

MODELIZAÇÃO TEÓRICO-DIDÁTICA DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA ADAPTADA AO VESTIBULAR DA UNESP

**Theoretical-didactic modeling of the gender argumentative dissertation adapted to
the vestibular of Unesp**

Kathia Alexandra Lara CANIZARES (ETEC/Botucatu; UNESP, Bauru/SP, Brasil)

Thaís Cavalcanti dos SANTOS (UNESP, Bauru/SP, Brasil)

Rosa Maria MANZONI (UNESP, Bauru/SP, Brasil)

RESUMO: *O objetivo desse trabalho é construir um modelo teórico e didático da dissertação argumentativa do vestibular (DAV), à luz da Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que atenda às exigências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com o intuito de ser utilizado como instrumento de subsídio ao planejamento de aulas de produção de textos. Gêneros textuais são materiais e instrumentos que, aliados a estratégias didáticas, contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. É de extrema importância à formação do professor pensar nos componentes dos gêneros, que requer a visualização do modelo teórico, para poder orientar a sua transposição. A metodologia ancora-se no estudo de textos teóricos que abordam o gênero sugerido a partir da formulação teórica de Bronckart (2003) acerca dos elementos estruturais do texto. Por meio dessa modelização teórico-didática, o professor poderá dispor de informações para promover atividades pedagógicas que desenvolvam as capacidades de linguagem nos seus alunos.*

PALAVRAS-CHAVE: Modelo teórico-didático; Interacionismo Sociodiscursivo; Dissertação argumentativa de vestibular

ABSTRACT: *The objective of this work is to build a theoretical and didactic model of argumentative vestibular dissertation (DAV), the Theory of Sociodiscursive Interactionism (ISD), which meets the requirements of the Universidade Estadual Paulista (UNESP) in order to be used as a tool of subsidizing the planning of text production classes. Textual genres are materials and instruments that, together with didactic strategies, contribute to the development of language abilities. It is of utmost importance to the training of teachers think of the components of genres that require visualization of the theoretical model, in order to guide its implementation. The methodology was anchored in the study of theoretical texts that address the gender suggested from the theoretical formulation of Bronckart (2003) about the structural elements of the text. Through this theoretical-didactic modeling, the teacher can have information to promote pedagogical activities that develop the language abilities in their students.*

KEYWORDS: *Theoretical-didactic model; Sociodiscursive Interactionism; Argumentative dissertation of vestibular.*

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, dentro do quadro da atividade humana, os indivíduos desenvolveram artefatos e instrumentos para saciar suas necessidades. Nas interações sociais, os gêneros textuais configuram-se como artefatos e instrumentos (MACHADO e BRONCKART, 2009): por um lado, são objetos, construídos e acabados no contexto sócio-histórico em que se inscrevem; por outro, são instrumentos de cujos esquemas de utilização os sujeitos se apropriam a fim de moldá-los para atingir seus objetivos. Esse duplo teor dos gêneros torna-os passíveis de serem utilizados em diferentes estratégias para o ensino da produção de textos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o Ensino da Língua Portuguesa, bem como nas Competências Específicas para a área, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o texto como unidade de trabalho está na centralidade da definição de conteúdos, habilidades e objetivos, a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 68)

Por meio desses instrumentos, também é promovida a aprendizagem de caráter social e funcional, como por exemplo, fazer uso da linguagem em cartas argumentativas para reivindicar direitos com fundamentação objetiva. Nesse sentido, a organização de atividades que promovam o uso e a escolha de operadores argumentativos pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

Mas, para esse processo ser viabilizado, o professor deve conhecer as dimensões ensináveis do gênero em questão. Nesse sentido, o planejamento de aulas é facilitado quando o professor tem claro o contexto de produção do gênero utilizado como instrumento de ensino de línguas e reflete sobre os componentes que o estruturam. Para isso, o modelo teórico deve se aproximar do didático. Construir o modelo teórico que diferencie um gênero textual de outro, a partir do estudo de variados textos do mesmo gênero, permite fazer as adaptações necessárias para a sua transposição para o ensino, algo capaz de consolidar a pertinência e a legitimidade do que se ensina. Nesse viés, esquemas teórico-didáticos sobre um gênero específico permitem que o professor visualize claramente o que pode ser ensinado desse gênero.

Para visualizar essas dimensões, primeiramente, é indispensável se apropriar do gênero a ser desenvolvido, por isso, o primeiro passo é modelizá-lo exaustivamente (princípio de legitimidade) (DOLZ, et al., 2010). Para isso, diferentes textos do gênero devem ser analisados e descritos para reformular um modelo a ser ensinado. A partir

desse momento, pode ser pensada a transposição didática (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006). O professor, após a apropriação do modelo didático de ensino do gênero, pode gerenciar a progressão das capacidades de grupos heterogêneos, antecipar-se a obstáculos e propor estratégias de ensino com o intuito de que o aluno, de forma consciente, domine a língua em situações variadas, estabeleça estratégias de autorregulação, e realize atividades de fala e escrita cada vez mais complexas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Dentro desse contexto, este trabalho visa construir um modelo teórico e didático que atenda as exigências da dissertação argumentativa do vestibular (doravante chamada de DAV) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com o intuito de ser utilizado como instrumento de subsídio ao planejamento de aulas de produção de textos. A modelização teórico-didática da DAV segue a sistematização proposta por Machado e Cristovão (2006) e Barros (2012), à luz da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) formulada por Bronckart (2003). Com isso, o professor poderá dispor das informações vastas que precisará considerar para promover atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem nos seus alunos.

Este trabalho inicia-se com a explanação das bases teóricas e metodológicas do ISD que orientam e justificam a confecção da modelização teórica e didática de gêneros textuais, seguida por sua esquematização em figuras sinópticas. Posteriormente, há uma contextualização do gênero “dissertação argumentativa de vestibular” (DAV) adaptado ao vestibular da UNESP com base tanto em alguns estudos sobre o gênero quanto nas recomendações feitas no Manual do Candidato deste vestibular. Em seguida, há o seu modelo teórico e didático, à luz das capacidades de linguagem do ISD. Por último, apresentam-se as considerações finais sobre a elaboração do modelo teórico-didático desse gênero textual.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Em cada uma das esferas da atividade humana, os enunciados assumem formatos relativamente estáveis, a que Bakhtin (1997) intitulará de *gêneros discursivos*. Toda enunciação, como parte de um processo de comunicação, é um sistema dialógico, solidário, coletivo, histórico e ideológico, que é *semiotizado* em diferentes produções textuais. Essas produções evidenciam a natureza social da língua, suas variações estilísticas e fazem parte de um enunciado. Assim sendo, “a filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.129).

Bakhtin (1997) aponta uma relação estreita entre os gêneros do discurso e as formas que assumem os enunciados, por um lado, e o processo dialógico, ideológico, histórico e social do qual resultam, por outro. “Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos de comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta”

(BAKHTIN, 1997, p. 312). Nesse sentido, apropriar-se dos diferentes gêneros do discurso permite a participação, em maior ou menor grau, no entorno social imediato e na transmissão da história.

Gêneros discursivos são enunciados acabados quando proporcionam a possibilidade de responder, portanto, cada um deles segue um tratamento exaustivo do tema, considera o querer-dizer do locutor e segue uma estruturação típica do gênero em que o enunciado é estruturado. Ou seja, a elaboração de um gênero qualquer implica escolhas relacionadas ao tema, aos procedimentos composicionais e aos recursos linguísticos, de acordo com a situação comunicativa (BAKHTIN, 1997). Assim,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

No plano da atividade da linguagem (coletiva), a produção de linguagem oral e escrita (individual) contribui para o acervo infinito de gêneros discursivos (chamado de *arquitrato* ou de *nebulosa*). “A organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados)” (BRONCKART, 2003, p. 74).

Esse conhecimento do arquitrato, porém, deve ser articulado às representações individuais do produtor. Segundo Bronckart (2003), o vínculo entre os conhecimentos coletivos ou sociais e o agir comunicativo individual envolve a representação de três mundos, segundo formulação que empresta de Habermas: o físico ou objetivo (lugar, momento, emissor, receptor), o social (conhecimento coletivo) e o sociossubjetivo (lugar social, estatuto do emissor e receptor, objetivo da interação). Assim, a conduta humana passa por um processo histórico de socialização, na qual o homem desenvolve instrumentos *semiotizados* utilizados em diferentes processos de comunicação.

No plano individual, a construção da ação de linguagem consciente ocorre por meio de um processo de autorregulação que permite ao produtor efetuar escolhas enquanto mobiliza suas capacidades para desenvolver as etapas da produção. Bronckart (2003) distingue três capacidades ligadas à produção de textos: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A *capacidade de ação*, segundo Bronckart (2003), corresponde a um provável poder-fazer, e é influenciada por parâmetros do *mundo físico* da ação de linguagem (lugar de produção, momento de produção, produtor e receptor do texto), pelo contexto *sociossubjetivo* (lugar social, posição social de enunciatador e destinatário, motivo e objetivo da interação), e pelo *conteúdo temático* ou referente relacionado aos conhecimentos pessoais e temas que serão verbalizados no texto.

Já as *capacidades discursiva e linguístico-discursiva* vinculam-se aos elementos que compõem os estratos constituintes (três folhados) do texto. À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, os textos apresentam uma *arquitetura interna* conformados por três níveis concomitantes: no nível englobante, a infraestrutura geral do texto; no nível intermediário, os mecanismos de textualização; no nível superficial, os mecanismos de enunciação. Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 119) concebe o texto “como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. Esse modelo teórico está sintetizado na Figura 1.

Figura 1 - Esquema do modelo teórico de um texto, à luz da Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003).

CAPACIDADE DE AÇÃO	INFRAESTRUTURA DE UM TEXTO							
	CAPACIDADE DISCURSIVA			CAPACIDADE LINGUÍSTICO - DISCURSIVA				
Contexto físico da situação de produção: - Lugar - Autor/emissor - Receptor - Momento da produção	PLANO GERAL DO TEXTO	TIPOS DE DISCURSO	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO			MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO	
Contexto sócio subjetivo de produção: - Lugar social - Lugar histórico - Posição social do enunciador e do destinatário - Objetivo da interação				Conexão	Coesão nominal	Coesão verbal	Modalização	Gerenciamento de vozes
- Conteúdo temático - Suporte de circulação	- Layout do gênero	- Discurso teórico - Discurso narração - Discurso relato-interativo - Discurso interativo	- Argumentativa - Expositiva - Narrativa - Descritiva - Injuntiva - Outras formas de planificação (script, esquematização)	Organizadores textuais: conjunções, advérbios, preposições, etc. - Segmentação - Balizamento - Empacotamento - Encaixamento - Ligação	- Cadeia anafórica nominal e pronominal - Sintagma nominal - Déiticos - Apagamento	Sistema verbal, com valores de - Temporalidade - Aspectualidade - Modalidade	- Lógica - Deontica - Apreciativa - Pragmático	- Agente produtor do texto - Inserção de outras vozes - Vozes sociais
	1º folhado: organização profunda PLANO TEXTUAL			2º folhado: organização intermediária PLANO ORACIONAL			3º folhado: organização superficial PLANO PRAGMÁTICO	

Fonte: Elaboração das autoras.

O desdobramento da *capacidade discursiva*, segundo Bronckart (2003, p. 2018), ocorre em uma série de escolhas: dos elementos constituintes do plano geral do texto (*layout*), das ações relacionadas ao tipo de discurso (teórico, narração, relato interativo e interativo) e das sequências textuais (argumentativa, expositiva, narrativa, descritiva, dialogal e injuntiva) que serão articuladas.

Quanto aos *tipos discursivos*, Bronckart (2003) afirma que eles nascem nas coordenadas gerais dos mundos discursivos. O autor elenca como parâmetros para definir as características dos tipos de discurso: pertencer à ordem do NARRAR (um mundo discursivo em outro lugar, realista ou ficcional) ou à ordem do EXPOR; ser conjunto com o mundo ordinário ou disjunto deste; estar implicado nas condições de produção ou ser autônomo em relação a ela. Dessa forma, surgem os quatro mundos discursivos nos quais acontece a organização linguística que compõem todos os

gêneros: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo. Nesse viés,

Um mesmo tipo de discurso pode, portanto, aparecer como elemento constitutivo de numerosos gêneros diferentes. A narração, por exemplo, aparece, geralmente, como principal nos gêneros romance, novela, conto, etc., mas pode também aparecer como tipo menor nos gêneros enciclopédia, manual, monografia, monografia científica, etc. (BRONCKART, 2003, p. 250).

As *sequências textuais*, originadas em operações dialógicas, existem em número delimitado e são observadas no interior dos tipos de discurso, articuladas ou não entre si. Assim, sequências narrativas compõem predominantemente o relato interativo e as narrações, enquanto as sequências explicativas, argumentativas e injuntivas aparecem com mais frequência nos discursos teóricos e nos discursos interativos monologados. Finalmente, as sequências dialogais são mais comuns nos discursos interativos dialogados. Essas sequências podem aparecer combinadas de diferentes formas na maioria dos textos (BRONCKART, 2003, p.219-252).

A *capacidade linguístico-discursiva*, por sua vez, vincula-se, segundo Bronckart (2003), à coerência geral de um texto, por meio dos mecanismos de textualização e dos enunciativos. Por um lado, os *mecanismos de textualização* (BRONCKART, 2003) mobilizam as séries isotópicas de organizadores e retomadas nominais para atribuir aos textos conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Segundo o mesmo autor, o progresso coerente do conteúdo temático é feito por meio de *conexões*, ou seja, de organizadores textuais, no plano do significante e do significado, que promovem articulações entre os tipos de discurso (segmentação), entre as sequências textuais (balizamento), entre as fases de cada sequência (empacotamento) e entre os períodos que compõem a mesma fase (encaixamento ou ligação). Esses mecanismos podem “atravessar (ou transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre diferentes componentes)” (BRONCKART, 2003, p. 260).

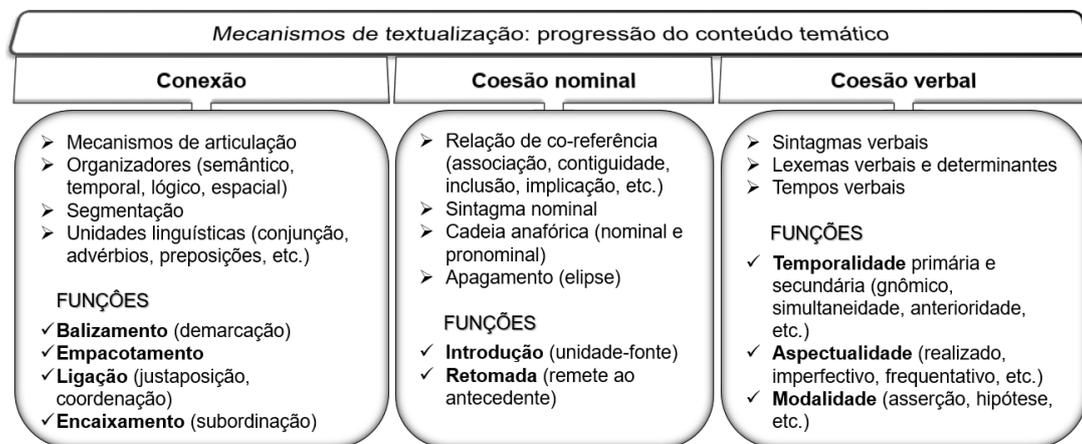
Os mecanismos de *coesão nominal* cumprem a função de introdução, geralmente um sintagma nominal indefinido, e de retomada do tema, também recorrendo ao apagamento ou à elipse dos referentes do texto (argumentos, personagens), por meio da construção de cadeias anafóricas, compostas por sintagmas nominais e pronominais. Da categoria das anáforas pronominais fazem parte os pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e os apagamentos pronominais (\emptyset). Da categoria das anáforas nominais fazem parte diversos tipos, inclusive o próprio sintagma antecedente. Às vezes, correspondem a elementos mais ou menos lógicas de associação, inclusão ou contiguidade (BRONCKART, 2003, p.269).

Finalmente, em relação à *coesão verbal*, a progressão do texto é analisada a partir da articulação de tempos e modos verbais, sobretudo em relação a fatores de temporalidade expressos pelos processos verbalizados e situabilidade temporal

relacionados ao momento de fala (simultaneidade, anterioridade, posterioridade); e fatores de aspectualidade (de estado, de atividade, de realização e de acabamento) que são os sintagmas verbais com propriedades internas de processo, em relação a sua duração, frequência e grau de realização do processo (concluso, inconcluso e de realização total). Além disso, advérbios e sintagmas explicitam eixos de referência com valor temporal podem exercer a função de coesão verbal (BRONCKART, 2003).

A proporção de sintagmas nominais e verbais que se apresenta nos diferentes tipos de discursos é conhecida como densidade. Quando a quantidade de sintagmas verbais supera os sintagmas nominais, entende-se que há maior densidade verbal (BRONCKART, 2003). Esses mecanismos estão esquematizados na Figura 2.

Figura 2 — Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003).



Fonte: Elaboração das autoras.

Por outro lado, os *mecanismos enunciativos* (BRONCKART, 2003) contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto, por meio das modalizações e do gerenciamento de vozes. Segundo esse autor, as *modalizações* apresentam, em qualquer nível da arquitetura textual, comentários, avaliações ou julgamentos sobre alguns elementos do conteúdo temático, segundo o mundo objetivo (lógicas), o mundo social (deônticas), o mundo subjetivo (apreciativas) e expõem aspectos pragmáticos vinculados a intenções, finalidades, capacidades e julgamentos do agente. As expressões das modalizações contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e orienta o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Essas marcações são feitas por meio de tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios e locuções adverbiais e orações impessoais.

Além disso, dentro dos mecanismos enunciativos, tem-se, de forma explícita ou implícita, a marcação e *gerenciamento das vozes* de responsabilidade do que é expresso no texto: seja do textualizador (como expositor ou narrador), seja do autor empírico (como sujeito físico), seja de vozes de instâncias sociais e/ou de personagens (BRONCKART, 2003). Nesse sentido, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é

enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (BRONCKART, 2003, p. 326). Tais mecanismos estão expressos na Figura 3.

Figura 3 – Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003).

Mecanismos enunciativos: coerência pragmática	
Modalizações	Gerenciamento das vozes
<ul style="list-style-type: none">➤ Lógicas (avaliações do conteúdo temático, do mundo objetivo). Fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários: é fato, é evidente que, etc.➤ Deonticas (valores, opiniões, regras do mundo social): é preciso que, etc.➤ Apreciativas (avaliações do mundo subjetivo da voz que faz o julgamento): infelizmente, etc.➤ Pragmáticas (explicitação de aspectos de responsabilidade do agente): personagem, instituição, etc.	<ul style="list-style-type: none">➤ Agente produtor do texto: autor, narrador, expositor, enunciador.➤ Responsabilidade do dizer e gerenciamento das vozes enunciativas (personagens, vozes sociais, autor, diretas, indiretas, polifonia).➤ Posicionamento enunciativo do NARRAR: discurso direto, indireto, indireto livre.

Fonte: elaboração das autoras.

O delineamento dessas capacidades de linguagem, formuladas teoricamente por Bronckart (2003), possibilita distinguir os elementos que se articulam no processo de produção textual, ultrapassando sua superfície. Na escola, o ensino da língua deve visar ao desenvolvimento dessas capacidades para tornar o aluno consciente da autoria do seu texto. A organização do ensino em uma Sequência Didática de gênero, proposta pelo ISD (DOLZ; NOVERRAZ e SHNEUWLY, 2004), considera os modelos de gêneros orais e escritos historicamente produzidos nas diferentes esferas sociais, sem ignorar seu engajamento discursivo e, assim, abre caminho para que ocorra sua apropriação pelo aluno.

Segundo a engenharia didática proposta pelo ISD, a atuação do professor, antes da construção das sequências didáticas, deve perpassar alguns princípios interdependentes: o da legitimidade, sustentado nos saberes teóricos elaborados por especialistas; o da pertinência, adaptado às capacidades dos alunos e aos objetivos de ensino; e o da solidarização, voltado à sua efetiva apropriação pelos aprendentes (BARROS, 2012).

Em relação a isso, Dolz e Schneuwly (2004, p.76) apontam que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”. Dessa forma, o docente deve, primeiro, modelizar teoricamente os gêneros, em seguida, efetuar as adaptações necessárias para atender a esses princípios, esquematizando o objetivo prático que auxiliará na percepção das dimensões ensináveis a fim de orientar seu trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR (DAV)

A DAV é um texto escrito que se realiza numa situação de comunicação específica (avaliativa) como parte de um processo seletivo para ingressar em algumas universidades, em aproximadamente 30 linhas (textos curtos, com 15 linhas são penalizados e aqueles com menos de 7 linhas recebem nota zero). O manual do candidato do vestibular da UNESP¹ aponta como expectativa da banca corretora que o candidato desenvolva uma dissertação “em prosa, na norma-padrão da língua portuguesa”, demonstrando “domínio dos mecanismos de coesão e coerência textual, considerando a importância de apresentar um texto bem articulado”. Nessas produções, segundo o manual, são avaliados o atendimento ao tema proposto, a estrutura (gênero, tipo textual, desenvolvimento da argumentação e coerência das ideias) e a expressão (coesão textual, linguagem e modalidade) (UNESP, 2018, p.52). A fuga completa do tema ou do gênero zera o texto.

O mesmo manual esclarece que a capacidade de uso dos mecanismos de coesão e coerência textual será avaliada, considerando “a validade da **articulação lógica dos argumentos**” que devem ser pertinentes para a defesa do seu ponto de vista (UNESP, 2018, p.52, grifo nosso). O aspecto argumentativo do gênero, portanto, surge com destaque dentro das capacidades envolvidas na produção deste texto.

Platão e Fiorin (2002, p.173) reconhecem como procedimentos argumentativos “todos os recursos acionados pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a *crer* naquilo que o texto *diz* e a *fazer* aquilo que ele propõe”. Nesse sentido, para Barroso (2011, p.141), “a argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão”.

A organização da estrutura argumentativa do gênero DAV exige, segundo Vidon (2012), a superação de um paradoxo. Se, por um lado, o candidato deve assumir uma posição objetiva em relação ao tema, fazendo uso de justificativas e provas comprometidas com a verdade, exigindo dele um distanciamento; por outro lado, é exigido desse produtor de texto uma tomada de posição em relação ao mesmo assunto.

Embora a DAV seja produzida na escola, este gênero não é apenas desenvolvido para a escola. O aluno exerce também a sua cidadania quando, plenamente instrumentalizado, apropria-se de conhecimentos sobre o gênero em questão e demonstra domínio da modalidade escrita e padrão da Língua Portuguesa, nas diferentes esferas sociais. Nesse sentido, Manzoni (2012, p.133) manifesta que “o objeto de ensino de Língua Portuguesa é a língua em uso, que se manifesta nos gêneros do discurso” e destaca que o domínio da linguagem propicia também a formação da consciência.

Por isso, produzir um bom texto não se limita às necessidades da escola e do vestibular, pois o desenvolvimento da competência leitora é um ato de *empoderamento* para a vida. Assim, como cidadão, o aluno poderá se apropriar da comunicação escrita para explicitar suas ideias, defender seus direitos, posicionar-se em relação a diferentes assuntos, etc. Neste sentido, Manzoni (2007) aponta a escola como o espaço onde o

¹ Disponível online em https://vestibular.unesp.br/Home/2019/manual_unesp_2019.pdf

professor pode conduzir seus alunos a um ideal enunciativo, por meio de práticas de produção de gêneros textuais que considerem os aspectos discursivos e as práticas sociointeracionistas.

A visão social da língua deve ser a norteadora da prática pedagógica na escola pois, a partir dela, podem ser aprimoradas as habilidades discursivas em contextos diferentes (XAVIER, 2006), razão pela qual se justifica a necessidade de um modelo didático pertinente para promover a adequada transposição do gênero para sua apropriação pelo estudante.

4. MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR (DAV)

A modelização didática do gênero textual DAV tem como base os critérios solicitados pelo vestibular da UNESP, aplicado pela Fundação VUNESP, entretanto, o modelo didático pressupõe sua produção não apenas naquele processo seletivo, mas em aulas de Língua Portuguesa.

4.1 Contexto de produção - capacidades de ação

Na produção da DAV, a capacidade de ação – que envolve parâmetros físicos e socio subjetivos, além da intenção, do meio de circulação e de seu conteúdo temático - está vinculada, basicamente, a duas esferas sociais: a escola (durante as aulas de Língua Portuguesa voltadas à produção textual) e o processo de seleção de vestibular.

a) Contexto físico ou situação de produção

Os *emissores* (sujeito físico) da DAV são alunos de instituições de ensino médio ou candidatos participantes do processo seletivo do vestibular da UNESP. Os *receptores* desses textos podem ser professores das escolas ou profissionais que compõem as bancas de correção do vestibular. O *lugar de produção* ou contexto físico imediato da DAV é a escola ou os locais pré-selecionados pela Fundação para o vestibular da UNESP.

O *momento da interação*, quando se refere a textos produzidos em instituições escolares, pode ser durante a aula em que é solicitada a produção de texto ou em casa ou outro espaço e tempo escolhido pelo aluno. No processo seletivo de vestibular, a produção da DAV é realizada no segundo dia da segunda fase do vestibular da UNESP, juntamente com a prova de Linguagens e Códigos, com uma duração de 4 horas e 30 minutos.

b) Contexto socio subjetivo de produção

O *enunciador* da DAV ocupa uma posição social, como aluno do ensino médio ou como candidato participante de processo seletivo concorrendo a uma vaga em cursos de graduação na UNESP, de uma voz de bom senso, construída a partir de suas experiências cotidianas articuladas aos conhecimentos construídos ao longo de sua formação para ancorar uma visão crítica. O *interlocutor* da DAV, na posição social de

professor de Língua Portuguesa do ensino médio ou de examinador da Fundação VUNESP, representa um interlocutor universal. A *situação de produção* remete a um processo avaliativo no qual está posta uma relação assimétrica entre, de um lado, um avaliador anônimo e dotado de poder decisório acerca do texto (e até do destino) do produtor e, de outro, um candidato ou aluno motivado a obter um bom desempenho em seu texto.

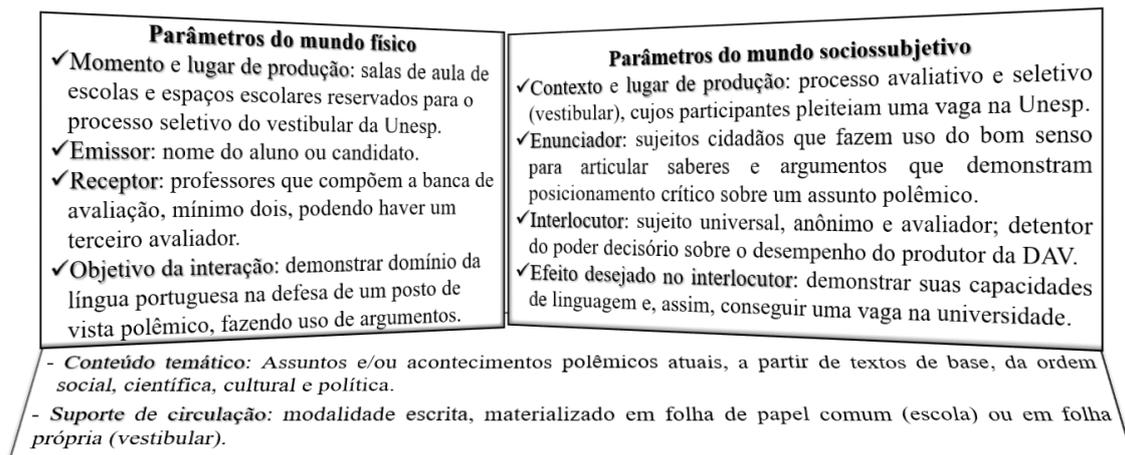
c) O *objetivo da interação* ou efeito que o emissor deseja produzir sobre o destinatário é lançar mão de argumentos para defender seu ponto de vista para pleitear por uma vaga na Universidade Estadual Paulista (UNESP). De acordo com Xavier (2006, p.34) “o candidato deve ter precisão ao adaptar sua ação de linguagem ao perfil avaliativo” e executar estratégias adequadas que atendam à consigna da prova do Vestibular. No plano social, a finalidade é obter o acesso à universidade e, portanto, a outras esferas de atuação social, por meio da aprovação no vestibular.

d) Quanto ao *conteúdo temático* da DAV, podem ser abordados assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, de interesse geral, da área social, econômica, ambiental, política e comportamental do indivíduo como ente social.

e) Finalmente, os textos podem usar como *suporte de circulação* folhas simples que são entregues ao docente, mas que podem também circular entre colegas, serem expostos em um painel nos corredores da escola ou serem digitalizados para serem divulgados virtualmente. No vestibular, os textos são escritos em folha própria para a prova (formatada com 30 linhas).

A Figura 4 apresenta uma síntese dos elementos que constituem a capacidade de ação.

Figura 4 – Parâmetros que influenciam a produção da DAV da UNESP.



Fonte: esquematizado pelas autoras a partir de Bronckart (2003)

4.2 Arquitetura interna da DAV

A análise da arquitetura interna da DAV consiste em considerar a infraestrutura textual (capacidade discursiva) e os mecanismos de textualização e enunciativos (capacidade linguístico-discursiva).

4.2.1 Capacidade discursiva: a infraestrutura do texto

A arquitetura dos textos apresenta três folhados internos, sendo a infraestrutura considerada a camada mais profunda, composta pelo plano geral do texto, tipos de discurso predominante e sequências textuais ou outras formas de planificação.

a) O *plano geral do texto* consiste em organizar o texto da DAV no mínimo, em três parágrafos: um para introdução, um para desenvolvimento e um para conclusão. O título é opcional e não é considerado na avaliação do texto, porém pode chegar a ser considerado no critério que avalia o tema a partir do escrito no corpo do texto (UNESP, 2018). Quando o assunto é polêmico, há necessidade de considerar mais um ou dois parágrafos para o desenvolvimento (FIGURA 5)

Figura 5 - Organização global, em um plano visual (*layout*), do gênero dissertação argumentativa de vestibular.

Título (opcional)	<i>Apresentação do texto em forma sucinta</i>
Introdução	<i>Tema polêmico relacionado à solicitação e coletânea de textos propostos pelo vestibular. Tese ou ponto de vista defendido pelo autor do texto. Contextualização temática (temporal e espacial). Relevância temática (problematização).</i>
Desenvolvimento (entre um e três parágrafos)	<i>Premissa 1 (ponto de partida). Justificativa (argumento). Suporte (exemplos/informações). (Contra-argumento/refutação). Modalizador (expressão representa a atitude do autor). Conclusão (ponto de chegada em relação ao ponto de partida).</i> <i>Premissa 2 (ponto de partida). Justificativa (argumento). Suporte (exemplos/informações). (Contra-argumento/refutação). Modalizador (expressão representa a atitude do autor). Conclusão (ponto de chegada em relação ao ponto de partida).</i> <i>Premissa 3 (ponto de partida). Justificativa (argumento). Suporte (exemplos/informações). (Contra-argumento/refutação). Modalizador (expressão representa a atitude do autor). Conclusão (ponto de chegada em relação ao ponto de partida).</i>
Conclusão	<i>Retomada da tese. Síntese do desenvolvimento argumentativo. Fechamento reforçando o ponto de vista defendido.</i>

Fonte: Adaptado de BRASIL (2010).

O tema, apresentado logo na introdução, é veiculado a uma questão polêmica, junto à contextualização de tempo e espaço. Esta tese representa o ponto de vista a ser defendido pelo autor. Recomenda-se também apresentar já a estrutura geral do desenvolvimento. No desenvolvimento, a posição do autor, em relação ao tema polêmico, é justificada, explicada e fundamentada, reunindo e examinando argumentos, dados e exemplos pertinentes, analisando e avaliando informações adequadas e contestando posições contrárias. Finalmente, a conclusão é o segmento onde o autor confirma a sua opinião em relação ao tema polêmico (BRASIL, 2010).

b) O *tipo de discurso* na DAV é misto entre o discurso interativo e o teórico. O predominante é o discurso interativo, posto que o autor do texto deve apresentar e defender seu ponto de vista sobre um assunto, deixando pistas de interatividade com o receptor. Esse gênero pertence ao mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem e conjunto ao mundo ordinário do produtor. O autor utiliza frases declarativas com valor de simultaneidade e intercala com segmentos do discurso teórico (BRONCKART, 2003).

No discurso teórico, segundo Bronckart (2003), há predominância das formas do presente, com valor genérico (diferente do valor dêitico). Nesse tipo de discurso, o conteúdo temático é organizado em um mundo discursivo também conjunto ao mundo ordinário do autor, mas sem evidências de dêiticos espaciais e temporais, com autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina.

Em relação ao gênero dissertação escolar, Manzoni (2007, p.99) aponta que

o tipo esperado no gênero dissertativo escolar é o teórico e, por isso, esse tipo aparece como principal nesse gênero. Contudo, não é só o teórico que aparece como tipo principal nos textos dissertativos [...]. A análise demonstrou que o tipo interativo também aparece. Apesar de a sequência dialogal não ser a predominante nos textos nos quais o discurso interativo foi identificado como principal, esses textos foram assim classificados porque foram construídos na forma de monólogo, do ponto de vista do plano do texto [...].

c) Na DAV, a *sequência textual predominante* é a argumentativa, cujo estatuto dialógico é o de convencer. A organização sucessiva ou linear do conteúdo temático de uma sequência argumentativa está dada por uma tese a respeito de um assunto, logo são propostos dados novos que são objeto de análise e orientam para uma conclusão ou nova tese. Ainda dentro da análise dos dados, eles podem ser justificados ou delimitados a partir de restrições. Assim, o processo de semiotização do raciocínio argumentativo pode ser apresentado em quatro momentos: fase de premissas ou dados (constatação inicial), fase de apresentação de argumentos ou suporte, fase de contra-argumentação ou de restrição e fase de conclusão ou nova tese. O conteúdo é apresentado como sendo verdade passível de ser contestada (BRONCKART, 2003).

Sequências secundárias podem aparecer em alguns segmentos, assim, a sequência explicativa (de caráter incontestável), quando são apresentadas informações de forma objetiva, e descritiva (voltada a detalhar) que pode aparecer brevemente ao longo do texto (RIBEIRO, 2006).

Segundo Barroso (2011), as sequências dos textos argumentativos são constituídas pelo posicionamento do autor em relação a um tema polêmico e por justificativas quando o autor lança mão de argumentos para sustentar a sua tese. Em alguns casos, a justificativa vem acompanhada, também, por argumentos contrários à tese, como forma de prever o posicionamento do interlocutor. Além desses constitutivos

textuais, a conclusão também é parte da estrutura dos textos argumentativos que serve de síntese para o fechamento da discussão ou para introduzir uma nova tese.

Ainda sobre a estrutura da sequência argumentativa, no caderno do professor de “Pontos de vista” da Olimpíada da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010, p.38), afirma-se que quem argumenta “sugere, se vale de argumentos, que nada mais são que razões, verdades, fatos, virtudes e valores (éticos, estéticos, emocionais) tão amplamente reconhecidos que, justamente por isso, servem de alicerce para a tese defendida”.

Quanto aos argumentos contrários, Platão e Fiorin (2002, p.174) explicam que existem muitas versões quando um assunto é polêmico, por isso “um texto, para ser convincente, não pode fazer de conta que não existam opiniões opostas àquelas que se defendem no seu interior. Ao contrário, deve expor com clareza as objeções conhecidas e refutá-las com argumentos sólidos.”

Bronckart (2003) aponta como construção do segmento argumentativo o processo de lógica natural, assim o raciocínio argumentativo passa pela tese inicial (sobre um tema), dados novos utilizados no processo de inferência, que leva a uma conclusão ou tese nova; sendo que, durante o processo de inferência, podem ser apresentados suportes e restrições.

Para desenvolver argumentos consistentes e bem fundamentados na DAV, é necessário definir o tipo de argumento que o autor irá escolher, pois a dissertação depende da esfera social onde são utilizados os argumentos (escola ou vestibular). Assim, o autor pode argumentar por meio de recursos como autoridade (saber notório de uma autoridade reconhecida), princípio (de validade universal e aceito como verdadeiro), evidência (dados que se aplicam a evidências), comparação (semelhança ou analogia), exemplificação (dados válidos), causa e consequência (raciocínio lógico), etc. (BRASIL, 2010).

4.2.2 Capacidade linguístico-discursiva: os mecanismos de textualização e enunciativos

Na arquitetura, os mecanismos de textualização encontram-se numa camada intermediária e os enunciativos, numa mais superficial.

a) *Mecanismos de textualização*

Os mecanismos de textualização se organizam em três grupos: conexão, coesão nominal e verbal. Os mecanismos que mobilizam articulações hierárquicas e organizam o texto são os *mecanismos de conexão*, que na DAV são, principalmente, de valor semântico lógico-argumental.

O uso desses mecanismos de organização da infraestrutura textual, como os operadores de segmentação e de conexão contribuem para a progressão textual. Segundo o manual do candidato de vestibular da UNESP, é necessária a organização da macroestrutura dissertativa garantida pelos articuladores de encaixamento.

Segundo Vidon (2012, p.425), na introdução, são utilizados operadores de balizamento com função de articulação temporal (atualmente). A problematização e a conclusão podem utilizar modalizadores lógicos (“É fato”) numa função de

empacotamento. As sequências argumentativas se utilizam de operadores lógico-argumentativos (“Mesmo assim”). Ribeiro (2012, p.172) indica que há uma variação significativa no uso dos operadores argumentativos na DAV. Operadores de causa e operadores restritivos de oposição ou concessão (“mas”, “porém”, “todavia”, etc.) são muito frequentes. Nesse sentido, no caderno “Ponto de vista” da Olimpíada da Língua Portuguesa, os elementos articuladores dos textos argumentativos seguem o esquema do Quadro 1.

Quadro 1 - Elementos de conexão e organizadores textuais para textos argumentativos.

USO	EXPRESSÕES
Indicar certeza	sem dúvida, está claro que, com certeza, é indiscutível.
Indicar probabilidade	provavelmente, ao que tudo indica, é possível que.
Indicar causa e/ou consequência	porque, pois, então, logo, portanto, conseqüentemente.
Introduzir argumento decisivo	aliás, além do mais, além de tudo.
Acrescentar argumentos	além disso, também, ademais, ainda.
Indicar restrição/oposição	mas, porém, todavia, contudo, entretanto, apesar de, não obstante.
Estabelecer concessão/contradição	embora, ainda que, mesmo que.
Organizar argumentos	inicialmente, primeiramente, em segundo lugar, por um lado, por outro lado.
Introduzir esclarecimentos/retificações	isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras.
Estabelecer gradação	mesmo, até, até mesmo, ao menos, pelo menos, no mínimo.
Preparar conclusão	assim, finalmente, para finalizar, por fim, enfim, em resumo.

FONTE: Adaptação de Brasil (2000, p. 113) e Platão e Fiorin (2002, p.280).

Os *mecanismos de coesão nominal* (referencial) de uso frequente na DAV são utilizados, geralmente, para introduzir temas e retomá-los. Assim, são constituídos, principalmente, pela cadeia anafórica pronominal “esse, que, o qual, onde e cujo” e nominal para retomar termos já expressos no texto ou antecipar os que virão depois. Procedimento de referência dêitica intertextual. O gênero DAV caracteriza-se pela ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular, embora haja uma tendência a aceitar a primeira pessoa do plural. Finalmente, expressões de totalidade (todos, todo o mundo...) e de ambiguidade devem ser evitadas. Nesse sentido, no caderno do candidato do vestibular da UNESP, é explicitado que a utilização dos recursos coesivos da língua (anáforas, catáforas, substituições, conjunções etc.) é avaliada (UNESP, 2018).

Os *mecanismos de coesão verbal* na DAV apresentam a característica de atemporalidade (localização neutra) ou temporalidade primária ilimitada, análogo ao dos discursos teóricos, isto é, processos de duração infinita (relação entre progressão da exposição e dos significados do conteúdo temático). A localização é, predominantemente, isocrônica (presente) e, em menor grau, retroativa (pretérito

perfeito e imperfeito) e até projetiva (futuro do pretérito). Observam-se presente e passado com valor genérico e uso de frases na voz passiva. Além disso, evidencia-se a ausência de verbos de primeira e segunda pessoa do singular. A densidade verbal é fraca devido à ausência de qualquer origem espaço-temporal e a densidade sintagmática é elevada (BRONCKART, 2003).

Alguns advérbios aspectualizadores (efeito de sentido local) como, por exemplo, “atualmente”, “hoje em dia”, “cada vez mais” e “muitas vezes”, são utilizados com alguma frequência para demarcar noções de tempo, ou indicar a frequência com que um evento é reiterado (RIBEIRO, 2006). O aspecto dos processos verbais da DAV, que evidenciam o significado do conteúdo temático, está relacionado ao tipo de estado, atividade, realização, acabamento e de grau de realização. O aspecto morfológico refere-se à realização total ou em fase de acabamento na dimensão referencial do conteúdo temático de um texto. Esse valor de conclusivo é evidenciado pelo uso do tempo Presente e Pretérito Perfeito.

b) Mecanismos de enunciação

O mecanismo de enunciação é composto pelo gerenciamento de vozes e modalizações. No *gerenciamento de vozes* da DAV, alguns elementos textuais marcam a autoria empírica (opinião sobre o tema), e as vozes sociais são evidenciadas ao longo do texto (instituições sociais, por exemplo), principalmente, quando citadas por meio de mecanismos de intertextualidade. Nesse viés, Lenharo (2016, p.77) entende que o uso do argumento de autoridade, como argumento de prestígio, é uma das vozes presentes no gênero DAV.

Segundo Manzoni (2007), nesses textos, não aparece projetado o enunciador no interior do gênero, pois mesmo que o autor utilize a primeira pessoa do plural, o seu discurso aparece de forma impessoal. Por outro lado, é necessário usar mecanismos de referenciação utilizando-se da impessoalidade, pois, segundo o manual do candidato do vestibular da UNESP, “será considerado aspecto negativo a referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: como afirma o autor do primeiro texto/ da coletânea/do texto I; como solicitado nesta prova/ proposta de redação)” (UNESP, 2018).

A coerência pragmática dos textos é marcada pelas avaliações que o autor do texto explicita sobre um assunto. Na DAV, as *modalizações* correspondem, preferencialmente, às lógicas ou epistêmicas, relacionadas a valores de verdade. Consistem em julgamentos sobre o conteúdo temático apresentados como certos, possíveis e prováveis; e apoiam-se no mundo objetivo (fatos e verdades). Segundo Brasil (2000, p.84), os modalizadores/modalizações são “palavras ou expressões por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude” e espera que seja aceita pelo leitor: “é certo que”, “necessariamente”, “talvez”, “é provável/possível que”, “na medida em que” etc.

De acordo com Strikerv (2014, p.321), nas apreciações lógicas essa marcação é feita por verbos no futuro do pretérito, auxiliares ou metaverbos, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais, tais como: “é evidente que”, “é provável que”,

“certamente”, “evidente”, “pode ser que”, “pode realizar”; “é necessário”, “é evidente”, “é certo que”, “necessariamente”, “é possível que”, etc. Na DAV, os elementos dos modalizadores lógicos que marcam a impessoalidade contribuem para o apagamento de marcas subjetivas por se tratar de um texto comprometido com a confiabilidade. Nesse sentido, no manual do candidato de vestibular da UNESP, é ressaltado que o candidato não deve fazer uso de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa (singular e plural), pois poderá ser penalizado. Segundo Vidon (2012, p.425) as expressões “É fato”, “É lógico”, “É inadmissível” são utilizadas com maior frequência.

No Quadro 2, pode-se observar uma sinopse da arquitetura interna deste gênero.

Quadro 2. Arquitetura interna da DAV.

Capacidade discursiva	Infraestrutura textual	Plano geral do texto: Introdução, desenvolvimento e conclusão, no mínimo com três parágrafos. Título opcional.
		Tipo de discurso predominante: discurso interativo, do mundo discursivo da ordem do expor, autônomo e conjunto, com frases declarativas, intercalado com o discurso teórico.
		Sequência textual predominante: argumentativa: premissa da constatação inicial, argumentos ou suportes, restrição e conclusão ou nova tese. Estatuto dialógico de convencer com encaixamento de segmentos de sequências explicativas (incontestável?) e descritiva (detalhamento).
Capacidade linguístico – discursiva	Mecanismos de textualização	Conexão: Presença de operadores lógico-argumentativos. Articuladores que indicam: certeza, probabilidade, causa/consequência, restrição/oposição, esclarecimento/retificação, concessão/contradição, gradação; organizam argumentos, preparam conclusão, etc.
		Coesão nominal: cadeia anafórica pronominal (este, esse, aquele; que, o qual, onde, cujo, etc.) e nominal (sinônimos, hiperônimos, perífrases, etc). Referência intertextual. Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular. Apagamentos da 1ª. pessoa (das marcas de subjetividade).
		Coesão verbal: atemporalidade ou temporalidade primária. Densidade verbal fraca. Predominantemente localização isocrônica (presente). Em menor grau, retroativa (pretérito perfeito e imperfeito) e projetiva (futuro do pretérito). Presente e o passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. Frases passivas. Aspectualizadores: atualmente, hoje em dia, cada vez mais e muitas vezes.
	Mecanismos de enunciação	Gerenciamento de vozes: voz do autor do texto e vozes sociais citadas por meio de mecanismos de intertextualidade.
Modalização: predominantemente lógica (é evidente, é certo que, necessariamente, talvez, é provável/possível, etc.); e, em menor densidade, deôntica (é preciso, deve).		

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Bronckart (2003), Xavier (2006), Dolz, et al. (2010) e Barros, (2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar a multiplicidade de possibilidades da organização do modelo teórico-didático da DAV, na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo, algumas considerações podem ser assinaladas.

O esquema teórico-didático da dissertação argumentativa do vestibular da UNESP permite visualizar objetivamente as dimensões ensináveis desse gênero, o que implica pensar em escolhas relacionadas ao tema, aos procedimentos composicionais e aos recursos linguísticos para a semiotização desse gênero. Esses procedimentos mobilizam uma série de capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Inicialmente, o produtor (na posição de aluno ou vestibulando) deve projetar seu agir comunicativo nas representações do contexto sociossubjetivo em que se insere: de uma voz de bom senso que se posiciona, em um texto, sobre um tema controverso para convencer um auditório universal, configurando, assim, sua capacidade de ação. Posteriormente, deve mobilizar suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas a fim de semiotizar essas representações. É nesse momento que o conhecimento da infraestrutura textual (com a forma de organização do plano geral do texto, as características dos tipos de discurso ali presentes e a estruturação das sequências textuais apropriadas à argumentação) fará diferença.

A formatação desse processo, porém, também implica o domínio dos mecanismos de textualização (para possibilitar a coerência do texto tanto por meio da conexão entre as partes quanto dos recursos coesivos nominais e verbais) e dos mecanismos enunciativos (nos quais se marcam, de modo evidente, as vozes do texto e as modalizações mais comuns neste gênero).

A construção do modelo teórico-didático do gênero, ao sistematizar todas as fases desse processo, é uma ferramenta que instrumentaliza o docente para o planejamento de ações e atividades que lhe permitam realizar intervenções didáticas com mais legitimidade e pertinência, adaptadas às necessidades de seus alunos. A adaptação do modelo didático-teórico do gênero dissertação argumentativa, além de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, também adensa o agir cidadão do estudante na medida em que o coloca em atividade para refletir e posicionar-se sobre questões controversas e habilita-o para cumprir um dos requisitos (a redação de vestibular da UNESP) para a continuidade dos estudos no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. 2013. *Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada*. Letras e Letras, **29**:2. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BAKHTIN, M. M. 1997. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. (Tradução M. E. Galvão). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, (1929).
- BARROS, E. M. D. 2012. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados/MS, **6**:11, p.11-35. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145>. Acesso em: jun. 2017.
- BARROSO, T. 2011. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, **14**:2, pp. 135-156. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- _____. 2006. *Orientações Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- _____. 2010. Pontos de vista: orientação para a produção de textos. *Caderno do professor (Coleção Olimpíada)*. São Paulo: Prol Gráfica.
- BRONCKART, J. P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: Educ.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. e DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. DECÂNDIO; MACHADO (trad.). Campinas: Mercado das Letras.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o ensino oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (org., trad.). 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Capítulo 4) Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (org., trad.). 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Capítulo 3) Campinas: Mercado de Letras.
- LENHARO, A. F. L. 2016. *A potencialidade do uso de questões sociocientíficas para a produção do gênero do discurso dissertação escolar*. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP/Bauru. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141956/lenharo_afl_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 27 abr. 2018.
- MACHADO, A. R., BRONCKART, J. P. 2009. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. 2009. *Linguagem e Educação*. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. 2006. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, **6**:3, pp. 547-573. Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- MANZONI, R. M. *Dissertação escolar: um gênero em discussão*. 2007. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp034066.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

- MANZONI, R. M. 2012. Ensino da língua portuguesa na perspectiva discursivo-enunciativa: necessidade da interface com a Linguística para a construção dos saberes da docência. In: CALDEIRA, A. M.; ZANATA, E. M.; LEPRE, R. M. (Org.). *Cadernos de docência na educação básica I*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, **1**, pp. 135-148. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/cadernos-eb-01.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- PLATÃO, S. F. e FIORIN, J. L. 2002. *Para entender o texto*. Leitura e redação. 16ª ed. São Paulo: Ática.
- RIBEIRO, J. 2012. *A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio*. Dissertação (mestrado). Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28949/R%20-%20T%20-%20JOSELIA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2018.
- RIBEIRO, J. 2006. *Advérbios aspectualizadores no texto dissertativo produzido na escola*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/14063>. Acesso em: jun. 2017.
- STRIKERV, M. S. D. 2014. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. *Eutomia*, Recife, **14**:1, pp. 313-334. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/523/567>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- UNESP. 2018. *Manual do candidato do vestibular 2019*. Fundação VUNESP. 2018. Disponível em https://vestibular.unesp.br/Home/2019/manual_unesp_2019.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.
- VIDON, L. N. 2012. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. *Estudos Linguísticos*, **41**:2, pp. 419-432. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1169/725>. Acesso em 31 jan. 2019.
- XAVIER, J. R. 2006. *O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Minas Gerais. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6VTJY9/joelma_xavier_diss.pdf;sequence=1. Acesso em: jun. 2017.