentes do acontecimento.

Por último e não menos importante, há as *vozes humanas de pessoas, instituições sociais e/ou personagens*, tidos como agentes de eventos de linguagem. Estas vozes contribuem para estruturação das operações de linguagem, a partir de mundos discursivos construídos nas condutas sociais e históricas de uma comunicação interativa por meio de instrumentos multissemióticos.

Para realizar, adequadamente, a avaliação dos aspectos do conteúdo temático de um texto, conforme Bronckart (2003), é necessário considerar o conceito de modalização a partir da avaliação dos valores de verdade (modalização lógica), avaliação de elementos do conteúdo temático com base em valores sociais (deônticas ou epistêmicas), avaliação dos aspectos subjetivos do conteúdo temático (apreciativas) e avaliação dos aspectos responsórios do conteúdo temático (modalizações pragmáticas) de um texto.

Por isso, o autor reitera que "As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático" (BRONCKART, 2003, p. 330).

Torna-se importante lembrar que as funções de modalização se distribuem, em dado texto, conforme as unidades linguísticas são escolhidas. Estas detêm independência relativa aos tipos de discurso, o que implica na afirmativa de Bronckart (2003) de que enquanto as unidades modalizadoras são ausentes em alguns textos, saturam outros de acordo com os gêneros aos quais esses textos pertencem, mesmo que seu conteúdo temático apresente ou não dados passíveis avaliação.

3.8 E QUAL A FUNÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO?

A noção de capacidades de linguagem, Segundo Schneuwly e Dolz (2004), possibilita a reflexão de que é necessária uma adaptação do aprendente a um ciclo no qual será possível

desenvolver o desenvolvimento dessas capacidades, a saber: o nível da ação aos elementos do contexto e referente de produção, escolha dos modelos discursivos e o domínio das operações psicolinguísticas em consonância com as unidades linguísticas.

Nessa ótica, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem três instâncias de nivelamento das capacidades de linguagem:

> [...] capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada; por fim, capacidades linguístico-discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular. (p.164)

Na perspectiva dos autores, o trabalho com os gêneros textuais no âmbito das práticas da linguagem necessita ser desenvolvido iniciando pela interação do indivíduo com os aspectos do contexto social, isto é, um momento de interação determinado e em um contexto específico. Assim, emerge a constituição das capacidades de ação, já que está associada aos aspectos pragmáticos da aprendizagem através das possíveis adaptações da ação linguageira.

Na capacidade de ação devem ser perceptíveis as representações do emissor em relação ao contexto, lugar e momento físico da produção, bem como a percepção dos possíveis receptores, o que consequentemente os auxiliará na tomada de decisões, realização de escolhas e formas de utilização da linguagem considerando a finalidade da comunicação.

Sem a compreensão e domínio dessa capacidade, seria inviável a apropriação das outras duas capacidades (linguísticas e linguístico-discursivas), as quais só podem ser arquitetadas pela viabilização da ação verbal e pelo conhecimento que o agente tem do mundo que o cerca e das representações sociais que ele faz desse mundo.

As escolhas mobilizadas por um agente de produção da linguagem fazem emergir a capacidade discursiva, constituída pelos tipos de discurso: o teórico, o interativo, a narração e o relato interativo, pois é por meio deles que se estabelece a seleção das sequências tipológicas: argumentativa, descritiva expositiva, dialogal, injuntiva, narrativa, pertinentes a essa capacidade que se torna possível atingir a concretização de determinada ação linguageira, isto é, pelo o modo como pode ser organizado o conteúdo do gênero textual que está sendo produzido e os modelos de estrutura que culminarão na configuração do gênero.

Em um terceiro nível de análise, são passíveis de classificação as capacidades linguístico-discursivas. Nesse contexto, é preciso que o agente de produção tenha o domínio das operações linguísticas e unidades a serem mobilizadas na produção de um gênero textual específico, levando em consideração os atributos, a finalidade do gênero em evidência a partir

de quatro dimensões específicas. A dimensão inicial é a textualização, responsável por mobilizar as camadas organizacionais do gênero (elementos de conexão e coesão verbal/nominal). A segunda dimensão está ligada a dois níveis: à percepção das vozes enunciativas às possíveis modalizações usadas na constituição do discurso textual.

A dimensão terceira faz jus às marcações das vozes e modalizações, desde que considerado o contexto/espaço onde o texto será produzido e as escolhas lexicais e sua dinâmica interativa com os níveis anteriores.

No que diz respeito ao gênero escolhido como objeto do nosso estudo: a dissertação-argumentativa, nosso intuito é apresentar um modelo teórico de gênero capaz de exprimir o desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), haja vista que este gênero ganha forte repercussão ao ser adotado como instrumento de comunicação e exigir do estudante uma gama de habilidades que devem ser aprendidas ao longo do contexto escolar, a saber: dominar o código, compreender temas, selecionar, relacionar e organizar informações, realizar escolhas e articular elementos da linguagem, bem como propor intervenções (BRASIL, 2022). Portanto, esse gênero enquanto ferramenta de aprendizagem e ensino possibilita verificar se os estudantes estão saindo do terceiro ciclo da educação básica capacitados para a utilização de habilidades formais de comunicação de forma eficiente por meio de um gênero de resposta.

Diante de tais proposições, cabe a discussão da importância da inserção de um ensino de línguas pautado no desenvolvimento das capacidades de linguagem no contexto da sala de aula, porquanto, a aprendizagem delas, enquanto mecanismo de reprodução de práticas "modelo" de linguagem, estão dispersas nas práticas sociais cotidianas e são dominadas por substancial parcela dos membros de determinado círculo da sociedade. Portanto, as capacidades de linguagem na escola caracterizam uma oportunidade de os aprendentes se apropriarem delas com os que já as dominam através de estratégias de intervenção e o contato com distintos gêneros textuais.

3.9 MODELOS DIDÁTICOS COMO FACILITADORES DA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS

A planificação de um texto se realiza tão igual o trabalho de um pedreiro que ao observar os desenhos pressupostos em uma planta passa a unificar os blocos de forma que, em conjunto, suas partes se integrem e formem tecidos sólidos.

No texto, é preciso que o produtor interligue as partes de maneira que haja nitidez entre as partes providas de regularidades linguísticas. Resta então ao produtor da ação de linguagem, concatenar essas regularidades, a fim de elucidar um todo de claros propósitos interativos que resulte num tecido funcional.

Nesse sentido, estatuto de modelo/transposição didática de gênero ganha ampla discussão acadêmica com os estudos de Chevallard (1989), que propôs a tese de que um determinado objeto de conhecimento para adentrar no ambiente da sala de aula, precisa, antes de tudo, ser posto a um processo de lapidação por meio do qual receberá adaptações e mudanças.

Em outras palavras, o conhecimento científico, por exemplo, passaria por um processo de transição entre a fim de tornar-se do objeto de aprendizagem. Esse processo de transmutação de conhecimentos técnicos para uma dimensão ensinável recebeu o nome de transposição didática, similarmente à atividade do pedreiro, uma vez que possibilita as dimensões ensináveis de um gênero textual.

Nesse contexto, ao fazer alusão aos estudos de Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012) afirma:

> Para que os conhecimentos de um objeto [...] seja alvo de uma transposição didática, eles necessitam passar, assim, por três níveis básicos de transformações: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; 2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido.

Com o advento dos estudos sobre engenharia didática liderados por De Pietro e Schneuwly (2014), na Suíça, a pesquisa das dimensões ensináveis de gêneros textuais voltaram-se primeiramente para mecanismos de ensino de gêneros próprios da oralidade. Posteriormente, os mesmos pesquisadores ampliaram os limites da transposição interna/externa dos conhecimentos Barros (2012), sobre os gêneros e os chamaram de modelização didática. Mais tarde, segundo De Pietro e Schneuwly (2014), o processo de modelização recebeu o status de instrumento, o que possibilitou seu uso para a orientação do percurso da modalidade escrita da língua, desde que este uso estivesse ancorado na aplicação de sequências didáticas.

Nesse prisma, ao orientar o estudante no processo de construção de sua própria produção textual, cabe antes ao docente delimitar e adaptar os caminhos que ele deverá trilhar, com intuito de que compreenda, por meio de um processo de legitimação e pertinência, as formas de configuração do gênero como instrumento, não só de referência social, mas também teórica.

Em seguida, o professor precisará ainda promover atividades de observação e análise das dimensões ensináveis, para só então realizar as adaptações didáticas do gênero de referência, para que este seja acessível aos estudantes. Desse modo:

> Modelos didáticos são, assim, ferramentas operacionais que, ao mesmo tempo em que sistematizam a complexidade de um certo gênero de texto, uma vez que explicitam seus elementos linguístico-discursivos e semióticos e sua funcionalidade enunciativa como objeto social, também operam rupturas nesse objeto para que funcione como parâmetro, *a priori,* de *imitação*, em um determinado contexto de letramento escolar. Segundo Vygotsky (2008), no processo de aprendizagem e, consequentemente, de internalização dos saberes, a imitação é um estágio natural e de extrema importância. (BARROS; GONÇALVES, 2022. p. 6).

O processo de modelização, segundo os mesmos autores, resulta das prescrições presentes nos documentos oficiais para a aprendizagem dos elementos estáveis do gênero utilizado como objeto de ensino, bem como das capacidades que os estudantes dominam ou não em relação à prática de linguagem proposta para o gênero e que para Schneuwly e Dolz (2004), um modelo didático deve deixar explícito um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados e agrupada em de gêneros, no caso do nosso estudo, a dissertação-argumentativa, se configura tipologicamente pela a argumentação.

Para além disso, Bronckart (2003) esclarece que, para a criação de um modelo didático, é preciso antes realizar um estudo detalhado de um conjunto de produções de um mesmo gênero. Para isso, é preciso sempre levar em consideração as capacidades materializadas no plano geral do texto e no contexto de produção do gênero, a saber: a infraestrutura global do gênero, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Acerca disso, Gonçalves e Barros (2010) argumentam que juntos esses elementos de análise conseguem dar conta da observação dos três níveis de capacidades de linguagem vinculadas na produção de determinado gênero textual.

Sob esse prisma, para sintetizar os elementos das competências e habilidades de produção do gênero dissertação-argumentativa, e sistematizar os conhecimentos necessários ao ensino e a aprendizagem deste gênero, bem como de ações como: a organização, planejamento e sequenciação das ações de linguagem na esfera escolar visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas por Bronckart (2003), adaptamos e ampliamos o seguinte modelo didático para a transposição do gênero dissertação-argumentativa escolar, com base no modelo proposto por em Canizares (2019):

Quadro 9 - Modelo teórico-didático do gênero dissertação-argumentativa escolar.

<table>
<tr><th colspan="2">MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA</th></tr>
<tr><th colspan="2">CAPACIDADES DE AÇÃO</th></tr>
<tr><td>Contexto de produção/ interlocução</td><td>
Mundo físico
• Lugar físico de produção: Escola regular/preparatória e locais previamente especificados pelas bancas organizadoras dos exames de ampla escala.
• Momento físico de produção: Aula de produção textual, momento da produção da prova de redação no exame de escala nacional ou outro processo de seleção para ingresso em universidade.
• Emissor: Aluno/candidatos participantes de exames de seleção nacional e vestibulares em larga escala.
• Receptor: Profissionais que compõem bancas corretoras/avaliadoras, mínimo dois, podendo haver um terceiro.
Mundo sóciossubjetivo
• Lugar social: 1º- Salas de aula e salas de cursos preparatórios durante a o desenvolvimento de capacidades de linguagem para produção do gênero em tela. 2º- Avaliações de escalas nacionais e processos seletivos de vestibular, onde os estudantes (candidatos participantes), aspiram a uma vaga em cursos universitários.
• Enunciador (função de emissor): Cidadão/estudante posto defronte a uma situação problema e deverá apresentar a defesa de um ponto de vista posicionando-se criticamente sobre um tema de ordem controversa.
• Interlocutor (papel social de destinatário): Docente/professor avaliador anônimo com habilidades críticas e analíticas com poder de atribuir um juízo de valor sobre o desempenho do agente produtor do texto.
• Objetivo da interação: Construir uma argumentação consistente, apresentando o domínio expressivo/técnico da linguagem de forma a selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações de fontes distintas, enfrentar situações problema e tomar decisões utilizando os conhecimentos aprendidos na escola com intuito de elaborar de propostas de intervenção considerando a realidade do problema e atribuindo respeito aos valores morais, éticos e humanos.
</td></tr>
<tr><td>Conteúdo temático</td><td>Acontecimentos, fatos e assuntos controversos, de interesse global, na atualidade nas diversas áreas e eixos sociais, a saber: religiosa, política, econômica, cultural, educacional, cidadã, ambiental.</td></tr>
<tr><th colspan="2">CAPACIDADES DISCURSIVAS</th></tr>
<tr><td>Plano global do texto</td><td>Texto escrito em prosa com título opcional, apresentando uma estrutura de no mínimo 4 (quatro) parágrafos organizados numa estrutura ampla de Introdução, desenvolvimento e conclusão, as quais adotarão uma microestrutura interna de três a quatro períodos:
Introdução: abordagem temática, tese, antecipação das causas.
• Desenvolvimento: contexto do argumento (tópico frasal), fundamentação, aprofundamento argumentativo e reflexão crítica.
• Conclusão: a retomada do tema ou da tese, proposta de intervenção completa com (5) cinco elementos e o fechamento/reflexão final do texto</td></tr>
<tr><td>Tipos de discurso</td><td>Discurso misto teórico-interativo monologado pertencente ao mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado e conjunto.</td></tr>
</table>

Sequências Textuais	• *A sequência predominante é a argumentativa pois apresenta uma premissa inicial, argumentos/contra-argumentos e uma nova premissa.* • *Estatuto dialógico de convencimento com encaixamento de segmentos de sequências: descritiva, expositiva, explicativa e narrativa.*
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
Mecanismos de textualização	
Conexão	• *Presença de operadores lógico-argumentativos inter e intraparágrafos diversificados. Articuladores que indicam relações de conformidade, condição, temporalidade, concessão, finalidade.* • *Emprego de conectores introdutórios de relações de causa- -consequência, adição, oposição, conclusão, exclusão e alternância, conclusão, certeza, probabilidade, causa e/ou consequência, restrição/oposição, esclarecimento e retificação, concessão e/ou contradição, gradação, que são organizadores dos argumentos.*
Coesão nominal	• *Presença de substituição por sintagmas nominais: Cadeias anafóricas pronominais substantivas/adjetivas/adverbiais, demonstrativas, indefinidas, possessivas e relativas. Definitivação: artigos definidos e indefinidos. Substituição por zero: zeugma (elipse). Numerais: primeiro, segundo ambos. Emprego expressivo cadeias lexicais: hiponímias e hiperonímia, advérbio locativos e temporais. Repetição por ênfase e retomada. Repetição por paralelismo sintático; Remissão metadiscursiva e siglonímia. Referência intertextual. Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular. Apagamentos da 1ª pessoa do plural (das marcas de subjetividade). Presença proeminente da terceira pessoa do singular.*
Coesão Verbal	• *Predomínio do uso de verbos de ação, no presente do indicativo verbos elocutivos e no imperativo. Fraca densidade verbal. Temporalidade primária e/ou atemporalidade. Alternância entre isocronia (presente). retroação, em menor grau (pretérito perfeito e imperfeito) e projeção (futuro do pretérito). Presente e o passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. ações oracionais passivas. Aspectualizadores temporais e intensificadores.*
Mecanismos enunciativos	
Vozes	• *Apresentação de informações, pesquisas institucionais e ideias (vozes sociais) de outros autores (citação direta ou preferencialmente indireta) através de mecanismos de intertextualidade. A voz do autor do texto predomina na contextualização e construção da tese, na organização dos parâmetros argumentativos (aprofundamento argumentativo /reflexão crítica) do fato ou na proposta apontada como solução na intervenção.*
Modalizações	• *Predomina a alternância entre as modalizações **lógicas** (avaliação das condições de verdades, tatos possíveis/eventuais) **apreciativas** (avaliação benéfica/estranha com base em juízos de valores) e **pragmáticas** (responsabilização de entidades acerca do problema relacionados ao conteúdo temático); e, em menor densidade, **Deônticas** (expressões imperativas e subjetivas apoiadas em valores, opiniões e regras sociais).*

Fonte: Adaptado de Canizares (2019, p. 41).

Logo, cabe aos docentes orientar os estudantes no percurso da leitura crítica e experiente desse gênero, de forma a instrumentalizá-los a partir de capacidades de linguagem para a produção textual competente.

Essa habilitação do estudante só ocorrerá, pois, se houver o contato cotidiano com gêneros textuais diversos, inclusive exemplares do texto em produção, pois é no modelo didático que o professor encontrará caminhos e ferramentas para delimitar as dimensões que possam ser consideradas ensináveis para o gênero, o que, consequentemente, favorecerá o desenvolvimento cognitivo, intelectual e humano e afetivo. Os modelos didáticos são instrumentos facilitadores da aprendizagem dos gêneros, e para além disso desenvolvem nos escolares as capacidades de linguagem que um falante-leitor proficiente e letrado precisa ter para lidar com as situações comunicativas da linguagem no cotidiano e em situações que exijam alto nível de utilização da linguagem.

Partindo do pressuposto de que para modelizar um gênero o essencial, em uma ação de linguagem, é dar enfoque nas relações entre a composição, na construção de significados e nos propósitos comunicativos da ação, cabe aqui uma delimitação breve acerca dos elementos presentes no gênero dissertação-argumentativa.

Com relação aos elementos estruturais, o gênero dissertação-argumentativa pode ser concebido como uma modalidade de texto eminentemente opinativo, enquadrando-se no domínio social de comunicação, e que visa a discussão de problemas sociais configurando-se em capacidades de linguagem voltadas para "sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição" (STRIQUER, 2014, p. 10), em que o autor apresenta e defende seu ponto de vista frente a um determinado tema problematizado para convencer uma banca de corretores.

Nessa perspectiva, embora o gênero dissertação-argumentativa apresente uma estrutura organizacional fixa, dependendo do contexto em que é produzido e dos fins de sua utilização, o texto poderá apresentar uma estrutura composição estrutural distinta, tendo em vista que as formas de interação determinam e, ao mesmo tempo, são determinadas pela posição social desempenhada na interação pelos agentes da linguagem e pelo conjunto das suas características psicológicas, estabelecendo relações de finalidade ou propósito comunicativo relativo ao mundo social ao mundo objetivo ou ao mundo subjetivo.

Sob esse viés, uma produção textual sempre estará entreposta num determinado contexto de produção que, segundo Bronckart (2003), é definido por escolhas relacionadas aos contextos: social e material, além de também estarem intrínsecas aos conteúdos que podem ou não ser verbalizados.

Nessa perspectiva, as ações de linguagem impulsionam um conjunto de estruturas mentais que ganharão visibilidade durante a produção do texto, e por assim serem construídas, passam a tomar forma como modelo didático de atividades da linguagem.

3.10 AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA NA ARQUITETURA INTERNA DA DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA

Nesta subseção, analisaremos de forma sucinta os conceitos de competência e habilidades, bem como suas relações com as noções de capacidades de linguagem à luz dos documentos oficiais e com intuito de possibilitar discussões relacionadas a mecanismos de intervenção tanto no ensino como na aprendizagem de estudantes tendo como justificativa a emergência de subjetividades mais diversas nas interações da linguagem e por ela em distintas esferas sociais.

Iniciemos nossa abordagem pelos documentos oficiais que propõem para o ensino de Língua Portuguesa, em específico para os anos finais e Ensino Médio, a realização de práticas de linguagens correspondentes aos princípios de uma concepção interacionista, segundo a qual a linguagem seja vista como forma de interação. Isso proporciona ao professor o desenvolvimento de caminhos mais eficazes para a aprendizagem de seus alunos por meio de gêneros textuais, a fim de torná-los sujeitos ativos no processo de aprender. Em virtude disso, a BNCC incorpora, nesses níveis de ensino, eixos cognitivos nos quais as competências gerais e específicas serão categorizadas por áreas entre as quais nos compete debruçar nossa atenção nas competências relacionadas às linguagens e suas tecnologias.

O professor, então, na aula de linguagens, deve promover a reflexão sobre a língua para que o indivíduo adquira uma independência intelectual e possa ter várias compreensões daquilo que lhe é apresentado, atribuindo valores e significados de acordo com sua própria visão de mundo. E isso só pode ocorrer por meio de gêneros textuais.

Nessa ótica, as atividades de linguagem que forem propostas na escola precisam, antes de tudo, enunciar grande ênfase do desenvolvimento de capacidades para o uso hábil e competente da leitura, da oralidade, da reflexão linguística e da produção de textos orais e escritos. O docente necessita, portanto, indicar nas aulas de linguagens a prática e o consistente trabalho com diferentes gêneros textuais, o que possibilitará aos alunos um amplo conhecimento sobre o uso da língua nas modalidades falada e escrita.

A Base Nacional Curricular Comum propõe: “para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do

Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.” (BRASIL, 2018, p. 470).

Como é possível observar, a apresentação das ações de linguagem envolvem a oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica que propiciam uma grande variedade de propostas de utilização da língua, demonstrando a importância da articulação entre as teorias dos gêneros e as práticas de letramento e as habilidades e competências a serem desenvolvidas para um bom desempenho no uso da linguagem, além da abordagem dos temas transversais próprios do cotidiano e aplicáveis na infinitude dos gêneros textuais.

Para tratarmos de competência linguística, é necessário conhecer o significado desses termos que são usuais na prática docente de professores de linguagens, e, com certeza, grosso modo, Meirieu (1998) diz ser competência a capacidade que os falantes de uma língua têm de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e emocionais numa situação determinada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis e contingentes; habilidades se referem ao domínio do fazer com eficiência.

Nesse sentido, princípios norteadores das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2002) – estabelecem como orientações a competência, como elo de conexão entre a formação ofertada e prática em tela, assim como a pesquisa. Para Perrenoud (1999), competência pode ser caracterizada por uma aptidão para realização de ações com eficiência em situações reais ou simuladas, fundamentada em atitudes e aprendizagens mobilizadas e integradas, mas sem limitar-se em si mesmo.

Não podemos deixar de mencionar que, ainda na concepção Perrenoud (1999), as aprendizagens se tornam conhecimentos que recebem o conceito de artefatos cognitivos acessórios interligados a representações do cotidiano construídas e armazenadas pelos seres humanos. Os conhecimentos, por sua vez, se categorizam em competências descritivas, procedimentais e condicionais.

Em suma, Perrenoud (1999) conceitua competência como a mobilização que um sujeito realiza a partir de uma gama de instrumentos cognitivos objetivando os enfrentamentos diversos, sendo, pois, uma prática reflexiva a qual exige o domínio de uma série de ações estratégicas antes usadas ou não, mas que auxiliam a interação entre o indivíduo e o meio e as reações que aquele adota sobre o último.

Com o avanço dos estudos da língua e da linguagem, outras competências tornam um indivíduo falante de uma língua. São elas a comunicativa; a competência linguística; a competência metalinguística e a competência textual. Em suma, não se pode esquecer que para existir competência comunicativa é preciso que haja a integração entre as competências nas

ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas com os quais desejamos interagir.

Sob esse viés, os PCNs de língua portuguesa para o ciclo final do Ensino Fundamental na escrita de um texto os estudantes devem lançar mão do domínio de competências discursivas, linguísticas e estilísticas, pois:

> **Competência discursiva** refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. **Competência linguística** refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. **Competência estilística** é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (BRASIL, 1998. P.23. Grifos nossos.)

A definição de Brasil (1998) reitera a tese de Vygotsky (2007), que indica que as relações interativas estabelecidas por um indivíduo dependem, prioritariamente, da autorregulação e das interações ocorridas com seus pares ou objetos a partir de instrumentos. É aí que surge a noção de competência na medida em que um determinado sujeito se torna capaz de mobilizar em seu favor o desenvolvimento e aprendizagem apreendida em cada situação interativa, de maneira que obtenha ao longo do tempo uma evolução, ao passo que esse mesmo sujeito realize ações no meio em que se insere.

Bronckart (2003) nomeia competência o "conjunto de capacidades" mobilizados na medida em que os agentes da linguagem colocam em ação tanto os saberes como o domínio da língua. Nessa ótica, ao associar competência à noção de ação, o autor traz para o campo de discussão uma a relação entre de proximidade entre os conceitos de capacidade de linguagem e de competência, já que ambas possibilitam o domínio e aptidão para realizar ações, possibilitando de inúmeras operações cognitivas na linguagem e no mundo.

> Quando o homem realiza uma atividade, coordena inúmeros componentes (necessidades, objetivos, ações, operações), que estão interligados de maneira complexa, em um constante estado de transformação e mudança, por isso as capacidades podem se desenvolver continuamente e evoluir à medida que as ações são realizadas, tendo em vista as necessidades que as desencadeiam e/ou os objetivos estabelecidos. (AZEVEDO, 2013, p.39)

As noções de competências e capacidades, de acordo com Meirieu (1998), não podem ser adotadas de maneira isolada, uma vez que a expressão da competência se materializa,

exclusivamente, por meio de uma capacidade. Em contrapartida, uma capacidade sob alguma hipótese nunca poderá emergir do nada; ambas: capacidade e competência, podem, somente a partir de intervenções externas, ser isoladas. Por isso, o conceito de competência precisa ser interpretado e também adotado por parte dos professores, como uma capacidade de ação apoiada e não limitada a conhecimentos específicos, exigindo aptidão para gerir atitudes cotidianas, que visem o domínio consciente de habilidade e esquemas cognitivos regulares.

Bronckart (2003) afirma que o agir humano pela linguagem decorre de uma produção interativa de linguagens sociais, em virtude de estabilizar a progressão dos signos ao mesmo tempo em que permite aos humanos transformarem e organizarem suas representações mentais em textos materializáveis em gêneros textuais infinitos.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros textuais são mecanismos de ações sociodiscursivas possibilitadoras do agir humanos na sociedade. Por seu caráter dinâmico, essas ações de linguagem emergem das atividades socioculturais, das inovações tecnológicas, e, se integrados às necessidades sociais dos indivíduos, se materializam a partir de um contexto de produção, um lugar de circulação, um conteúdo temático, bem como pela diversidade de interações dos agentes de linguagem.

É por meio do contato com a leitura e a produção desses gêneros que os agentes de linguagem desenvolvem as diversas ***capacidades de linguagem*** (de ação, discursiva, linguístico-discursivas), intrinsecamente necessárias para que na escola os estudantes adquiram os domínios do saber - ler, compreender e produzir gêneros textuais.

Nos mecanismos envolvidos na produção do gênero dissertação-argumentativa, são observáveis as relações existentes entre as capacidades linguagem propostas pro Bronckart (2003) e as competências cinco discursivas exigidas no exame Nacional do Ensino Médio. Nesse viés, por meio de questionamentos como: Quem é o emissor? Quem é o destinatário? Qual o papel social de ambos? Qual a finalidade do texto? Qual o meio de veiculação? De que temas tratam o gênero? Permitem relacionar as capacidades de ação ao gênero dissertação-argumentativa de maneira a elucidá-lo como um gênero textual de caráter eminentemente argumentativo que circula prioritariamente na esfera escolar, tendo como finalidade o domínio pelo estudante de habilidades e competências, que visam à preparação para a produção desse gênero em campos de circulação mais formais: as avaliações em escala nacional e contextos de vestibulares de instituições superiores.

Esse conteúdo temático deste gênero tem como principais características a expressão do ponto de vista de um autor sobre uma questão social, política, educacional cultural controversa. O autor necessita demonstrar as convicções, crenças e ideias sobre temas atuais, polêmicos e

de interesse popular, com intuito de propiciar análises interpretativas a interlocutores, especificamente uma banca de corretores detentores de distintas opiniões.

Ao longo do texto, o autor justifica seus posicionamentos por meio de argumentos, ancorados em intertextos e juízos de valor para que seu posicionamento tenha validade e cumpra a função de convencer seus interlocutores. Para isso, necessitará realizar avaliações, julgamentos, aprovações, censuras e enaltecimento em relação a opinião expressa.

Por ter a finalidade de sempre tentar convencer o interlocutor, os posicionamentos do autor no texto devem direcionar o público-leitor para a busca de uma opinião adversa acerca da problemática social discutida, e, por consequência, quer aferir novos ângulos de visão propondo uma intervenção pontual para o problema apresentado.

O autor da dissertação-argumentativa geralmente é um estudante de terceira série do Ensino Médio, candidato a exames/vestibulares institucionais e irá demonstrar seu conhecimento e suas capacidades de linguagem durante a construção de um posicionamento acerca do polêmico problema, à banca de corretores leitores do texto. Os assuntos debatidos nas dissertações-argumentativas, na maioria das vezes, têm uma relevância social de caráter polêmica, estão relacionados a acontecimentos atuais e são de interesse público nacional.

Pode-se notar que o desenvolvimento das capacidades de ação no gênero dissertação-argumentativa confere instrumentos para o agente produtor do texto vislumbrar os contextos físicos ou sóciossubjetivos de sua atividade linguagem.

Nesta capacidade, as ações executadas pelo agente o auxiliam no entendimento das dimensões relativas à sua função social, do lugar social que ocupa onde se passa a interação, bem como o conteúdo temático relacionado ao tema do texto. É, portanto, necessário que o conteúdo temático seja problematizado e desenvolvido a partir de áreas de conhecimento diversas e repertórios culturais amplamente difundidos.

O desenvolvimento das capacidades discursivas acontece por meio da construção do plano textual global da dissertação-argumentativa, as sequências textuais e os tipos de discurso que aparecem nas atividades de linguagem deste gênero. Torna-se, portanto, necessário questionar: como o texto está estruturado? Quais são as sequências tipológicas de discurso são mais comuns? Como foi construído o título? O texto é assinado? Qual formato da estrutura do texto?

Há também o uso de palavras-chaves e termos distratores, repertório produtivo vinculado à argumentação? Ilustrações específicas e com força argumentativa? Ideias vinculadas a uma área do conhecimento usando: conceitos e definições, fatos e períodos históricos, nomes de autores e figuras conhecidas, referência à própria área de conhecimento

(literatura, antropologia...) ou referência a estudos e pesquisas sólidos? E suas respectivas retomadas?

Pode conter uma pergunta retórica que inicia a análise do fato, uma retrospectiva histórica, referência a uma obra literária, filme, ou até mesmo uma declaração de alguma autoridade. A análise do agente de produção é acompanhada de juízo de valor, apresentação de argumentos embasados por pesquisas, dados concretos, exemplos, analogias, relações causa-consequência, testemunho de especialistas e citação de filmes e obras literárias para fundamentar a construção das análises e uso expressivo e das sequências: narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas. Na sequência, é apresentada a tese, em que ocorre o delineamento do problema e suas implicações na sociedade.

O discurso preponderante é o de ordem misto teórico-interativo com sequências explicativas e argumentativas, para apresentar uma ou mais proposições – relacionadas ao tema em discussão no texto – geralmente ancoradas em argumentos para reforçá-las. (evidências, comparações, analogias, exemplificações, exemplos, citações).

O plano textual global do texto apresenta a planificação das camadas e cadeias que materializam o tecido do gênero dissertação-argumentativa. Do todo global, o agente da linguagem constrói o caminho percorrido e os recursos mobilizados na estrutura da argumentação. Na etapa do plano geral do texto, o produtor precisa ser capaz de selecionar os argumentos, relacioná-los ao tema, organizá-los com clareza, é importante ressaltar que as capacidades discursivas permitem agente definir o plano geral do texto, ou seja, a escolha das sequências textuais e os tipos de discurso, que no caso da dissertação-argumentativa é o discurso misto teórico-interativo e a construção do modelo teórico-didático e um texto empírico que estimulará a produção de novos textos.

Nas capacidades linguístico-discursivas são observados os mecanismos e operações implicadas na construção dos enunciados: os efeitos de eleição, de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais associados à coesão, coerência, pontuação, ortografia, além do emprego da coesão dos verbos e das vozes e sistemas de modalizar os discursos.

Não podemos ignorar que os elementos das capacidades linguístico-discursivas podem ser identificados ao longo de todo o texto por isso descreveremos a seguir os mecanismos de conexão coesão nominal, vozes e modalizações ao longo da construção do texto. Desse modo, deve haver a predominância de períodos curtos. Uso de travessões para introduzir explicações breves meta-comentários e isolar informações curtas. Utilização de dois pontos (:) dar ênfase a uma palavra ou expressão que mereça destaque no texto. uso de tópicos frasais. Tom formal

marcado pela seleção vocabular. Ausência de gerundismo. Uso de verbos irregulares e inversões sintáticas nos níveis do sintagma e do paradigma.

Nas capacidades linguístico-discursivas há a articulação detalhada das partes do texto, diversidade de recursos coesivos inter e intraparágrafos: expressões de conformidade, condição, temporalidade, concessão, finalidade, emprego de conectores introdutórios de relações causa-consequência, adição, oposição, conclusão, exclusão e alternância. Repetição por ênfase e retomada. N coesão nominal podem estar presentes elementos de repetição por paralelismo sintático; Substituição por sintagmas nominais: pronomes substantivos/adjetivos/ objetivos, demonstrativos, indefinidos, possessivos e relativos. Definitivação: uso expressivo de artigos definidos e indefinidos. Substituição por zero: zeugma (elipse) Numerais: primeiro, segundo ambos. Emprego expressivo cadeias lexicais: hipônimos e hiperônimos, advérbios. Remissão metadiscursiva e siglonímia. Apagamentos da 1ª. pessoa do plural (das marcas de subjetividade), presença proeminente da terceira pessoa do singular.

No que diz respeito a coesão verbal pode haver o predomínio do uso de verbos de ação, no presente do indicativo verbos elocutivos e no imperativo. Fraca densidade verbal. Temporalidade primária e/ou atemporalidade. Alternância entre isocronia (presente). retroação, em menor grau (pretérito perfeito e imperfeito) e projeção (futuro do pretérito). Presente e o passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. ações oracionais passivas e aspectualizadores temporais e intensificadores.

Apresentação de informações e ideias (vozes sociais) de outros autores (citação direta ou preferencialmente indireta) através de mecanismos de intertextualidade. A voz do autor do texto predomina na contextualização do fato, na questão analisada, no fechamento da análise do autor, na retomada da premissa inicial onde ocorre a interpelação do interlocutor para tomar um posicionamento ou mesmo mudar seu comportamento em relação ao problema discutido no texto. É válido ressaltar que voz do autor pode aparecer, mesmo que oculta durante a proposição de uma nova tese/resolução parcial ou total do problema.

Não podemos esquecer que a dissertação-argumentativa, por ser um gênero que transita na esfera escolar e em exames de avaliação em grandes escalas, têm ganhado vital importância no cenário escolar e mercadológico[16], tendo em vista a grande preocupação das gestões escolares na preparação dos estudantes para a obtenção de notas elevadas nos exames de escala mais amplas. Os estudantes, por sua vez, nos mesmos exames, têm grandes dificuldades nas

[16] Tome-se o termo mercadológico na perspectiva contextual de que no município lócus da pesquisa costumeiramente o gênero dissertação argumentativa é usado como mecanismo de seleção para que os jovens possam ocupar cargos e vagas no comércio e pequenas indústrias.

áreas de exatas e ciências da natureza, por conseguinte, enxergam no gênero dissertação-argumentativa uma saída para equilibrar o baixo rendimento das demais áreas de conhecimento.

Tanto na esfera escolar quanto na esfera dos exames avaliativos de grande escala, o gênero dissertação-argumentativa precisa ser elaborado em uma ação de linguagem própria de um contexto de avaliação.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO SISTEMATIZADO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais ao serem produzidos na esfera escolar são elaborados tomando como base uma correspondência empírica e podem assumir distintas formas/espécies para se constituírem textos. Por conseguinte, o que contribuirá para que os gêneros sejam dotados desta correspondência são os agentes participantes de uma situação de comunicação, inseridos em um contexto interativo, a partir de dada formação ou campo discursivos (BRONCKART, 2003).

Em paralelo, Schneuwly e Dolz (2004) dialogam com Bakhtin (1989) para dizer que um gênero pode ser definido instrumento de uma atividade de linguagem, desde que apresente dimensões e conteúdos por meio dele dizíveis, estruturas comunicativas e elementos semióticos partilhados pelas regularidades do gênero e unidades de linguagem capazes de interpor traços específicos da posição dos enunciadores, das sequências e dos tipos discursivos mobilizados na composição estrutural do gênero do discurso (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65).

Ao longo do tempo, o gênero textual deixou de ser na escola um mero instrumento de comunicação inerte e passou a adotar o status de objeto de ensino-aprendizagem, o que caracterizou, portanto, um objeto didático utilizado com fins de aprendizagem, em virtude das complexas relações que o ligam com as práticas de referência, uma vez que:

> Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência, é preciso partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este. Como descrever essa variação? Parece-nos que atualmente a via empregada em didática para abordar esse problema pode ser descrita pelo que podemos chamar de elaboração de modelos didáticos de gênero. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Ainda para os autores, o conhecimento explicitado em um modelo didático ganha forma por meio da planificação do ensino do gênero. Essas planificações se materializam por meio de SD, em contextos precisos de produção e exercícios variados que possibilitam aos agentes da

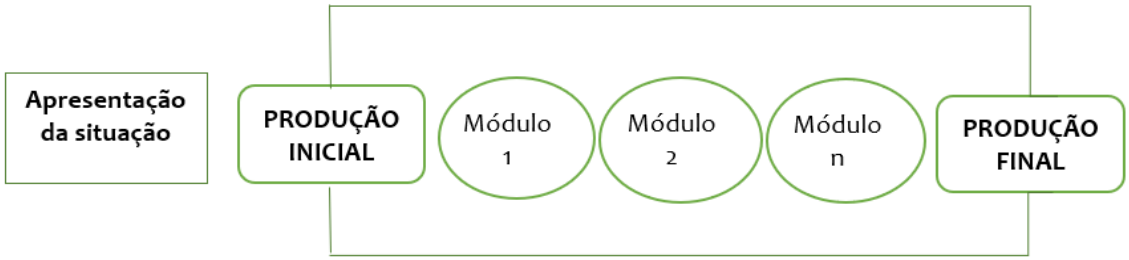
prática de linguagem se apropriarem dos instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades escrita e oral, em situações de comunicação diversas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que uma SD visa orientar a aprendizagem de um escolar durante a aquisição do domínio discursivo de um texto, que lhes permitirá comunicar-se efetivamente em uma ação de linguagem interativa e específica da qual o estudante não tenha familiaridade, a fim de que seja dado o acesso a novas práticas linguageiras e suas competências comunicativas sejam ampliadas.

O docente, ao desenvolver uma sequência didática na sala de aula, precisa antes de tudo, iniciar os trabalhos com base em um levantamento prévio dos conhecimentos que os alunos detenham. Um dos caminhos mais utilizados é a proposição de uma situação de comunicação, a partir da qual emergirá uma produção inicial.

Após essa etapa será desenvolvida uma cuidadosa análise do material produzido pelos estudantes e com fundamentos nela o professor realizará a produção de módulos que visem orientar o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades linguísticas e das capacidades linguístico-discursivas de cada estudante.

Abaixo, segue o modelo de sequência didática adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).



Esquema de uma sequência didática adaptado para este estudo.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), no momento da apresentação da situação de produção o docente precisa explicar a ação de linguagem a ser realizada como gênero textual detalhadamente aos estudantes. Após o detalhamento da ação, a primeira produção é realizada, para que o professor realize uma primeira avaliação das produções, defina as capacidades que os escolares já tenham domínio e promova ajustes para as atividades e exercícios previstos na SD.

Cada um dos módulos da SD deverá ser constituído por uma gama de atividades e exercícios que contemplem cada uma das capacidades de linguagem que os estudantes precisam

dominar, por meio de instrumentos necessários a esse domínio a fim de que os alunos criem uma imagem exata do interlocutor do texto, a finalidade do texto, sua função enquanto agente de produção, e os limites do gênero que será produzido, esta etapa é a representação da situação de comunicação e das capacidades de ação.

Os módulos seguintes podem ser ilimitados e precisam somar movimentos possibilitadores da elaboração dos conteúdos que guiarão os estudantes ao domínio de habilidades para a constituição das capacidades linguísticas, isto é, atividades de observação e análise de exemplares de texto como também exercícios simplificados de produção que possibilitem aos estudantes descartarem dificuldades de detenham e gerenciemos níveis de linguagem do texto.

Os módulos que visem ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas devem ampliar a aprendizagem da capacidade de o estudante inserir nos textos mecanismos de textualização, as vozes e as modalizações. Depois, vem a etapa de planejamento do texto com a estruturação de um plano global em conformidade com a finalidade e função do gênero textual, para só então chegar à etapa da produção final, momento em que o estudante colocará em prática os instrumentos adquiridos ao longo de todos os módulos.

A preocupação maior do docente durante a elaboração dos módulos de uma sequência didática deve ser propiciar a aquisição de uma diversidade de capacidades de linguagem que deem conta das necessidades de aprendizagem dos discentes.

4.1 A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA

A sequência didática adotada neste estudo se dividiu em três etapas distintas: Produção textual inicial (3h), elaboração dos modelos didáticos e organização dos módulos da SD e as atividades de sala de aula (10h); encontros presenciais para a aplicação da SD utilizando a metodologia de aulas expositivo-dialogadas (36h) e (3h) para produção textual final.

Durante a aplicação da SD, os 28 alunos participantes desenvolveram atividades de 11 oficinas voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao gênero dissertação-argumentativa. As atividades dos módulos foram realizadas no ambiente da escola respeitando os seguintes critérios.

- **Duração:** cada aula durou cerca de 135 minutos.
- **Local:** na sala de aula do Colégio Adventista de Altamira-PA.

• **Organização dos alunos:** sentados nas carteiras, organizadas em um semicírculo para discussões em grupos ou de forma individual e/ou em duplas/trios, a fim de que sejam feitas as discussões seccionadas, para posterior discussão coletiva.

• **Recursos e/ou material necessário:** lousa, lápis, caderno, borracha, cópias dos textos selecionados para cada uma das atividades propostas.

As aulas da SD obedeceram ao seguinte cronograma:

Quadro 10 – Sistematização dos módulos da Sequência Didática

Módulos	Descrição dos movimentos da SD
01	*A argumentação nas tecnologias de informação e comunicação.* Objetivos: •Reconhecer o gênero dissertação-argumentativa; •Refletir sobre a importância de desenvolver as capacidades argumentativas na comunicação cotidiana; •Diagnosticar o engajamento dos alunos diante das práticas que exigem argumentação.
02	*As capacidades de ação no gênero dissertação-argumentativa.* Objetivos: • Reconhecer o gênero dissertação-argumentativa como instrumento usado na esfera escolar; • Identificar as capacidades que os estudantes já dominam sobre o gênero dissertação-argumentativa. • Realizar (re) leituras do gênero a fim de compreender sua estrutura e finalidade.
03	*Condições de produção do gênero dissertação-argumentativa* Objetivos: • Identificar os mecanismos que concorrem para a identificação das condições de produção e do conteúdo temático da dissertação-argumentativa. • Formar representações sobre os contextos físico e sóciossubjetivo e do conteúdo temático da dissertação-argumentativa
04	*Produção inicial do gênero dissertação-argumentativa* Objetivos:

	• Promover um debate acerca do exercício do trabalho no mundo digital no século XXI pela população brasileira; • Promover um debate a partir da problematização da necessidade de desenvolver habilidades e competências para exercer as profissões do futuro. • Produzir a primeira versão do gênero dissertação-argumentativa.
05	*Capacidades discursivas: Compreensão do plano global do gênero dissertação-argumentativa* Objetivos: • Apreender a organização do plano global do gênero dissertação-argumentativa. • Relacionar cada uma de suas partes ao conteúdo nelas veiculado por meio de sequências textuais. • Organizar a microestrutura dos parágrafos a fim de construir um projeto de texto.
06	*O planejamento do texto: os mecanismos para construir a introdução.* Objetivos • Ler e identificar as partes constitutivas das sequências textuais dos parágrafos da dissertação-argumentativa observando suas regularidades; • Relacionar as os períodos de cada parágrafo com seus respectivos conteúdos, de modo a aplicar as regularidades exploradas plano global do texto. • Observar as regularidades da estrutura composicional da introdução do gênero dissertação-argumentativa e escrever um parágrafo de introdução.
07	A importância dos argumentos na construção da dissertação-argumentativa. Objetivos: •Compreender a existência de diferentes formas de argumentar; •Entender que em uma argumentação deve prevalecer a clareza qualidade e força dos argumentos; •Conhecer os diferentes tipos de argumentos e saber construir a hierarquia de informações a partir de raciocínios lógicos; •Identificar e construir contra-argumentos por meio de relações causa-consequência.
08	*A proposta de intervenção na elaboração do gênero dissertação-argumentativa.* Objetivos: • Aprender a construir retomadas da tese/do tema.

	• Conhecer os 5 elementos constitutivos de uma proposta de intervenção como forma de agir sobre o problema proposto pelo tema. •Elaborar uma proposta de intervenção completa com suas respectivas retomadas.
09	*A utilização de mecanismos de textualização na dissertação-argumentativa.* Objetivos: •Avaliar a estrutura superficial do texto e perceber os mecanismos responsáveis pela conexão e coesão nominal •Estabelecem ligações entre frases e parágrafos por meio dos chamados elementos coesivos nominal e verbal. •Aplicar mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
10	*Os elementos de organização das vozes e modalizações no gênero dissertação-argumentativa.* Objetivos: •Avaliar e diferenciar a voz do autor, as vozes sociais em fragmentos de parágrafos. •Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage; •Perceber a existência de modalizadores e sua contribuição para a tomada de posicionamento do agente de produção na dissertação-argumentativa; •Reconhecer e aplicar as estratégias argumentativas através dos modalizadores na construção do texto.
11	Produção final – planejamento e p*rodução final do gênero dissertação-argumentativa* Objetivos: • Promover um debate acerca do exercício do trabalho no mundo digital no século XXI pela população brasileira; • Promover um debate a partir da problematização da necessidade de desenvolver habilidades e competências para exercer as profissões do futuro. • Produzir a versão-final reescrita do gênero dissertação-argumentativa.

Fonte: pesquisa do autor (2022).

Para não assustar os estudantes com uma produção de texto precipitada, no primeiro encontro de aplicação da SD, os estudantes foram levados e realizar a leitura de quatro textos

escritos a partir do discurso teórico interativo misto comparando os textos entre si para indicar aqueles que, na concepção dos estudantes, seriam considerados os mais adequados para serem produzidos em situações de avaliação escolar. Em seguida, os estudantes foram esclarecidos sobre os modelos de avaliação em que os textos eram produzidos e as atitudes e mecanismos adotados na aplicação daquelas provas tanto no modelo tradicional (dissertação/ carta-argumentativa) e os modelos modernos (gêneros textuais diversos).

Após as discussões dos aspectos que concorrem para a compreensão geral do texto foi apresentado o seguinte comando norteador da situação de produção:

Quadro 11 – Comando de produção da produção inicial da Sequência Didática

Uma empresa de comunicação necessita contratar profissionais capacitados para operar softwares de automação comercial, todavia, não há profissionais capacitados na sua cidade para assumir a vaga. A maioria dos entrevistados não domina os conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho com o software. Por isso, a empresa decidiu capacitar estagiários (alunos de 17 anos que estão finalizando o Ensino Médio). A forma de seleção de estagiários para a empresa será a escrita de uma dissertação-argumentativa. *Com base nas informações apresentadas, e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija uma dissertação-argumentativa em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "**Habilidades e competências para exercer as profissões do futuro**". Selecione, organize e relacione conhecimentos, de forma coerente e coesa, use argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.*

Fonte: Comando de produção inicial da SD elaborada para este estudo.

Por meio da situação de produção acima, os alunos foram convocados a se posicionar acerca da importância das "Habilidades e competências para as profissões do futuro", de forma a selecionar, organizar e relacionar conhecimentos e fatos em prol da defesa de um ponto de vista acerca das habilidades e competências necessárias para a inclusão da população nas novas profissões que surgirão das demandas tecnológicas atuais.

Para isso, foi apresentada a proposta de produção contendo três textos de apoio, dos quais os estudantes poderiam realizar a tempestade de ideias inicial: O primeiro é uma reportagem sobre a evolução do mercado de trabalho e suas relações com a tecnologia. O segundo trata de uma reportagem que incorpora um apanhado histórico das competências e profissões necessárias ao mercado de trabalho atual e do futuro, principalmente com os avanços tecnológicos que necessitam de toda o conhecimento agregado ao longo das experiências vividas.

O terceiro texto é multimodal — um *cartum* — que tece uma crítica à inércia das profissões atuais e traz um ponto de vista inovador, por meio do qual é possível ver a valorização das profissões relacionadas às novas tecnologias digitais e a demanda crescente de profissionais para operá-las.

Souza (2003) propõe que a produção de uma dissertação-argumentativa siga os pressupostos o reconhecimento da prática da leitura para a produção textual e, por esse motivo, os textos disponibilizados que devem possibilitar ao estudante desenvolver ideias que possibilitem o tema a ser dissertado bem como orientar o processo de criação dos argumentos.

Após a produção inicial, foi realizado o mapeamento detalhado das capacidades de linguagem não dominadas pelos estudantes. Em seguida, foram elaborados os sete módulos, os quais foram aplicados em sete oficinas para auxiliar no desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e também as capacidades linguístico-discursivas que seriam usadas na produção final da dissertação-argumentativa, a partir de um processo interacional em que os textos produzidos ao longo da SD passaram por processos de correção pelo professor e pelos pares estudantes.

Após esta etapa, os participantes das aulas tiveram de identificar em uma tabela as características que consideraram pertencentes a cada um dos textos lidos, bem como destacar aquelas que seriam adequadas aos textos de produção escolar, discutindo sobre a importância da prática da escrita, da orientação sobre construção do texto dissertativo-argumentativo na escola e da correção/autocorreção do texto. Ao final, os escolares compararam a semelhança de escrita entre seus textos argumentativos anteriores e os gêneros apresentados.

Após a produção inicial desenvolvemos a leitura de cada um dos quatro textos presentes no módulo I e também no módulo II da SD, houve a indagação dos mecanismos de produção e compreensão da tematização do texto lido pelos alunos e partiu-se das seguintes indagações para identificar os elementos das capacidades de ação presentes no processo de *contextualização:* Quem escreveu? para quem? Quando escreveu? Com qual finalidade?

Na sequência foram indicadas as perguntas relacionadas conteúdo temático: Qual é o assunto tratado no texto? Onde foi publicado? O texto deixa claro o tema discutido? Há interação entre o gênero e o tema? O título (se houver) e partes do texto estão relacionados? Como as informações novas são apresentadas? Como os conceitos e ideias foram apresentados? O conteúdo está organizado, articulado, diagramado? O texto mobiliza o diálogo entre os recursos verbais e não verbais? os recursos empregados garantem consistência argumentativa? Quais são os efeitos resultantes da integração dos elementos verbais e não verbais?

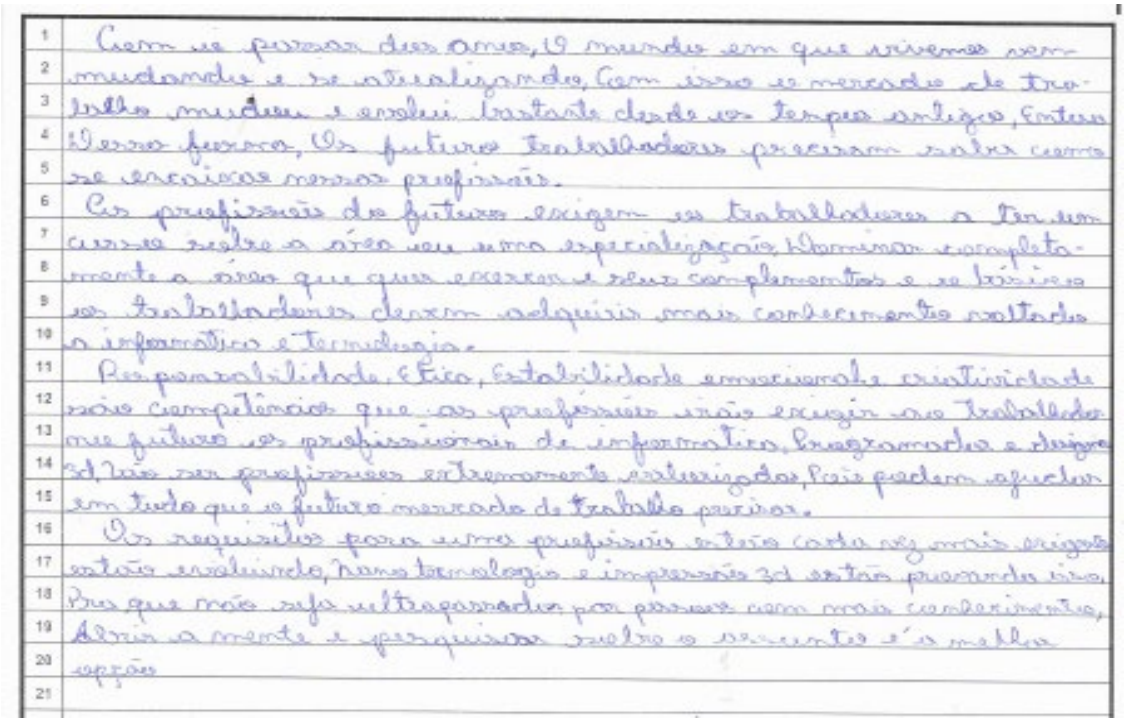
Após esta segunda etapa, promovemos a discussão com os estudantes sobre os aspectos relacionados à textualização dos gêneros em análise: A linguagem usada é intencional e social? É desenvolvida dentro de uma cultura obedecendo normas e convenções? Os usuários da linguagem obedecem a costumes, normas e tradições? O emprego de palavras, expressões ou recursos de retórica deixam pistas de interpretação? A linguagem contribui para uma leitura efetiva, fluida?

Por último, exercitamos a identificação dos aspectos relacionados à enunciação dos textos, onde foi questionado: Que palavras ou expressões marcam o posicionamento do autor? Quais posicionamentos são apresentados ao longo do texto? Quais ideologias e conhecimentos esses posicionamentos refletem? Que efeitos esses posicionamentos provocam a partir escolha lexical? Os operadores linguístico-discursivos atenuam força à argumentação ou incitam uma reflexão?

No módulo III, os estudantes tiveram a oportunidade de identificar os elementos estáveis que compunham uma dissertação-argumentativa escolar, por meio da análise dos elementos estruturais e linguísticos presentes no texto dissertativo-argumentativo, como forma de perceber, identificar e construir caminhos para analisar as condições de produção presentes no gênero em tela, bem como a observação de seus elementos constitutivos.

Assim, a análise dos textos e das produções iniciais nos possibilitou observar que substancial parcela dos estudantes sente dificuldades para articular as capacidades discursivas, essenciais para desenvolver adequadamente os argumentos, os contra-argumentos (quando há), retomada do processo argumentativo, refutação de teses e o desenvolvimento das premissas conclusivas, como podemos observar no exemplar de texto a seguir, gerado na produção inicial da SD por um estudante que teve ingresso na escola-campo na educação infantil e desde então completou nela todos os percursos da educação básica.

Excerto 01: Dissertação-argumentativa construída na produção inicial por uma participante da SD.



Fonte: Produção inicial da SD, 2022

Como é passível de nota, a produção acima tem um plano textual global falho e embora contenha a escrita em prosa, os parágrafos são embrionários e formados apenas pelo uso de sequências expositivas. Percebe-se também a exploração superficial do conteúdo temático e a ausência de argumentos ou contra-argumentos para sustentar a ideia de o mundo e o mercado mudam e os trabalhadores devem estar preparados para estas mudanças.

No que condiz aos aspectos da textualização não há a presença de expressões que evidenciem juízo de valor ou configurem a conexão e baixa densidade da coesão dos verbos seja por meio da discussão das causas ou explicitação das consequências. Percebe-se ainda a ausência de reflexão crítica marcadora da opinião/voz do autor empírico do texto.

Sobre isso, Souza (2003) corrobora conosco ao afirmar que a utilização da dissertação-argumentativa está para além da sala de aula ou de situações de exames para entrada em universidades. Segundo a autora, para adentrar no mercado de trabalho seria necessário que os egressos do Ensino Médio comprovassem ter domínio das capacidades capacidade de ação, capacidades linguísticas e linguístico-discursivas, por meio da produção de um texto que demonstre a articulação das ideias a partir de um raciocínio lógico, o que evidentemente ocorreria, caso fosse esse o objetivo de escrita da redação que mostramos acima.

Reforçamos, a partir dessa comprovação, que as escolas necessitam orientar a produção de dissertações-argumentativas para que os estudantes compreendam a necessidade e importância de saber escrever esse gênero não só como instrumento de avaliação possibilitador

do avanço de níveis de ensino, pois este gênero cumpre também a função de avaliar as capacidades de linguagem necessárias de um indivíduo ser inserido no mercado de trabalho. A ausência de domínio de capacidades de linguagens e consequentemente das capacidades de linguagem do gênero em tela podem se tornar obstáculos ao ingresso e efetiva permanência de um sujeito, seja na dimensão trabalhista seja na dimensão acadêmica.

No que diz respeito à SD, priorizamos as atividades que possibilitaram o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento e emprego das sequências textuais, principalmente as da ordem do argumentar e das capacidades discursivas, intensificando o enfoque para o contexto de produção e para a composição do gênero, a leitura outros textos do gênero e o treino das diferentes formas de iniciar o texto, a fim de possibilitar o domínio dos mecanismos enunciativos e elementos de retomadas.

Enfim, houve a inserção de atividades que visaram a construção do plano textual global nos módulos construídos para a SD. Nelas os estudantes puderam perceber a presença de regularidades estruturais: introdução, desenvolvimento e conclusão, a fim de compreender a organização do texto em parágrafos alicerçados em uma microestrutura de períodos curtos construídos por meio de uma cadeia de sequências visando a organização simbólica de um projeto de texto.

Visando que os estudantes participantes do estudo construíssem uma linguagem própria e adequada a uma dissertação-argumentativa, possibilitamos uma diversificação de atividades voltadas para a análise, a observação, e o desenvolvimento de pequenas produções de parágrafos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e o desenvolvimento de caminhos para a seleção, produção e organização dos argumentos.

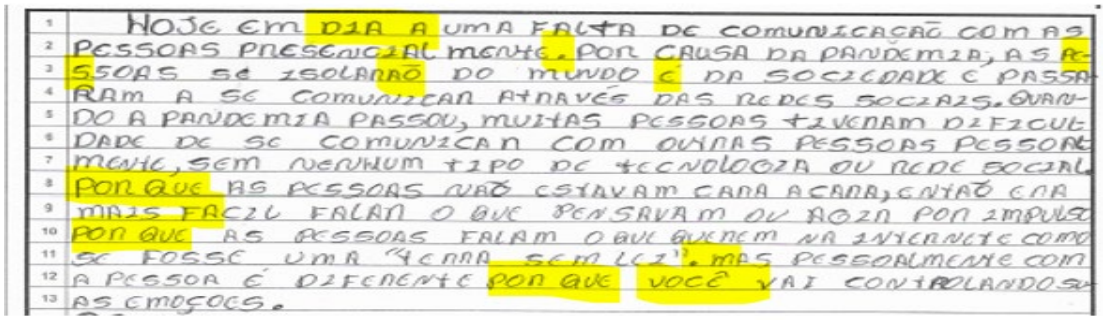
Em suma, na perspectiva dos conceitos alicerçados no embasamento teóricos deste estudo e as análises das produções iniciais dos estudantes à luz do ISD, tentamos promover reflexões que possibilitem aos professores perceberem que tanto a criação de modelos teóricos de gêneros quanto a construção e aplicação de SD devem presumir como ponto de partida práticas de linguagem que constituem ferramentas essenciais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos nas aulas de linguagens seja no Ensino Fundamental seja também no Ensino Médio.

No campo do domínio da norma padrão, observamos que os estudantes tinham dificuldades de realizar a pontuação e acentuação adequadas. Por isso, desenvolvemos um módulo extra de atividades linguísticas a fim de auxiliar os estudantes.

Cabe ressaltar que no aspecto linguístico, tinham dificuldades de em realizar escolhas lexicais e no linguístico-discursivo não conseguiam desenvolver com propriedade a coesão e coerência do texto.

O fragmento de texto a seguir foi escrito na produção inicial por uma participante da SD, que ingressou na instituição há apenas dois anos, sendo que destes, o primeiro foi cursado de maneira remota e o segundo cursado de maneira híbrida. ponderamos que a aluna estudou todo o Ensino Fundamental e a primeira série do Ensino Médio na escola pública e os dois últimos anos do Ensino Médio na escola-campo de nosso estudo.

Excerto 02: Dissertação-argumentativa construída da produção inicial por uma participante da SD.



HOJE EM DIA A UMA FALTA DE COMUNICAÇÃO COM AS PESSOAS PRESENCIALMENTE, POR CAUSA DA PANDEMIA, AS PESSOAS SE ISOLARAM DO MUNDO E DA SOCIEDADE E PASSARAM A SE COMUNICAR ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS. QUANDO A PANDEMIA PASSOU, MUITAS PESSOAS TIVERAM DIFICULDADE DE SE COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS PESSOALMENTE, SEM NENHUM TIPO DE TECNOLOGIA OU REDE SOCIAL. POR QUE AS PESSOAS NÃO CONSEGUEM CARA A CARA, ENTÃO É MAIS FACIL FALAR O QUE PENSAVAM OU AGIR POR IMPULSO POR QUE AS PESSOAS FALAM O QUE QUEREM NA INTERNET COMO SE FOSSE UMA "TELA SEMI CEGA". MAS PESSOALMENTE COM A PESSOA É DIFERENTE POR QUE VOCÊ VAI CONTROLANDO SUAS EMOÇÕES.

Fonte: Produção inicial da SD, 2022

Perceba-se que que há no fragmento apresentado a ausência do domínio de capacidades relacionadas às ações de acentuar, pontuar o texto e ortografizar palavras adequadamente, observe-se também a presença de períodos truncados e que a agente produtora tem dificuldades para realizar a translineação do texto.

Note-se, ainda, que há dificuldades na elaboração das sequências textuais de caráter explicativo e argumentativo, seja pelo truncamento dos períodos seja pela falta do conhecimento dos operadores argumentativos adequados. Não obstante, há uma constante presença de sequências narrativas que se mesclam com sequências expositivas e um domínio mediano das características inerentes à coesão nominal e à conexão.

Quanto ao uso expressivo da coesão verbal e uso expressivo de elementos anafóricos de coesão nominal, percebeu-se, como demonstra o excerto, que parte dos estudantes tem dificuldades para articular conjunções, enquanto outros fazem retomadas inadequadas.

Após a aplicação do módulo extra os aspectos da norma escrita de prestígio demonstraram-se passíveis de intervenção e obtiveram uma melhora parcial, lembramos que o trabalho com a norma o enfoque do nosso estudo.

No excerto 02 é possível observar por exemplo a troca entre elementos linguísticos e fragilidades na constituição da coesão verbal. Em síntese, o uso da norma culta necessitou de aulas à parte da SD para o exercício das habilidades metalinguísticas dos estudantes.

Reforçamos que, mesmo com a aplicação de um módulo específico para o desenvolvimento das habilidades de escrita da norma de prestígio escrita, tanto a estudante supracitada como outros alunos sujeitos do nosso estudo, tiveram pouco avanço na correção da escrita, pontuação, e demais habilidades metalinguísticas. Supomos que isso ocorre em virtude do curto tempo que tivemos para avançar nas atividades, mas também percebemos haver a necessidade de realizar um estudo para averiguar os fatores que contribuem para que os estudantes estejam ingressando e até mesmo concluindo o Ensino Médio sem dominar habilidades básicas de escrita como a pontuação, ortografia e concordância e regência de verbos.

4.2 A ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM PRESENTES NAS PRODUÇÕES FINAIS DA SD

Pensar a dissertação-argumentativa como um produto pronto e acabado pode ser uma atitude similar à de eliminar a função deste gênero, visto que tal função é mostrar os domínios que um agente de linguagem tem uma série de capacidades de linguagem, em situações de comunicação que exijam o julgamento dessas capacidades para desempenho profissional. Souza (2003) afirma que considerar o propósito da dissertação-argumentativa está na sua capacidade de atender uma série de demandas sociais. Assim, pensar na dissertação-argumentativa como um gênero engessado faz-nos incorrer na exclusão da função formadora da escola e da inserção do caráter seletivo e eliminatório das instâncias corporativistas e acadêmicas engessando um gênero que deve ser o instrumento base para o ensino de uma gama de capacidades de linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem que os gêneros devem se agrupar fundamentando-se nas relações estabelecidas nas capacidades de linguagem necessárias para o desenvolvimento da argumentação. Para que isso ocorra, o escritor deve lançar mão de capacidades de linguagem que o possibilitem realizar refutações e indicar posicionamentos.

Analisamos (três) produções iniciais e finais, aqui identificadas como T-I, T-II e T-III, escolhidas a partir dos níveis: regular, mediano e avançado. Nelas procuramos identificar e perceber as capacidades de linguagem mobilizadas pelos agentes de linguagem numa perspectiva acional, discursiva, linguístico-discursiva, da arquitetura interna da dissertação-argumentativa), durante a atividade de linguagem.

O *corpus*, então, foi analisado a partir das categorias próprias do aporte metodológico do ISD, no que concerne às capacidades de ação, isto é, os parâmetros do contexto dos mundos físicos e sóciossubjetivo; das capacidades discursivas: o plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais, tendo em vista as três capacidades de linguagem, a saber: as e as capacidades linguístico-discursivas: os mecanismos textualização, conexão e coesão verbal, o gerenciamentos das vozes e modalizações.

Assim, iniciamos a análise das produções iniciais e finais pela proposição do seguinte quadro explicativo intuindo esclarecer parâmetros de análise presentes nas produções analisadas.

Quadro 12: **Contexto de produção da dissertação-argumentativa.**

CAPACIDADES DE AÇÃO		
PARÂMETROS DO MUNDO FÍSICO E SÓCIOSSUBJETIVO		
PARÂMETROS	**ELEMENTOS CONSTATADOS**	**CAPACIDADES OBSERVADAS NOS T-I, T-II E T-III**
Contexto físico de produção/ interlocução	*Emissores, Receptores, o Lugar físico de produção, o Momento físico de interação, o Meio de circulação, o objetivo, e o conteúdo temático.* *1. O texto apresenta um emissor claro.* *2. Se direciona a um destinatário específico.* *3. Ocorre a indicação do papel social de ambos interlocutores.* *4. O texto visa a uma finalidade específica.* *5. Há existência de um meio ou suporte de veiculação do texto* *6. Os conhecimentos elencados na construção*	*Alunos da série final do Ensino Médio que frequentam a aula de produção textual, momento da produção da prova de redação no exame de escala nacional ou outro processo de seleção para ingresso em universidade e, posteriormente, ingressarão em uma universidade ou no mercado de trabalho.* *Os agentes produtores do T-I, T-II, e T-3 produziram um texto de questão controversa sobre as habilidades e competências para dominar as profissões relacionadas às demandas tecnológicas do futuro na sala de aula da escola.* *O texto foi direcionado para a avaliação do professor que avaliou a utilização das as capacidades dos estudantes para produzir de maneira coerente o gênero textual dissertação-argumentativa.*

	da materialidade do texto foram de maneira muito prévia, selecionados, relacionados e aplicados ao tema. *7. O agente-produtor consegue transmitir um ponto de vista claro, e apresenta de forma mediana alguns julgamentos valorativos como: grande barreira, qualificada, específicas, adequado, profissionais despreparados, grande elo, capacitados.*	
Contexto sóciossubjetivo de produção	*Há a indicação do contexto e lugar social de produção.* *A posição social do enunciador e do interlocutor.* *As condições inerentes à situação de produção. quais os efeitos desejados no interlocutor e os objetivos da interação.* *O papel discursivo do emissor.* *O papel discursivo do destinatário.* *A prática social em que gênero está vinculado.* *É um gênero escrito.* *A finalidade de produção do texto.* *O tema tratado nos textos.* *A relação estabelecida entre o produtor e o destinatário.* *O valor desse gênero na sociedade.*	*Os enunciadores são cidadãos/estudantes postos defronte a uma situação problema. Deverá apresentar a defesa de um ponto de vista posicionando-se criticamente sobre um tema de ordem controversa, a fim de construir uma argumentação consistente, apresentando o domínio expressivo/técnico da linguagem de forma a selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações de fontes distintas, enfrentar situações problema e tomar decisões de maneira a utilizar os conhecimentos aprendidos na escola com intuito de elaborar de propostas de intervenção considerando a realidade do problema e atribuindo respeito aos valores morais, éticos e humanos. Os agentes de produção do T-I, T-II e T-III devem produzir um texto eloquente aos docentes/ professores avaliadores anônimos (no caso da nossa SD, os pesquisadores) dotados de habilidades críticas e analíticas com poder de atribuir um juízo de valor sobre o desempenho do agente produtor do texto.*
Conteúdo temático/referente	*Ocorre a indicação ou menção a acontecimentos, fatos polêmicos ou assuntos controversos, de interesse global.* *Percebe-se que todos os tipos de conhecimentos socioculturais têm ampla repercussão na atualidade*	*Como situação de produção, exigiu-se que os autores simulassem a candidatura a uma vaga de estágio em uma seleção pública de uma renomada empresa de softwares que contratará estagiários concluintes do Ensino Médio para um programa de capacitação e, para ser selecionado, o estudante/candidato deve problematizar a importância de se obter*

	em diversas áreas e eixos sociais como: a religiosa, a econômica, a cidadã a educacional, a ambiental, a política, e a cultural.	*habilidades e competências para exercer as profissões do futuro, por meio de argumentos consistentes e repertório sociocultural legitimado.*

Fonte: produções finais da SD (2022).

O ponto de partida da construção de um texto devem ser as representações físicas e sociossubjetivas que o agente de produção cria de si e do público-alvo. Essas representações orientam os caminhos e as decisões que serão tomadas nas formas de abordar o conteúdo temático do texto, bem como os rumos a serem tomados para a construção da tessitura textual.

Dentre as capacidades de ação avaliadas, percebeu-se que na produção inicial os T-I e T-II e T-III levam em conta o lugar social onde o texto circula bem como o destinatário, todavia O T-III, na produção inicial aborda o conteúdo temático do texto de forma parcial, embora haja uma leve contextualização que não é retomada ao longo da discussão elaborada no texto. Na produção final o T-III demonstra capacidade de explorar o conteúdo temático de maneira efetiva.

A partir dessa primeira compreensão de seu papel social, o agente poderá realizar a escolha dos intertextos disponíveis tanto no seu leque individual de conhecimentos como os disponíveis nos acontecimentos da história, política, economia, cultura e literatura, a fim de que o seu gênero textual esteja adequado às características da situação de produção, na designação das sequências e tipos de discursos, bem como dos mecanismos de textualização e enunciativos que serão elencados na constituição do plano global do gênero escolhido. (BRONCKART, 2003, p.92). No caso do quadro que acima apresentamos, uma dissertação-argumentativa.

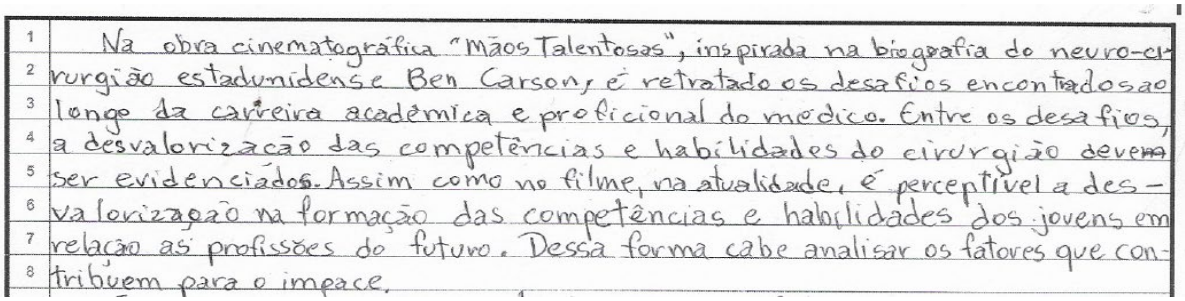
Torna-se importante destacar que os fundamentos epistemológicos do ISD corroboram a linguagem segundo Bronckart (2003 p. 338) como o "lugar e instrumento das interações sociais indispensáveis a qualquer conhecimento" e ousamos complementar que é na linguagem e na aplicação prática de suas funções que os mundos discursivos se constroem, se organizam e interrelacionam as representações sociais do contexto físico e sóciossubjetivo de um gênero textual.

Quanto ao plano textual global, aos tipos de discurso e às sequências predominantes, apresentaremos o levantamento dos elementos envolvidos na apropriação das características do gênero dissertação nos textos analisados denominados de T-I, T-II e T-III.

Na produção final, das três dissertações-argumentativas eleitas para nossa análise, nenhuma apresenta título na estrutura do plano geral. Dois dos textos (T-II e T-III) apresentam

a transcrição do tema em campo apropriado na folha de produção do texto, e realizam o apagamento do título. Já o (T-I) realiza o apagamento do tema e do título. Além disso, os três textos iniciam pela contextualização do tema, como podemos observar a seguir:

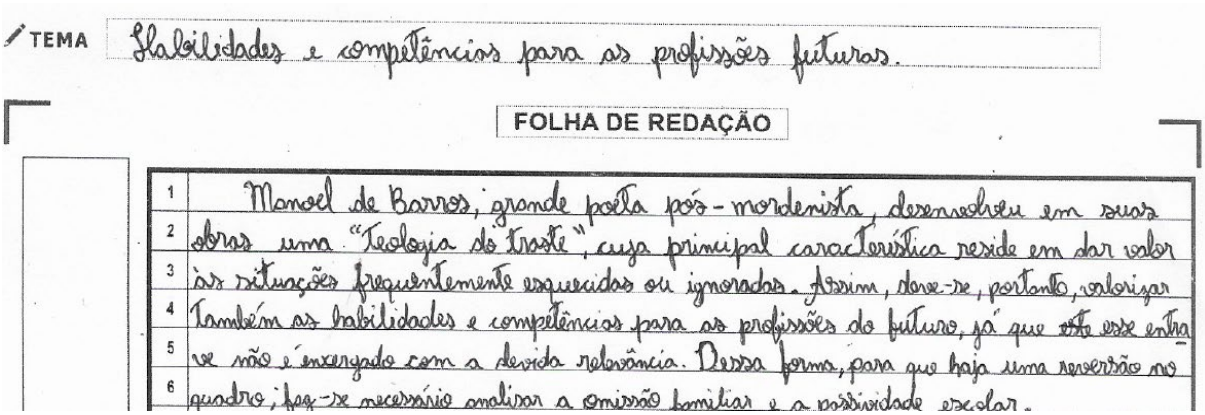
Excerto 03 : Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-I



Na obra cinematográfica "Mãos Talentosas", inspirada na biografia do neuro-cirurgião estadunidense Ben Carson, é retratado os desafios encontrados ao longo da carreira acadêmica e profissional do médico. Entre os desafios, a desvalorização das competências e habilidades do cirurgião devem ser evidenciados. Assim como no filme, na atualidade, é perceptível a desvalorização na formação das competências e habilidades dos jovens em relação as profissões do futuro. Dessa forma cabe analisar os fatores que contribuem para o impace.

Fonte: produções finais da SD (2022)

Excerto 04 : Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-II



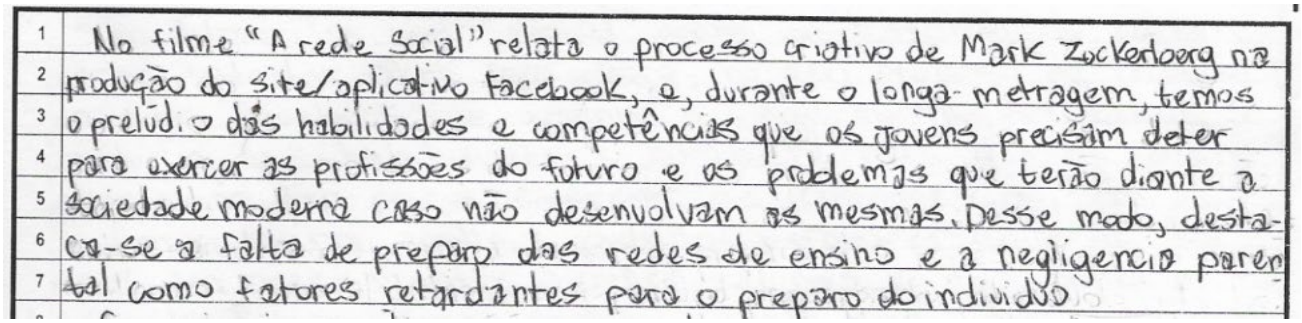
TEMA Habilidades e competências para as profissões futuras.

FOLHA DE REDAÇÃO

Manoel de Barros, grande poeta pós-modernista, desenvolveu em suas obras uma "Teologia do Trastê", cuja principal característica reside em dar valor às situações frequentemente esquecidas ou ignoradas. Assim, deve-se, portanto, valorizar também as habilidades e competências para as profissões do futuro, já que este esse então se não é encarado com a devida relevância. Dessa forma, para que haja uma reversão no quadro, faz-se necessário analisar a omissão familiar e a passividade escolar.

Fonte: produções finais da SD (2022)

Excerto 05: Parágrafo de introdução do gênero dissertação-argumentativa do T-III



No filme "A rede Social" relata o processo criativo de Mark Zuckerberg na produção do site/aplicativo Facebook, e, durante o longa-metragem, temos o prelúdio das habilidades e competências que os jovens precisam deter para exercer as profissões do futuro e os problemas que terão diante a sociedade moderna caso não desenvolvam as mesmas. Desse modo, destaca-se a falta de preparo das redes de ensino e a negligencia parental como fatores retardantes para o preparo do individuo

Fonte: T-III, produção final da SD (2022).

No contexto da análise do suporte de produção/circulação dos três textos, os textos foram produzidos em uma sala de aula de terceira série do Ensino Médio, os estudantes foram colocados em uma situação simulada de produção textual. O texto foi produzido em folha específica de papel A-4 e o texto precisaria apresentar o quantitativo máximo de 30 linhas e o mínimo aceitável de 07 (sete) linhas escritas, seguindo os pressupostos do guia instrucional do participante elaborado por Brasil, (2022).

No que diz respeito às produções que integram o *corpus* desta pesquisa e aqui analisadas, observemos o seguinte quadro comparativo das produções inicial e final.

Cabe também apontar que na produção final o T-I não preencheu o campo tema na folha de redação. Isso implica a suposição de que o agente de produção não se atentou para a necessidade de preencher essa informação ou simplesmente não considerou relevante a presença dessa informação no texto. é importante ressaltar que em situações reais, o exame em larga escala não cobra que o estudante escreva o tema, no entanto, deve mencionar todas as palavras-chave do tema e seus respectivos termos distratores.

O conteúdo temático proposto na produção inicial e, após a reescrita na produção final foi: (Habilidades e competências para exercer as profissões do futuro). Entenda-se como palavras chaves as palavras: habilidades, competências e profissões. Já os termos distratores são aqueles relacionados aos aspectos acionais e espaço-temporais, logo, temos as palavras exercer e do futuro.

Brasil (2019), considera que uma um o conteúdo temático foi discutido completamente no texto quando a já no primeiro parágrafo são mencionadas todas as palavras chaves e termos distratores relacionados ao tema já estão presentes. Além disso o estudante precisa mobilizar repertório amplamente difundido socialmente e pertinente ao tema, com uso produtivo, indo além dos textos de apoio.

Com relação à planificação, na produção inicial o T-I apresentou dificuldade no desenvolvimento da capacidade discursiva não conseguindo fazer uso de intertextos para realizar as fundamentações teóricas e não estabeleceu uso de contra-argumentos/ argumentos de reforço para justificar os posicionamentos.

O T-II demonstrou pleno domínio das capacidades discursivas tanto na produção inicial como na produção final. Por outro lado, o T-III apresentou sérias falhas na construção das capacidades discursivas da produção inicial, visto que não apresentou uma tese ou problematização forte do conteúdo temático, apresentação das causas, não apresentou intertextos para a fundamentação teórica nem argumentos de reforço/contra-argumentos.

Com base na análise das capacidades discursivas, as redações escritas na produção final configuram uma arquitetura interna constituído pelo discurso misto teórico-interativo monologado pertencente ao mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado e conjunto, pois indica valores simultâneos semelhantes ao momento ao da fala. Os textos têm como sequência predominante a argumentativa, pois apresentam uma premissa inicial, argumentos/contra-argumentos e uma nova premissa que configuram no gênero textual um estatuto dialógico de convencimento com encaixamento de segmentos de sequências: descritiva, expositiva, explicativa e narrativa.

O plano textual global do texto deve ser constituído pelos elementos a seguir: Texto escrito em prosa com apagamento do título e apresentando uma estrutura de 4 (quatro) parágrafos organizados numa macroestrutura determinada pela combinação dos tipos de discurso, das sequências e as operações que dão ao gênero, segundo Bronckart (2003), um caráter dialógico.

Na introdução estão presentes uma abordagem temática vinculada a uma área de conhecimento e repertório sociocultural amplo, uma tese problematizadora do tema, e a antecipação das causas que tornam o problema um empecilho na vida das pessoas-alvo da problemática discutida no texto.

No desenvolvimento precisa constar a apresentação do argumento, isto é, uma breve contextualização do argumento, uma fundamentação: uso de intertextos para fundamentar o argumento elucidado anteriormente apresentado. Quando necessário, aprofundamentos argumentativos, que são os contra-argumentos ou argumento de reforço, Bronckart (2003) com uma intensificação do problema o fechamento do argumento contendo uma nova tese, a qual aparece especificada numa relação de causa-consequência ou outras formas argumentativas que os agentes produtores possam escolher.

Por fim, é necessário que haja a inserção do fechamento com a apresentação das retomadas necessárias do conteúdo temático a proposta de intervenção e uma reflexão final sobre os efeitos da intervenção, momento em que é possível perceber a opinião dos agentes produtores sobre o que esperam da eficácia da ação proposta no texto. A presença de todos estes elementos norteia a avaliação das capacidades de linguagem dominadas pelos estudantes agentes de linguagem.

Para que os resultados relacionados ao plano global das produções finais sejam discutidos e detalhados, propomos abaixo o seguinte quadro teórico adaptado de Bronckart (2003).

Quadro 13: Capacidades discursivas e plano global/infraestrutura textual do gênero dissertação-argumentativa

T-I	
PRODUÇÃO INICIAL	**PRODUÇÃO FINAL**
O filme mãos talentosas mostra os desafios pelo médico Bem Carson. Entre os desafios as competências e habilidades desvalorizadas. Assim, é perceptível a desvalorização das competências dos jovens para o futuro e as causas que contribuem para o impasse. A falta de preparo das instituições de ensino na construção das habilidades dos jovens ocorre pela má percepção das próprias instituições, preparando os jovens apenas para profissões existentes e ignoram as profissões futuras. A negligência dos fatores emocionais dos jovens do futuro é uma barreira que precisa ser quebrada no local de trabalho pois com a comunicação comprometida os profissionais realizarão seus deveres de forma defeituosa, trazendo desafios a todos no, local de trabalho. Em síntese cabe as instituições de ensino realizem reformas na estrutura de ensino por meio de novos cronogramas e melhor capacitação dos profissionais, a fim de obter melhores resultados na capacitação dos jovens.	"No longa-metragem "Mão Talentosas" inspirado na biografia do neuro-cirurgião estadunidense Bem Carson, é retrato dos desafios encontrados ao longo da carreira acadêmica e profissional do médico. Entre os desafios, a desvalorização das competências e habilidades do cirurgião devem ser evidenciados. Assim como na obra, na atualidade, é perceptível a desvalorização na formação das competências e habilidades dos jovens relacionadas às profissões do futuro. Dessa forma, cabe analisar os fatores que contribuem para o impasse. Em primeira análise, é lícito apontar a falta de preparo das instituições de ensino na formação e aperfeiçoamento das habilidades dos jovens. Assim como ocorreu na primeira revolução industrial em que, o desenvolvimento das máquinas a vapor exigiu a formação de novas habilidades. Na atualidade, o surgimento de novas tecnologias necessita de competências específicas porém os jovens não recebem nenhum tipo de preparo para esse mercado de trabalho. Como consequência esses futuros profissionais encontram-se despreparados. Ademais, a negligência direcionada aos fatores emocionais dos futuros profissionais representa uma grande barreira que deve ser

	rompida visto que, o emocional afeta diretamente a comunicação entre cada cidadão no mercado de trabalho. Assim, com a comunicação comprometida, os deveres dos profissionais serão executados de forma defeituosa. Dessa forma, os fatores emocionais representam um grande elo na corrente da esfera profissional. Desse modo, é perceptível que a preparação das habilidades e competências para as profissões do futuro não cabem apenas ao indivíduo. Portanto, é necessário que as instituições de ensino, um dos principais pilares para o desenvolvimento de uma sociedade, realizem reformas na estrutura de ensino, por meio de novos cronogramas e melhor capacitação dos profissionais. Tal ação deve ser realizada em conjunto com o ministério da educação, a fim de obter melhores resultados na capacitação dos futuros profissionais”
T-II	
PRODUÇÃO INICIAL	**PRODUÇÃO FINAL**
“Manoel de barros desenvolveu a teologia do traste e valorizando situações esquecidas. Portanto deve-se valorizar as competências para as profissões do futuro, pois esse entrave não é relevante, pois as famílias são negligentes e a escola frágil, impedindo mudanças no quadro. A negligência da família está relacionada com as habilidades e competências e competência futuras. Pois as famílias são negligentes e não ajudam	“Manoel de Barros, Grande poeta pós-modernista, desenvolveu em suas obras uma “teologia do traste”, cuja principal característica reside em dar valor às situações frequentemente esquecidas ou ignoradas. Assim, deve-se, portanto, valorizar também as habilidades e competências para as profissões do futuro, já que ~~este~~ esse entrave não é enxergado com a devida relevância. Dessa forma, para que haja uma reversão no quadro, faz-se necessário

os filhos para receberem um bom conhecimento para terem sucesso na profissão. Assim os pais falham ao desenvolver um indivíduo ingenuamente ignorante. A fragilidade da escola perpetua o problema da falta de habilidades pois apresentam apenas métodos de ensino conteudistas na preparação dos alunos. Diante do exposto, o governo deve desenvolver projetos com objetivo de inserir os estudantes em situações que os ajude a desenvolver habilidades para o trabalho, pois ajudará o desenvolvimento das competências do futuro.”	analisar a omissão familiar e a passividade escolar. Sob esse viés, a omissão familiar tem relação direta com as habilidades e competências para as profissões futuras. Segundo o sociólogo Talcot Parsons, a família é formadora de caráter e uma máquina de produzir personalidades humanas. Desse modo, está explícito o quanto as famílias atuam passivamente, visto que não respaldam seus filhos acerca dos conhecimentos necessários para adquirir um bom desempenho em meio ao cenário social e, com isso, são submetidos e expostos a divergentes óbices imprescindíveis para as relações de trabalho. À luz dessa perspectiva, os pais falham ao desenvolver um indivíduo ignorante, posto que a educação transmitida para os filhos não suprime a capacidade ideal para o futuro. Ademais, é imperioso destacar a passividade escolar como perpetuadora desse revés. De acordo com a pesquisadora Vera Maria Candau, os sistemas de ensino atuais estão presos no molde do século XX, visto que não oferecem soluções para os problemas contemporâneo. Analogamente, as escolas encontram-se detentas de métodos de ensino conteudistas incapazes de influir na síntese ou evolução do pensamento crítico do estudante. Dessa maneira, é evidente a passividade escolar diante da preparação de alunos quanto às habilidades e competências para as profissões futuras. Torna-se evidente, que a omissão familiar e a passividade escolar em nada ajuda na resolução

	do problema, sendo necessário que se recorra a outros agentes sociais e ações interventivas. Nessa perspectiva, urge ao Ministério da Educação, juntamente som as OSCs, Organização das Sociedades Civis, parceria essa formada pelo chamamento público , desenvolver nas escolas as disciplinas computacionais e telecomunicacionais, por meio do envio de projetos para aprovação na câmara dos deputados , com a finalidade de inserir o corpo estudantil no meio tecnológico e futurístico, para desenvolver habilidades e competências para as profissões do futuro. Certamente essa situação, com efeito seria valorizada e uma sociedade integrada seria alcançada.”
T-III	
PRODUÇÃO INICIAL	**PRODUÇÃO FINAL**
No filme a rede social Mark Zuckerberg cria o Facebook, mostrando as habilidades dos jovens nas profissões do futuro e os problemas que terão caso não desenvolvam as mesmas. a falta de preparo das redes de ensino e a falta de apoio da família dificultam o preparo do individuo A evolução do mercado de trabalho ao longo dos anos, exige aprendizagens não ensinada escola, dessa forma, o jovem moderno se vê desamparado e sua inserção no mercado trabalhista é cada vez mais difícil. A falta de preparo da família afeta o preparo do individuo. desse modo, é	“No filme “A rede Social” relata o processo criativo de Mark Zuckerberg na produção do site/aplicativo Facebook, e, durante o longa-metragem, temos o prelúdio das habilidades e competências que os jovens precisam deter para exercer as profissões do futuro e os problemas que terão diante a sociedade moderna caso não desenvolvam as mesmas. Desse modo, destaca-se a falta de preparo das redes de ensino e a negligencia parental como fatores retardantes para o preparo do individuo Em primeira análise, é perceptível a evolução do mercado de trabalho ao longo dos anos, exigindo conhecimentos que não são ensinados nas salas de aula e cursinhos preparatórios, dessa forma, o jovem moderno se vê desamparado

preciso que os pais sejam mais ativos na educação dos filhos pois melhorará sua formação profissional. As escolas precisam incluir em sua grade de ensino as capacidades para se tornar um profissional qualificado. Os pais precisam atuar pais ou responsáveis durante o auxílio emocional para que em situações de pressão eles saibam tomar a melhor decisão.	pelos institutos educacionais tradicionais, portanto, a sua inserção no mercado trabalhista se torna cada vez mais árdua e complexa. Consoante a isso, a ineficiencia das relações familiares perpetuam na falta de preparo do individuo. Segundo o sociólogo e pensador Talcot Parsons, a família é formadora de caráter e uma máquina na produção de personalidades humanas, desse modo, é vigente que um papel mais ativo dos pais em relação a educação dos filhos é fundamental para sua formação profissional. Deeprende-se, portanto, a adoção de medidas que visem solucionar a exigência profissional das habilidades e competências para as profissões do futuro. Antes do mais, é necessário que o sistema educacional brasileiro inclua em sua grade de ensino a pluralidade de capacidades técnicas para se tornar um profissional qualificado. Faz-se importante, também a atuação dos pais ou responsáveis durante o auxílio emocional para que em situações anfigúricas eles saibam tomar a melhor decisão, e, dessa forma, poderemos progredir como sociedade.”

Fonte: textos produzidos na SD (2022).

Quanto ao plano textual global, na produção inicial, os T-I e TII apresentam uma estrutura de introdução delimitada em três períodos (nomeados conforme o modelo teórico apresentado e descrito no quadro acima) para fazer a exposição da problematização do tema fazem utilização de intertexto aludindo a conhecimentos da cultura geral brasileira e/ou universal. O T-III apresentou apenas a abordagem do tema, ignorou a existência da tese e da antecipação das causas.

Entretanto, na produção final os três textos se organizam em partes básicas e o T-III teve um grande avanço na constituição da estruturação do plano global do texto após a intervenção da SD. O desenvolvimento, momento em que os estudantes estruturam sua argumentação, os estudantes precisam desenvolver as causas apresentadas na introdução, pois estas ao serem contextualizadas, fundamentadas e discutidas por meio de reflexões críticas juízos de valor servirão de mote para o delineamento material dos argumentos.

Nos dois parágrafos de desenvolvimento orientados na SD com uma microestrutura de quatro períodos: a contextualização do argumento, a fundamentação teórica do argumento, o aprofundamento argumentativo (contra-argumento) e a reflexão crítica ancorada em um juízo de valor não teve uma elaboração concreta na produção inicial e mesmo após as intervenções da SDG, os textos analisados apresentaram falhas no processo argumentativo. Ainda assim apresentaram forte melhora na organização das informações e regularidade de elementos.

Percebe-se que com relação ao plano global do texto, que o T-I explicita um caráter mediano, tendo em vista que apresenta falhas distintas na constituição dos períodos dos argumentos. O agente produtor constrói a contextualização do argumento nos dois parágrafos de desenvolvimento, mas não consta fundamentação de intertextos no segundo parágrafo. Além disso, no tópico reflexão crítica, embora o agente explicite a causa, não é possível perceber o estabelecimento de uma relação de consequência, o que impossibilita a percepção de uma nova tese.

O T-II, avaliado por nós como avançado, apresenta a ausência única na reflexão crítica do segundo parágrafo de desenvolvimento, haja vista que apresenta a relação de causa, mas não esclarece uma consequência.

Já, o T-III adota o status de regular, uma vez que apresenta, conforme podemos notar no quadro 23, várias falhas de desenvolvimento, em virtude da ausência de intertextos, para sustentar o argumento, ausência da relação de consequência, bem como a falta das afinidades de causa-consequência que possivelmente intensificariam o aspecto crítico do texto.

Para a conclusão, são necessárias a retomada da problematização do tema/tese, a apresentação de uma proposta de intervenção completa contendo cinco elementos: um agente (ator), a ação (medida a ser tomada para a resolução do problema), o meio (instrumentos a serem usados na resolução do problema, a finalidade (objetivos da intervenção) e o detalhamento dos elementos anteriores. Assim, em relação à conclusão, os agentes tiveram dificuldades para organizar os elementos da proposta de intervenção nas produções iniciais, entretanto, detiveram moderada melhora nas produções finais analisadas.

Nas produções finais, o encerramento do processo argumentativo do T-I apresenta a retomada do tema e da tese adequadamente. Já o T-II compreende a relevância dessa retomada e adota, para além da tese ou do tema, as causas do problema estabelecido na discussão do texto. Enquanto isso, o T-III no lugar da retomada explícita da tese afirma serem necessárias "*medidas para a resolução do problema*", mas não as especifica e em seguida faz uma retomada muito parcial do tema.

A seção proposta de intervenção necessita conter cinco elementos que responda os seguintes questionamentos: quem resolverá o problema? Que ações serão realizadas? De que maneira? Com quais objetivos/finalidades? Resolverá o problema ou somente irá dirimir os impactos sociais na população-alvo? Ficou nítido em todas as produções finais analisadas a adequação aos direitos humanos, mas o T-I apresentou uma proposta incompleta pois elucida os agentes e a ação e faz o apagamento do meio, da finalidade, e do detalhamento dos elementos anteriores além disso, houve também o apagamento do fechamento do texto, isto é, de uma breve reflexão em tom esperançoso ou não sobre impactos da proposta de resolução da problemática do texto.

O T-II apresentou uma proposta completa adequando-se a todas as orientações sugeridas na análise da produção inicial e inclusive, foram realizados os ajustes apreendidos nos módulos da SD.

Já T-III apresentou na produção inicial uma proposta vaga e sem direcionamento, pois não realizou retomadas do tema, da tese ou das causas e apresentou agente e ação, contudo, realizou o apagamento dos demais elementos. Após as orientações recebidas nos módulos da SD, não houve progressão ou melhora na construção dos elementos apresentados no parágrafo de introdução da produção final do T-III, já que assim como na produção inicial, continuou o apagamento dos elementos: meio, finalidade e detalhamento bem como foi apresentado apenas um superficial fechamento de texto. reforçamos que no gênero dissertação-argumentativa, é preciso haver o ancoramento de uma reflexão em tom otimista ou não acerca dos efeitos da intervenção nas causas problematizadas e discutidas pela tese do texto.

Sobre a constituição do plano textual global, o agente de produção precisa demonstrar, segundo Costa e Chaves (2007 uma série de capacidades (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) que possibilitarão aos leitores terem uma percepção das competências dominadas: as da ordem do domínio de prestígio da língua portuguesa, o nível de formalidade e a escolha lexical. O desenvolvimento do tema, está relacionado à competência II e inserido nas capacidades discursivas e deve fazer referência ao uso de seleção, relação e aplicação de um repertório sociocultural, (intertextos), segundo Bronckart (2003).

Costa e Chaves (2017) ainda afirmam ser necessário que o texto seja elaborado dentro dos limites específicos do gênero dissertação-argumentativa para que as informações, fatos, opiniões e argumentos sejam organizados, e diretamente relacionados ao tema com vias de defesa de um ponto de vista. Além disso na competência III, o texto precisa demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, isto é, dos mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal e dos mecanismos enunciativos conforme Bronckart (2003). Por fim, na quinta competência, o plano textual global do texto deve apresentar uma proposta de intervenção social que resolva os problemas das causas discutidas pelo tema sem ferir os limites dos direitos humanos.

Como é passível de observação nas características do plano textual global, nos parágrafos de introdução e desenvolvimento do texto II há a utilização de repertório sociocultural pertinente ao tema e legitimado, enquanto que no texto I percebe-se a presença de apenas um repertório sociocultural na abertura e no primeiro parágrafo do desenvolvimento, ocorrendo o apagamento do repertório no segundo parágrafo.

No texto III consta o apagamento do repertório sociocultural no primeiro parágrafo do desenvolvimento, mas no segundo parágrafo de desenvolvimento ocorre a citação de um sociólogo como intertexto fundamentador do argumento. É importante frisar que a elaboração de uma dissertação-argumentativa tem como elementos essenciais o uso de intertextos seja nos mecanismos de abordagem temática, seja na apresentação de novos repertórios ou nas retomadas realizadas ao longo do desenvolvimento do texto.

Dos demais elementos do plano geral do texto são passíveis o uso do argumento (contextualização da causa) e contra-argumento (aprofundamento argumentativo), recursos que visam promover maior atratividade ao texto produzido e de forma sintética, servem para trazer apresentar e justificar o posicionamento do agente produtor do texto, tanto na perspectiva da problematização do tema explorado como da demarcação do ponto de vista controverso a ser defendido como se observa na produção do T-II.

Outro elemento importante na composição das dissertações é a introdução, que pode ser caracterizada como a contextualização do fato ou da questão a ser problematizada. Dentre uma sequência de várias estratégias de abertura, os agentes optaram por utilizar repertórios que iniciam a contextualização e análise do fato, a partir de produções cinematográficas (T- I e T-II) e obra literária (T-II), como formas de abordar o tema por meio de comparação entre realidade e ficção.

A introdução do T-II apresenta, metodicamente, a organização estrutural em três períodos, como se pode observar a seguir:

Excerto 06: Organização estrutural do parágrafo de introdução do T-II.

"Manoel de Barros, grande poeta pós-modernista, desenvolveu em suas obras uma "uma teologia do traste", cuja principal característica reside em dar valor às situações frequentemente esquecidas ou ignoradas. Assim, deve-se, portanto, valorizar também as habilidades e competências para as profissões do futuro, já que esse entrave não é enxergado com a devida relevância. Dessa forma, para que haja uma reversão no quadro; faz-se necessário analisar a omissão familiar e a passividade escolar."

Fonte: T-II, produção final da SD (2022).

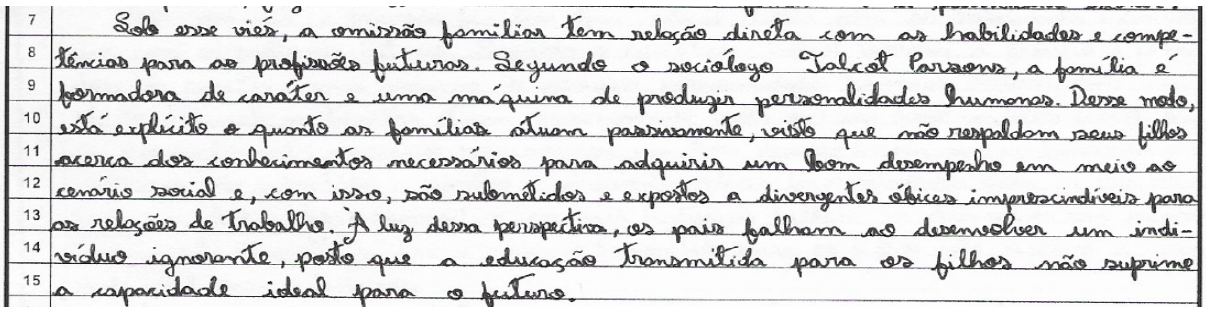
Como se pode constatar, no parágrafo apresentado acima há um raciocínio indutivo, por meio do qual o leitor é levado a perseguir as escolhas do agente de produção da dissertação, desse modo é perceptível que essa organização do texto em períodos crescentes e respectivamente complementares, possibilita ao leitor entender o mecanismo do raciocínio lógico-argumentativo mobilizado.

A indução utilizada pelo autor demonstra a contextualização do tema e a problematização, a partir da "teologia do traste" do poeta Manuel de Barros, a qual será comparada com a realidade vivida pelos jovens brasileiros, quando da apresentação da tese, que por sua vez caracteriza-se por uma afirmação forte e controversa, já que não é dada a importância devida às aprendizagens dos jovens, quando o assunto é estar preparado para um futuro tecnológico e dinâmico.

Sequenciando, o terceiro período faz o chamamento do leitor para observar as negligências cometidas nas vivências cotidianas pelas famílias que se apresentam alheias às reais necessidades emocionais e intelectuais dos jovens.

No mesmo texto, os mecanismos de indução continuam nos parágrafos de desenvolvimento, delimitado em quatro períodos, conforme se constata em:

Excerto 07: Organização estrutural do parágrafo de desenvolvimento do T-II.


Sob esse viés, a omissão familiar tem relação direta com as habilidades e competências para as profissões futuras. Segundo o sociólogo Talcot Parsons, a família é formadora de caráter e uma máquina de produzir personalidades humanas. Desse modo, está explícito o quanto as famílias atuam passivamente, visto que não respaldam seus filhos acerca dos conhecimentos necessários para adquirir um bom desempenho em meio ao cenário social e, com isso, são submetidos e expostos a divergentes óbices imprescindíveis para as relações de trabalho. À luz dessa perspectiva, os pais falham ao desenvolver um indivíduo ignorante, posto que a educação transmitida para os filhos não suprime a capacidade ideal para o futuro.

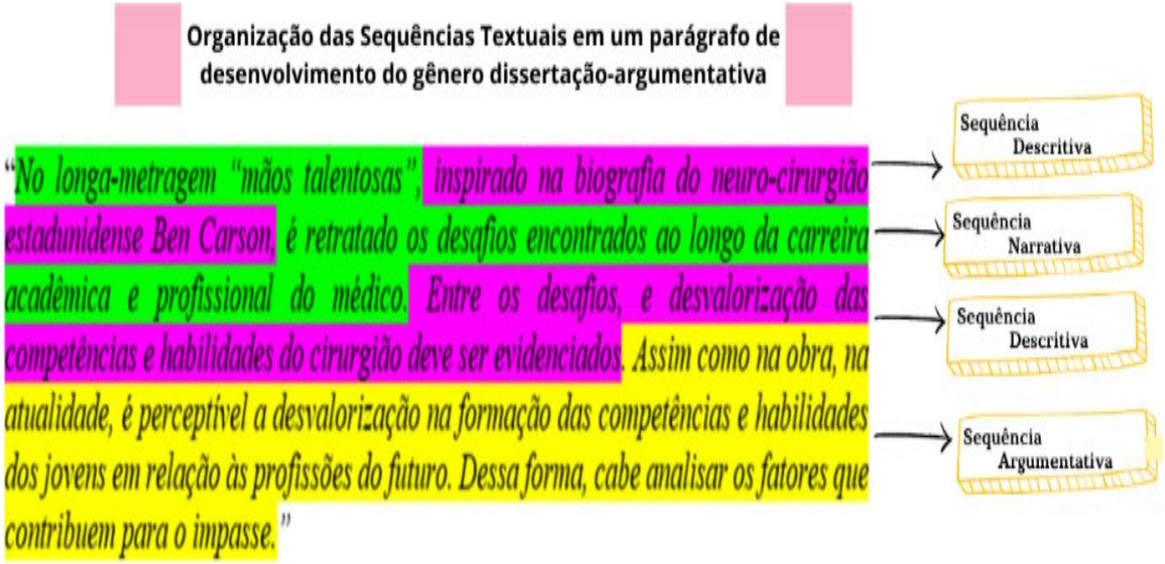
Fonte: T-II, produção final da SD (2022).

No desenvolvimento[17] ou corpo da dissertação-argumentativa, deve ser apresentada a defesa da premissa inicial refletida na introdução (as famílias são omissas e passivas). É nesse momento que ocorre a exposição da análise do autor, acompanhada de juízo de valor, apresentação de argumentos instrumentalizados na realização de uma justificação por argumento de autoridade, para então introduzir o contra-argumento.

A passividade das famílias inibe a aquisição de habilidades e consequentemente competências pelos jovens, o que se mostra um grave problema social. Por fim, o período final antecipa a consequência da omissão: a criação de indivíduos ignorantes e incapazes de dominar habilidades e competências afetivas, emocionais e intelectuais necessárias ao mundo do trabalho.

A composição do parágrafo inicial do T-I, elucida uma abordagem da sequência textual narrativa, seguida de uma sequência expositiva até engendrar a sequência argumentativa, que finalizado o parágrafo. Dessa forma, na medida em que as sequências textuais são incorporadas de maneira progressiva, no texto a tese problematizada adquire maior visibilidade e o discurso argumentativo de caráter misto teórico-interativo ganha forma, como podemos ver a seguir:

Excerto 08 Organização estrutural das sequências textuais no T-II.



Fonte: T-II da produção final da SD (2022).

[17] Cabe esclarecer que durante a construção dos argumentos, algumas estratégias podem se repetir, dado que uma dissertação-argumentativa, embora não tenha uma não tenha uma estrutura fixa, pode esboçar uma sequência estrutural facilitadora do raciocínio argumentativo. Por isso, uma sucessão de contra-argumentos ou uma série de razões para explicar uma atitude ou declaração acerca do problema podem ser usadas.

Para realizar a construção do discurso misto teórico-interativo por meio das sequências textuais, o T-I apresenta no início do parágrafo a evocação de uma produção cinematográfica para expor a problematização/tese: "*é perceptível a desvalorização na formação para as competências e habilidades dos jovens em relação às profissões do futuro."*, justificando o posicionamento do autor por meio da provocação de que são necessárias discussões acerca dos fatores que promovem o impasse: a desvalorização.

A justificação ganha força na medida em que o leitor é interpelado a refletir sobre a negligência com relação à aquisição de habilidades e competências pelos jovens, a qual funciona como gatilho para a inserção do processo de persuasão no trecho: *"cabe analisar os fatores que contribuem para o impasse."* A partir daí, o leitor é direcionado para comprovar por si próprio as analogias propostas agente produtor.

Os julgamentos de valor promovidos a partir de ocorrências reais como " *a falta de preparo das instituições de ensino na formação e aperfeiçoamento nas habilidades dos jovens"* limitam as habilidades de cada indivíduo*,* essa limitação gera uma infinidade de consequências já eu os jovens não recebem preparo para dominar o mercado tecnológico.

Outro fator preponderante no discurso argumentativo do T-I é a grande barreira criada pela "*negligênci*a" e ausência do domínio das competências emocionais *que deve ser rompida,* o que acarreta novas consequências *"o emocional afeta diretamente a comunicação entre cada cidadão no local de trabalho.".* Ao final, é inserida uma nova premissa: [...] *"com a comunicação comprometida, os deveres desses profissionais serão executados de forma defeituosa, trazendo desafios no local de trabalho."* por meio da qual o leitor é levado a um processo de convencimento de que dominar competências comunicativas é um processo indissociável nas relações de trabalho do futuro.

Desse modo, quanto à composição dos parágrafos de desenvolvimento do T-I é possível perceber que houve a retomada do eixo central da problematização introdutória, defendida nos posicionamentos do agente de produção (tese), e a apresentação de ideias desencadeadoras da desconstrução de conflitos de pensamento no texto, auxiliando na elaboração de posicionamento contrários ou em favor da tese.

Os argumentos e contra-argumentos apresentados contribuem para a integração do texto na realidade imediata (implicação) dos agentes envolvidos na ação de linguagem, isso faz com que o leitor perceba através das pistas discursivas as estratégias do produtor do texto e, por consequência, distinga o fato da opinião relacionada/contrária a esse fato, o que garantirá ou não a adesão do interlocutor à propositura do produtor do texto.

Nessa perspectiva, o T-I apresentou uma adequação mediana em relação à maneira de construir a argumentação eliminando de forma pontual o uso de intertextos de maneira regular as relações de consequência. Porém, o T-III desenvolveu de maneira falha os argumentos, pois mesmo que tentasse apresentar uma estrutura composicional semelhante aos outros dois textos analisados não houve a fundamentação teórica do tópico frasal no primeiro parágrafo de desenvolvimento, e o apagamento da relação de consequência. Já o T-II atendeu quase totalmente a constituição do plano global, deixando de pontuar apenas uma relação de consequência.

É possível que esses apagamentos tenham ocorrido em virtude do processo de desenvolvimento da produção final, haja vista que os estudantes foram colocados numa situação de produção em que simulavam a realização da prova de redação para o ingresso na universidade, isto é uma avaliação em larga-escala. Para além disso, os apagamentos de intertextos e elementos dos argumentos de reforço/contra-argumentos no processo argumentativo dos estudantes seria alguma espécie de mudança ou mesmo uma nova flexibilidade na estabilidade do gênero? Seria um recurso usado pelos estudantes para subentender aspectos a fim de melhorar a interação com o leitor e fazê-los tirar suas próprias conclusões? Ou simplesmente a negligência do processo de escrita? Haveria uma tendência de apagamento de caracteres de uma sequência textual em detrimento de outra? Essas indagações são mencionadas nos estudos de Gonçalves e Higa (2012) argumentam:

> Nos textos empíricos, as sequências tipológicas concretizam-se em tipos linguísticos variados, podendo ser realizados em todas as macroproposições que definem a sequência ou em apenas algumas delas. Além disso, pode haver múltiplas formas de encaixamento das macroproposições, contanto que a estrutura hierárquica do conjunto da sequência seja preservada. (GONÇALVES; HIGA, 2012 p. 202).

Os autores, ao discutirem o caráter dialógico da sequência argumentativa, quer pela ótica do argumento, quer pela dimensão do contra-argumento, reforçam que ao construir o processo da argumentação, o agente produtor de um texto tem um objeto contraditório e de natureza polêmica diante de si. Por causa disso, o organiza a partir de um raciocínio lógico aplicado na inferência de argumentos incorporando-o a uma conclusão ou nova tese. Sobre a ausência ou apagamento de alguma das fases do sequenciamento argumentativo, Gonçalves e Higa (2012) citando Pécora (1999), pontuam:

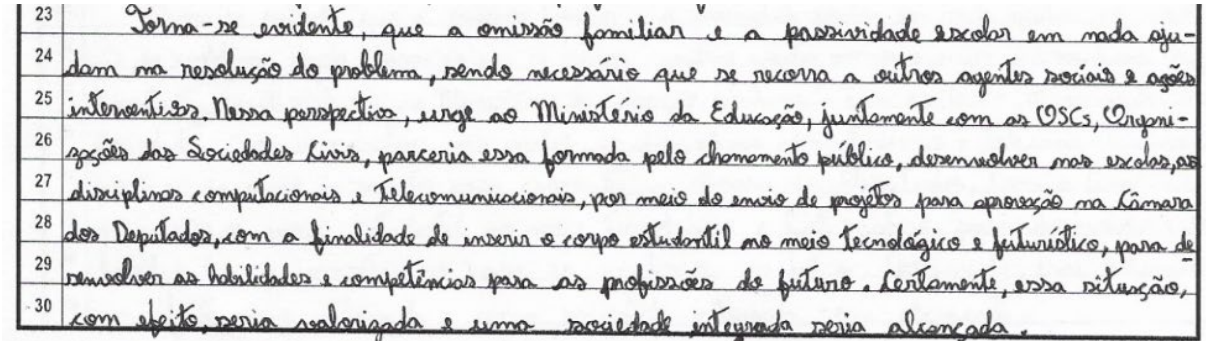
> O autor tem a liberdade de ser mais específico, com a opção de chamar a atenção para determinado tema, problematizar, resolver e avaliar ou deixar algumas dessas fases para o interlocutor complementar/imaginar. Por outro lado, quando isso ocorre

> (ausência de algumas fases), creditamos tal fato a duas hipóteses: a ausência de atividades orais e escritas referentes ao desenvolvimento de capacidades de ação, ou seja, o estudante apresenta dificuldade em fazer a representação do contexto físico e, principalmente, sóciossubjetivo (cf. NIÉRI, 2011); e as dificuldades relativas à argumentação propriamente dita. (GONÇALVES; HIGA, 2012 p.11).

Com base na perspectiva dos autores, podemos afirmar que há uma forte possibilidade de os estudantes produtores do T-I, T-II e T-II não dominarem totalmente os aspectos relacionados à argumentação, pois todos apresentaram déficits na produção dos parágrafos do corpo do texto me forma leve ou moderada, deixando-os semiembrionários. Isso implica, com base na produção final da SD, que há a necessidade de os estudantes revisarem os módulos relacionados à aprendizagem e construção da argumentação, seja por meio das sequências tipológicas, seja pela construção do discurso teórico-interativo no texto.

Na conjuntura final do corpo do texto, não podemos negligenciar a premissa da conclusão. Nesta, ocorre o fechamento da análise do autor, como podemos observar a seguir:

Excerto 09: Parágrafo de conclusão do gênero dissertação-argumentativa do T-II



Torna-se evidente, que a omissão familiar e a passividade escolar em nada aju-
dam na resolução do problema, sendo necessário que se recorra a outros agentes sociais e ações
interventivas. Nessa perspectiva, urge ao Ministério da Educação, juntamente com as OSCs, Organi-
zações das Sociedades Civis, parceria essa formada pelo chamamento público, desenvolver nas escolas, as
disciplinas computacionais e Telecomunicacionais, por meio do envio de projetos para aprovação na Câmara
dos Deputados, com a finalidade de inserir o corpo estudantil no meio tecnológico e futurístico, para de-
senvolver as habilidades e competências para as profissões do futuro. Certamente, essa situação,
com efeito, seria valorizada e uma sociedade integrada seria alcançada.

Fonte: T-II, produção final da SD (2022)

Este fechamento se realiza no T-II pela retomada da premissa inicial presente na problematização do tema "*Torna-se evidente que a omissão familiar e a passividade escolar em nada ajudam na resolução do problema, sendo necessário que se recorra a outros agentes sociais e ações interventivas*.", e pela proposição de um chamamento responsório de instituições sociais na construção da proposta de intervenção *"Ministério da Educação, juntamente com as OSCS, Organização das Sociedades Civis"*.

Na sequência é apresentada a ação "*desenvolver nas escolas as disciplinas computacionais e telecomunicacionais"* e a forma de execução da ação proposta *"por meio do envio de projetos para aprovações na câmara dos deputados"*. Sequencialmente, são apresentados os objetivos da ação *" com a finalidade de inserir o corpo estudantil no meio*

tecnológico e futurístico, para desenvolver as habilidades e competências para as profissões do futuro.", ao passo que finaliza com reflexivo pelo autor: "*Certamente, essa situação, com efeito, seria valorizada e uma sociedade integrada seria alcançada*." através da qual o interlocutor será levado a refletir sobre a adoção de um novo posicionamento ou mesmo mudar seu comportamento em relação ao problema discutido no texto, como se vê na parte final apresentada no excerto 09.

Como se viu, no trecho da conclusão ocorre uma reflexão final construída em torno de uma nova proposição "*ocorrerá a valorização dos jovens,* serão diminuídos os efeitos da *"teologia do traste" e* ocorrerá a valorização do desenvolvimento de habilidades *e* competências. O autor demonstra um estado de ânimo otimista em relação a sua análise individualizada do tema, mas também tem liberdade para construir uma finalização com caráter pessimista o que não ocorreu em se tratando do fechamento do T-II, apresentado acima.

O mesmo recurso foi usado pelo agente produtor do T-III de forma bastante sucinta, o agente de produção do T-I deixou a finalização em tom pessimista e/ou otimista ausente, o que nos permite reforçar haver a ideia de regularidade dos elementos do gênero. Portanto, pensar na conclusão é propor uma síntese/retomada das premissas e dos posicionamentos, e/ou da tese defendida na introdução do gênero, configuradas por expressões desiderativas de sugestões, conselhos ou mesmo comandos de ordem para solucionar a problematização do texto.

Feita a análise dos elementos do plano global e da infraestrutura do texto, passemos à análise dos elementos relacionados às capacidades linguístico-discursivas, discursivas dos textos, momento em que apresentaremos a identificação e discussão dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal, mecanismos de gerenciamento de vozes e das modalizações. Para essa análise aplicaremos o quadro adaptado de Bronckart (2003), aos três textos selecionados na SD.

Os mecanismos de conexão englobam operadores lógico-argumentativos inter e intraparágrafos diversificados, articuladores e conectores introdutórios que indicam uma gama de relações de sentido e organizam os argumentos, bem como elucidam a conclusão.

A coesão nominal, aparece nos textos analisados pela presença da substituição por sintagmas nominais, cadeias anafóricas, pronominais, Definitivação, numerais, hiponímias e hiperonímia, advérbio locativos e temporais, remissão: repetição por ênfase e retomada, uso de siglas, ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular apagamentos das marcas de subjetividade) e a presença proeminente da terceira pessoa do singular.

A coesão verbal nos três textos que analisamos apresentam o predomínio do uso de verbos de ação no presente do indicativo, verbos elocutivos e no imperativo configuradores de

uma moderada densidade verbal. Temporalidade primária e/ou atemporalidade. Alternância entre isocronia (presente). retroação, em menor grau (pretérito perfeito e imperfeito) e projeção (futuro do pretérito). Verbos que indicam valor genérico no presente e o passado. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular, ações oracionais passivas, além de aspectualizadores temporais e intensificadores.

Sobre o uso dos mecanismos de conexão Costa e Chaves (2017) arguem que um texto, geralmente, não pode ser concebido a partir de um conjunto aglomerado de frases, mas como elementos conferidores de relações de sentido estabelecidas entre os enunciados. São essas relações que formam uma trama em que todos os elementos se interligam formando o tecido textual.

Os recursos linguísticos utilizados na constituição das dissertações-argumentativas se diversificam na medida em que contribuem para construir a teia de significações do tecido textual. Nesse viés os elementos de conexão, formam elos que possibilitam ao texto se organizarem em cadeias semânticas formadoras do todo como um texto.

Bronckart (2003) afirma que os mecanismos de textualização exercem função a partir de um nivelamento intermediário criador de cadeias de conexão estabelecedoras da linearidade do texto, desde que articuladas por sua coerência temática.

Entre os mecanismos de conexão usados pelos produtores dos textos por nós analisados, destacamos os elementos o uso da remissão textual. A retomada se dá pelo uso expressivo de marcas linguísticas e, às vezes gráficas, em prol da articulação do discurso teórico-interativo no texto. Assim recursos como o uso de termos de sentido abrangente e restritos (hiperônimos e hipônimos) sinônimos, substituição de termos, pronomes pessoais, possessivos, relativos e demonstrativos e sinônimos, apresentam-se de forma constante nos textos analisados. É importante lembrar que tais recursos linguísticos podem ser usados em gêneros de diferentes esferas.

Tanto no T-I, quanto nos T-II e T-III há a ocorrência de os recursos que marcam a interação, como os verbos em primeira pessoa no T-III *"[...]* ***podemos*** *perceber, ao longo dos anos um crescimento exponencial nas vagas [...]"* e o apagamento destes mesmos verbos nos T-I e T-II.

É importante destacarmos que os documentos reguladores da produção de nossa SD são o manual do corretor do Exame Nacional do Ensino Médio (2020) e a cartilha do participante (2022). Nestes dois documentos não há indicações a respeito do tipo de foco linguístico que deve ser adotado na construção da linguagem do texto. O manual ressalta apenas que os candidatos não podem interagir com os corretores utilizando partes desconectadas do texto

como mensagens ou formas de comunicação que não sejam parte do texto produzido. Reforçamos ainda que a cartilha do participante, em seu arcabouço de textos empíricos de referência (2002), apresenta redações as quais apresentam a escrita objetiva e impessoal mesclada a textos com inscrições em primeira pessoa do plural.

Com relação aos pronomes, ocorre a presença nos três textos de pronomes possessivos com função referencial catafórica retomando termos que serão mencionados posteriormente no texto. Vejamos:

Quadro 14: **mecanismos de textualização: coesão nominal remissiva por pronomes no gênero dissertação-argumentativa**

T-I	"**Dessa** forma, cabe analisar os fatores que contribuem para o impasse".; [...]os jovens não recebem nenhum tipo de preparo para **esse** mercado[...]; [...] esses futuros profissionais encontram-**se** despreparados[...]**Tal** ação deve ser realizada em conjunto com o Ministério da Educação [...]
T-II	[...] **esse** entrave não é enxergado com a devida relevância; **Dessa** forma, para que haja uma reversão no quadro; [...]com **isso**, são submetidos e expostos a divergentes óbices; [...] **Dessa** maneira, é evidente a passividade escolar; [...] as escolas encontram-**se** detentas de métodos de ensino conteudistas, [...] **essa** situação, com efeito, seria valorizada
T-III	*/...]***desta** forma, poderemos progredir como sociedade; [...] para que **ele** se torne capaz[...]; [...]o colégio inclua em **sua** grade de ensino[...]; [...] responsáveis devem auxiliar de maneira assertiva à como lidar com **suas** emoções para que em situações de estresse e pressão **eles** saibam tomar a melhor decisão[...], [...] **dessa** forma poderemos progredir [...]

Fonte: produções finais da SD (2022)

Além das cadeias de retomada pronominais, nas produções analisadas é nítida a presença de alta densidade verbal no presente para demarcar as sequências descritivas e expositivas. Também há forte densidade verbal no pretérito para demarcar as sequências narrativas e densidade mediana no futuro e no infinitivo para impetrar as ações.

As sequências argumentativas aparecem mescladas ora por verbos irregulares no presente ora por verbos nos imperativos. A amplitude do uso dinâmico das sequências textuais

demarca nas produções textuais exploradas o estatuto do regimento do discurso misto teórico-interativo.

Embora a predominância dos verbos na dissertação-argumentativa seja no presente os textos apresentaram a intercalação dessa temporalidade verbal com o passado. Essa alternância possibilitou a distinção das sequências expositivas das argumentativas no mapeamento do discurso misto interativo do gênero, haja vista haver um posicionamento alicerçado em uma crítica justificada ou refutada por argumentos ancorados em determinado lugar e tempo.

O T-III apresenta a intercalação de verbos ora no presente: "relata"," "temos", "precisam deter"; ora verbos no passado: "*utilizou" "adquiridos" "foram"*. E, Dependendo da sequência textual esses verbos podem indicar aspectos narrativos e/ou aspectos descritivos e expositivos no texto.

Expressões verbais com indicativo de futuro também são passíveis de aparecer, no caso do T-I: "...deve ser realizada", " a fim de obter"; no T-II "para que haja", "seria valorizada" "a ... seria alcançada"; no T-III "...poderemos progredir". principalmente quando demarcam a presença de reflexões e anseios do estrito da dissertação-argumentativa. Já na demarcação do convencimento, é possível perceber o uso de verbos no imperativo: "cabe" e "urge", "inclua". Os verbos indicadores de comandos de ordem, geralmente aparecem associados a verbos flexionados no futuro.

O uso expressivo de expressões dêiticas espaciais e, principalmente, temporais é uma constante nos textos em análise, o que promove uma aproximação, mesmo que leve, entre os elementos linguísticos do nosso corpus e aqueles elementos propostos em Bronckart (2003), a saber: dêiticos temporais e espaciais, densidade verbal elevada; verbos no futuro perifrástico, no tempo presente e verbos no pretérito.

Em T-III percebe-se o emprego de marcadores temporais para intensificar ar relações dinâmicas da linguagem da dissertação-argumentativa. Podem também ser percebidos elementos de coesão verbal demarcadores da contraposição entre presente e pretérito.

Quadro 15: **Marcadores dêiticos temporais e espaciais presentes na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa**

T-I	ao longo da ... , ... na primeira... na atualidade...
T-II	... pós modernista, já, ... na síntese, torna-se, ... no meio.
T-III	*...Durante o ..., ... ao longo dos anos, ...moderno, ... se torna,*

Fonte: textos selecionados na SD (2002).

A introdução de uma perspectiva histórica contraposta a expressões atuais também explicita a expressividade dos marcadores temporais, como podemos observar no T-II: "*De acordo com vera Maria Candau, os sistemas de ensino* ***atuais*** *estão presos* ***nos moldes do Século XX****, visto que não oferecem soluções para os problemas* ***contemporâneos****."*

Percebe-se que a utilização a desses mecanismos possibilitou a construção de uma tecitura horizontal da temporalidade, de forma que haja no texto não só a comparação, mas também a possibilidade de situar o leitor nas interrelações entre presente e passado.

Para que o nível de formalidade da linguagem do gênero seja mais elaborado, a dissertação-argumentativa explora com maior intensidade o uso de expressões nominais. Dessa maneira, a coesão nominal se dá, na conexão dos elementos do corpo do texto, principalmente, por meio dos conectivos lógicos (Que, já que, visto que, e também, assim, portanto, segundo, ademais, etc.) e organizadores textuais interparágrafos que têm fundamental importância na construção do plano global da dissertação-argumentativa que ganham o destaque do estudo de uma competência direcionada explicitamente para elas. E por haver a necessidade do uso diversificado de conjunções no texto, os agentes de produção podem utilizá-las de maneira expressiva, no caso das nossas produções, elas estão presentes em todos os textos, assim como os operadores argumentativos inter e inter parágrafos.

Quadro 16: **operadores argumentativos inter e intraparágrafos presentes na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa**

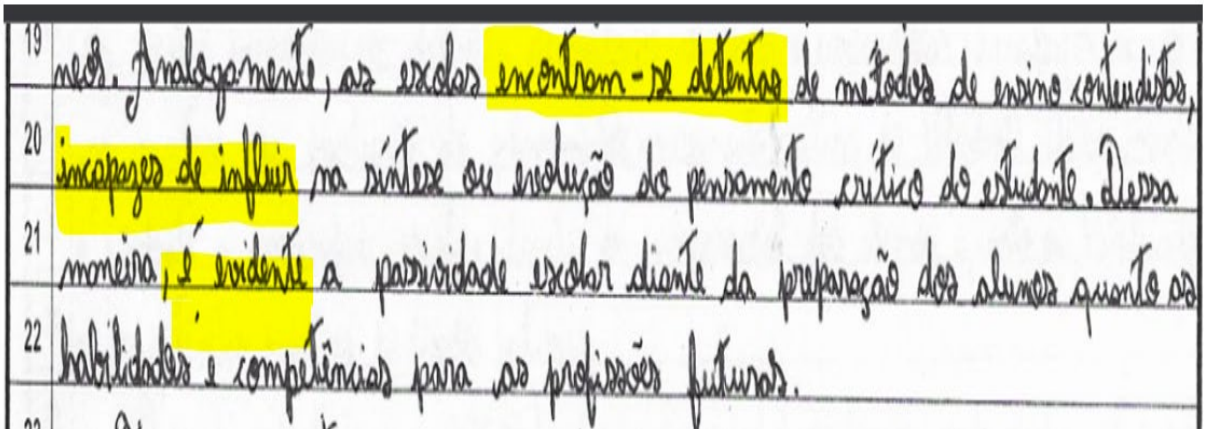
T-I	**Conjunções:** que, já que, porém, visto que, assim, portanto e também." ***Operadores argumentativos:*** "Assim como, dessa forma, Em primeira análise, de forma que, ademais, desse modo, por meio, a fim de
T-II	**Conjunções:** ou, assim, portanto, também, já que, *e, segundo, visto que, com isso ademais, analogamente, seguidamente, em conclusão, por meio* ***Operadores argumentativos:*** *Sob esse viés, dessa forma, à luz dessa perspectiva, dessa maneira, é evidente, torna-se evidente que*
T-III	**Conjunções:** e*, que, p*ortanto, durante ***Operadores argumentativos:*** *e*m primeira análise, dessa forma, consoante a isso, depreende-se, é necessário que, segundo, desse modo , para que

Fonte: produções finais da SD 2022

Note-se ainda que o T-III dispõe de uma densidade menor de conjunções para interligar os fios da tessitura textual enquanto os textos I e II fizeram uso de conectivos diversificados atendendo ao que é prescrito pela competência IV, voltada para a produção da dissertação-argumentativa segundo Brasil (2022). Já os operadores argumentativos foram utilizados nos três textos de forma gradual e necessária na realização da progressão textual, o que implica ser necessária a reaplicação do módulo da SD relacionado aos mecanismos de textualização, a fim de que os estudantes possam reforçar o que já aprenderam e ainda aplicar o uso dos conectivos e operadores argumentativos com maior segurança.

A introdução de mecanismos caracterizadores do fenômeno social é mediada a partir de uma sequência descritiva, outro recurso marcador das vozes sociais que se percebe no T-II. Veja:

Excerto 10: Elementos caracterizadores de fenômenos sociais


19 nos. Analogamente, as escolas encontram-se detentas de métodos de ensino ultrapassados,
20 incapazes de influir na síntese ou evolução do pensamento crítico do estudante. Dessa
21 maneira, é evidente a passividade escolar diante da preparação dos alunos quanto as
22 habilidades e competências para as profissões futuras.

Fonte: produções finais da SD 2022

O uso de "*encontram-se detentas* e é *evidente*" orientam a transição do discurso para o foco na mudança de paradigma e comportamento da escola a partir de dois comportamentos: o de passividade e o de incapacidade, como consequência os estudantes não adquirem novas dotações ou novas capacidades.

Uma particularidade dos T-I, T-II e T-III é a ausência do emprego de elementos remissivos que fazem a retomada de vocábulos de maneira anafórica, isto é, uma leve presença de anáforas no T-II, enquanto há em todos os textos uma massiva presença de elementos remissivos, principalmente, os catafóricos:

Quadro 17: **representação dos elementos remissivos usados na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa**

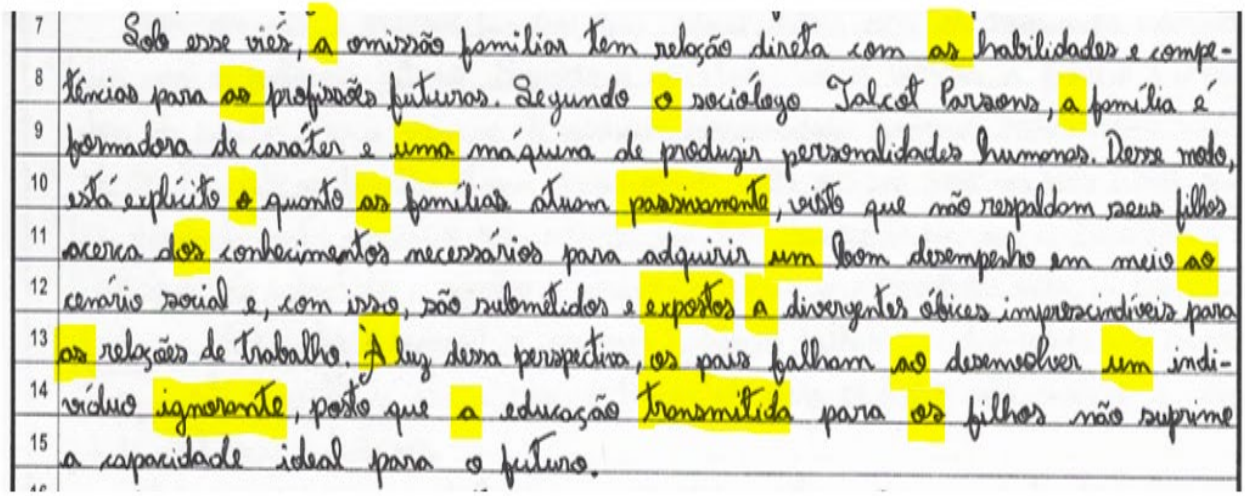
T-I	"**Dessa** forma, cabe analisar os fatores **que** contribuem para o impasse".; [...]os jovens não recebem nenhum tipo de preparo para **esse** mercado; [...] **esses** futuros profissionais encontram-se despreparados;[...]**Tal** ação deve ser realizada [...]
T-II	[...] **esse** entrave não é enxergado com a devida relevância; **Dessa** forma, para que haja uma reversão no quadro; [...]com **isso**, são submetidos e expostos a divergentes óbices; [...] **Dessa** maneira, é evidente a passividade escolar; [...] as escolas encontram-se detentas de métodos de ensino conteudistas, [...] essa situação, com efeito, seria valorizada
T-III	[...]**dessa** forma, poderemos progredir como sociedade; [...]a atuação dos pais ou responsáveis durante o auxílio emocional, para que em situações anfigônicas ... **eles** saibam tomar a melhor decisão[...]; [...]o sistema educacional inclua em **sua** grade de ensino[...];

Fonte: produções finais da SD 2022

É importante perceber que para os elementos destacados cumprirem suam função linguística de retomar termos posteriores ou anteriores, eles precisam assinalar a referência direta para serem interpretados. No caso do pronome ele usado no T-III em *"a atuação dos pais ou responsáveis durante o auxílio emocional, para que em situações anfigônicas ...* ***eles*** *saibam tomar a melhor decisão[...]*", toma como referência a expressão indivíduo/filhos que foi apagada no discurso do agente produtor, sem essa referência, ocorre a orfandade do pronome, o que compromete o sentido global do enunciado.

Além dessas retomadas remissivas, os textos selecionados usam artigos definidos e indefinidos para definir um caráter de especificação e/ou imprecisão aos termos referenciados. Os artigos indefinidos conferem imprecisão/vagueza, tendo em vista que ou o produtor não tem familiaridade com o elemento enunciado, como também pode não ter domínio do que está a dizer ou simplesmente visa manter o distanciamento discursivo além de possibilitar a inserção de sentidos expressivos como é o caso da crítica.

Excerto 11: Elementos de coesão nominal por definitivação e valoração


Sob esse viés, a omissão familiar tem relação direta com as habilidades e competências para as profissões futuras. Segundo o sociólogo Talcot Parsons, a família é formadora de caráter e uma máquina de produzir personalidades humanas. Desse modo, está explícito o quanto as famílias atuam passivamente, visto que não respaldam seus filhos acerca dos conhecimentos necessários para adquirir um bom desempenho em meio ao cenário social e, com isso, são submetidos e expostos a divergentes óbices imprescindíveis para as relações de trabalho. À luz dessa perspectiva, os pais falham ao desenvolver um indivíduo ignorante, posto que a educação transmitida para os filhos não suprime a capacidade ideal para o futuro.

Fonte: T-II produção final da SD 2022

Em contrapartida, o uso expressivo do artigo definido possibilita a determinação dos termos para especificá-los. Além disso, a Definitivação possibilita a percepção de familiaridade, por meio dele ocorre o apagamento da vagueza de sentido no texto, ao passo em que ao usar esse recurso, o autor do dissertação-argumentativa garante maior familiaridade com o tema, evitando generalizações.

É também importante salientar que segundo Xavier (2006) os artigos definidos e indefinidos, podem, além de indicar as noções de distanciamento e proximidade possibilitar a (in) determinação de nomes, inclusive, os definidos podem criar uma necessária coesão nominal, ao retomar termos já mencionados de maneira indefinida anteriormente.

Percebe-se ainda em todos os textos, mais especificamente no excerto do T-II destacado acima que a argumentatividade na dissertação-argumentativa ganha destaque por meio do uso expressivo dos adjetivos com teor de julgamentos em nível de valoração.

Souza (2003) afirma que características peculiares ao gênero em tela, como o uso expressivo de adjetivos com tons valorativos, fazem referência aos aspecto modalizador do texto tendo em vista que são geradas em operações de ordem cognitivas e psicológicas Vygotsky (2007) – que fazem parte do plano global do texto. A autora ressalta ainda que a interpretação destes termos dependerá, principalmente, da interação do leitor por meio de um processo de interlocução onde deverá interagir com o produtor e compartilhar do mesmo conhecimento. Dessa maneira o interlocutor poderá obter um maior entendimento das finalidades enunciativas do texto e as intenções discursivas do agente produtor da ação de linguagem.

O julgamento de valor no texto destaca a capacidade que os indivíduos têm para realizar avaliações, críticas, sugestões ou até mesmo fazer discordâncias porque auxiliam a

caracterização da própria argumentação. Portanto, a quantidade de expressões conferidoras de julgamentos valorativos se torna diretamente proporcional à profundidade argumentativa.

Para Souza (2003), a manifestação do mundo formal no processo discursivo e textual ocorre pela interrelação entre a língua e a história. A autora explicita as formações discursivas, Foucault (1969), materializadas na língua e na linguagem do texto são capazes de promover a construção processual de sentido, na medida em que uma cadeia de acontecimentos se concretiza no discurso por intermédio do plano geral do gênero textual.

Diante disso, sem a presença das palavras dessa natureza, as sequências textuais que predominarão serão de caráter expositivo, descritivo ou narrativo, o que pode prejudicar a argumentação do texto e consequentemente levar ao não atendimento à modalidade de escrita: o gênero dissertação-argumentativa.

A seguir para prosseguirmos com as análises das capacidades linguístico-discursivas das produções finais escolhidas apresentaremos as ocorrências constitutivas das vozes sociais e do autor empírico:

A seguir apresentaremos um quadro com as expressões características das modalizações expressas nos textos analisados.

Quadro 18: **representação das expressões indicadoras das vozes usadas na arquitetura do interna do gênero dissertação-argumentativa**

T-I	**Autor empírico:** Cabe analisar, é perceptível, a fim de obter. **Vozes Sociais**: Longa-metragem mãos talentosas; biografia do neurocirurgião Bem Carson; primeira Revolução Industrial.
T-II	**Autor empírico:** Faz-se necessário analisar, à luz dessa perspectiva, é imperioso destacar, é evidente, que se recorra. **Vozes sociais:** poeta Manoel de Barros e sua tese "teologia do traste"; sociólogo Talcot Parson; a pesquisadora Vera Maria Candau.
T-III	**Voz do autor empírico:** Temos, destaca-se, depreende-se, poderemos. **Vozes sociais:** filme a rede social; sociólogo e pensador Talcot Parson.

Fonte: produções finais da SD (2022)

Com relação ao gerenciamento de vozes pode-se notar que a voz predominante do autor empírico ocorreu apenas no T-III, pelo uso dos verbos flexionados na primeira pessoa do plural (*temos/poderemos*), ocorre também o apagamento dos respectivos pronomes pessoais que

fazem referência aos verbos indicadores da presença do autor empírico, contudo, isso não prejudica a comprovação de que a voz expressa no texto é a do autor empírico. Essa mesma voz também aparece intencionalmente marcada em na terceira pessoa, pelo uso das expressões impessoais *destaca-se, depreende-se* que pela tradição escolar sofrem um processo de objetivação, processo em que a primeira pessoa é substituída pela terceira pessoa.

Nos T-I e T-II ocorreu o apagamento total da voz do autor empírico, visto que não houve a apresentação de verbos ou pronomes em primeira pessoa. Isso ocorre, principalmente, por ser a dissertação-argumentativa um gênero distinto do artigo de opinião, porquanto, na minha ótica de docente pesquisador, esse segundo gênero tem entre seus elementos linguísticos regulares e obrigatórios a presença da primeira pessoa.

Por outro lado, tanto o T-I como o T-II apresentaram um domínio fluente no uso de vozes sociais para realizar a fundamentação teórica de seus argumentos, o que implica a afirmação de que os agentes produtores conseguiram compreender bem as habilidades pertinentes ao uso de intertextos nos mecanismos enunciativos do texto.

Conforme Striquer (2014), as vozes sociais devem ser observadas a partir de informações, pesquisas institucionais e ideias de intertextos de outros autores (citação direta ou preferencialmente indireta), no caso do T-I, enquanto a voz do autor do texto deve aparecer mesmo que ***apagada ou não*** (grifo nosso), ao longo da construção das camadas presentes na constituição do plano geral do gênero dissertação-argumentativa escolar.

Em todos os três textos perpetua a presença constante da modalização lógica, pois o agente-produtor utiliza-se, segundo Gonçalves (2006), de elementos de suas condições de verdade, como no fragmento do T-I "*é perceptível que a preparação das habilidades e competências para as profissões do futuro não cabem apenas ao indivíduo*". Portanto, para o enunciador, pelas regras do mundo objetivo, o desenvolvimento das habilidades e competências para exercer as profissões do futuro é uma responsabilidade que diz respeito principalmente a agentes externos como as escolas e governos.

No T-II as condições de verdade aparecem no seguinte trecho: *"[...] as escolas encontram-se detentas de métodos de ensino conteudistas [...]*". Observe-se que neste caso, a passividade da escola se dá quando esta concentra seus esforços na reprodução e recepção de valores e objetos de conhecimentos historicamente pré-estabelecidos, esquecendo-se de se voltar para os avanços sociais e principalmente para as habilidades inerentes à formação intelectual, afetiva e social dos alunos.

No T-III há a preocupação do agente de produção quando este afirma: " *o jovem moderno se vê desamparado pelos institutos educacionais tradicionais, portanto a sua inserção*

no mercado de trabalho se torna cada vez mais árdua e complexa.". Como podemos ver, consta a presença de uma avaliação lógica, pois se os institutos educacionais falham em desenvolver habilidades e competências nos jovens para que estes lidem com os avanços tecnológicos. Assim na medida em que eles tentarem ingressar ao mercado de trabalho sem dominar competências emocionais ou intelectuais, serão exclusos das entrevistas de emprego, o que consequentemente, dificultará, por exemplo o ganho de experiências tácitas ou técnicas.

No viés das modalizações, nos três textos analisados constam, predominantemente, alternância entre as modalizações lógicas através da avaliação das condições de verdade e fatos possíveis/eventuais segundo Striquer (2014) essa alternância é necessária, a fim que o processo argumentativo seja desenhado e o plano global o texto ganhe consistência.

Nas modalizações apreciativas é possível perceber a avaliação positiva ou não com base em juízos valorativos. Essa modalização nos textos analisados pode ser identificada por segmentos de locuções verbais que funcionam como auxiliares modais como se observa no quadro abaixo:

Quadro 19: **representação de expressões indicadoras das modalizações pragmáticas e apreciativas usadas na composição do gênero dissertação-argumentativa**

T-I	" é retratado"; cabe analisar "; "deve ser evidenciada"; "deve ser rompida" " é perceptível"; "é necessário"; "deve ser realizada"
T-II	" reside em dar valor"; "deve-se, portanto, valorizar"; " não é enxergado com a devida relevância"; " está explícito o quanto" " sendo necessário que se recorra", "seria valorizada"
T-III	"não são ensinados"; "se vê desamparado"; "se torna cada vez mais e árdua e complexa"; "é formadora de caráter"; "faz-se importante também" " saibam tomar".

Fonte: produções finais da SD (2022)

Pelas modalizações pragmáticas e apreciativas seria possível perceber a responsabilização de entidades sobre o problema-alvo do conteúdo temático pelas marcas de subjetividade. Dos três textos aquele que teve o menor índice de apreciação modal foi o T-II, nota-se, a esse respeito que o uso de expressões impessoais do formadas a partir de orações subordinadas subjetivas composta de voz passiva analítica (verbo de ligação + verbo no particípio).

De outra parte, os T-I e T-III apresentaram um quantitativo equilibrado de expressões modalizadoras por pragmáticas e por apreciação e forma que os julgamentos estabelecidos tiveram uma densidade mais profunda, o que enriqueceu o processo argumentativo. Isso demonstra que os estudantes compreenderam e já conseguem aplicar com proficiência avaliações e julgamentos genéricos acerca do conteúdo temático do texto.

Por fim e não menos importante as modalizações deônticas nos textos analisados geralmente são demarcadas pelo uso expressivo de expressões imperativas e subjetivas apoiadas em valores, opiniões e regras sociais.

Essas modalizações podem apresentar elementos do conteúdo temático a partir de experiências que, de acordo com Segundo Bronckart (2003, p.331), podem pertencer ao "domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso". Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 20: **Modalizações pragmáticas e apreciativas usadas na composição do gênero dissertação-argumentativa**

T-I	"Portanto, é necessário que as instituições de ensino, um dos principais pilares para o desenvolvimento de uma sociedade, realizem reformas na estrutura de ensino por meio de melhores cronogramas e melhor capacitação profissional. Tal ação deve ser realizada em conjunto como o Ministério da educação a fim de obter melhores resultados na capacitação dos futuros profissionais."
T-II	" Nessa perspectiva, urge ao Ministério da Educação juntamente com as Oscs, organizações das sociedades civis, parceria essa formada pelo chamamento público, desenvolver nas escolas as disciplinas computacionais e telecomunicacionais, por meio do envio de projetos à aprovação na Câmara dos deputados, com a finalidade de inserir o corpo estudantil no meio tecnológico para desenvolver as profissões do futuro."
T-III	"Antes do mais, é necessário que o sistema educacional brasileiro inclua em sua grade de ensino a pluralidade de capacidades técnicas para se tornar um profissional qualificado". Faz-se importante também, a atuação dos pais ou responsáveis durante o auxílio emocional para que em situações anfigônicas eles saibam tomar a melhor decisão."

Fonte: produções finais da SD (2022)

Nos T-I, T-II e T-III, as modalizações deônticas aparecem de forma bastante expressiva no parágrafo de conclusão, justamente por ser este, em virtude da apresentação de uma proposta de intervenção, um espaço apropriado para conferir atos responsórios aos agentes externos, responsáveis pela manutenção da ordem no mundo objetivo. Segundo Gonçalves (2007) As modalizações, por sua vez, têm a finalidade de traduzir os comentários ou as avaliações a respeito de aspectos gerais e específicos do conteúdo temático.

Apoiamo-nos em Gonçalves (2007) para afirmar que as avaliações/comentários propiciadas pelas modalizações configuram espaços lugares específicos delineadores dos modos de realização do discurso do agente de produção, e podem aparecer em qualquer instância do plano geral do texto. Elas podem, inclusive, configurar a coerência pragmática como também a coerência interativa do discurso misto-teórico interativo monologado do mundo do EXPOR implicado e conjunto a fim de possibilitar o trilho dos caminhos interpretativos que o interlocutor do texto deverá percorrer desde que induzido e guiado pelo agente produtor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: À GUISA DE NOVOS RUMOS

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica que estuda a linguagem e a comunicação humana a partir de uma perspectiva social e dialógica. Sua abordagem teórico-metodológica consiste em destacar a importância das interações sociais e da linguagem na construção da realidade e na formação da identidade individual e coletiva.

De acordo com esse enfoque, a linguagem não é vista como um instrumento passivo, mas sim como um meio ativo para a produção e reprodução de significados e para a construção de relações sociais. O ISD também destaca o papel das instituições sociais e culturais na produção e circulação de discursos e na formação de identidades sociais.

Além disso, essa perspectiva aborda a importância da subjetividade e da perspectiva individual no processo de comunicação e na construção de sentidos. Dessa maneira, esta corrente teórica também enfatiza a importância da negociação e da cooperação entre os interlocutores na produção de significados e na construção de relações sociais.

Nesse contexto nosso estudo teve como objetivo central realizar uma a análise de três dissertações-argumentativas produzidas por estudantes da última série do Ensino Médio de uma escola particular do município de Altamira-Pará, produzidas durante a execução de uma sequência didática do gênero dissertação-argumentativa escolar.

Para que a ação de linguagem lograsse êxito, propomos um contexto de produção para delinearmos os parâmetros dos mundos físico e sóciossubjetivo materializados por um conteúdo temático, o plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Definido o objetivo geral da pesquisa, partimos para a elaboração da sequência visto que é um instrumento importante para a aquisição de capacidades de linguagem, pois facilita o processo de aprendizagem, ao permitir que o estudante siga um caminho lógico e coerente para a aquisição de novas habilidades que a longo-prazo se transformarão em competências discursivas, linguísticas e textuais.

Dessa maneira, a SD ajuda os aprendentes a terem uma maior compreensão e consequentemente, a apreensão dos conceitos aprendidos, do processo de execução e dos resultados esperados. De uma forma lógica e coerente, o desenvolvimento de conceitos em uma SD permitiu aos escolares terem uma visão ampla das conexões entre diferentes abordagens de conhecimentos da linguagem, dos gêneros textuais das capacidades de linguagem, de maneira a compreender o panorama geral da língua.

Com relação aos aspectos metodológicos do estudo, a pesquisa-ação se fez um magnífico instrumento para a geração dos dados da pesquisa e para a tomada de decisões tanto em momentos de individualidade como nas ações coletivas, além de ter facilitado a investigação das formas como as capacidades de linguagem foram materializadas na produção textual de todos os estudantes-alvo da pesquisa a partir das práticas de linguagem desenvolvidas na sequência didática de gênero.

De forma sintética o aporte teórico do ISD usado como aporte teórico-metodológico central do nosso estudo se mostrou não só suficiente, mas também eficiente para abarcar as questões da pesquisa e dar conta dos os dados analisados por nível de análise das três camadas superpostas do plano global do gênero textual foco de nossa análise.

Acerca do Plano Global do Texto, a análise dos textos empíricos nos possibilitou demonstrar o gerenciamento do Plano Global do Texto do gênero dissertação-argumentativa tem regularidades específicas e se configura a partir de capacidades de ação. Nela aparecem os agentes dialógicos, embora a situação de produção seja monologada desse modo os textos produzidos pelos participantes de nossa SD, e eleitos para nossa análise configuram-se por: um agente produtor credenciado por um papel no mundo físico e uma função psicológico-social no texto.

O passo seguinte caracterizou-se pela apresentação de uma situação de produção e o suporte textual do gênero dissertação-argumentativa, com vistas a guiar o interlocutor para os caminhos a serem trilhados rumo para a compreensão do conteúdo temático do gênero.

Na sequência foi analisado plano textual global com ênfase nos processos da identificação tipos de discurso. Em nossa análise, o discurso o misto interativo-teórico o mundo discursivo da ordem do EXPOR implicado e as sequências discursivas predominante é a argumentativa assessorada por sequências descritivas, expositivas e narrativas para a constituição do processo argumentativo do texto.

No que diz respeito ao nível intermediário de análise textual, os mecanismos de textualização, observamos nas produções finais que os estudantes, embora tenham um domínio mediano dos mecanismos de conexão coesão nominal e verbal, ainda precisam rever os módulos relacionados a esta capacidade, pois mesmo havendo coesão nominal e verbal foi concretizadas ora adequadamente ora com desvios chegamos à conclusão que os estudantes ainda precisam melhorar os aspectos de escolha dos tempos modos e flexões verbais adequadas.

Sobre os mecanismos enunciativos, é importante mencionar que numa dimensão superficial, as vozes gerenciadas ficaram restritas ao apagamento da voz do autor empírico, as vozes sociais ganharam forte destaque a partir dos intertextos utilizados para fundamentar a argumentação dos agentes produtores dos textos. No que diz respeito às modalizações há um forte predomínio de elementos configuradores das modalizações lógicas e apreciativas em tom mais moderado aparecem as modalizações as deônticas.

Ao longo dos módulos da SD foram também identificadas uma série de dificuldades relacionadas ao domínio da norma padrão. Os problemas de escrita pode-se dizer, grosso modo, estão em nível superficial e intermediário das cadeias do texto pois estão relacionados à regência e concordância adequada dos verbos e uso expressivo da pontuação. É importante esclarecer que mesmo não sendo este o foco de nossa SD, foram necessárias algumas intervenções durante o processo de reescrita por meio de exercícios metalinguísticos de nivelamento das competências ortográficas e de norma formal de escrita e níveis de adequação da linguagem.

No que diz respeito à utilização da SD como procedimento de ensino-aprendizagem, projetar uma SD adequadamente permite que o professor personalize o aprendizado para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso garante que todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo

Além das análises dos textos propusemos ainda a elaboração de uma sequência de atividades, a fim de assessorar professores durante a orientação das capacidades de linguagens

na produção do gênero dissertação-argumentativa, a partir da SD desenvolvida em nosso estudo. De posse instrumento, esperamos que os professores realizem o levantamento prévio das capacidades de linguagem que os estudantes já dominam, levem em conta o em conta o conhecimento dos gêneros textuais e suas formas de aplicação na vida social seja pela análise linguístico-semiótica da língua, seja pelas etapas de apropriação de conhecimentos discursivos sobre a língua.

Enfim, este foi um estudo pioneiro no âmbito da região Xingu em Altamira-Pará e reforçou que todo ato de pesquisa envolve riscos, embora seja o nosso papel enquanto pesquisadores firmar e manter o compromisso de pesquisar a diversidade de situações de produção que um mesmo gênero textual apresenta seja na dimensão local, seja na dimensão universalizada da língua portuguesa brasileira.

Mesmo com risco de receber críticas. Reiteramos a necessidade de aprofundar os leques desta pesquisa em novos estudos, seja nas dimensões ensináveis do gênero, na modelização didática ou mesmo do agir docente, em busca do aprimoramento das discussões acerca do tema e com vias de tecer novos caminhos e reflexões capazes de provocar mudanças no comportamento dos professores e escolares durante o ensino ou a aprendizagem deste gênero tão exigido pelos exames em larga escala, a fim de que futuramente haja suficientes e verdadeiras mudanças do desenvolvimento de práticas educativas de linguagem tanto no ambiente da sala de aula do norte, como também nos chãos das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto** [recurso eletrônico] / Jean-Michel Adam; tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi ; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva Neto. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 4360 KB). – Natal, RN : EDUFRN, 2022.

AMOSSY, Ruth. **O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos.** Filologia e Linguística Portuguesa, n. 9, p. 121-146, 2007

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de**. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião.** EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013.

BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal.** 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; Gonçalves, Adair Vieira. **Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática.** No prelo.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, n. 1, 25 set. 2008. Recuperado de http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2017: cartilha do participante.** Brasília, 2017. https://s4.static.brasilescola.uol.com.br/vestibular/arquivos/bd3c49e2e89513543e6c0af4e341ff89.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022: cartilha do participante.** Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: manual do corretor. Brasília, 2020.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. 2003. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo Sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

BRONCKART, J. P. 2006. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: por um interacionismo Sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado; Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. São Paulo: mercado das letras, 2006.

CANIZARES, K. A. L. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação-argumentativa de vestibular.** 2019, 241f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

CANIZARES, K. A. L. ., SANTOS, T. C. dos ., & MANZONI , R. M. . (2019). **Modelização Teórico-Didática do gênero dissertação-argumentativa adaptada ao vestibular da Unesp** . *evista BTecLE*, *3*(1), 154–174. ecuperado de https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019153

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf Acesso em: 17 out. 2022.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. **O modelo didático: um conceito da engenharia didática.** In: NASCIMENTO, E.L (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.51-81.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [2010]. p. 95-128.

Dolz, Joaquim; Pasquier, Auguste; Bronckart, Jean-Paul **L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?** Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 28, mayo, 2017, pp. 156-173 Laureate International Universities Porto Alegre, Brasil

Foucault, M. (1969). **A arqueologia do saber Rio de Janeiro**: Forense Universitária.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: **mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. **O interacionismo na produção de textos dissertativos.** 2002. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. **gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa. 2007.** 343f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara,SP 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas.** Linguagem & Ensino,

Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.
https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15355

GONÇALVES, A. V; HIGA, M. T. I. **Sequências tipológicas em artigo de opinião no contexto de vestibular.** SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 15, n. 3, p. 195-222, dez. 2012. Doi: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n3p195. Disponível em: https://bit.ly/2WtYxY5. Acesso em: 23 dez. 2022.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A.R; LOUSADA, E. (2010). **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"**. Linguagem em (Dis)curso, v.10, nº 3, pp.619-633.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1998.

OLIVEIRA, Francieli de. **O contexto de produção no gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional**. Revista X, volume 1, 2013.
https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/31760/21395

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico**. Sao Paulo: Scipione, 1993.

Perrenoud, Ph. (1999) **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação** / Teresa Cristina Rego. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Educação e conhecimento)

ROMBI, Rosângela Aparecida. CHAVES, Aline Saddi. **O desenvolvimento da quinta competência em redações de alunos da rede pública e particular de Campo Grande(MS)**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 21, N° 61. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2015
http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61/09.pdf acesso em15/05/2021

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006). **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix.

SCHNEUWLY. B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação. n. 11, p. 5-16, maio/jun/jul/ag., 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[2010]. p. 35-60.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo.** Revista Eutomia, (UENP-CJ).2014. https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/523/567>Acesso em 20/08/2021.

SOUZA, Edna Guedes De. **Dissertação: gênero ou tipo textual ?**. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

XAVIER, Joelma Rezende, **O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de vestibular.** Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. http://hdl.handle.net/1843/ALDR-6VTJY9. 7-Dez-2006. Acesso em:10/08/2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-7022005000300009

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Centauro, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada O GÊNERO ESCOLAR DISSETAÇÃO-ARGUMENTATIVA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, coordenada pelo (a) pesquisador (a) Francisco Menezes da Silva. A pesquisa será realizada nas dependências do Colégio Adventista de Altamira no período de 01/08/2021 até 30/04/2023 e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Autorizamos a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos estudantes deverão ser mantidos em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

Altamira-PA, 20/06/2021.

Profª Sara Lima Storch Santos
Diretora Geral - CAA

Profª. Sara Lima Storch Santos
Diretora Geral
Colégio Adventista de Altamira

Título do Estudo: **O GÊNERO ESCOLAR DISSETAÇÃO-ARGUMENTATIVA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Pesquisador Responsável: **Francisco Menezes da Silva**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é Analisar a arquitetura interna de textos dissertativos-argumentativos a fim de observar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos agentes produtores. e tem como justificativa [a aplicação de uma sequência didática a fim de que ao final seja criado um artefato didático de orientação a professores e estudantes do Ensino Médio para a produção do gênero dissertação -argumentativa.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Deverá escrever uma produção inicial, realizar as atividades propostas na sequência didática e por fim realizar uma produção de texto final.

No nosso estudo, não haverá os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa pois os nomes dos participantes serão ocultados bem, como os dados ficarão restritos Aos pesquisadores e ao PPGL da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes bem como a aquisição de competências e habilidades para o desenvolvimento do texto dissertativo argumentativo.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo à avaliação curricular que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por

ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável [Francisco Menezes da Silva], pelo telefone (93)991796378, endereço [Rua SF-08, nº 14, Mutirão, Altamira-Pará] e/ou pelo e-mail (**franciscosilvass@gmail.com)**,

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: "O Gênero Escolar Dissertação-Argumentativa à Luz ISD".

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: _____/_____/_____

Eu, Francisco Menezes da Silva, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: _____/_____/_____

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de comunicação, artes e letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-letras/index