

AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DAS CAPACIDADES DISCURSIVAS NO GÊNERO ESCOLAR DISSERTATIVO- -ARGUMENTATIVO

Francisco Menezes da Silva, Adair Vieira Gonçalves

franciscosilvass@gmail.com, adairgoncalves@ufgd.edu.br,

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

V Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS 2025

Resumo. Este estudo apresenta um recorte teórico-ensaístico de uma pesquisa mais ampla do contexto de produção do gênero textual dissertativo-argumentativo partindo das noções capacidade discursiva (Bronckart, 2003) na construção de sequências textuais e da argumentação (Perelman e Tyteca, 2014) no gênero escolar dissertativo-argumentativo. Configurada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, consubstanciada no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003) nossa hipótese se funda na dificuldade que os estudantes apresentam para construir do discurso teórico (Bronckart, 2003) no momento da produção do gênero em tela, principalmente no momento de integrar as sequências textuais com vias de desenvolver o processo argumentativo. O recorte delinea a construção do discurso misto teórico semiotizado no raciocínio lógico, no pensamento abstrato complexo e nas cadeias de discursos passíveis de contestação ou geração de controvérsia em um texto. Os resultados apontam para a integração das sequências textuais materializando o discurso misto teórico na planificação do gênero estudado. Essa combinação de sequências encadeia e ajusta informações de modo a propiciar o predomínio de algumas sequências em detrimento de outras, o que dá corpo ao raciocínio argumentativo pautado em premissas de constatação inicial; argumentos balizadores da conclusão; contra-argumentos operadores de restrição/ou não, e uma nova tese sintetizadora dos argumentos e contra-argumentos.

Palavras-Chave. Interacionismo Sociodiscursivo; sequências textuais; argumentação.

Abstract. This study presents a theoretical-essayistic snapshot of the production context of the dissertative-argumentative textual genre, based on the notions of discursive capacity (Bronckart, 2003) in the construction of textual sequences and argumentation (Perelman and Tyteca, 2014) during the production of the dissertative-argumentative school genre. Configured as a qualitative research approach, based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2003), our hypothesis is based on the difficulty students have in constructing a theoretical discourse (Bronckart, 2003) when producing the genre in question, especially when integrating textual sequences in order to

develop the argumentative process. The section outlines the construction of the mixed theoretical discourse semiotized in logical reasoning, complex abstract thought and chains of discourses that can be contested or generate controversy in a text. The results point to the integration of textual sequences, materializing the mixed theoretical discourse in the planning of the genre studied. This combination of sequences links and adjusts information in such a way as to allow some sequences to predominate to the detriment of others, which gives body to the argumentative reasoning based on premises for the initial finding; arguments that guide the conclusion; counter-arguments that are operators of restriction/or not, and a new thesis that synthesizes the arguments and counter-arguments.

Keywords. *Sociodiscursive Interactionism; textual sequences; argumentation.*

Considerações Iniciais

Este estudo aborda o contexto de produção do gênero dissertativo-argumentativo a partir da noção de capacidade discursiva em Bronckart (2003) na construção de sequências textuais visando construir a argumentação na produção do gênero escolar Dissertativo-argumentativo. Trata-se de ensaio teórico de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados.

A hipótese inicial se fundamenta na dificuldade que os estudantes apresentam para construir o discurso teórico (Bronckart, 2003) no momento da produção deste gênero, principalmente, no momento de integrar as sequências textuais com vias de desenvolver o processo argumentativo. Em virtude disso, delineamos teoricamente o processo de construção de sequências textuais, sobretudo a argumentativa, na perspectiva da corrente genebrinas do Interacionismo Sociodiscursivo — Teoria da linguagem usada na análise de gêneros textuais, para levantar dados das condições de produção, da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos dos textos, sem desconsiderar que práticas de linguagem erigem de uma série de condutas humanas.

De modo específico, investigamos como funciona a capacidade discursiva (Bronckart, 2003) da linguagem na construção do processo argumentativo do gênero escolar dissertativo-argumentativo, a fim compreender a maneira como as sequências textuais Bronckart (2003) se integram para construir o discurso misto teórico, necessário para promover efeitos discursivos de persuasão no gênero dissertativo-argumentativo, partindo das capacidades linguísticas mobilizadas pelo agente produtor no processo de construção do gênero.

Nesse processo, cabe pontuar que a Base nacional Comum Curricular - BNCC, para nortear as práticas curriculares de estados e municípios, sugere dez competências gerais

para serem ensinadas na educação básica, (Brasil, 2018), entre as quais optamos pela de número sete: a argumentação, que pressupõe que o estudante desenvolva suas habilidades através de práticas de linguagem que envolvam a formulação, negociação, defesa de ideias e pontos de vista com intuito de realizar a tomada de decisões comuns respeitando os direitos humanos e a promoção de atitudes éticas. Diante disso, a escolha dessa temática justifica o enfoque na argumentação, enquanto capacidade a ser apreendida no percurso de aquisição de linguagem, já que o gênero textual é um instrumento semiótico e comunicativo pertencente a um contexto, mais ou menos adaptado à certas “condutas e comportamentos humanos” Bronckart (2006, p.122).

O percurso investigativo está organizado em três seções: a primeira apresenta o ferramentário do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003); A segunda abrange a construção das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004) no gênero textual escolar dissertativo-argumentativo a terceira apresenta uma abordagem analítica de sequências textuais para a configuração do discurso misto teórico no respectivo gênero textual.

A seguir apresentamos o incurso do ISD enquanto mecanismo de análise textual.

1. O ISD: ferramentário metodológico para a analítica de gêneros textuais

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a linguagem não é compreendida como simples expressão da consciência subjetiva ou como expressão de processos estritamente psicológicos. Nessa teoria, a concepção de organização das práticas de linguagem consolida-se em um modelo de análise que, conforme Bronckart (2006, p. 143), “só pode ser descendente, indo das atividades sociais às atividades de linguagem abarcando através destas, os textos e seus componentes linguísticos”.

No sentido de Bronckart (2003) a aprendizagem de gêneros textuais deve partir de um olhar sobre o contexto sócio interacional e sobre o conjunto dos pré-construídos resultantes das diversas atividades humanas e construtos coletivos: os diferentes gêneros; as representações dos distintos dispositivos de mediação formativa, os respectivos processos e seus efeitos nos percursos formativos e na constituição do desenvolvimento dos indivíduos.

Sob esta perspectiva, os textos podem ser definidos como produções verbais efetivas, assumem diferentes formas, apresentam elementos de estabilidade configurando o status variável e dinâmico de gêneros textuais. Nesse contexto, o autor elaborou um método específico para as análises, onde o objetivo era conhecer as condições de produção

e a arquitetura interna de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (Bronckart, 2003, p. 13): o Interacionismo Sociodiscursivo ISD.

Contribuindo para esta discussão, Guimarães e Machado (2007), propõem que a análise de gêneros deve primeiro apontar as condições e processos de interação social, depois nas “formas de enunciação” da arquitetura interna do gênero e por fim na organização dos signos no interior dessas formas. Para realizar uma análise dessa arquitetura é necessário avaliar a estrutura textual, que é composta por camadas diferenciadas e possui uma análise detalhada. Primeiro, é preciso considerar condições de produção levando em conta os parâmetros do mundo físico e do mundo socio subjetivo que colaboraram para a constituição do texto (Bronckart, 2003), já que no mundo físico as leis da natureza são objetivas e desempenham um papel coletivo enquanto no mundo sócio subjetivo, as experiências individuais, valores, crenças e interação moldam a forma como o ser humano percebe/interpreta o mundo em derredor.

No caso da arquitetura interna do gênero textual, Bronckart, (2003) afirma tratar-se de um folhado constituído por três camadas: a infraestrutura textual; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto é composta pelo: plano textual global, os tipos de discurso e as sequências textuais específicas mobilizadas na composição dos gêneros (Bronckart, 2003). Os mecanismos de textualização referem-se aos recursos utilizados para estruturar e organizar o texto dando a ele coesão e coerência, fundamentais para encadear as ideias do texto e toda sua progressão temática. No âmbito desta categoria, estão os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Segundo Striquer (2014), os mecanismos enunciativos revelam as formas de produção de sentido no contexto, ajudam o leitor a entender o que é dito em um enunciado, como, para quem, por quem, com qual intenção e de qual lugar. Assim a tessitura textual se forma pelas camadas de um folhado, formado por recursos linguísticos e pela a interação encadeada entre o agente produtor e seu destinatário na compreensão de qualquer texto.

Para melhor situar nosso propósito, nos deteremos às camadas da infraestrutura textual, especificamente, as sequências textuais do gênero dissertativo-argumentativo.

2. As capacidades discursivas no gênero escolar dissertativo-argumentativo

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. Em vista disso, o docente necessita, portanto, indicar nas aulas de linguagens a prática e o consistente trabalho com diferentes gêneros textuais, de modo a possibilitar aos alunos experiências linguísticas da ordem da oralidade e escrita.

Nesse contexto, apresentação das ações de linguagem precisam contemplar a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística/semiótica que propiciam variedades de propostas de utilização da língua, além de demonstrar a importância da articulação entre as teorias dos gêneros, as práticas de letramento, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas para um bom desempenho no uso da linguagem, além disso, os temas transversais próprios do cotidiano precisam ser aplicáveis na (in)finitude dos gêneros textuais.

Bronckart (2003) afirma que o agir humano pela linguagem decorre de uma produção interativa de linguagens sociais, estabiliza a progressão dos signos e permite aos humanos transformar e organizar suas representações mentais em gêneros textuais. Em contribuição, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros textuais são mecanismos de ações sociodiscursivas possibilitadoras do agir humanos na sociedade. Por seu caráter dinâmico, esses megainstrumentos emergem das atividades socioculturais, das inovações tecnológicas, e, se integrados às necessidades sociais dos indivíduos, a partir de um contexto de produção, um lugar de circulação, um conteúdo temático, bem como pela interação dos agentes da linguagem.

Diante deste cenário, o contato com a leitura e a produção dos gêneros textuais permite aos interagentes desenvolver as *capacidades de linguagem* (de ação, discursiva, linguístico-discursivas), necessárias para que na escola os estudantes adquiram os domínios do saber - ler, compreender e produzir gêneros textuais (Bronckart, 2003). Assim, nos mecanismos envolvidos na produção do gênero escolar dissertativo-argumentativo, são observáveis as relações existentes entre as capacidades linguagem propostas por Bronckart (2003) e as competências discursivas necessárias à produção do gênero escolar dissertativo-argumentativo.

Nesse viés, 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, segundo Silva (2023) relacionar as capacidades de

ação ao gênero dissertativo-argumentativo 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. Ao longo do texto, o autor justifica seus posicionamentos com argumentos balizados em intertextos/juízos de valor conferindo validade a seu posicionamento e cumprindo a função de convencer os interlocutores. Por meio de avaliações, julgamentos, aprovações, censuras à opinião expressa (Canizares, 2019).

Segundo Silva (2023), o autor do gênero escolar dissertativo-argumentativo normalmente é um estudante de terceira série do Ensino Médio, colocado em uma posição social de candidato a exames/vestibulares institucionais e irá demonstrar seu conhecimento/capacidades de mobilizar a linguagem durante a construção de um posicionamento diante de um polêmico problema, a uma banca de professores-corretores-leitores do texto. Os assuntos debatidos nos textos dissertativos-argumentativos, na maioria das vezes têm uma relevância social de caráter polêmica estando, portanto, relacionados a acontecimentos atuais e de interesse público nacional.

Em somatória, o desenvolvimento das capacidades de ação no gênero dissertativo-argumentativo confere instrumentos para o agente produtor do texto vislumbrar os contextos físicos ou sócio-subjetivos 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 (Bronckart, 2003). É, portanto, necessário que o conteúdo temático seja problematizado e desenvolvido a partir de áreas de conhecimento variadas e dotadas repertórios culturais amplamente difundidos.

O desenvolvimento das capacidades discursivas acontece por meio da construção do plano textual global do gênero dissertativo-argumentativo. Nele são incorporados as sequências textuais e os tipos de discurso que aparecem nas atividades de linguagem deste gênero. Para tal, torna-se necessário questionar, conforme Silva (2023): 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? Há repertório produtivo vinculado à argumentação? Há ilustrações específicas e com força argumentativa? Há ideias vinculadas a uma área do conhecimento usando: conceitos e definições, fatos e períodos históricos, nomes de autores e figuras conhecidas? Há alguma referência a alguma área de conhecimento ou referência a estudos e pesquisas sólidos e suas respectivas retomadas?

Na construção das capacidades discursivas o agente pode integrar no corpo do texto 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 traz 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; uso expressivo e das sequências: narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas (Bronckart, 2003). 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 (Bronckart, 2003) intercalando 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). Enquanto isso, o plano textual global do texto apresenta a planificação das camadas e cadeias que materializam o tecido do gênero dissertativo-argumentativo. No plano textual global, o agente da linguagem constrói o caminho percorrido e os recursos mobilizados na estrutura da argumentação (Silva, 2023). Neste percurso, o produtor precisa ser capaz de selecionar os argumentos, relacioná-los ao tema, organizá-los com clareza. Acerca disso, é importante ressaltar que as capacidades discursivas permitem agente definir o plano textual global, ou seja, a escolha das sequências textuais e os tipos de discurso, que no caso do gênero dissertativo-argumentativo é o discurso misto teórico, a construção do modelo teórico-didático e um texto empírico que estimulará a produção de novos textos.

Enfim, o gênero escolar dissertativo-argumentativo, por ser um gênero que transita na esfera escolar e em exames de avaliação em grandes escalas, têm ganhado importância no cenário escolar e mercadológico. Tendo em vista a grande preocupação das gestões escolares na preparação dos estudantes para a obtenção de notas elevadas nos exames de escala mais ampla, os estudantes treinam este gênero de forma regular nas aulas de

linguagens, sem desenvolver o processo argumentativo de maneira adequada. Assim, tanto na esfera escolar quanto na esfera dos exames avaliativos de larga escala, este gênero textual precisa ser abordado a partir de uma ação de linguagem própria ao contexto de avaliação.

3. As Sequências Textuais na construção do Gênero dissertativo-argumentativo

Nas seções anteriores, vimos que as ações de linguagem constituem uma série de modelos empíricos que podem ou não apresentar desvios em relação aos exemplares existentes de gêneros textuais, o que pode, por conseguinte, contribuir para a evolução histórica permanente do intertexto, aplicando-se, inclusive, ao interdiscurso. Nesse sentido, os tipos de discurso demarcam o lugar de semiotização e organização sequencial/linear do conteúdo temático do texto. Isso possibilita ao agente linguageiro mobilizar conhecimentos organizados em cadeias hierárquicas e lógicas para dar corpo às estruturas sintáticas.

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). Dessa visão, um gênero, ao se estabilizar pela relatividade de suas formas, necessita se constituir, no plano temático, em sequências que contribuam para a organização da infraestrutura textual conforme os anseios do agente produtor.

Consoante o autor, as sequencialidades e planos discursivos dos textos possibilitam o entendimento da dimensão heterogênea da classificação dos textos em gêneros. Elas delineiam propriedades integradoras dos textos, além de possibilitar a classificação e diferenciação composicional dos gêneros. Para isso, no momento da produção, o agente deverá selecionar os modelos e os tipos discursivos mais coerentes à situação de produção verbal, uma vez que eles são garantidores da sustentação sintática do texto (Bronckart, 2003) conforme as sequências textuais predominantes em sua os materialização.

Não se pode olvidar 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, não a desenvolve em seu estudo. Em vista disso, a seguir apresentamos a distinção entre as sequências ilustrando-as no quadro 1.

Quadro 1: Categorização das Sequências de planificação.

SEQUÊNCIAS DE PLANIFICAÇÃO	
SEQUÊNCIA NARRATIVA	SEQUÊNCIA DESCRITIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Organizada em seis fases: • Situação inicial: estado de equilíbrio sobre o qual será inserida uma perturbação. • Complicação: transformação que introduz uma perturbação e criação da tensão. • Ação: acontecimentos decorrentes da perturbação e da tensão criada. • Resolução: fatos/acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão. • Situação Final: novo estado de equilíbrio advindo da resolução. • Avaliação: comentário relativo e livre acerca do desenrolar da história. • Moral: Significação global atribuída à história. Não tem lugar fixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uma ordem linear obrigatória. • Organizada em <i>três fases</i> combinadas hierarquicamente em <i>uma ordem vertical</i>: • Ancoragem: introdução de um tema-título no início, em curso ou no fim da sequência, podendo haver retomadas posteriores. • Aspectualização: enumeração dos aspectos do tema. Decomposição do tema em partes/atribuição das propriedades. • Relacionamento: assimilação e relação dos elementos descritos a outros elementos em caráter metafórico ou comparativo.
SEQUÊNCIA EXPLICATIVA	SEQUÊNCIA DIALOGAL
<p>Organizada em quatro fases sucessivas:</p> <p>Constatação inicial: Introdução de um fenômeno incontestável;</p> <p>Problematização: explicitação dos porquês e como?</p> <p>Resolução: introduz informações que respondam às questões inseridas;</p> <p>Conclusão-avaliação: reformulação e conclusão da constatação inicial.</p>	<p>Há três fases e segmentos de discursos interativos. Há turnos de fala.</p> <p>Fase de abertura: momento em que os interactantes entram em contato;</p> <p>Fase transacional: o conteúdo temático da interação verbal é co-construído e ocorrem as trocas de turnos de fala;</p> <p>Fase de encerramento: os interactantes encerram à interação.</p>

Fonte: adaptado de Bronckart (2003).

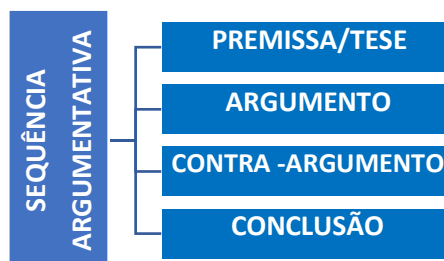
A seguir, desenvolvemos uma proposta de sistematização de sequência argumentativa, mobilizando a retórica aristotélica e a descrição dos mecanismos da lógica natural, visando ilustrar os processos de pensamento/raciocínio à luz de Bronckart (2003).

3.1 Caracteres discursivos da sequência argumentativa

O intuito maior da sequência argumentativa é construir o raciocínio lógico e sua semiotização no pensamento abstrato complexo materializado 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. O quadro 2, representa as fases de um esquema argumentativo conforme propõe Bronckart (2003).

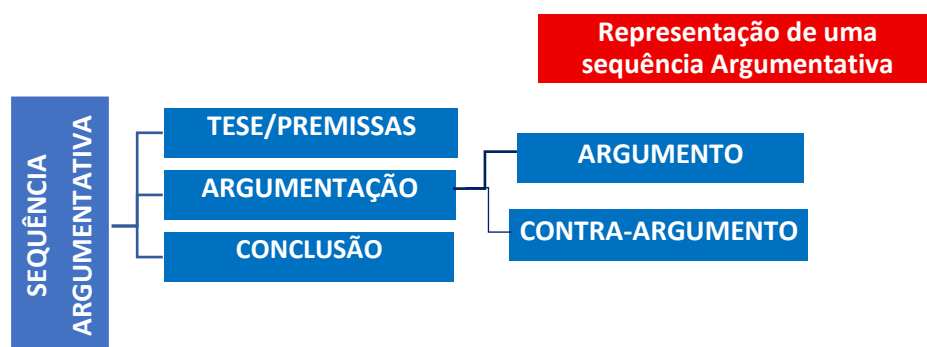
Quadro 2: Esquema argumentativo segundo Bronckart (2003).



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).

Quadro 3: Esquema Argumentativo adaptado de Gonçalves (2007).



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

O quadro 3 apresenta o processamento organizacional da lógica-argumentativa em um texto, através da unificação das fases dos argumentos e contra-argumentos (Bronckart, 2003) em uma única fase à qual chamamos “argumentação”. Com a reformatação das fases do processo de argumentação o agente produtor faz o uso dos dois recursos, com vias a refutar ou ratificar as premissas, através de elementos que norteiam os interlocutores a possíveis conclusões, seja pela apresentação de restrições, seja pelo estabelecimento de limites no direcionamento argumentativo.

Para Silva (2023) à luz dos interesses de sua investigação reformula os conceitos da lógica argumentativa (Bronckart, 2003; Gonçalves 2007), no qual a noção tese passa a significar premissa sobre uma questão passível de contestação; Argumentação: argumentos

e contra-argumentos que possibilitam ao interlocutor pensar e refletir a maneira como agente produtor problematiza o tema exposto na tese e a Conclusão compreenderia a semiotização da premissa e dos elementos da argumentação, visando gerar uma premissa outra, integradora dos efeitos de explicação, causa e consequência presentes tanto nos argumentos, como também nos possíveis contra-argumentos.

Segundo Gonçalves (2007), nesse tipo de atitude discursiva o agente produtor se coloca na posição interlocutora, para aferir objeções possíveis ao seu discurso para garantir que a premissa tenha sentido concreto, disponha de juízo de valor e não seja muito específica, pois pode dificultar a mobilização dos argumentos. Uma estratégia para garantir a criação de uma premissa assertiva e produtiva o agente questiona o pensamento coletivo a respeito de X/Y? A partir do questionamento do agente produtor ilustramos as possíveis premissas que podem prover noções de informatividade, concretude de sentido e juízo de valor evidente a partir do tema controle de dados na internet.

Quadro 4: Ilustração de premissas/teses.

CATEGORIZAÇÃO	PREMISSA/TESE
PREMISSA COM SENTIDO DIRECIONADO	O controle de dados se mostra eficaz no Brasil.
PREMISSA SEM SENTIDO DIRECIONADO	O controle de dados é comum no Brasil.
PREMISSA COM JUÍZO DE VALOR EVIDENTE	O controle de dados tem se tornado prejudicial ao Brasil
PREMISSA SEM JUÍZO DE VALOR EVIDENTE	O controle de dados promove o consumismo.
PREMISSA COM ESPECIFICIDADE	O controle de dados representa obstáculo para a liberdade de escolha.
PREMISSA SEM ESPECIFICIDADE	O controle de dados fomenta o consumismo.

Fonte: Silva (2023)

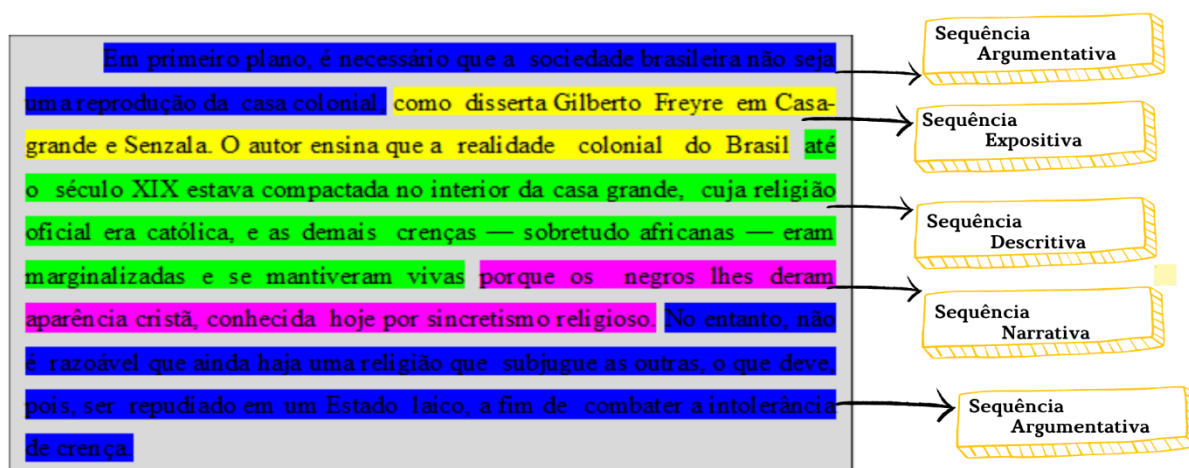
Com base no quadro 4 a concretude de sentido na produção de uma premissa está associada à presença de elementos verbais modalizados por predicativos como em “*se mostra eficaz*”. A ausência de sentido é elucidada pela presença de conceituação, demarcada pela presença de um elemento verbal de permanência estatal associado a outro elemento predicativo. Além disso, a constituição da noção de juízo valorativo que incorre da presença da adjetivação “*se mostra prejudicial*” enquanto o excesso de informatividade dificulta a argumentação e constrói generalizações “*promove o consumismo*”.

Embora haja diversos mecanismos para a criação de premissas, é tarefa do agente produtor realizar as escolhas alinhadas ao contexto situacional de produção e as intenções discursivas em relação aos argumentos justificadores as premissas. Com efeito, a efetividade da argumentação só abarcaria efetividade pelo agenciamento dos elos postos na

premissa, nos argumentos e nos contra-argumentos mobilizados para uma oportuna conclusão, o que possibilitaria a geração de esquemas argumentativos outros. 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, detalhada por Gonçalves (2007).

Nessa perspectiva, a conclusão de um ato argumentativo integra em si todos os efeitos de uma argumentação completa tendo sendo 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. Nesse viés, para ilustrar o encaixamento das sequências textuais no gênero dissertativo-argumentativo, ilustramos em um parágrafo de desenvolvimento de uma produção retirado do guia de orientações do participante ENEM publicado pelo INEP no ano de 2017.

Quadro 5: Sistematização das sequências textuais no texto



Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Na sequência ilustrada, percebe-se as sequências textuais se misturam, a fim de materializar o discurso teórico interativo 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 das sequências do quadro 5, 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): o catolicismo predominava e as

religiões afrodescendentes sofriam (e ainda sofrem) marginalização — sequências aportadas 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 terem sido colocadas no locus de marginalização conseguiram sustentação, ao longo do tempo, pela incorporação de valores eurocêntricos marcados pelo idealismo cristão.

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 (Bronckart, 2003), há três fases na sequência argumentativa, a saber: a fase de premissas (constatação inicial); a fase da argumentação (argumentos e contra-argumentos balizadores de nova premissa) e por fim, a conclusão (nova premissa sintetizadora da argumentação), possibilitando conclusões outras. Assim, uma situação problema sempre será alicerçada numa razão lógica in-externa, baseada na tríade: proposição, argumentação e conclusão.

Algumas Considerações

No percurso deste artigo, realizamos uma discussão teórica da construção da capacidade discursiva na construção de sequências textuais no gênero escolar dissertativo-argumentativo. O movimento metodológico empreendido foi fundamentado no método analítico do ISD (Bronckart, 2003) haja visto alguns estudantes apresentarem dificuldades na construção do discurso misto teórico no momento da produção deste gênero, principalmente no momento de integrar as sequências textuais com vias de desenvolver o processo argumentativo.

O recorte delineou a construção do discurso misto teórico materializado no raciocínio lógico semiotizado no pensamento abstrato complexo e nas cadeias de um

discurso passível de contestação ou controvérsia no gênero escolar dissertativo-argumentativo. Esse posicionamento ganha forma nas sequências textuais 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 cenário, a integração das sequências textuais com o discurso misto teórico na planificação do gênero dissertativo-argumentativo pode se dar conforme o domínio do agente produtor sobre capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004). Esta integração poderá ampla ou restrita, de acordo com os mecanismos linguísticos usados para dar corpo e dimensão ao tipo de discurso. Além disso, a combinação de sequências encadeias e ajustam informações de modo a propiciar o predomínio de algumas sequências, em detrimento de outras, o que dá espaço ao raciocínio argumentativo pautado em premissas, em argumentação com vias a conclusão.

Reiteramos a necessidade de aprofundar os leques deste artigo tanto pela divulgação de outros recortes da pesquisa como pelos desdobramentos práticos de novos estudos, seja nas dimensões ensináveis do gênero, na modelização didática ou mesmo do agir docente. Ressaltamos a relevância do estudo e a necessidade de tecer mais investigações sobre a prática de ações languageiras por parte de professores e escolares durante o ensino ou a aprendizagem do gênero dissertativo-argumentativo nas escolas.

5. 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.

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

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

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

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

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.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, F.M. **O gênero escolar dissertação-argumentativa: análise de produções textuais em uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2023.

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.